



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

JAQUELINE NAZARÉ SIQUEIRA COSTA

**O RAP COMO PROPOSTA MEDIADORA PARA A LEITURA EM SALA DE AULA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.**

JOÃO PESSOA – PB
2025

PPGLE / MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

JAQUELINE NAZARÉ SIQUEIRA COSTA

**O RAP COMO PROPOSTA MEDIADORA PARA A LEITURA EM SALA DE AULA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Linguística e ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, área de concentração em teoria e métodos, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora Professora Dr(a). Eliana Vasconcelos da Silva Esval

**JOÃO PESSOA - PB
2025**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C838r Costa, Jaqueline Nazaré Siqueira.

O rap como proposta mediadora para a leitura em sala de aula no contexto da educação em direitos humanos / Jaqueline Nazaré Siqueira Costa. - João Pessoa, 2025.
167 f. : il.

Orientação: Eliana Vasconcelos da Silva Esvael.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Leitura. 2. Sala de aula. 3. Educação em direitos humanos. 4. Rap. I. Esvael, Eliana Vasconcelos da Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 028(043)

JAQUELINE NAZARÉ SIQUEIRA COSTA

**O RAP COMO PROPOSTA MEDIADORA PARA A LEITURA EM SALA DE AULA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Linguística e ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, área de concentração em teoria e métodos, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael

Aprovada em 25 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (MPLE - UFPB)
Orientadora

Prof. Dra. Edjane Gomes de Assis (UFPB)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Neilson Alves de Medeiros (IFPB)
Examinador externo

JOÃO PESSOA – PB

2025

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à memória do meu pai, Zequinha Costa, que sempre acreditou no meu potencial e me deu forças para seguir em frente. Sua presença vive em cada conquista minha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael, minha orientadora, pela escuta atenta, paciência, generosidade e orientações ao longo de todo o processo.

À Professora Dra. Edjane Gomes de Assis, minha examinadora interna, sou grata pelas contribuições valiosas e pelas experiências no grupo de pesquisa Discurso Ensino, que enriqueceram minha trajetória acadêmica.

Ao Professor Dr. Neilson Alves de Medeiros, meu examinador externo, agradeço pela disponibilidade, pelo olhar crítico e pelas sugestões generosas. É uma honra contar com a contribuição de alguém que tanto admiro.

Aos colegas do mestrado, minha gratidão pela parceria e apoio. A união da nossa turma foi essencial para enfrentar os desafios dessa caminhada. Aos colegas da ECIT Pedro Anísio, da gestão, coordenação, professores e equipe, meu reconhecimento pelo incentivo e compreensão ao longo dessa jornada.

Aos meus alunos, inspiração diária do meu fazer docente, agradeço profundamente. Em especial aos que me inspiraram, Kevin Wilde e Edgar, e à turma da segunda série de 2024, que participou da intervenção com sensibilidade e envolvimento.

Agradeço com amor eterno à memória do meu pai, Zequinha Costa, que sempre acreditou em mim e me deu forças para continuar. Sua presença me acompanha a cada passo. À minha mãe, aos meus irmãos e a toda a minha família, sou grata pelo apoio constante, pelas palavras de encorajamento e pelo amor incondicional.

E, com todo o meu amor, agradeço à minha esposa, Rêh. Sua presença foi uma força indispensável em todos os momentos. Caminhou ao meu lado com amor, firmeza e paciência. Compartilhou os silêncios, os medos, os cansaços e as alegrias. Este trabalho só foi possível porque você esteve comigo. Ele também é seu.



Esta foto foi enviada por uma estudante, participante da pesquisa. Ela customizou a camisa com essa frase célebre do rapper Sabotage.¹

¹ Sabotage foi um dos nomes mais importantes do rap brasileiro.

RESUMO

Pensar o exercício da leitura em uma perspectiva discursiva é situá-la em um campo de extrema relevância social, uma vez que a compreendemos como essencial à interpretação dos discursos disponíveis na sociedade contemporânea. O *locus* desta pesquisa, a Escola Pedro Anísio, está situado no bairro de Mandacaru, na cidade de João Pessoa – PB. A partir da interação com os alunos ao longo da prática docente, foi possível perceber o quanto as músicas de rap que estão “por dentro dos fones” se constituem como material relevante, por expressarem preocupações e vivências que integram o cotidiano de comunidades em contextos de vulnerabilidade. Além disso, trabalhar com essa temática abre a possibilidade de quebrar o preconceito que ainda predomina sobre esse gênero musical. Partindo dessa motivação, este estudo propôs o seguinte questionamento: de que forma o professor de Língua Portuguesa pode desenvolver um trabalho com leitura por meio de letras de rap, estimulando nos estudantes o desejo de problematizar os discursos contemporâneos presentes nessas canções? Considerar essa questão envolve compreender as letras de rap como discursos que promovem reflexões relevantes sobre temas sociais ligados à educação em direitos humanos. Assim, o objetivo geral foi refletir sobre as letras de rap como uma proposta mediadora para o desenvolvimento da leitura em sala de aula no contexto da educação em direitos humanos e sua formação crítica. No que diz respeito à metodologia, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter aplicado, configurando-se como uma pesquisa-ação. Para tanto, utilizamos alguns instrumentos de pesquisa, como entrevistas e a aplicação de um projeto didático realizado no segundo semestre de 2024, com estudantes da 2ª série do Ensino Médio matriculados na referida escola. Como referencial teórico, foram utilizadas, principalmente, contribuições da Análise do Discurso na esteira de Pêcheux (1969; 1975; 1983; 1984, entre outros), bem como os desdobramentos presentes nos estudos de Orlandi (2005; 2012; 2020), Maldidier (2017); Indursky (2009) e Courtine (2016). Ainda nessa perspectiva, foram incorporadas considerações oriundas das obras de Foucault (1969; 1971; 1979; 1995); Bakhtin (1979); Piovezani, Curcino e Sargentini (2024), Lacan (1998), entre outras leituras que colaboraram para a tessitura das reflexões aqui propostas. Além da abordagem teórica no campo do discurso, a pesquisa articula a experiência leitora do rap e a prática da educação em direitos humanos, com base em contribuições teóricas e reflexões sobre a prática em sala de aula e a educação pública brasileira, discutidas por Kleiman (2005), Soares (2009), Sibilia (2012), Rojo (2009), Fernandes (2022) e Freire (1987; 1992); utilizamos, ainda materiais sobre o rap nacional presentes em documentários, redes sociais e no site *Flagrap*; e considerações teóricas de Candau (2007) e Nader (2007). Após a conclusão da pesquisa, constatamos que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto didático contribuíram para ampliar o interesse dos estudantes por uma leitura mais crítica das letras de rap que consomem, tais como músicas consagradas do grupo Racionais, assim como de rappers contemporâneos, como Filipe Ret, Hungria e Ébone, relacionando-as às suas vivências sociais na comunidade. Isso proporcionou experiências significativas e contribuiu para o desenvolvimento de habilidades práticas de leitura, permitindo uma compreensão do texto como elemento discursivo que necessita ser discursivizado. O “Caderno de Atividades” também se constitui como um resultado bastante positivo, visto que será compartilhado com a escola-campo e em ambientes acadêmicos, podendo servir como inspiração para futuras práticas didáticas.

Palavras-Chave: Leitura; Rap; Educação em direitos humanos; Sala de aula.

ABSTRACT

Approaching reading from a discursive perspective means situating it within a field of great social relevance, as it is essential for interpreting the available discourses in contemporary society. This research was conducted at Escola Pedro Anísio, located in the neighborhood of Mandacaru, in João Pessoa, Paraíba. Through interaction with students throughout teaching practice, it was possible to realize how much rap songs that are frequently listened to by students represent a valuable resource, as they express concerns and experiences connected to the daily lives of vulnerable communities. Besides that, working with this theme gives the opportunity to break the still recurrent prejudice against this musical genre. Based on this motivation, this study proposed the following research question: How can Portuguese language teachers work with reading through rap lyrics, encouraging students to problematize the contemporary discourses found in these songs? Addressing this question requires understanding rap lyrics as discourses that promote reflection on social issues linked to human rights education. Therefore, the general objective was to reflect on the use of rap lyrics as a mediating proposal for the development of reading in the classroom within the framework of human rights education. The methodology followed a qualitative and applied approach, characterized as an action research. For that, we used instruments such as interviews and the implementation of a didactic project carried out in the second semester of 2024 with second-year high school students from the aforementioned school. The theoretical foundation is based primarily on contributions from Discourse Analysis inspired by Pêcheux (1969; 1975; 1983; 1984 and others), and extended through the studies of Orlandi (2005; 2012; 2020), Malidier (2017), Indursky (2009) and Courtine (2016), still it was introduced the results presented in works of Foucault (1969, 1971, 1979, 1995); Bakhtin (1979); Piovezani, Curcino, Sargentini (2024), Lacan (1998), and other readings that contributed to the reflections proposed. Besides the teorical approach in the discourse area, the study integrates the reading experience of rap and human rights education, drawing from authors such as Kleiman (2005), Soares (2009), Sibilia (2012), Rojo (2009), Fernandes (2022), and Freire (1987; 1992); using additional sources included audiovisual materials, social media content, and the Flagrarap website, along with theoretical contributions by Candau (2007) and Nader (2007). After the research conclusion, we stated that the developed activities throughout the didatic project contributed to increased the students' interest in reading rap lyrics critically, such as songs by Racionais, as well as contemporary rappers like Filipe Ret, Hungria, and Ébone, relating them to their experiencies on society. This provided meaningful experiences and contributing to the development of practical reading skills, allowing a better understanding of the text as a discursive element that must be interpreted beyond the surface level. The Workbook also is a very positive result, that will be shared with field-school and academic places, may serving as an isnpiration for future didatic practices.

Key-words: Reading; Rap; Human Right Education; Classroom.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1.	Resultado da Avaliação diagnóstica formativa de Língua Portuguesa/2024.....	83
Figura 2.	Fotografia da apresentação do projeto à gestão e professores.....	84
Figura 3.	Fotografias do momento da apresentação do projeto aos estudantes.....	85
Figura 4.	Fotografia da aplicação da entrevista inicial realizada com os estudantes.....	86
Gráfico 1.	Incidência de violência nos bairros pertencentes à zona norte de João Pessoa – PB.....	90
Gráfico 2.	Gêneros musicais mais escutados pelos estudantes.....	91
Figura 5.	Fotografia da aula sobre leitura.....	102
Figura 6.	Fotografia da aula sobre Direitos Humanos.....	104
Figura 7.	Print da tela correspondente ao documentário “ReMastered: Who Shot the Sheriff”.....	106
Figura 8.	Fotografias da aula sobre a história e produção do rap.....	107
Figura 9.	Slide utilizado na aula.....	108
Figura 10.	Participação escrita do estudante EFF.....	111
Figura 11.	Participação escrita do estudante EAA.....	111
Figura 12:	Seminário 1 – Hungria “Insônia”.....	116
Figura 13.	Seminário 2 – Ébone “Espero que entendam”.....	118
Figura 14.	Seminário 03 - Filipe Ret “Libertários não morrem”.....	119
Figura 15.	Seminário 04 – O Rappa “Pescador de ilusões”.....	120
Figura 16.	Roda de conversa com rapper convidado: explicação sobre as técnicas de produção.....	122
Figura 17.	Roda de conversa com rapper convidado: relato pessoal.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Plano de atividades e organização dos módulos de ensino.....	87
Quadro 2: Artistas e músicas mais escolhidos pelos estudantes.....	94
Quadro 3: Percepção dos estudantes sobre os temas presentes nas letras de rap.....	97
Quadro 4: Percepção dos estudantes sobre a visão do rap no Brasil.....	99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD – Análise do discurso

BNCC – Base nacional curricular comum

EDH – Educação em direitos humanos

FD – Formação discursiva

IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica

SAEB – Sistema de avaliação da educação básica

SIAVE – Sistema de Avaliação Educacional da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. LEITURA EM PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	18
1.1 LINGUAGEM, LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO.....	18
1.2 FUNDAMENTOS E ELEMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	24
1.2.1 Discurso, texto e enunciado	34
1.2.2 Ideologia, inconsciente e memória discursiva	37
1.2.3 Formação discursiva, Formação ideológica e Interdiscurso.....	41
1.2.4 Sujeito, Função-autor e os aspectos identitários	44
2. O RAP, A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	48
2.1 A LEITURA DO RAP NO CURRÍCULO ESCOLAR	48
2.2 O LUGAR DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	55
2.3 BREVE HISTÓRIA DO RAP E SEUS REFLEXOS SOCIAIS	60
2.3.1 O surgimento do rap no contexto nacional brasileiro.....	65
2.3.2 O rap como gênero discursivo.....	67
2.3.3 Produção e estilo do rap nacional.....	73
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	80
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	80
3.2 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	81
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	84
3.4 COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	85
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	89
4.1 SOBRE OS DADOS DA ENTREVISTA INICIAL.....	89
4.2 SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	101
4.2.1 Módulo I: Leitura sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos.....	102
4.2.2 Módulo II: História do Rap e características estéticas de sua produção.....	105
4.2.3 Módulo III: Leitura do rap “Negro drama” do grupo Racionais.....	108
4.2.4 Módulo IV: Apresentação dos Seminários.....	115
4.2.5 Módulo V: Roda de conversa com o rapper Kevin Wilder.....	122
4.3 ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA DO CADERNO DIDÁTICO.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES	133
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....	134
APÊNDICE B: CADERNO DE ATIVIDADES.....	138
ANEXOS.....	168

INTRODUÇÃO

Pensar a leitura sempre se mostrou um desafio na prática de ensino, uma vez que se constata uma enorme fragilidade nos aspectos relacionados à habilidade leitora dos estudantes, especialmente em relação aos textos trabalhados em sala de aula. Essa questão torna-se facilmente perceptível quando, mesmo em tarefas simples de interpretação textual, prevalecem dificuldades quanto à compreensão dos temas e à reflexão/problematização sobre os discursos produzidos.

É pertinente considerar, porém, que, nas últimas décadas, houve mudanças significativas nos modos de produção do conhecimento, envolvendo leitura, interação e comunicação, especialmente com a forte presença dos dispositivos móveis. No entanto, apesar das muitas possibilidades de leitura, há uma lacuna crescente nas habilidades leitoras dos estudantes. Sibila (2012, p.77) reflete sobre essa questão e explica:

[...] esse tipo de espectador ou usuário midiático não interpreta as mensagens recebidas, mas se conecta diretamente com o estímulo que atinge seu aparelho perceptivo; para poder desfrutar dele, tem que se somar ao fluxo. O que o mantém sintonizado nessa vivência não é o sentido do que observa, e sim a própria aceleração. Quando a saturação chega a certo nível de esgotamento, ele se entedia e se desliga. Trata-se de uma diferença crucial entre o aluno-leitor e o usuário midiático: este último não se funda a si mesmo na experiência da interpretação, mas se apoia na percepção.

Entende-se, portanto, que as dificuldades encontradas, geralmente, em estudos de caráter quantitativo sobre as habilidades leitoras dos estudantes estão mais associadas à falta de uma expressão consciente e crítica dos sentidos que eles percebem nos textos do que à ausência de leitura. Afinal, esses sujeitos consomem diariamente diversos textos por meio das redes sociais, séries, filmes, animes e, entre os mais variados gêneros, a música. No entanto, o contato com esses textos ocorre, na maioria das vezes, em um nível de percepção compatível com a velocidade do consumo, e não em um nível de análise e interpretação crítica.

No que diz respeito às músicas, é inevitável perceber o quanto os adolescentes se conectam com esse gênero, muitas vezes escrevendo as letras das canções nas paredes da escola, nos quadros, nas legendas das fotos ou, ainda, utilizando-as como trilha sonora em *stories* e publicações no Instagram. Essas músicas representam identidades, emoções, valores, crenças e pensamentos sobre o mundo que os cerca. No entanto, observa-se, na maioria das vezes, que esses estudantes, em certa medida, não aprofundam a leitura de forma a ampliar a visão e o senso crítico, buscando os múltiplos sentidos contidos nos discursos materializados nas letras das músicas.

A existência dessa fragilidade relacionada às habilidades de leitura reforça a responsabilidade dos professores em desenvolver, nos estudantes, uma atitude investigativa por meio da leitura. Para isso, as letras de rap, que eles escutam diariamente, apresentam-se como uma fonte extremamente rica para a análise discursiva, por serem textos que expressam aspectos das vivências, sentimentos e realidades desses sujeitos.

Desse modo, a possibilidade de ler o rap e, muito além disso, compreender o movimento hip hop por meio de uma leitura mais profunda, utilizando conceitos e ferramentas da AD e outras áreas afins, é um exercício rico e, acima de tudo, elucidativo. Dar luz a questões que estão no cerne desse movimento musical — que carrega uma historicidade e uma função social — é, sem dúvida, reconhecê-lo como um instrumento discursivo que emana luta e resistência. Identificar, no rapper e em suas canções, uma voz que ecoa como crítica social é compreender o discurso como instrumento político.

Considerar essa questão envolveu, portanto, pensar as letras de rap como discursos que promovem reflexões relevantes sobre temas sociais ligados à educação em direitos humanos, buscando, por meio da leitura, compreender que “o discurso é um local imbricado e nebuloso, que deve ser analisado e interpretado” (Camargo, 2019, p. 9). Esta pesquisa procurou apresentar algumas ferramentas que podem ser utilizadas para realizar uma leitura do discurso do rap em sala de aula — uma metodologia que se propõe como ponto de partida, capaz de iluminar ou despertar a curiosidade para a investigação contínua dos aspectos aqui abordados.

Partindo desses pressupostos, nos propusemos a compreender e desvencilhar o seguinte questionamento: De que forma o sujeito-professor de Língua Portuguesa pode desenvolver um trabalho com leitura de músicas, em especial o rap, estimulando a criticidade a partir dos discursos materializados nas letras dessas canções?

Na sequência, para subsidiar as reflexões tecidas em torno da questão-problema, foram elencadas as seguintes hipóteses: 1) Apesar de os estudantes ouvirem e utilizarem letras de rap acessadas por meio das tecnologias e mídias sociais, muitas vezes não se dão conta, nem são estimulados a expressar seu entendimento sobre o discurso materializado nessas canções; 2) O uso de uma proposta mediadora, por meio da leitura de letras de rap, pode contribuir para o desenvolvimento da criticidade, além de favorecer a consciência política e o amadurecimento em relação às questões ligadas aos direitos humanos.

Alinhados a essas hipóteses, traçamos como objetivo geral investigar e refletir sobre as letras de rap como proposta mediadora para o desenvolvimento da leitura em sala de aula, sob o contexto da educação em direitos humanos. Nesse sentido, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar, por meio de questionários, as vivências musicais dos

estudantes e a prática de leitura desses textos; 2) Proporcionar o conhecimento sobre as origens do movimento hip-hop e a historicidade do rap, com ênfase em suas características estéticas e discursivas; 3) Dialogar com os estudantes sobre o rap e estimular a consciência crítica em relação aos temas e discursos em práticas contemporâneas; 4) Desenvolver atividades de leitura de letras de rap, bem como metodologias ativas que envolvam os estudantes no estudo dos temas propostos, sob a perspectiva da educação em direitos humanos; 5) Apresentar o relato de experiência, com o intuito de partilhar os resultados com outros profissionais da educação básica e estudiosos da área, além de disponibilizar um caderno pedagógico contendo os quatro módulos desenvolvidos ao longo do projeto didático.

A intervenção da pesquisa foi realizada no âmbito da educação pública, na Escola Cidadã Integral Técnica Pedro Anísio Bezerra Dantas, escola na qual sou professora efetiva, atuando como docente da disciplina de Língua Portuguesa. Os sujeitos contemplados foram estudantes da 2ª série do ensino médio, em sua maioria moradores de comunidades localizadas no entorno da unidade escolar, situada no Bairro dos Ipês, no município de João Pessoa, estado da Paraíba.

Vale ressaltar que todos os procedimentos relacionados à ética na coleta de dados foram devidamente respeitados, tendo o projeto de pesquisa passado pelas etapas de aprovação das comissões vinculadas à Plataforma Brasil e à Universidade Federal da Paraíba, além de contar com a plena autorização da gestão escolar e dos responsáveis pelos estudantes. O *corpus* — extenso material coletado durante todo o desenvolvimento da pesquisa — está organizado a partir das respostas às entrevistas e aos questionários, além de registros em diários de bordo, fotografias e vídeos, os quais serão explorados com a devida atenção à não identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, a dissertação aqui apresentada está estruturada em quatro capítulos, sendo os dois primeiros de caráter teórico e os dois últimos dedicados ao relato dos procedimentos e dos resultados da pesquisa. No primeiro capítulo, *Leitura em Perspectiva Discursiva*, tecemos considerações relacionadas à leitura desenvolvida com base nos fundamentos da Análise do Discurso na perspectiva pecheuxtiana, seguidos dos desdobramentos encontrados em Orlandi (2000, 2005, 2012, 2020), Maldidier (2017), Courtine (2016), entre outros autores. Foram incorporadas, ainda, contribuições oriundas das obras de Foucault (1969, 1971, 1979, 1995) e Bakhtin (1979).

No segundo capítulo, *O Rap, a Produção de Sentidos e os Caminhos para uma Educação em Direitos Humanos*, foram tecidas reflexões referentes ao rap e à educação em direitos humanos, sendo este último discutido com base, principalmente, nas contribuições de Candau (2007) e Nader (2007), além de documentos nacionais que definem essa política. Em

consonância com essa perspectiva, passamos a tratar do rap, a partir dos estudos de Teperman (2015), Fernandes (2022) e Tella (2000), bem como de informações obtidas em matéria publicada no site *Flagrarap* (2022) e em outras discussões teóricas.

Paralelamente a essa discussão, foram incluídas considerações sobre o uso do rap como mediador do exercício da leitura em sala de aula. Para tanto, foram trazidas para o debate a legislação da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), a fim de compreender como a leitura é abordada e de que forma o rap pode ser trabalhado em uma perspectiva discursiva e de promoção dos direitos humanos. Além disso, os estudos sobre a escola e as práticas de ensino, discutidos por Sibilia (2012) e Rojo (2009), também compuseram as reflexões tecidas neste tópico.

Toda a trajetória da pesquisa e suas etapas encontra-se delineada nos dois últimos capítulos. No capítulo três, *Procedimentos Metodológicos*, discorremos sobre os procedimentos metodológicos, com base nos estudos de Prodanov e Freitas (2013). Já no capítulo quatro, *Descrição e Análise dos Dados*, apresentamos as experiências proporcionadas pela aplicação da pesquisa, articulando reflexões a partir de teóricos que se mostraram relevantes para a análise do posicionamento dos estudantes diante das atividades de leitura das letras de rap escolhidas por eles, algumas músicas consagradas do grupo Racionais, e outras, de artistas contemporâneos como Filipe Ret, Hungria, Ébone, entre outros.

Por fim, nas *considerações finais*, encontram-se descritos os resultados obtidos por meio das atividades do projeto didático, seguidos das referências que sustentaram sua realização. A relevância do nosso trabalho consiste na disponibilização de um compêndio de relatos e vivências pedagógicas, constituído por ambientes de leitura e releitura a partir das letras de rap, bem como pelos relatos de experiências concretas e subjetivas dos estudantes. A apresentação do escopo do projeto didático e das atividades estruturadas em módulos de ensino servirá, sem dúvida, como material passível de ser replicado em salas de aula.

1 LEITURA EM PERSPECTIVA DISCURSIVA

1.1 LINGUAGEM, LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Ao pensarmos sobre a linguagem estimulamos reflexões em torno da língua, dos discursos, da leitura e de tudo o que constitui esse universo próprio do ser humano, permitindo-nos interagir de diversas formas, em diferentes situações e com variadas intenções. De acordo com Orlandi (2012, p.21) é necessário:

Um compromisso que coloque a capacidade de linguagem na constituição da própria condição da espécie, já que o homem não é isolável nem seus produtos (cultura) nem da natureza. Daí considerar a linguagem como interação, vista esta na perspectiva em que se define a relação necessária entre homem e a realidade natural e social. Ou seja: concebo a linguagem como trabalho, como produção e, procuro determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral (Rossi Landi, 1975). Isso não significa que, ao estabelecer essa homologia, se esteja descaracterizando a linguagem de sua especificidade. A diferença é estabelecida pelo fato da linguagem ser um trabalho simbólico, mas, ainda assim, um trabalho.

É nesse sentido que iremos trabalhar o conceito de linguagem, refletindo sobre as interações e investigando, nesses processos de produção, as possibilidades de construir sentidos com base nos aspectos sociais, políticos, históricos e culturais. Conceber a linguagem dessa forma é, sem dúvida, estabelecer uma linha de investigação, curiosidade e consciência de que a desenvolvemos não apenas pela necessidade comunicativa, mas porque interagimos com intenções atravessadas pela ideologia e pelo modo de viver no mundo. Tendo dito isso, o trabalho com a leitura adquire valor, pois é por meio dela que se torna possível compreender as formas de comunicação e os discursos nelas contidos.

Ao falarmos de leitura, inicialmente faremos um breve apontamento sobre a sua visão conceitual anterior aos anos 1960. Compreender essa historicidade teórica contribui para a análise dos entraves ao longo do processo de ampliação desse conceito, que, por vezes, ainda é reduzido pelos discursos e práticas contemporâneas, os quais perpetuam um pensamento pedagógico restrito e engessado.

Pêcheux e Gadet (2014 [1991]) refletem sobre os modos de conceber a leitura e criticam o estruturalismo linguístico pautado nas categorias da frase, afirmando que esse conceito, antes dos anos 1960, passou por “três conjuntos de ideias dominantes”. O primeiro deles é o conjunto religioso, formado pelos resquícios do “espiritualismo filosófico”, que se manifesta em “uma representação teológica de uma relação entre uma origem (Deus, o Autor) e um fim (o sujeito-consciência) por meio do Texto, que era, por sua vez, um meio mais ou

menos transparente dessa relação” (2014 [1991], p. 93-94). O segundo é marcado pela presença das “figuras do emissor/receptor, que estavam se tornando proeminentes nas ciências humanas e sociais, nas mais diversas formas de ‘análise do conteúdo’ da comunicação” (2014 [1991], p. 94). Por fim, o terceiro conjunto é descrito como o “objetivismo científico”, que reagiu à visão espiritualista da leitura, mas instaurou a “Teoria da Informação”, na qual “procurou tratar os textos ‘objetivamente’, como se fossem uma população de palavras, sobre a qual se poderia realizar uma espécie de demografia estatística quantitativa” (2014 [1991], p. 94).

A partir da contextualização realizada, é possível constatar que, antes desse período, a leitura ainda era concebida de maneira bastante restrita, vista, inicialmente, como um ato de fé e ligada aos pressupostos religiosos, e, depois, estabelecida apenas por sua estrutura comunicativa, sem considerar os aspectos históricos, sociais e ideológicos como elementos importantes para uma leitura baseada na interpretação. Aqui, é válido mencionar novamente Pêcheux e Gadet para destacar a importância da “virada de chave” proporcionada pelo estruturalismo filosófico, movimento teórico-crítico que, de acordo com os autores:

[...] declarou guerra a essas formas espontâneas ou sofisticadas de *leitura*. Ele escreveu em suas bandeiras e faixas conceitos como “leitura sintomática” e “teoria do discurso”, e produziu slogans como “especificação da eficácia de uma estrutura nos seus efeitos, por meio de seus efeitos”. Marx, Nietzsche, Freud e Saussure foram recrutados para essa batalha sobre a definição de falar, escrever, escutar e ler (2014 [1991], p. 94).

Dessa forma, esse movimento, desde o primeiro momento, exerce grande influência na modificação do conceito de leitura e de outras concepções relacionadas à linguagem. Consequentemente, os conceitos de ideologia se conectaram ao estruturalismo linguístico, no qual Pêcheux e Gadet (2014 [1991], p. 94) destacam a significativa contribuição do pensamento freudiano para essa nova fase da linguística, que passa a ter como objetivo “analisar o discurso inconsciente de ideologias”, “como o meio científico de escapar do ‘eu não sei o quê’ da hermenêutica literária”. Esse enfoque na ideologia se dá principalmente porque, em sua primeira fase, a Análise do Discurso está fortemente influenciada pelos pressupostos do Partido Comunista Francês (PCF) e pela análise marxista.

Trata-se, de fato, de um momento teórico de intensas reelaborações, que se constrói, ainda que permeado por contradições, com questionamentos que incluem a crítica a um olhar doutrinado sobre a linguagem e a leitura. Propõe-se, portanto, romper, mesmo que parcialmente, com a visão de unicidade, investigando as múltiplas possibilidades de produção de sentidos.

Novas práticas de leitura (sintomáticas, arqueológicas, etc...) aplicadas aos monumentos textuais, e de início aos Grandes textos (cf. *Ler i Capital*), surgiram desse movimento: o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito (Pêcheux, 2008 [1975b], p.45).

Nessa perspectiva, a construção sobre “o que é leitura” e sobre os elementos e procedimentos que a constituem faz parte de um conjunto de contribuições baseadas nas concepções teóricas que se propõem a estudar o tema e que foram sendo problematizadas e ampliadas a partir do movimento das ciências e dos estudos em linguagem. Como cita Orlandi (2020, p.39),

Althusser, na retomada de Marx (ler O capital), ou Lacan, na leitura de Freud, mostra que a “leitura” é na realidade a construção de um dispositivo teórico (uma teoria) que tem como efeito aprofundar, radicalizar – numa postura que separa revisionistas e não-revisionistas – o dito no texto re-significado (interpretado). Em Barthes, a leitura aparece fundamentalmente como uma (re)escritura. E em Foucault, a leitura é a arqueologia (passagem do documento a monumento).

Assim, a questão da leitura foi sendo analisada e, durante esse período, podemos identificar trabalhos “revisionistas e não revisionistas” que demonstram diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto. Isso significa que essas reflexões, realizadas fundamentalmente no interior do estruturalismo filosófico, seguiram um movimento constante de reelaboração necessária. Hoje, compreendemos que a própria prática de pensar a leitura já se constitui em uma leitura. Ler é um exercício, inclusive de reescrita, pois, à medida que interpretamos, construímos novos significados e formulamos pontos de vista que podem provocar a ruptura de determinadas ideias e conceitos. Orlandi (2020, p.13) argumenta que:

[...] a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. Indo mais além, a propósito do que não é imediatamente visível em um texto mas que o constitui, encontramos o que se chamam relações de forças.

A expressão *relações de forças*, também utilizada por Foucault ao tratar da organização do poder na sociedade, é teorizada na AD por diversos vieses que, embora distintos em alguns aspectos, de forma geral, primam pela necessidade de considerar a exterioridade linguística, constituída por fatores políticos, históricos e ideológicos. Conceber a leitura nessa perspectiva é reconhecer sua função crítica, afinal, somos sujeitos históricos, constituídos por ideologias, e nossa produção discursiva, consciente e/ou inconscientemente, nos afeta, assim como àqueles que recepcionam nossos dizeres.

Desse modo, é importante considerar que o conceito de letramento, embora mais recorrente na Linguística Textual e na Linguística Aplicada, também encontra espaço na AD. Ainda que não receba a mesma ênfase que nas teorias mencionadas, trata-se de uma concepção importante para a discussão sobre a leitura na perspectiva discursiva, já que não é possível dissociá-la dos aspectos sociais e culturais. Pensar o letramento é considerar a escrita e a leitura muito além dos muros da escola; é a leitura de mundo tão defendida por Freire (2011 [1987], p. 58) em sua célebre citação: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo”. O autor faz uma severa crítica à forma mecânica de pensar a alfabetização e, conseqüentemente, o exercício da leitura, ao afirmar que a

[...] exclusão das dimensões social e política da prática da leitura dá origem a uma ideologia de reprodução cultural, aquela que encara os leitores como “objetos”. É como se seus corpos conscientes estivessem absolutamente vazios, esperando ser preenchidos pela palavra do professor (Freire, 2011 [1987], p.124).

Na teoria freiriana, temos, portanto, a discussão sobre letramento antes mesmo de o termo ser difundido no Brasil na década de 1980. O conceito de leitura, por exemplo, está fortemente presente nos estudos de Paulo Freire, especialmente nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *A Importância do Ato de Ler*. Em sua obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (2018 [1992]) apresenta o termo “desvelamento” e ressalta a importância de ler o mundo de forma a descobrir o que está encoberto e transformar o conhecimento em ação em favor de uma transformação social.

Tomando como exemplo o rap, gênero contemplado nesta pesquisa, podemos concluir o quanto a leitura das músicas, bem como as performances, imagens e demais elementos presentes nessa cultura, que muitas vezes não é valorizada pela escola como prática de letramento, proporciona o desvelamento de temas, discursos e pautas diretamente ligados à realidade das minorias sociais e ao cenário político-social como um todo. Trazer essa possibilidade de leitura para a sala de aula é reconhecer que o rap tem muito a dizer — e diz —, e observá-lo criticamente é uma oportunidade de refletir sobre política e sobre as questões sociais presentes em nosso país.

Os termos “crítica” e “críticidade” podem apresentar várias conotações, dependendo do viés em que estejam sendo utilizados. Daí a importância de nos perguntarmos: Como explicar “críticidade” nessa perspectiva da leitura? Nesse sentido, Janks (2022, p.26) oferece uma elucidação bastante pertinente:

[...] o que quero dizer com criticidade – a capacidade de reconhecer que os

interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais – não seja o mesmo para aqueles que acreditam que o letramento crítico é ultrapassado. No mundo em que vivo, o engajamento crítico com as formas em que produzimos e consumimos o significado, qual significado (e de quem) é aceito e qual é descartado, quem fala e quem é silenciado, quem é beneficiado e quem é prejudicado – continua a sugerir a importância de uma educação em letramento crítico e, de fato, com criticidade.

Entende-se que o letramento crítico pressupõe uma postura crítica de leitura, cujo objetivo é capacitar os sujeitos a interpretar os discursos que circulam, buscando compreender as relações de poder, as ideologias, os ditos e não ditos como procedimentos políticos que não podem ser lidos de forma ingênua. Janks (2022) apresenta o conceito de política com “P” maiúsculo, evidenciando o seu caráter institucional; e com “p” minúsculo, demonstrando o seu papel na micropolítica e nos acontecimentos da vida cotidiana que nos afetam diariamente, seja como resultados opressivos, seja em estados de sobreposição da hegemonia e das lutas de classes.

Outro ponto importante, quando falamos de “leitura” e de “discurso”, é a existência de dois polos: a produção e a recepção. Vale considerar que “o letramento crítico tem, por algum tempo, focado tanto no consumo quanto na produção de texto, bem como na relação entre os dois, e a criticidade se configura como um aspecto de ambos” (Janks, 2022, p. 18-19). Desse modo, é importante considerarmos tanto a produção quanto a recepção ao tratarmos do discurso, pois é evidente que, ao lermos, pensamos nas formas e nos processos de produção, assim como quem lê o faz de um determinado lugar, imbuído de interpretações e modos de enxergar o mundo.

Experimentar práticas de leitura na escola, valorizando as experiências sociais dos estudantes, de modo a contemplar gêneros e temas que lhes interessem e, ao mesmo tempo, apresentar novas possibilidades de descoberta leitora, tem sido um desafio na prática educacional. Trata-se de uma questão realmente importante para reflexão, visto que não há “receita mágica”. Kleiman (2005) afirma que o letramento não pode ser visto como uma habilidade, “embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo)” (2005, p. 16). Além disso, não é possível falar em “métodos de letramento”, já que o letramento é um exercício realizado e descoberto na prática social.

Soares (2009, p. 66) trabalha com o conceito de “letramento social” ao tratar de suas duas principais dimensões: o “letramento individual”, “visto como um atributo pessoal”, e o letramento social, “visto como um fenômeno cultural”. A autora frisa, no entanto, que é

necessário compreender a complexidade dessas definições e seu caráter heterogêneo. Do mesmo modo, é imprescindível entender que, apesar de complementares, a leitura e a escrita são categorias e práticas de letramento com suas especificidades, e dentro de cada uma há uma variedade de formas e modos de funcionamento. Como afirma: “o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica” (2009, p. 71).

Entende-se, portanto, que não é uma tarefa fácil medir o nível de letramento de um indivíduo. Pensar sob esse viés significa não rotular nem subestimar a capacidade de leitura e escrita, pois cada pessoa desenvolve atividades variadas e adota atitudes que, de algum modo, envolvem essas práticas. Além disso, é importante compreender que as experiências sociais, a ideologia, os discursos e outros aspectos que envolvem a vida do sujeito/leitor são constitutivos do ato de ler, sobretudo quando o concebemos sob a perspectiva discursiva.

Ademais, o indivíduo encontra-se situado em um contexto social e, portanto, vivencia o letramento também de forma coletiva e colaborativa. Soares (2009) discute o potencial de transformação social que um indivíduo promove por meio de suas práticas de letramento (individuais e sociais). Nessa concepção, encontramos coadunado o pensamento freiriano, que, de acordo com a autora, “foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (Soares, 2009, p. 76).

Nessa posição teórica, Fernandes (2022, p. 23) traz algumas reflexões sobre letramento associado aos estudos da análise do discurso.

Na análise do discurso, o letramento pode ser compreendido como um fenômeno da linguagem, como um processo polissêmico envolvido no uso e na interação da língua, segundo o qual são articuladas as formações ideológicas, o sujeito e os contextos de constituição dos discursos, independentemente da modalidade aplicada, oral ou escrita (baseada no alfabeto), ou do suporte utilizado (vocal ou gráfico).

Assim, o letramento, enquanto fenômeno linguístico, articula elementos discursivos e, compreendido sob esse viés, possibilita conceber a leitura como uma tomada de consciência, entendendo-a como um exercício crítico realizado por meio da observação e análise dos mecanismos discursivos presentes em um texto, uma imagem e até mesmo em uma música. De acordo com Orlandi (2020, p.21),

[...] o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. A Análise do discurso tem uma proposta adequada em relação a estas colocações, já que no discurso constatamos o modo social de produção da

linguagem. Ou seja, o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística.

O que a autora sugere, portanto, é um estudo implicado na investigação dos modos de produção social da linguagem. Para isso, é necessário examinar os discursos e suas materialidades a partir de uma leitura, que contemple um percurso reflexivo de análise, com ferramentas e certo rigor científico. Esse empreendimento analítico possibilita adotar uma postura mais crítica em relação aos discursos emitidos, discursos esses que têm a intenção de produzir efeitos de sentidos e se apresentam como mecanismos políticos e ideológicos.

No tópico seguinte, faremos um percurso pela história constitutiva da AD² com o objetivo de compreender a base dessa teoria e como ela articula alguns conceitos, colaborando para uma abordagem de leitura que vai além da mera decodificação de palavras e da determinação de sentidos estritamente vinculados aos aspectos formais e estruturais do texto. Nessa concepção, o leitor não interage com um simples objeto (o texto), mas sim com o discurso materializado através do corpus textual que reflete relações de produções ideológicas, políticas e sociais ali contidas.

1.2. FUNDAMENTOS E ELEMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Percorrer os estudos teóricos discursivos é fundamental para compreender os elementos que compõem a AD, tal como a conhecemos hoje, inclusive no que diz respeito à aplicação dessa teoria em diversas áreas do conhecimento. É importante considerar a relevância da teoria de Gramsci para os estudos da AD, ao utilizar a filosofia da *práxis* como uma forma de conceber a língua vinculada a uma prática social. Isso significa que, ao optarmos por falar de uma maneira e não de outra, assim como ao escolhermos uma determinada palavra, estamos desenvolvendo uma atividade intelectual que vai além da mera seleção lexical.

A gramática normativa escrita, portanto, pressupõe sempre uma "escolha", uma orientação cultural, ou seja, é sempre um ato de política cultural-nacional. Será possível discutir sobre o melhor modo de apresentar a "escolha" e a "orientação" a fim de que sejam aceitas de bom grado, isto é, discutir sobre os meios mais adequados para atingir o objetivo; não pode haver dúvida de que há um objetivo a alcançar, que requer meios idôneos e adequados, ou seja, de que se trata de um ato político (Gramsci, 2002 [1948], p.144).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o caráter filosófico é uma característica

² Desse ponto em diante utilizaremos a sigla AD para se referir à Análise do Discurso.

própria da humanidade. Ao utilizarmos as palavras, por exemplo, seja de forma oral ou escrita, produzimos efeitos de sentidos que são permeados pela ideologia. Conceber a língua sob esse viés é descartar a ideia de um discurso “ingênuo”; ou seja, entender que nada é dito por acaso e que há um sujeito constituído por suas experiências culturais, sociais e políticas.

Desse modo, por que as letras de músicas seriam consideradas ingênuas ou voltadas apenas para a recreação? Refletir sobre o potencial da linguagem musical na produção e nos efeitos de sentido é, sem dúvida, uma atividade instigante, sobretudo quando percebemos o poder que a música exerce. Alguns gêneros, como o rap, evidenciam com mais intensidade esse enfoque crítico, ao protestar, expor verdades e funcionar, simultaneamente, como instrumento de resistência frente a uma sociedade opressora.

É importante pontuar que Gramsci foi influenciado pelos pensamentos de Marx e Engels, carregando, assim, características do materialismo histórico em suas análises e explicações dos fenômenos sociais. Dessa forma, a teoria gramsciana elaborou e reelaborou conceitos importantes para os estudos dos discursos, tais como: hegemonia, estrutura, superestrutura, sociedade civil, sociedade política, bloco histórico, ideologia, concepção crítica do mundo, senso comum, opinião pública e filosofia da *práxis*.

Gramsci (1982 [1949]) debate questões inerentes à luta da classe trabalhadora pela quebra da hegemonia burguesa, ressaltando que a teoria precisa se aliar à prática e, assim, por meio da consciência crítica, tornar possível a transformação social. O filósofo reflete que a soberania de uma classe sobre a outra ocorre por meio de estratégias que permeiam o campo discursivo, com o objetivo de promover a dominação hegemônica sustentada por dois pilares: o consentimento e a coerção. A coerção é definida como o uso da força por um determinado grupo social para assegurar a sua hegemonia. Exemplos disso são as guerras, repressões e o uso de armas ao longo da história. No entanto, somente a coerção não é capaz de assegurar o poder hegemônico por muito tempo; para isso, é necessário o uso do consentimento.

De acordo com Oliveira (2013, p. 41):

A conquista do consentimento é resultado de um trabalho discursivo pensado cuidadosamente, que depende fortemente dos organismos que sustentam a estrutura ideológica da sociedade, notadamente, no caso do Brasil, dos órgãos da imprensa e da estrutura escolar. Percebe-se, assim, o porquê de o conceito de hegemonia ser tão relevante para os analistas críticos do discurso: a construção do consentimento é feita por meio do discurso.

Depreende-se, portanto, que o discurso é permeado por elementos que, longe de serem “neutros,” possuem estratégias ideológicas constituídas em um determinado contexto

sociopolítico. Todo discurso é emitido por um sujeito formado por ideologias, cuja fala é representativa de um determinado lugar e grupo social. O conceito de hegemonia e suas estratégias é de extrema relevância para os analistas do discurso, visto que um dos objetivos centrais dessa teoria é problematizar e refletir sobre os instrumentos de dominação, de modo a colaborar com a transformação social.

Para não adotar uma postura passiva diante desses discursos, é necessário desenvolver um conhecimento crítico por meio da conscientização das relações de poder presentes na sociedade e disseminadas nos aparelhos ideológicos. Para Oliveira (2013, p. 42),

A clareza com que Gramsci viu a importância das instituições para a disseminação de concepções de mundo foi essencial para Althusser elaborar seus conceitos de sobredeterminação, ideologia, aparelhos ideológicos de Estado, aparelhos repressivos de Estado e interpelação ideológica, os quais, por sua vez, influenciaram profundamente o pensamento de Pêcheux, fundador da análise do discurso da vertente francesa.

Assim como Gramsci, vários teóricos contribuíram significativamente para a construção dos elementos do campo da análise do discurso, como Bakhtin e seu Círculo de intelectuais, que exploraram conceitos importantes em meio a um cenário político de repressão na Rússia soviética, entre a Revolução e a ascensão de Stalin. Sua teoria, denominada “teoria/análise dialógica”, introduz questões sobre o dialogismo e as vozes presentes em um enunciado, extrapolando a definição de autor e interlocutor.

Podemos destacar a noção de “gênero do discurso”, uma contribuição formulada por Bakhtin e amplamente divulgada na área da educação e dos estudos da linguagem. O autor explica da seguinte maneira: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 1997 [1979], p. 276-277). Esse conceito, juntamente com algumas considerações sobre “leitura” e “discurso”, colabora, sem dúvida, para pesquisas e estudos em AD, sem necessariamente causar contradição com outras correntes teóricas.

É necessário destacar que Louis Althusser, filósofo francês que teorizou de forma aprofundada a influência dos fatores sociais e extralinguísticos na formação dos sentidos dos enunciados, oferece grandes contribuições para a base dos estudos pecheuxtianos. No entanto, a construção conceitual de sujeito e interpelação foi reformulada por Pêcheux ao longo de sua teoria. Após travar intensos debates com Foucault, o autor reposiciona-se e passa a concordar com a noção de resistência e relações de forças.

Ademais, os estudos psicanalíticos postulados por Freud e revisitados por Lacan também contribuíram sobremaneira para os estudos de Pêcheux, ao trazerem para o campo da análise do discurso elementos teóricos importantes para o entendimento do conceito de sujeito dividido, ou seja, considerando o inconsciente articulado com a linguagem. Nessa articulação, é importante perceber como a ideologia e o inconsciente afetam o sujeito em seu discurso, sem que ele tenha plena consciência desse atravessamento.

Em AD, o inconsciente é configurado como uma estrutura, uma trama, um tecido de linguagem. É o local psíquico em que se situa a cadeia significante, a qual produz sentidos que falam antes no sujeito e que demonstram a não-evidência, assim como o não-controle da significação (Amaral; Costa, 2020, p.155).

À vista disso, o discurso também é constituído por lacunas, uma vez que o inconsciente, como “tecido da linguagem”, desestabiliza o consciente em certa medida. Essa instabilidade manifesta-se por meio de formações do inconsciente, que podem, por exemplo, recusar ou reprimir determinada lógica discursiva proveniente de estruturas pré-existentes, resultando em um “não-controle” sobre a significação. A existência do inconsciente possibilita refletir sobre a relação entre o eu e o sujeito, evidenciando o paradoxo entre a subjetividade e o assujeitamento, que permeia a construção discursiva e gera movimentos de permanência e mudança.

A base teórica de Saussure, que concebe a língua como um sistema de signos formados por significados e significantes, também é ressignificada na teoria lacaniana. Lacan (1998 [1966], p.22) atribui supremacia ao significante em relação ao significado, ou seja, são os significantes que governam o discurso, pois há um tipo de “supremacia do significante no sujeito”. Esses conceitos linguísticos, articulados com a psicanálise, trouxeram para o campo da análise do discurso elementos relevantes, que, ao longo do tempo, tornaram-se matéria de análise e estudo teórico de muitos estudiosos do discurso, principalmente de Pêcheux.

Nesse conjunto de contribuições teóricas, Foucault, apesar de não concentrar seus estudos no campo da linguística, introduz concepções valiosas sobre a historicidade e o domínio do poder na constituição da linguagem, firmando sua presença no campo da AD.

O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (Foucault, 2003 [1995], p.252).

Desse modo, a ênfase na relação entre “poder e saber”, implicada na prática discursiva, leva diversos estudiosos a recorrerem às concepções foucaultianas. No que se refere à pesquisa aqui empreendida, por exemplo, é pertinente considerar o quanto essa noção é importante para observar como o rap, enquanto expressão cultural, está submetido a instâncias de poder, sobretudo quando é visto de forma marginalizada.

Além disso, noções fundamentais originam-se dos estudos de Foucault, como os conceitos de formação discursiva e enunciado que possuem ampla aplicação na fundamentação de discussões na área da AD. Pêcheux dialoga com alguns desses conceitos foucaultianos em determinados artigos e trabalhos. Um desses momentos ocorre na publicação póstuma intitulada *Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise de Discurso na França)*, na qual ele cita:

Simultaneamente, o estudo dos fenômenos discursivos, inerentes aos registros da fala e do texto, defrontam-se com um espaço mais vasto, o da leitura e interpretação. Assim, as práticas do historiador (por exemplo, a história social das mentalidades ou a arqueologia foucauldiana), do sociólogo (por exemplo, o estudo do simbólico nas relações sociais), do filósofo (por exemplo, a filosofia da linguagem), do escritor, etc., comprometem-se, de maneira crucial, posições de trabalho frente a discursividade (Pêcheux, 2014 [1984b], p.227).

Ainda sobre esse respeito, o autor explica as três especificidades com as quais a AD dialoga ao se relacionar com a língua: a tradição lexicométrica, as tradições semiológicas e a perspectiva foucaultiana, sendo esta última definida como “a tarefa de levar em conta as condições históricas de existência de discursos na sua heterogeneidade” (Pêcheux, 2014 [1984b], p.228). Essa triplicidade proposta por Pêcheux possibilita à AD transitar, por exemplo, pelo campo das estruturas sintáticas, pela semiologia e pela existência dos sentidos, assim como pela *Arqueologia do Saber* de Foucault, compreendendo as condições histórico-sociais de um determinado discurso. Nascimento (2019, p.48) explica como o método arqueológico possibilita “modos de ler e interpretar acontecimentos discursivos que possibilitavam o seu estabelecimento, cristalização de determinados sentidos e direções de olhares em nossa cultura”.

No que diz respeito ao conceito de materialidade discursiva, Nascimento (2019, p. 44) explica que se trata de uma “noção teórica relacionada às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos) em uma conjuntura histórica dada”. Considerar a materialidade é compreender a língua “como lugar material de efeito de sentidos” (Nascimento, 2019, p. 45) e o sujeito como um sujeito da *práxis*. Portanto, entender que seu discurso é um material de análise, pois significa e movimenta questões inseridas em uma

determinada sociedade e história.

Falar em materialidade, portanto, significa operacionalizar a história, a língua e o inconsciente; é entender que uma forma material é determinada pelo nível de existência sócio-histórico-ideológico, pelo recalque inconsciente e pelo funcionamento da língua, a qual é passível de equívoco. A materialidade existe na relação de incompletude de cada um desses três elementos. É por isso que considerar a materialidade como *dado*, como *corpus*, é redutor e não abarca os efeitos teóricos e analíticos proporcionados pela concepção pecheutiana (Vinhas, 2019, p.204).

A definição apresentada no *Glossário de Termos do Discurso*, coaduna com a teoria de Pêcheux (2011 [1984b], p.228) ao afirmar a impossibilidade de total coerência analítica quando se trata da língua, pois esta possui desdobramentos em suas discursividades, o que o autor denomina “real específico”. É importante compreender que, sendo a materialidade definida pelos aspectos socio-histórico-ideológicos e implicada no sujeito e em sua posição discursiva, é também necessário considerar a matéria do inconsciente que permeia a discursividade e, juntamente com a ideologia, confere esse caráter contraditório ao “real específico”. Por esse motivo, não é adequada a concepção de materialidade como um corpus delimitado, que desconsidere as diversas noções de análise, tampouco é pertinente considerar a língua como um sistema fechado, tal como postula o estruturalismo linguístico.

Desse modo, Pêcheux propõe um método de leitura para além do linguístico, construindo e reconstruindo noções essenciais para o processo de análise discursiva. Inicialmente, esse método tinha como objeto o discurso político, o que se justifica pelo fato de que Pêcheux possuía uma atuação ativa no contexto sociopolítico da França no final dos anos 1960 — década que marca o surgimento da AD, cujo objetivo, em um primeiro momento, era compreender a crítica ideológica contida nos discursos.

Ferreira (2003, p.41) afirma que:

A AD caracteriza-se, como se vê, desde o seu início, por um viés de *ruptura* a toda uma conjuntura política e epistemológica e pela necessidade de articulação a outras áreas das ciências humanas, especialmente a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise

Essa característica de diálogo com outras áreas é, sem dúvida, fundamental para a constituição da AD, visto que compreende a importância de considerar aspectos antes não problematizados no campo da linguagem. Orlandi (2020, p. 23) prefere referir-se a essa característica, afirmando que a AD não deve ser vista como interdisciplinar, mas como uma “disciplina de entremeio”, e explica: “uma disciplina de entremeio é uma disciplina não positiva, ou seja, ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos

continuamente”. Isso demonstra que a existência dessas áreas (linguística, psicanálise e ciências sociais) se dá através de uma relação de contrastes e, ao mesmo tempo, de aplicação mútua. Em outras palavras, não há sobreposição de uma área sobre a outra, e as relações são analisadas de forma intrínseca, tendo a AD a função de entremear.

Nas palavras de Orlandi (2020, p. 25):

[...] a AD é uma espécie de antidisciplina, uma desdisciplina, que vai colocar questões da linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga do mesmo modo que coloca questões para as ciências sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam.

Como vimos, a AD demanda questões para essas disciplinas, trabalhando com seu objeto teórico — o discurso — constituído pela materialidade linguística e histórica. Desse modo, o discurso também se posiciona nesse entremeio, atuando como uma fronteira entre essas disciplinas. Nessa relação contributiva, o conhecimento relativo à linguagem fica a cargo da linguística, enquanto os aspectos históricos, políticos e sociais — são incluídos por meio e para além da abordagem das ciências sociais.

No que se refere ao estudo da linguagem, a AD rompe com o modelo tradicional, posicionando-se de maneira contrária à visão da língua como um conjunto de regras. Orlandi (2012, p. 20) afirma que a AD estabelece “um objeto-linguagem diferente daquele instaurado pela linguística tradicional, pois procura tratar dos processos de constituição do fenômeno linguístico e não meramente do seu produto”. No nível da língua enquanto sistema, por exemplo, a AD investiga as regularidades (sintáticas e morfológicas), mas não o faz em um nível formalista, pois examina esses aspectos atrelados à exterioridade discursiva, como bem explica a autora:

[...] podemos dizer que a regularidade na AD é função da relação contraditória da linguagem com a exterioridade. Não partimos, como na análise de conteúdo, da exterioridade para o texto, ao contrário, procuramos conhecer essa exterioridade pela maneira como os sentidos se trabalham no texto, em sua discursividade. É afinal esta noção de exterioridade que, ao se especificar na AD, transforma a noção de linguagem, pensando sua forma material, deslocando também a própria noção de social, de histórico, de ideológico, tal como estas noções estão definidas no domínio das ciências humanas e sociais (Orlandi, 2012, p. 29).

Entende-se, portanto, que, na perspectiva da AD, as palavras são examinadas em sua discursividade e nos efeitos de sentido que produzem por meio dos enunciados. Nesse sentido, não se pretende utilizar a letra de rap em atividades docentes apenas como pretexto para um trabalho estritamente gramatical. Muito além disso, as palavras são analisadas a partir dos

sentidos que produzem, sendo os aspectos lexicais e sintáticos considerados como parte integrante desse processo analítico. Esse viés extrapola o trabalho meramente estrutural com a linguagem, compreendendo-a como materialidade de uma construção atravessada por questões históricas, sociais, políticas e ideológicas.

Em Pêcheux, encontramos um vínculo direto com o campo do simbólico e da psicanálise, área que o interessava profundamente ao considerar o inconsciente tão importante quanto a ideologia na constituição dos discursos. Por essa razão, Pêcheux desempenha um papel central nesta discussão, pois nos interessa refletir sobre a produção discursiva do rap e a materialização de questões que remetem ao universo social das periferias, assim como sobre os processos de leitura e criticidade envolvidos nos discursos presentes nesse gênero musical.

Pêcheux em uma de suas considerações, denomina a relação do discurso com a emissão de símbolos, ao afirmar que “as palavras têm um sentido porque têm um sentido, e os sujeitos são sujeitos porque são sujeitos: mas, sob essa evidência, há o absurdo de um círculo pelo qual a gente parece subir aos ares se puxando pelos próprios cabelos” (Pêcheux, 1975a [1995], p. 31-32). O autor demonstra sua inquietação ao afirmar que a linguagem possui um poder que vai muito além da simples significação e comunicação, pois há nesses processos um “absurdo círculo” que ele problematiza a partir das seguintes evidências:

- há coisas ("objetos" e "processos materiais") e "pessoas", sujeitos dotados da intenção de comunicar ("nós" comunicamos "por meio de"...); - há objetos que se tornam signos, isto é, que remetem a outros objetos, pelo "processo social da semiose"; - há enfim as ciências humanas, que têm cada uma o que dizer sobre a linguagem e a fala, formando um verdadeiro entroncamento interdisciplinar. (Pêcheux, 1975a [1995], p. 19).

Assim, Pêcheux propõe a análise de um discurso que, longe de ser homogêneo, é atravessado por múltiplos sentidos, pois é materializado por um sujeito impregnado de inconsciente e influenciado por sua esfera ideológica, social, histórica e política. Orlandi (2014, p. 19) afirma que, nessa presença do simbólico e do real, a AD “trabalha com, trabalha a abertura do simbólico. Mas não de qualquer forma, e é esta a questão real para o analista do discurso. Tampouco separa o emotivo do cognitivo”. Como vimos, não se trata de uma relação que ocorre por meio de um jogo de prevalências, em que o simbólico se sobrepõe ao real ou vice-versa. Nem se pretende considerar o emotivo em detrimento do cognitivo, ou o inverso. Essas relações discursivas paradoxais articulam-se como elementos do estudo da linguagem e das práticas sociais e, atualmente, a questão das emoções no discurso vem sendo estudada de forma mais incisiva.

Compreende-se que, apesar das contribuições de Jakobson e Benveniste no campo da enunciação, foi com Pêcheux que a AD teve seus fundamentos básicos estabelecidos em uma teoria e método. Orlandi (2023) relata a crítica de Pêcheux à teoria da enunciação, considerando-a uma espécie de “ilusão do sujeito”. No entanto, ele não a descarta; ao contrário, busca reelaborá-la. Em outras palavras, Pêcheux recusa a total subjetivação e propõe uma “teoria não subjetiva da enunciação”, que concebe o linguístico em comunicação com o discursivo por meio de uma noção de funcionamento que leva em consideração tanto as condições materiais de base (regras fonológicas, morfológicas e sintáticas) quanto as condições de processos discursivos.

Na AD, temos uma semântica denominada “semântica discursiva”, que, diferentemente da semântica lexical, concebe os efeitos de sentido como vinculados aos processos e às condições de produção. Nesse contexto, entra em jogo o processo de historicidade do sujeito, mediado pelo discurso.

De acordo com Orlandi (2023, p.130):

A semântica discursiva é a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva, que deve dar conta da articulação entre o processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido. Não é uma semântica lexical, e deve ter como objeto os processos de arranjo dos termos em uma sequência discursiva e em função das condições em que a sequência discursiva é produzida.

Como vimos, a atuação da semântica na perspectiva da AD difere da descrição dos sentidos com base apenas nas características imanentes da língua, pois representa um campo de possibilidades e construções de sentido que abrange desde os aspectos histórico-sociais até o universo do simbólico e do inconsciente. Nesse sentido, Pêcheux (1975^a [1995], p.160) explica:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Por fim, depois desse breve percurso histórico, é possível perceber que o estudo em Análise do Discurso envolve diferentes concepções e teorias. Algumas dialogam entre si, ampliando ou reformulando ideias, enquanto outras questionam essas bases e propõem visões totalmente opostas. Em sua obra *Microfísica do Poder*, Foucault utiliza a metáfora “caixa de ferramentas” para se referir aos instrumentos de uma teoria, destacando a importância desses procedimentos e o poder de “explosão” que exercem ao “penetrar em determinado ponto”.

Segundo o autor, “a teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica” (1988 [1979], p. 14).

A partir desse pensamento foucaultiano, podemos considerar que cada estudioso do discurso utiliza uma “caixa de ferramentas” própria para construir sua base teórica. Essas “ferramentas” são constituídas pelos elementos que estruturam o estudo e seus aspectos fundamentais, permitindo refletir sobre o discurso em sua produção e recepção. Desse modo, é necessário entender que teorizar a AD significa lidar com instrumentos e procedimentos de investigação e pesquisa, o que configura fazer ciência.

De acordo com Pêcheux e Gadet (2014 [1991], p. 47), “uma ciência em estado nascente é então uma “aventura teórica”, para retomar a palavra de Althusser: o acesso ao objeto é obtido por caminhos ainda não trilhados, onde os passos em falso não estão excluídos”. Ainda a esse respeito, Madidier (2017, p. 16) ressalta que essa aventura é ainda mais original, pois “se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise do discurso”. Mediante todas essas reflexões sobre o caminho de construção de uma base teórica e seu caráter múltiplo, é válido considerar o rigor necessário para os estudos em AD, sobretudo com a consciência de que

[...] todos nós que nos interessamos pelas questões discursivas e que, por alguma razão, somos tocados por elas, somos instigados a nos aventurar por esse caminho, nunca plano, nem acabado, mas, ao contrário, sempre tortuoso e deslizante, um verdadeiro ‘processo sem início nem fim’ (parafraseando Althusser, mais uma vez)” (Ferreira, 2003, p.39).

Dentro do objetivo a que se propõe esta pesquisa, e cientes das “aventuras teóricas” e da imersão necessária à análise que aqui pretendemos realizar, faremos uso das ferramentas pecheuxtianas, além de dialogar com outros estudiosos que também se aventuram nessa linha teórica da AD. É importante destacar que, ao tratarmos dos conceitos, tomaremos como referência Pêcheux em sua terceira fase, bem como os desdobramentos e releituras que acompanharam o avanço dos estudos nesse campo.

Orlandi (2000, p.27) afirma que “o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”. Portanto, a escolha desse viés não ocorre aleatoriamente, mas decorre da possibilidade de instrumentalizar a AD em uma prática de ensino que visa, sobretudo, analisar o discurso como um instrumento ideológico, materializado nas letras do rap, as quais expressam as experiências vivenciadas pelos estudantes e as relações sociais presentes nas periferias brasileiras. Ademais, é possível perceber como o rap convoca à reflexão, problematizando questões sociais, em um movimento inconsciente dos processos de identificação e contra-

identificação que estimulam tomadas de posição de aceitação, resistência ou transformação.

Nesse sentido, embora priorizemos ferramentas de base pecheuxtiana, recorreremos a instrumentos dos estudos de Foucault, Bakhtin e outros teóricos, a fim de elucidar aspectos que Pêcheux não contempla em uma análise mais específica, como veremos ao longo do trabalho.

Algumas perguntas inspiradoras formuladas por Pêcheux ressaltam a relevância desse enfoque teórico para o estudo do rap e da leitura em sala de aula. Essas questões não apenas norteiam esta pesquisa, mas também impulsionam um movimento contínuo de reflexão teórica e análise discursiva.

Se a análise de discurso se quer uma (nova) maneira de "ler" as materialidades escritas e orais, que relação nova ela deve construir entre a leitura, a interlocução, a memória e o pensamento? O que faz com que textos e sequências orais venham, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se? Como reconstruir, através desses entrecruzamentos, conjunções e dissociações, o espaço de memória de um corpo sócio-histórico de traços discursivos, atravessado de divisões heterogêneas de rupturas e contradições? Como tal corpo interdiscursivo de traços se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela? Se o pensamento que se confronta com um "tema" sob um certo "ponto de vista" é uma posição no interior de uma rede de questões, como esta posição vem se inscrever, de uma só vez, nas figuras da "troca" conversacional (do diálogo à ruptura, passando por todas as formas de conflito) e nas figuras que põem em perspectiva, como gesto que estrutura um campo de leituras (indicação de filiações, de "trajetos temáticos" convocando séries textuais heterogêneas)? O que é que faz, desse modo, o encontro entre um espaço de interlocução, um espaço de memória e uma rede de questões? Como conceber o processo de uma AD de tal maneira que esse processo seja uma interação "em espiral" combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais (orais/escritas), de construções de questões, de estruturações de redes de memórias e de produções da escrita? Como a escrita vem escandir tal processo, aí produzindo efeito de interpretação? Como o sujeito-leitor emerge nessa escansão? O que é interrupção nesse processo? Em que condições uma interpretação pode (ou não) fazer intervenção? (Pêcheux, 1983 [1997], p. 317-318)

Todas essas perguntas possibilitam pensar a leitura na perspectiva discursiva, ampliando o campo da interpretação por meio da reflexão sobre elementos que, ao mesmo tempo, detalham e questionam os efeitos de sentido construídos nos processos discursivos. A seguir, apresentamos alguns elementos da AD que consideramos importantes para o exercício de leitura de letras de rap a partir dessa abordagem e que, de alguma forma, foram contemplados na proposta didática desenvolvida ao longo da pesquisa.

1.2.1 Discurso, texto e enunciado

No que diz respeito ao conceito de discurso, Pêcheux, seguindo a tendência pós-estruturalista dominante na década de 1960, diverge da concepção de Saussure sobre a

dicotomia entre língua e fala. Enquanto o linguista define a fala como um ato individual, o discurso, na perspectiva da AD, é compreendido como um fenômeno social. Nesse sentido, “a língua também não é vista “como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos” (Orlandi, 2000, p.28), pois o ato discursivo é caracterizado por possibilidades de criação e, ao mesmo tempo, é constituído pelo inconsciente. Como afirma Pêcheux (1975b [2008], p. 56-57):

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sóciohistóricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há uma identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o outro, objeto de identificação.

É, portanto, no espaço discursivo que se materializam os efeitos de sentido, atravessados por uma série de elementos ideológicos, e que se constituem no que Pêcheux denomina instrumento de transformação política. Definir um discurso e determiná-lo de forma precisa não é uma tarefa possível, visto que há um jogo de possibilidades atreladas ao consciente/inconsciente e seus múltiplos significantes (re)produzidos por meio das formações discursivas. Todo esse movimento é, sem dúvida, político, ideológico, histórico e social, fazendo com que o objeto “discurso” ganhe inúmeras ferramentas de análise, com as quais se vislumbra, não o entendimento acabado, mas a investigação.

Orlandi (2012, p. 43) afirma que:

É a noção de discurso, afinal, que vai tornar possível, na análise da linguagem, qualquer que seja seu domínio, as reflexões sobre o sujeito e a situação. Na abertura produzida pela análise de discurso, e em especial pela reflexão de Pêcheux, o discurso é uma noção fundadora

Assim, estudar o discurso é refletir sobre o sujeito e investigar os processos pelos quais os enunciados são emitidos. De acordo com Maldidier (2017), o discurso na AD não deve ser confundido com um discurso despretensioso e meramente comunicativo, nem com o texto enquanto unidade informativa. Nesse sentido, é importante compreender os conceitos de “texto” e “enunciado” como unidades que materializam os elementos discursivos para a análise.

Em linhas gerais, o texto é nomeado como uma unidade de sentido (verbal, não-verbal) e pode ser classificado em diferentes tipos a depender das suas características. Na perspectiva da AD, o texto não se trata apenas de uma imagem comunicativa, sequência de palavras ou frases, mas é concebido como um produto da prática discursiva. Orlandi (2012, p. 28) explica que “o texto é definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção. [...] o objeto teórico é o discurso e o objeto empírico (analítico) é o texto”. Essa complexidade, analisada pela autora, refere-se às dimensões e aos múltiplos sentidos que um texto pode assumir em diferentes situações discursivas, expressas por meio do enunciado. Guimarães (2020, p.81) define o conceito de “enunciado” como:

[...] o trecho do discurso que é selecionado pelo analista e que, necessariamente diz respeito a determinadas condições de produção do discurso, a interpelação ideológica em que o indivíduo foi assujeitado, a formação discursiva que se filia e a posição-sujeito com que se identifica. Pode-se inferir que os enunciados são recortes discursivos utilizados para executar a análise do discurso e que só produzem sentidos se forem considerados na trama dos vários conceitos que precisam ser mobilizados.

Podemos, então, concluir que, no texto — seja ele propaganda, desenho, placa, letra de música ou qualquer outra unidade textual (verbal ou não verbal) —, estão presentes os enunciados e seus sentidos, fornecendo material para que a AD exerça seu trabalho de investigação dos elementos ideológicos e de suas significações. Como vimos nas palavras de Guimarães (2020), os enunciados somente podem ser analisados a partir do conjunto de elementos que mobilizam esse discurso e evidenciam a posição-sujeito. Sendo assim, estudar o enunciado, na perspectiva da AD, só é possível quando se consideram a palavra ou a frase em suas condições de produção discursiva.

É válido considerar que o estudo da “ligação entre as circunstâncias”, denominadas “condições de produção”, dá luz a aspectos importantes no entendimento da produção discursiva e da relação sujeito/discurso. É por meio das condições de produção que compreendemos a presença de uma exterioridade na construção dos sentidos no discurso, ou seja, as circunstâncias em que esse discurso foi emitido (quando, por que, por quem, como e em que contexto histórico-social). Dessa forma, esse conceito se constitui como “[...] uma reformulação da noção descritiva de 'circunstâncias' de um discurso. O conceito, originado no marxismo, era utilizado na psicologia social” (Maldidier, 2017, p. 23). A reformulação ocorre porque as condições de produção passam a ser analisadas em uma dimensão histórico-social, que ultrapassa a abordagem puramente descritiva.

No universo do rap, por exemplo, escutar, interpretar e vivenciar a música nesse estilo diz muito sobre as condições de produção e sobre toda a história que envolve o nascimento e a existência desse gênero, constituído por sujeitos-autores que enunciam, à sua maneira, uma verdade própria da realidade social que vivenciam.

1.2.2 Ideologia, inconsciente e memória discursiva

A ideologia, conceito que, em Marx, foi formulado com base na crítica à ideologia da classe dominante, teve seu campo ampliado a partir dos estudos de Althusser e, posteriormente, em Pêcheux, de forma mais incisiva na primeira fase da AD. Na perspectiva teórica desses autores, trata-se de um conceito fundamental, pois é por meio das representações ideológicas que o sujeito se relaciona com o mundo e constitui sua realidade. Orlandi (2017, p. 12) destaca a presença da ideologia nos estudos de Pêcheux e afirma:

Creio que este é o ponto forte de sua construção teórica: ter discutido o modo mesmo como se define e como funciona a ideologia, colocando o discurso como o lugar de acesso e observação da relação entre a materialidade específica da ideologia e a materialidade da língua. A partir daí a ideologia deixa de ser concebida como o era na filosofia ou nas ciências sociais para adquirir um novo sentido: o que se estabelece quando pensamos a própria produção dos sujeitos e sentidos. Inverte-se o pólo de observação: não se parte dos sentidos produzidos, observa-se o modo de produção de sentidos e da constituição dos sujeitos. E aí não se pode prescindir, de um lado, da linguagem, de outro, da ideologia. Não como ocultação da realidade mas como princípio mesmo de sua constituição.

Nesse aspecto, Pêcheux, fundamentado nas ideias de Althusser, reflete sobre a ideologia no campo da linguagem, compreendendo-a como parte constituinte do sujeito e como elemento indissociável na construção de valores, atitudes e posturas individuais e coletivas. A partir desse entendimento, podemos refletir sobre o rap, por exemplo, como um gênero construído a partir de uma ideologia e de uma coletividade que expressa posturas e atitudes frequentemente voltadas a retratar e contestar a exclusão vivenciada pelas comunidades situadas nas periferias. Isso se manifesta tanto no chamado rap consciente quanto em outros tipos e subgêneros do rap.

Pêcheux (1995 [1975a]) discute a relação entre ideologia e inconsciente, explicitando que, apesar dos limites entre esses dois conceitos, é inevitável considerar os pontos em comum, especialmente no que se refere ao papel de “dissimular” o próprio funcionamento dentro dos processos discursivos e da produção de sentidos. Nessa perspectiva, o sujeito é acometido pela ilusão de ser a origem do próprio discurso: “na medida em que acreditam agir

por vontade própria, os sujeitos submetem-se à ação ideológica que os convoca, reconhecendo-se nesse chamado” (Costa; Oliveira; Dorneles, 2020, p.142).

Pêcheux discute, ao longo de sua teoria, a existência paradoxal entre o “já ser” e a subjetividade e, em um determinado momento teórico, propõe a aplicação do que Althusser denomina “teoria (não subjetiva) da subjetividade”.

Podemos, então, de agora em diante, afirmar que uma teoria materialista dos processos discursivos não pode, para se constituir, contentar-se em reproduzir, como um de seus objetos teóricos, o “sujeito” ideológico como “sempre já dado”: na verdade, e isso por razões imperiosas que dizem respeito à intrincação dos diferentes elementos que acabamos de enunciar, essa teoria não pode, se deseja começar a realizar suas pretensões, dispensar uma *teoria (não subjetivista) da subjetividade*. Dessa forma, o domínio teórico de nosso trabalho se encontra definitivamente determinado por três regiões interligadas, que designaremos, respectivamente, como a *subjetividade*, a *discursividade* e a *descontinuidade ciências/ideologias* (Pêcheux, 1995 [1975a], p. 131).

Essa proposição, apresentada em sua obra *Semântica e Discurso*, sintetiza a posição assumida pelo autor no que ele denominou como o ponto decisivo de seu projeto, compreendendo a subjetividade como uma das regiões estudadas no domínio teórico da AD. Esse lugar teórico reconhece a existência de um paradoxo, na medida em que o sujeito se reconhece como tal, mas é atravessado pelo inconsciente e suas memórias.

Referente ao conceito de memória discursiva, Fernandes (2020, p.213) afirma que:

[...] memória discursiva é o que dá acesso aos sentidos. A memória do discurso é mobilizada toda vez que praticamos a linguagem. É um processo que faz um movimento entre os eixos vertical e horizontal, possibilitando que o sujeito-enunciador recupere a palavra outra no interdiscurso, “esquecendo” que não é sua, para produzir o enunciado como sendo seu.

Como é perceptível, esse processo de recuperação de uma palavra é inconsciente e ocorre no aparato do interdiscurso e da memória. Esse resgate constitui um ato necessário para a produção discursiva e acontece graças à existência de uma “memória social”, oriunda do imaginário construído historicamente e socialmente. Os eixos horizontal e vertical correspondem aos níveis em que esses processos ocorrem: o primeiro está vinculado à recorrência da “palavra”, enquanto o segundo se relaciona com a possibilidade de alteração de sentidos. Fernandes (2020) aborda a ambiguidade entre memória e esquecimento ao citar Nietzsche, que afirma que o homem possui um esquecimento necessário, o qual o faz supor que detém a verdade.

Pêcheux (1975a [1995]) trata do esquecimento em duas dimensões: o “esquecimento nº 1”, que se constitui pela ilusão do sujeito de ser o dono do próprio discurso e pelo

desconhecimento das camadas inconscientes de sua FD; e o “esquecimento nº 2”, que se apoia na ilusão da “liberdade do sujeito falante”, ou seja, o sujeito pensa estar no controle dos sentidos do que diz. É importante ressaltar que todo esse processo de “esquecimento/ilusão” se encontra no campo do inconsciente e da ideologia, na medida em que diz respeito à forma como a subjetividade atua em relação à memória.

Camargo (2019) explica que as escolhas retomadas pelo sujeito na memória discursiva são determinadas pelas necessidades históricas de um dado momento da enunciação. Assim, ao escolher, o “eu” rememora e, de forma inconsciente, toma como referência as relações de sentido com as palavras, cujos significados são construídos a partir da memória social, mas que se manifestam na ocasião presente.

Vale considerar que apesar da existência do pré-estabelecido e das retomadas inconscientes, esse processo não se limita a uma simples reprodução, do tipo “o sujeito reproduz o que resgata da memória”. Vai além disso: o sujeito retoma inconscientemente os sentidos e realiza suas “escolhas” para enunciar um discurso.

Tal discurso ao mesmo tempo em que forja uma Memória Discursiva, impõe o esquecimento de outro discurso. Portanto, atende a uma necessidade, mas pode ser renegado em uma nova posição discursiva, tal fenômeno abre espaço para a produção de um número ímpar de peculiaridades de efeitos e sentidos dentro do discurso. Ele é moldado pela necessidade da lembrança que deve vencer o esquecimento e estabelecer a Memória Discursiva (Camargo, 2019, p.176).

Esse espaço aberto e as novas posições discursivas são o que possibilita a multiplicidade de efeitos e a (re)criação de sentidos a partir do discurso. Pêcheux (1975 [1999], p.56) faz referência a esses movimentos no âmbito da memória discursiva ao afirmar que:

A memória não poderia ser concebida como uma esfera plena cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria sentido homogêneo, acumulado ao modo reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamento e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Falar sobre memória e sobre os processos de retomada e deslocamento nos leva a questionar como o sujeito se constitui diante dos diversos aspectos presentes no discurso que produz. Esse discurso é construído na contradição entre a regularidade e a (re)criação. Trata-se de um aspecto particularmente interessante de ser analisado, visto que nossos discursos delineiam a sociedade e constroem valores, normas e questões que se situam em espaços de polêmica e embate.

A partir do rap, também podemos realizar essa análise, percebendo, por exemplo, em diferentes artistas e até mesmo em um só, discursos que retomam a ideologia da luta por justiça social, principal pauta e temática do gênero. Ao mesmo tempo, surgem outras tendências que se deslocam para abordagens distintas, formuladas de modos diversos, e que, dentro do próprio movimento hip-hop, provocam resistência ou rejeição, por não integrarem uma regularidade marcada pelo que poderíamos chamar de arquivo do rap.

Pêcheux (1982 [2014], p. 59) trabalha com o conceito de arquivo, definindo-o como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Quando o autor fala em pertinência traduz a função do arquivo enquanto ferramenta que organiza e particulariza a circulação de sentidos, influenciando a produção discursiva. Guilhaumou, Maldidier e Robin (2016, p.238) explicam essa concepção a partir da teoria foucaultiana, afirmando:

O arquivo no sentido que Michel Foucault dá a esse termo, não é o conjunto dos textos que uma sociedade deixou, material bruto a partir do qual se poderiam apreender tanto as estruturas sociais quanto a emergência de acontecimentos; não é tampouco o quadro institucional que permitiu conservar certos traços, é um dispositivo não fortuito que constitui figuras distintas, no sentido de que cada dispositivo de arquivo estabelece sua própria ordenação. Assim, do lado do arquivo, o sentido é convocado a partir de uma diversidade máxima de textos, de dispositivos de arquivo específicos sobre um tema, um acontecimento, um itinerário.

Como vimos, o arquivo se constitui como uma estrutura que, de alguma forma, é determinada, pois apresenta limitações dentro de uma cadeia de construção de sentidos estabelecida por uma referência temática específica. Contudo, os autores reforçam o caráter social desse conceito, que o transforma em uma estrutura modelada a partir da história, e não em uma herança cristalizada e imutável.

[...] o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional: ele é, em suas próprias materialidade e diversidade, organizado por seu campo social. O arquivo não é um simples documento do qual são retirados os referentes; ele permite uma leitura que revela dispositivos, configurações significantes (Guilhaumou, Maldidier e Robin, 2016, p.116).

Essa mobilidade presente no arquivo é de suma importância, pois permite entender que a produção discursiva, assim como a leitura, não é uma atividade imune a reformulações. Trata-se, antes, de um espaço polêmico de construção de sentidos, ancorados em lugares de memória, mas produzidos em um tempo presente de enunciação.

Courtine (2016, p. 20) desenvolve a concepção de corpus discursivo para designar “o conjunto de sequências dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e

estável, das condições de produção do discurso”. Este conceito proporciona uma nova categoria de investigação, que possibilita a construção de uma metodologia de pesquisa a partir de um determinado recorte, estabelecido com base em um objetivo específico de análise, visando identificar possíveis regularidades e comportamentos discursivos. É importante salientar que o corpus discursivo se diferencia do conceito de arquivo, no sentido de que

[...] enquanto o *corpus* discursivo funciona como um dispositivo analítico, o arquivo constitui-se como categoria teórica. Não se trata de uma separação hierárquica entre ambos, mas de uma diferenciação a partir da qual se mantém a singularidade de cada conceito (Bressan, 2020, p. 30).

O arquivo, nesse sentido, relaciona-se com o corpus na medida em que se constitui como a parte teórica desse dispositivo. Além disso, é imperativo destacar que o arquivo é também concebido pela ideologia, pois, na implicação de expor, apagar e até mesmo silenciar alguns dados, encontram-se os efeitos ideológicos ligados às formações imaginárias constituídas no sujeito.

Por fim, assim como o conceito de memória, o de corpus discursivo também se adequa à discussão proposta por esta pesquisa, especialmente no ponto em que se utiliza um corpus como referência para um determinado recorte de análise. As letras de rap serão submetidas a uma abordagem analítica, com base em uma metodologia voltada à leitura e ao estudo da produção do discurso nesse gênero. Com base no conceito de arquivo, é possível considerar um conjunto de referências relacionadas ao rap, às suas letras e a toda a discussão gerada pelos dispositivos que abordam e enunciam os temas e questões inseridos no movimento hip-hop.

1.2.3 Formação discursiva, Formação ideológica e Interdiscurso

Desse modo, é possível notar que todos esses elementos inerentes ao estudo do discurso dialogam na busca de mecanismos que deem conta do trabalho de análise. Os conceitos de formação ideológica e formação discursiva, por exemplo, são importantes, pois permitem a compreensão dos processos discursivos provenientes de elementos da memória e das bases de formação constitutivas. Orlandi (2006, p. 17) explica que:

As formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas. As palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência às

posições dos que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

É importante lembrar que o conceito de FD³ é introduzido por Foucault na obra *Arqueologia do saber* e, posteriormente, Pêcheux utiliza esta noção em seus estudos, mas com uma outra linha de entendimento. A esse respeito, Maldidier (2017, p.57-58) observa:

No início dos anos 70, para Michel Pêcheux e seus amigos, a palavra “formação” pertence à terminologia marxista. No paradigma “formação social”, “formação ideológica” ... faltava um elemento: “formação discursiva”. Na ótica de Michel Pêcheux e de seus amigos, o conceito de “formação discursiva” é muito mais rigoroso do que, por exemplo, o de “prática discursiva. Articulada sobre a ideologia, a “formação discursiva” é totalmente pega pela história, referida a uma relação de forças, pertencente a uma conjuntura dada: ela é pois estranha a qualquer perspectiva tipológica.

Como vimos, Pêcheux adota uma postura contrária à ideia de FD como “prática”, considerando que a concebe vinculada ao conceito de ideologia. Nesse viés conceitual, a FD é entendida como o conjunto de enunciados que compartilham as mesmas condições de produção, articulando-se, no entanto, à ideologia expressa pelo posicionamento discursivo do sujeito em determinados espaços sociais.

A noção de “formação discursiva” emprestada a Foucault pela análise de discurso derivou muitas vezes para a ideia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora (Pêcheux, 2008 [1975b], p.56).

Assim, no pensamento pecheuxtiano, a FD não pode ser compreendida apenas como um sistema fechado e repetitivo, uma vez que essa estrutura não está imune aos “acontecimentos”. Além disso, não é possível antecipar completamente os processos discursivos, desconsiderando as possibilidades de produção de sentidos “outros”. Courtine (2016, p.18), ao ampliar esse conceito, explica que:

[...] uma FD não é “um único discurso para todos”, nem é “a cada um o seu discurso”, mas deve ser pensada como “dois (ou vários) discursos em um só”. Duas modalidades diferentes de um mesmo esquecimento: aquele da contradição como princípio constitutivo de toda FD

Nesse sentido, trata-se de um conceito que não busca se estabelecer na unicidade, mas na contradição, dado seu caráter cíclico e heterogêneo. Courtine (2016) caracteriza a FD como

³ A partir deste ponto, utilizaremos a sigla FD para nos referirmos à Formação Discursiva.

“uma unidade dividida” e “uma fronteira que se desloca”, destacando a instabilidade entre o interior e o exterior dessas formações em interação com as formações ideológicas. O autor utiliza o termo “modalidades de contato” para descrever a contradição presente na relação com os elementos pré-construídos, que podem ser “interiorizados, isto é, acolhidos, absorvidos, reconfigurados ou, ao contrário, negados ou mesmo ignorados” (Courtine, 2016, p. 19).

Conectado ao conceito de FD, temos o interdiscurso, que se caracteriza como um dos mais importantes da AD. Como cita Courtine (2016, p. 23): “o interdiscurso de uma FD, como instância de formação/repetição/transformação dos elementos do saber daquela FD, pode ser referido como aquele que rege o deslocamento de suas fronteiras”. Como já evidenciamos, a FD não é estática, e o movimento existente no interior de suas relações é produto dos desdobramentos do interdiscurso, revestido por múltiplos discursos oriundos de um sujeito que, apesar de sua relativa previsibilidade, pode desempenhar posições diversas e desenvolver a discursividade no âmbito de suas contradições.

Assim, quando ocorre o deslocamento e a transformação de uma FD em uma determinada situação discursiva, considera-se que o interdiscurso gerou um movimento por meio das possíveis posições assumidas pelo sujeito e de seus esquecimentos. Orlandi (2020, p. 33) cita que “pelo funcionamento do interdiscurso, suprime-se, por assim dizer, a exterioridade como tal para inscrevê-la no interior da textualidade”, ou seja, por meio do interdiscurso, o contexto histórico-social e outros aspectos exteriores ao discurso são materializados no texto. No entanto, a autora ressalta a importância de distinguir os conceitos de interdiscurso e intertexto, pois, enquanto o primeiro pertence à “ordem do saber discursivo” e contém as formulações esquecidas do que dizemos, o segundo “restringe-se à relação de um texto com outros textos” (Orlandi, 2020, p. 34).

As formações ideológicas, nesse processo, configuram-se como marcadores que possibilitam ao sujeito inscrever-se em uma determinada FD, por meio de uma identificação com os interdiscursos ali contidos. Esses interdiscursos podem, como vimos, gerar transformações dentro da FD no movimento de atualização dos sentidos. De acordo com Maldidier (2017), Pêcheux utiliza o termo “intrincação” para designar a relação entre a FD e as formações ideológicas. Com isso, ele assume o caráter contraditório e heterogêneo do processo discursivo.

Novamente, a compreensão desses elementos permite conceber que o sujeito e os discursos, embora constituídos pelos “já ditos”, são moduláveis. O rap, nesse aspecto, é particularmente interessante de ser analisado, visto que os rappers, na maioria das vezes, são

os próprios compositores e tematizam suas experiências de vida nas músicas. Nesse processo de criação, valem-se das formações discursivas e ideológicas que lhes conferem certa regularidade, sem, no entanto, descartar as possibilidades de deslocamentos e desvios.

1.2.4 Sujeito, Função-autor e os aspectos identitários

Pêcheux (1975b [2008], p. 33) se refere ao “sujeito pragmático”, isto é, cada um de nós, “os simples particulares” e reflete sobre a necessidade de uma “homogeneidade lógica” para que consigamos nos situar e nos organizar na nossa “cotidiana existência”. Com isso, o autor ressalta que há certos aspectos que possuem relativa estabilidade e que seguem, de alguma maneira, uma lógica dentro do que denomina “formações imaginárias”. O autor afirma que,

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). Acrescentamos que esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições (Pêcheux, 1969 [1997], p.82)

Percebe-se por essa concepção, a afirmação da existência do “pré-construído” que é anterior ao sujeito, ou seja, que “já está ali” antes do discurso. Enxergar a produção discursiva nesse viés, é considerar o sujeito atravessado por determinações, que de acordo com Pêcheux (1975b [2008], p.31), parte de espaços discursivos “logicamente estabilizados” e reflete “propriedades estruturais independentes de sua enunciação”. No entanto, como vimos, o autor sustenta o fato de que por mais que seja “estável”, essa lógica pode se modificar, assim como as posições ocupadas pelo sujeito podem apresentar outras representações a depender da situação, já que não são “biunívocas”.

Nesse contexto, é pertinente considerar as reflexões sobre o sujeito formuladas por Pêcheux (1975a [1995]), especialmente aquelas relacionadas à “tomada de posições”. O sujeito vai se identificar ou contra-identificar com determinada FD, e é nesse momento que ele assume a “forma-sujeito”, ou seja, toma uma posição, como explica Courtine (2016, p.24):

Chamaremos de domínio da forma-sujeito, seguindo Pêcheux (1975) – o domínio de descrição da produção do sujeito como efeito no discurso; isso equivale a descrever o conjunto das diferentes posições de sujeito em uma FD como modalidades particulares da identificação do sujeito da enunciação com o sujeito do saber, com os

efeitos discursivos específicos que lhes são associados.

Dessa forma, o sujeito pode ocupar diferentes posições dentro de uma FD, o que, como já explicamos anteriormente, configura uma relação modular. Ferreira (2003, p.43) utiliza a denominação “sujeito dividido” e explica:

[...] nem a hipertrofia do sujeito cheio de vontades e intenções, nem o total assujeitamento e a determinação de mão única. O sujeito assim como é afetado pela formação discursiva onde se inscreve, também a afeta e determina em seu dizer.

O sujeito é concebido, portanto, em sua contradição e em suas diferenças, que se inscrevem a partir das relações entre a história, a sociedade e seus significantes. Orlandi (2000, p. 47) reflete sobre a intervenção da história na atividade linguística e explica como esse movimento regula a interpretação, condicionando-a a determinados aspectos.

[...] para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Dai resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições.

Mais uma vez, é pertinente lembrar que, no campo de análise da historicidade presente nas práticas discursivas, Foucault constrói uma teoria elucidativa para muitas questões e abre, no campo da AD, uma perspectiva não linear da história, permitindo pensá-la como ruptura e transformação. O autor afirma: “nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história é a diferença dos tempos, nosso eu, a diferença das máscaras” (Foucault, 2008 [1969], p. 149). Com essa reflexão, temos a possibilidade de pensar a “diferença” como um ponto crucial que marca a história, a sociedade e sua cultura, as quais estão, de alguma forma, implicadas em relações de poder.

Essa noção de discurso como algo atravessado por relações de poder parece ser unânime nos estudos da AD, assim como a ideia da não neutralidade da linguagem. Pêcheux e Foucault, por exemplo, reconhecem o poder presente nas práticas discursivas; enquanto o primeiro focaliza no poder existente nos Aparelhos Ideológicos do Estado, o segundo amplia essa concepção, considerando-o presente em todas as relações sociais como relações de força.

Embora a questão cultural não tenha sido amplamente explorada no interior da AD, sendo deixada em grande parte para sociólogos e antropólogos no campo das ciências sociais, hoje já se consideram e estudam os elementos culturais que também são constitutivos do discurso. Ramos, (2020, p. 62) afirma que:

Olhando-se para a cultura de determinado lugar através das marcas que ela imprime

no discurso e no sujeito, é possível compreender por que emergem certos efeitos de sentidos e não outros. O efeito de sentido produzido pelo uso da cultura se vale de uma naturalização daquilo que é dito cultural (língua, tradições, lembranças, heróis comuns), servindo, assim, como um aparelho ideológico do Estado

Dessa forma, é evidente que as relações de poder estão implicadas nos discursos e existem a partir de sujeitos sociais que estão, de alguma forma, inseridos em uma cultura construída com base em suas próprias relações. É importante entender que a cultura está ligada à ideologia, mas esses conceitos não devem ser confundidos nem vistos como sinônimos, pois, embora interdependentes, possuem papéis distintos que se complementam. Enquanto a ideologia funciona produzindo efeitos de sentido, a cultura os transmite por meio de práticas e rituais, os quais criam a ilusão de unidade e pertencimento (Ramos, 2020). É necessário, portanto, compreender o sujeito e a ideologia como elementos potenciais que possibilitam o caráter dinâmico da cultura, apesar da aparência de naturalidade, permitindo a circulação e a atualização de valores culturais.

Conceito que dialoga diretamente com a cultura, a identidade é fundamental para compreender os processos de identificação cultural como um construto simbólico-discursivo. Para isso, é importante considerar as seguintes proposições: que “a identidade é marcada pela diferença”; que “as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”; e que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (Woodward, 2000, p. 8–10).

Assim, interessa-nos pensar as relações identitárias presentes na cultura do rap como um contradiscurso que resiste, confronta e rompe com a ideologia dominante, elaborando formas de existência e resistência. O rapper, por exemplo, assume uma função social ao mesmo tempo em que é autor e narrador das vivências da comunidade, organizando fatos e referências, relacionando-os com outros textos e discursos, e entregando o rap por meio de sua letra, rima e melodia, com inúmeras possibilidades de leitura.

As considerações sobre a noção de função-autor enriquecem essas discussões, ao passo que observam o sujeito em relação à sua função de produtor do texto como uma unidade de significação. Foucault (1996 [1971], p. 26) explica que esse entendimento diz respeito não ao “indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. Desse modo, o sujeito assume a função de autor ao organizar o material discursivo, com a intenção de produzir efeitos de sentido dentro da coerência que se propõe a construir.

Esse é um ponto-chave, inclusive, do trabalho escolar com a interpretação, pois é

necessário refletirmos sobre como nossos estudantes estão lendo e sendo autores de sua própria interpretação. Isso porque a função-autor é desempenhada no momento da produção da linguagem, inclusive pelo leitor. Este, por sua vez, interpreta e recria os sentidos a partir de um lugar social, atravessado por seus processos ideológicos e inconscientes, que formam sua identidade.

Por fim, analisar o rap por meio da AD, permite ampliar a compreensão dos discursos dessas canções, que, em sua maioria, retratam sentimentos contraditórios e a realidade social de uma população historicamente excluída, revelando-se como letras de resistência. Essa interpretação também valoriza o exercício polissêmico e particular do leitor-autor, possibilitando a construção crítica do que se lê e sente.

2 O RAP, A PRODUÇÃO DE SENTIDO E OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

2.1 A LEITURA DO RAP NO CURRÍCULO ESCOLAR

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) explicita que: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, Art. 22). A partir desse princípio básico, foram formulados documentos que orientam o ensino e o currículo nacional brasileiro, com o objetivo de tornar a preparação dos educandos mais igualitária e de qualidade. Um dos instrumentos norteadores é a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que, embora represente um avanço ao inserir temas e orientações voltados às aprendizagens, não contempla, de forma efetiva, os elementos necessários a uma educação baseada na pluralidade de culturas e nos modos particulares de aprender. Isso porque apresenta parâmetros numéricos de competências e habilidades que evidenciam um caráter tecnicista, assumido como base de uma pseudoeducação igualitária.

Segundo a BNCC⁴ (Brasil, 2018), é uma das tarefas da Língua Portuguesa – e, portanto, do professor dessa disciplina – proporcionar ao sujeito-aluno experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, a fim de que ele disponha dos instrumentos necessários para participar, de maneira crítica e significativa, das diversas práticas sociais que se constituem em torno do uso da língua em suas diferentes modalidades.

Ao tratar do Ensino Médio, a BNCC traz a seguinte reflexão sobre as especificidades do público pertencente a essa etapa de ensino:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos.

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal do movimento, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos (Brasil, 2018, p.473).

⁴ Consideraremos a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – em suas diretrizes referentes ao Ensino Médio, uma vez que esta pesquisa se concentra em refletir sobre a prática de ensino voltada para esse público.

É importante frisar que a multiplicidade de práticas socioculturais deve ser considerada no planejamento didático das aulas, não somente de Português, mas de outras disciplinas da BNCC e da base diversificada do currículo de ensino. Atrair os estudantes para a leitura não precisa nem deve ser uma tarefa “engessada”, com textos descontextualizados da realidade social dos educandos e desconectados das tantas possibilidades de leitura existentes na sociedade contemporânea.

Ademais, é imperativo considerar a quantidade de informações e textos veiculados em mídias e suportes diversos, um movimento crescente e inevitável em todas as camadas sociais, que provoca formas diferentes de recepção e leitura, moldando-se também à instantaneidade e à velocidade do mundo contemporâneo, o que influencia sobremaneira a interpretação crítica desses conteúdos. Vejamos o que Sibilia nos diz sobre estas questões:

Por isso esse tipo de espectador ou usuário midiático não interpreta as mensagens recebidas, mas se conecta diretamente com o estímulo que atinge seu aparelho perceptivo; para poder desfrutar dele, tem que se somar ao fluxo. O que o mantém sintonizado nessa vivência não é o sentido do que observa, e sim a própria aceleração. Quando a saturação chega a certo nível de esgotamento, ele se entedia e se desliga. Trata-se de uma diferença crucial entre o aluno-leitor e o usuário midiático: este último não se funda a si mesmo na experiência da interpretação, mas se apoia na percepção (2012, p.76).

Depreende-se, portanto, que a velocidade com que as informações chegam faz com que elas sejam apenas percebidas, funcionando como estímulos para o exercício da percepção, o que, em um primeiro momento, exclui a prática da interpretação e a observação dos sentidos. Dessa forma, não surpreende a extrema dificuldade encontrada em atividades de interpretação textual, nas quais os estudantes, muitas vezes, não conseguem sequer identificar informações explícitas, como o assunto ou o tema tratado no texto, quanto mais ir além, identificando e discutindo as ironias, críticas e os sentidos implícitos contidos nas produções textuais.

Diante das novas características leitoras, é necessário adotar uma postura aberta a metodologias e formas de ensino que contribuam para a ampliação da percepção dos efeitos de sentido, promovendo, assim, a valorização do caráter investigativo dos textos e de seus discursos. Ainda sobre esse tema, Sibilia afirma:

Como dois lados da mesma moeda, hoje a estimulação é abundante mas escasseia a capacidade de incorporar esses estímulos, que deslizam sem se assentarem na subjetividade por meio da consciência. Esse seria um dos motivos, aliás, pelos quais se revela tão importante tecer redes, já que estas multiplicam as conexões e permitem habitar de modo conjunto a torrente informacional, produzindo uma densidade capaz de desacelerar essa avalanche e captar de algum modo o que se

sucede tão rapidamente, transformando-o em experiência (2012, p.78).

Assim, diante desse torrencial de informações que aceleram a percepção e, conseqüentemente, provocam o deslocamento do exercício da consciência subjetiva, atualiza-se a discussão acerca da importância de abandonar metodologias ultrapassadas, baseadas em atividades superficiais de compreensão textual, muitas vezes desestimulantes por não possuírem um sentido real para os estudantes. É necessário, portanto, promover uma didática que proporcione um letramento efetivo — capaz de atuar como estímulo subjetivo e de promover a reflexão sobre a leitura como discurso e experiência.

Dessa forma, para possibilitar estratégias inovadoras de ensino que atendam aos contextos e à expressividade de nossos estudantes, faz-se necessário contemplar gêneros que também⁵ estejam ligados à sua vivência e vinculados à multiplicidade de textos próprios da comunicação na era digital.

Em seguida, traremos exemplos de competências e habilidades elencadas pela BNCC, a fim de discutirmos como a leitura é abordada nessas orientações, que não são, de todo, invalidadas, apesar de seu caráter estritamente teórico. Desse modo, algumas visões positivas aqui expostas não excluem a necessidade de refletir sobre o aprimoramento de muitos pontos do texto, especialmente no que diz respeito às orientações metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa, contextualizado às necessidades reais da sociedade contemporânea, aliado à ampliação das temáticas e à possibilidade de mudanças propostas com base em uma visão concreta de uso e funcionamento.

O documento em questão apresenta diretrizes para o ensino nas diversas áreas do conhecimento, incluindo Linguagens e suas Tecnologias, e estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos três anos do Ensino Médio. Dentre essas competências, destacamos a Competência 1, que estabelece o seguinte objetivo:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 483).

Percebe-se o enfoque em um trabalho de análise do discurso que busca promover a

⁵ É importante destacar que não se pretende restringir o uso dos gêneros discursivos apenas àqueles fortemente ligados à realidade e ao acesso dos estudantes. O que se enfatiza aqui é uma forma de mediação, partindo dos gêneros por eles acessados e expandindo para outras leituras que também se fazem necessárias para ampliar seu campo de saber.

leitura de diferentes textos situados em diversas esferas, ampliando significativamente o universo de linguagens para além da visão tradicional de texto. Essa competência enfatiza a importância da compreensão dos discursos produzidos, visando uma atuação mais crítica e consciente diante dos temas e assuntos em circulação, especialmente no que diz respeito às questões sociais e políticas que permeiam o nosso cotidiano.

Para tanto, o documento norteador define as habilidades esperadas para essa competência mencionada anteriormente. Esses cinco pontos sintetizam as diversas possibilidades de aprendizagem decorrentes da análise dos discursos em sua produção e recepção.

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.

(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social (Brasil, 2018, p. 483).

Sem dúvida, a leitura e a recepção dos textos sob o viés da AD são fundamentais para a compreensão crítica do mundo e das questões sociais que nos cercam. Desenvolver essas habilidades em nossos estudantes permite que eles se posicionem de maneira mais consciente diante dos discursos presentes em seu cotidiano. Na Habilidade 02, por exemplo, observa-se um trabalho de leitura analítica que identifica o discurso em suas ideologias e possibilita, portanto, uma atuação mais crítica contra preconceitos e conceitos estereotipados. Já na Habilidade 01, encontra-se a função primordial da leitura, pois ela permite ao estudante realizar escolhas – individuais e coletivas – de modo que possa atuar de forma mais participativa na sociedade e, assim, transformá-la.

Ainda no que diz respeito às habilidades, nas habilidades 3 e 4, observa-se o desenvolvimento de atividades que contemplam a produção discursiva a partir da leitura e da construção da própria interpretação. Por fim, na habilidade 5, encontramos a proposta de participação e expressividade por meio das mídias e de suas diversas possibilidades de construção textual e artística, promovendo leituras e posicionamentos de modo a intervir

positivamente na sociedade.

Como vimos nas habilidades elencadas, todas elas contemplam a perspectiva da análise discursiva e possibilitam o uso do rap em sala de aula em diversos aspectos da análise, desde os efeitos de sentido até a riqueza da linguagem, que se manifesta em diferentes modalidades, como a letra, as performances e as imagens. Além disso, o rap configura-se como uma importante ferramenta para o exercício da leitura crítica e da reflexão sobre tópicos sociais relevantes.

Ademais, a BNCC (2018, p. 493) propõe a contextualização dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino médio a partir dos seguintes campos: “campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e campo de atuação na vida pública”. Para cada um desses campos, o documento orienta o desenvolvimento de habilidades que dialogam com competências fundamentadas, essencialmente, na leitura, na produção textual e na atuação social e política. Refletir sobre o exercício desses campos é, sem dúvida, fundamental, pois contribui para a formação integral do sujeito/cidadão, proporcionando-lhe ferramentas para ler e atuar na sociedade em que vive. Porém, é preciso ir além do alcance numérico dessas habilidades: é necessário aproximar-se da experiência real dos estudantes. Para isso, torna-se indispensável humanizar o processo e construir uma base comum que considere os diversos modos de aprender.

Outro documento norteador, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), também elenca competências e habilidades para o ensino da Língua Portuguesa. Em suma, suas orientações incorporam os conceitos bakhtinianos de dialogismo ao afirmar que:

[...] o caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano (Brasil, 2000, p.6).

Como se torna perceptível, apesar das fragilidades encontradas nos documentos oficiais que organizam o currículo do ensino brasileiro, podemos, ao menos, identificar uma alusão à importância da leitura dos textos e seus discursos — uma leitura que considere os elementos pertencentes à exterioridade, e não apenas os aspectos estruturais da língua. No entanto, como já dissemos, tanto a BNCC quanto os PCNs não se constituem como documentos com orientações práticas e passíveis de concretização em sala de aula, especialmente no que diz respeito à contemplação das diversas realidades educacionais. Assim, tornam-se insuficientes para romper com a homogeneização da leitura escolar, que,

muitas vezes, impõe uma única forma de ler — como aponta Orlandi (2012, p. 48), quando critica a expectativa de que “todo mundo leia como a classe média lê”.

A autora continua apresentando um contraponto, ou seja, uma alternativa para que a leitura passe a ser concebida de forma mais concreta e real.

Quanto mais se restituir ao trabalho intelectual sua complexidade e sua realidade histórico-social, menos “escolarizada” estará a reflexão e haverá mais possibilidade de que a leitura ganhe um contexto em que não precisará de “incentivos” para que se cotidianize. Ela responderá, então, a uma necessidade real (Orlandi, 2012, p.44).

Orlandi ressalta, então, a importância de se considerar a necessidade real da leitura e seus aspectos histórico-sociais, tornando-a uma prática natural, engendrada no desejo de compreender com criticidade os discursos e textos que circulam nos diversos meios. A autora desenvolve ainda reflexões sobre o ensino e a leitura, adotando uma postura crítica em relação ao tecnicismo ainda presente na educação brasileira, ao declarar que:

Essa via estritamente técnica tem conduzido ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias, e de relações pedagógicas marcadas por um exagero imediatismo. Nessa perspectiva, as soluções propostas criticam o excessivo pragmatismo da educação, mas, ao mesmo tempo, colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental (Orlandi, 2012, p. 39).

O que a pesquisadora coloca com a questão do “imediatismo” é, justamente, uma crítica à orientação curricular que baseia a aprendizagem em parâmetros e modos determinantes de leitura, desconsiderando a “história específica das leituras de cada leitor” (Orlandi, 2012, p.39). É necessário entender, portanto, que não há “receita mágica”; o que existe são realidades e experiências de ensino que devem ser estudadas, ressignificadas e contextualizadas, de modo que façam sentido e sirvam como mediação para o interesse em ampliar os saberes próprios em diálogo com os saberes científicos e acadêmicos.

Diante dos diversos elementos que a AD oferece para possibilitar uma leitura sob uma perspectiva crítica, é importante compreender como essa prática pode ser viabilizada por meio de um trabalho com a interpretação que promova a emancipação do estudante-leitor. Nesse viés, Orlandi afirma que é necessário considerar os seguintes aspectos:

a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada); b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do (s) sentido (s); c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente; e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a

nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (Orlandi, 2012, p.08).

Entende-se, portanto, que a leitura não é um processo instantâneo nem pode ser concebida como uma aprendizagem imediata. Ler vai muito além do simples ato de interpretar um objeto textual: envolve compreender os discursos, suas condições de produção e a construção de sentidos. Nessa perspectiva de ensino, as letras de rap se constituem como um material interessante para análise, e utilizá-las como recurso pedagógico torna-se providencial, visto que esse estilo é muito popular entre os jovens, ao mesmo tempo em que expressa emoções, atitudes e ideologias. Fernandes (2022, p.178) reflete sobre o rap como estratégia de leitura:

[...] é preciso ir além e considerarmos a contribuição do rap para a formação discursiva do aluno, para o seu letramento, para sua emancipação política, de modo que se tornem usuários competentes e eficientes da língua, compreendendo o funcionamento social da linguagem e os efeitos de sentidos produzidos a partir da escolha de determinadas estruturas lexicais ou sintáticas. É, acima de tudo, colocar em jogo as dinâmicas da linguagem, extrapolando as questões meramente comunicativas, e permitir que os sujeitos possam constituir-se em suas dimensões identitárias e apropriar-se de sua própria história.

O uso do rap em sala de aula é, portanto, uma forma de empoderar os estudantes através do reconhecimento identitário e cultural, fazendo com que eles compreendam a força da linguagem. Por meio de uma leitura/escuta presente no cotidiano, nos fones, nas redes e nos suportes digitais, é possível despertar o interesse pela leitura e mediar a ampliação do conhecimento ao dialogar com outros textos e refletir sobre os discursos por eles emitidos.

Além disso, trabalhar o rap nas aulas de Português possibilita uma compreensão da variação linguística como aspecto inerente às práticas sociais. Considerar essa questão impede que tal variação seja desprezada ou considerada errada; pelo contrário, permite que seja utilizada como objeto de reflexão sobre os usos da língua nos diferentes contextos de produção. No caso do rap, isso significa compreender as emoções e vivências como parâmetros linguísticos para a construção das letras, que refletem as vozes cotidianas de uma população historicamente marginalizada e retratam a discursividade presente nas práticas sociais contemporâneas.

Ademais, a leitura do rap no espaço escolar configura-se, inevitavelmente, como uma prática de educação em direitos humanos. Desmistificar o que, à primeira vista, pode parecer “ingênuo” é promover uma postura mais crítica diante dos discursos e empoderar para a criticidade. As letras de rap abordam temas diretamente relacionados aos direitos

frequentemente negados, ao preconceito e à discriminação, práticas presentes no cotidiano de grande parte dos estudantes, sobretudo no contexto da escola pública brasileira.

2.2 O LUGAR DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A história dos direitos humanos no Brasil é, como era de se esperar, marcada por muita luta e por formulações em torno de leis, decretos, planos e declarações que subsidiaram avanços e conquistas, além de melhorias nas políticas públicas em diversas áreas, principalmente no que diz respeito ao direito de acesso a serviços fundamentais para comunidades em situação de vulnerabilidade social e para as camadas populares da sociedade.

A princípio, muitas dessas conquistas tiveram como mote documentos e tratados internacionais, por meio dos quais se instaurou a obrigatoriedade de que a legislação e as políticas públicas se voltassem para a garantia de direitos e investissem no ensino da e para a Educação em Direitos Humanos⁶. Um desses momentos ocorreu em 1993, com o Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, realizado pela ONU. Na ocasião, foi instituído o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, referendado nesse mesmo ano na Conferência Mundial de Viena.

Por conseguinte, em 1994, acontece a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, que promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, equivalente ao período de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. Para o cumprimento das ações estipuladas para esse período, foi elaborado um plano que, dentre os objetivos, pretendia alcançar maior inclusão social e garantir direitos fundamentais. Além disso, definiram-se como objetivo ações de EDH como podemos perceber:

a) avaliar necessidades e definir estratégias; b) criar e reforçar programas de educação em matéria de direitos humanos a nível internacional, regional, nacional e local; c) coordenar a elaboração de materiais didáticos em matéria de direitos humanos; d) reforçar o papel dos meios de comunicação social; e) promover a divulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem a nível mundial. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002).

Por meio deste planejamento, que envolve práticas voltadas para a EDH pretende-se engajar desde o debate dos temas nos meios de comunicação até a criação de estratégias para a inserção dessa abordagem no currículo e na rotina escolar. Para Zenaide (2007), possibilitar o acesso à instrução, ou seja, conhecer, debater e refletir sobre esses conteúdos em sala de

⁶ Desse ponto em diante utilizaremos a sigla EDH para se referir à Educação em Direitos Humanos.

aula, potencializa a participação dos sujeitos em prol da defesa dos seus direitos. Ainda de acordo com a autora:

[...] a Educação em Direitos Humanos no Brasil assim como na América Latina surgiu no contexto das lutas sociais e populares como estratégia de resistência cultural às violações aos direitos humanos e como fundamentos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos (Zenaide, 2007, p.19).

Diante de todo esse percurso de construção da EDH no Brasil, acentua-se a necessidade de pensarmos o lugar da escola nesse debate e na prática de um ensino emancipatório. Entende-se, portanto, que é fundamental articular um ensino que priorize a leitura, possibilitando a reflexão sobre a sociedade e as questões sociais emergentes, de modo que os estudantes possam desenvolver habilidades relacionadas à análise discursiva dos discursos veiculados em torno de temas relevantes para o desvelamento dos problemas sociais existentes em sua comunidade e no país como um todo.

Candau (2007) analisa estudos produzidos a partir de um seminário desenvolvido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), que aborda a educação em direitos humanos sob três dimensões: a formação de sujeitos de direitos, o favorecimento do processo de empoderamento e os processos de transformação social. A autora discute essas três dimensões em uma perspectiva latino-americana, demonstrando o quanto a noção de sujeito de direito é fragilizada no Brasil devido à presença de uma cultura paternalista e autoritária. Podemos constatar esse fato ao ouvirmos, com frequência, discursos como: “Direitos humanos só servem para proteger bandido”, “Essa história de direitos humanos só atrapalha a justiça”, entre outras opiniões contrárias à EDH.

Nesse sentido, a primeira dimensão destaca a necessidade de formar sujeitos de direitos, ou seja, de fortalecer a concepção de que “direito é direito” e não um favor, como na ideia de que “o patrão é bom porque me deu férias” (Candau, 2007, p. 404), discurso herdado historicamente em razão da ideologia de um povo “colonizado”. Essa percepção envolve o sujeito na consciência de seus direitos pessoais e coletivos, buscando torná-los visíveis em seu cotidiano.

Ao tratar sobre a segunda dimensão, o empoderamento, a autora frisa o quanto este é importante principalmente em se tratando dos grupos historicamente minimizados, através do exercício do empoderar é possível “liberar a possibilidade, o poder, a potência” (Candau, 2007, p. 404) de uma forma coletiva e mobilizadora. Aqui, observamos a importância de inserir a EDH em sala de aula, aliada à leitura como ferramenta de poder, na medida em que

empodera os estudantes no exercício de uma leitura analítica dos discursos e favorece a compreensão de questões presentes em sua realidade, como a opressão, a desigualdade e o racismo.

Por fim, o terceiro elemento, “os processos de mudança e transformação”, traz a ideia do “educar para nunca mais”, ou seja, conduz a educação (escolar e não escolar) como instrumento de transformação, por meio do qual é possível “romper com a cultura do silêncio e da impunidade” e “construir a identidade de um povo, na pluralidade de suas etnias e culturas” (Candau, 2007, p. 405). Fazendo um adendo a essa reflexão da autora, podemos afirmar que esse processo precisa partir de uma transformação pela valorização da própria identidade implícita no sujeito, que, muitas vezes, ele próprio não percebe.

Emitir uma voz que retrata e denuncia os problemas sociais existentes em nosso país é uma forma de romper com o silenciamento, e o rap proporciona essa abertura. Da mesma maneira, realizar a leitura do rap e assumir um posicionamento reflexivo sobre os temas abordados também constitui uma atitude transformadora.

Ademais, considerando esses tópicos em um contexto escolar, Candau (2007) cita a importância da transversalidade e interdisciplinaridade e do processo educativo na perspectiva de uma pedagogia crítica, incorporando para isso “temas geradores” que contemplem “as dimensões psico-afetiva, interacionista e experiencial”, empoderando e formando sujeitos de direitos através de estratégias ativas. De acordo com a autora “a cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão “engessada”, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la” (Candau, 2007, p.404).

Dessa forma, é inevitável perceber, nas práticas de sala de aula, como o currículo formal e as práticas metodológicas acabam priorizando gêneros textuais que apresentam certa conformidade com o sistema neoliberal e capitalista. Na literatura, por exemplo, ainda é comum encontrar um ensino vinculado à historiografia dos movimentos literários ou mesmo à cristalização de determinados autores e obras considerados fundamentais, em detrimento de outras produções igualmente relevantes. Sobre esse tema, Orlandi (2012, p.48) afirma que:

[...] a escola, tal como existe, em referência à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê. Para não se submeter a esse reducionismo, deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo.

Compreender o que é considerado “conhecimento legítimo” e “não legítimo” parece

ser o primeiro passo para desvelar essa questão. É preciso reconhecer que, como afirma Orlandi, “no discurso da classe média, ou se tem o conhecimento dominante ou se tem um menos abstrato, menos rigoroso, o da facilidade, rebaixado” (Orlandi, 2012, p. 47). Ao colocar essa problemática em análise, torna-se evidente que essas duas formas de definir conhecimento refletem, na verdade, a divisão entre as classes sociais. O que se apresenta como legítimo são as matérias, os temas e as leituras que privilegiam as vivências de uma classe média ludibriada por uma ilusão de ascensão, enquanto o “saber não legítimo” é destinado às classes assumidamente vulneráveis, cujas experiências e questões são invisibilizadas dentro desse sistema neoliberal de ensino e produção de saberes, cujos discursos vão se repetindo e se transformando em uma noção de verdade.

Não podemos negar que muitos avanços têm ocorrido. Os movimentos sociais, os estudos desenvolvidos nas universidades públicas, bem como programas e ações governamentais articulados por governos que priorizam a inclusão e a valorização da democracia, têm contribuído para a construção de uma prática mais crítica e formadora nas escolas públicas de nosso país. No entanto, ainda temos um longo caminho a percorrer, pois é necessário tornar legítimas as vivências leitoras dos estudantes e o conhecimento produzido dentro das comunidades, buscando quebrar estigmas e a cultura do silenciamento dos grupos tidos como “marginalizados”.

Ainda sobre essa questão, Nader (2007) reflete sobre as formas possíveis de inserção da EDH no cotidiano escolar, sendo uma delas a criação de uma disciplina própria e outra, talvez menos burocrática, a organização curricular no sentido de articular conhecimentos relacionados ao conteúdo de direitos humanos, sem prejuízo do currículo formal.

Nesse sentido, parece necessária a discussão, serena mas rigorosa, a respeito da proposta de introdução, nos currículos escolares, de disciplinas cujos conteúdos sejam centrados em Direitos Humanos, como forma de incrementar a eficácia da atuação da escola na direção aqui defendida. Tal proposta tem como contraponto, visando a mesma finalidade, a manutenção do currículo formal em sua organização atual, baseada nos ramos do conhecimento, no qual, a partir de uma redefinição de perspectivas de abordagem e de ênfases no processo ensino-aprendizagem – de cada uma e de todas as disciplinas –, seria tratada a questão dos Direitos Humanos, tomando o currículo assim constituído como um todo orgânico (Nader, 2007, p. 421).

Toda essa abordagem curricular é um tópico importantíssimo a ser ampliado e pensado de forma a contemplar, na grade curricular formal, os temas transversais, a educação emocional e os aspectos psicoafetivos envolvidos, com o objetivo de preparar o indivíduo para ser sujeito de direito por meio do conhecimento dos direitos humanos, do

empoderamento e da mobilização social. Depreende-se, sem dúvida, que a escola é uma das muitas instâncias que podem exercer um papel transformador e ser esse lugar da EDH, aliando sua rotina pedagógica e as abordagens curriculares à reflexão sobre a realidade social, política e cultural dos estudantes.

Não deveria ser assim, mas essa necessidade ainda encontra grande resistência. De tão naturalizada, parece impossível perceber o quanto a abordagem única e conteudista é excludente, pois mais afasta do que aproxima o estudante do conhecimento crítico e do exercício pleno de sua cidadania. Trata-se do reflexo de uma sociedade excludente, na qual é necessário manter tal pensamento como forma de silenciamento, sustentando um poder disciplinador e segregador.

Em contraposição a essa prática, a formação desses sujeitos precisa contemplar questões emergentes, sendo necessário preparar cidadãos capacitados tanto em conteúdo emocional quanto político. Como defende Nader: “é importante insistir na ideia de cidadania como algo com necessidade intrínseca de plenitude: não existe cidadania parcial. Enquanto houver cidadãos e não-cidadãos, a cidadania, como instituto, não estará em vigor” (Nader, 2007, p. 426).

Frente à dicotomia entre “educadores conteudistas” e “educadores populares”, apontada por Nader (2007), surge o questionamento de como proceder para encontrar um lugar de diálogo entre esses dois polos, de modo a fornecer ao estudante o conteúdo sistematizado sem, no entanto, tornar esse conhecimento superficial, deslocado e incompreendido. Nesse sentido, o autor afirma que:

[...] uma educação escolar pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada deve tanto proporcionar a todos a capacidade de apropriação, produção e reprodução do conhecimento sistematizado quanto, principalmente, no caso das camadas populares, construir esse processo de capacitação tomando como base a sua experiência existencial, problematizando positivamente, de forma qualificada e qualificadora, aquele conhecimento condensado a partir dela e valorizando-a, à Thompson (1987), como fator instituinte da identidade desse grupo social (Nader, 2007, p.416).

Compreende-se, portanto, que a premissa de utilizar o conhecimento prévio como ponto de partida, considerando a realidade do estudante, apesar de amplamente debatida no campo pedagógico atual, ainda enfrenta desafios na prática escolar. O que está em jogo não é a escolha entre ser “conteudista” ou “popular”, mas sim a capacidade de utilizar o conhecimento já existente como base mediadora para a construção de novos saberes.

Ao fazer isso, instituímos uma educação democrática, pois não estabelecemos

barreiras para a produção e o debate de conhecimentos. Pelo contrário, damos sentido ao conteúdo quando o tornamos palpável e demonstramos sua aplicabilidade, seja em situações práticas da vida cotidiana ou no desenvolvimento do pensamento complexo e abstrato.

Como afirma Nader, na reflexão anterior, o agir pedagógico deve ser realizado de forma “qualificada e qualificadora”. Ou seja, não basta valorizar o saber já trazido pelo aluno; é necessário compreendê-lo como um elemento constitutivo de sua existência e identidade. Reconhecer como legítima a cultura vivida nas comunidades que compõem, em sua maioria, a escola pública brasileira é, sem dúvida, um caminho para a formação e o empoderamento voltados à transformação social.

Por fim, é válido refletir sobre a análise de Orlandi (2007, p.310) em um artigo⁷ que se propõe a discutir o discurso sob a perspectiva da EDH:

Este percurso que estamos propondo para a Educação em Direitos Humanos – que ela saiba “ouvir” e instaurar outros discursos que atravessem o discurso dominante – vem do fato de que, da perspectiva discursiva, a consciência não precede a experiência, ao contrário, se constitui a partir dela. Se assim é, é preciso que os diferentes discursos, muitas vezes silenciados pelo alarido do processo dominante de produção de sentidos no capitalismo, possam ser ouvidos e investidos na realidade histórica e social contemporânea, de tal modo que essas outras experiências encontrem voz e possam (re) significar(se) no coro dos Direitos Humanos, em nossos dias, tão surdos e emudecidos, não porque não se fala neles, mas porque eles já não fazem sentido.

Nesse sentido, analisar o discurso do rap sob a perspectiva da EDH é trabalhar o político no espaço escolar, propondo romper com os processos dominantes de circulação de discursos capitalistas que negam a tomada de voz da periferia, em um movimento ideológico que busca tachá-la como marginal para desqualificá-la. Abrir as portas para a leitura do rap é democratizar os espaços de reflexão e proporcionar uma experiência baseada na identificação e nas vivências dos estudantes, que muitas vezes se encontram refletidas nas letras dessas músicas. Além disso, é importante frisar que o rap não se limita a retratar uma realidade individual, mas também se configura como um instrumento político de contestação dos problemas sociais existentes em um país que se pretende justo e democrático.

2.3 BREVE HISTÓRIA DO RAP E SEUS REFLEXOS SOCIAIS

Em relação à origem do rap, é importante considerar que este gênero musical integra a

⁷ O texto *Educação em direitos humanos: um discurso*, de Eni Orlandi, compõe, juntamente com outros autores importantes na área da educação em direitos humanos, uma leitura fundamental para refletir sobre um ensino emancipatório pautado no empoderamento dos estudantes.

cultura hip-hop, desenvolvida originalmente na Jamaica, nas décadas de 1920 e 1930, a partir dos primeiros grupos de jovens negros conhecidos como *rude boys*. Esses jovens utilizavam as ruas para, por meio da música, expressar suas ideias e angústias diante dos problemas sociais e raciais existentes tanto nos campos quanto nas cidades do país (Fernandes, 2022).

Na década de 1960, o movimento rastafári ganha força, "professando, como princípios, o anticolonialismo e um nacionalismo negro contrário ao nacionalismo oficial" (Fernandes, 2022, p. 80). Vale ressaltar que esses ideais foram amplamente divulgados pelas músicas de reggae, tendo como principal representante Bob Marley.

No documentário *ReMastered: Quem atirou no xerife?*⁸, disponível na Netflix, é possível conhecer um pouco do cenário político e social de Kingston⁹, na Jamaica, marcado pela violência e pelos conflitos políticos que massacravam as populações mais vulneráveis, colocando-as em situação de insegurança, pobreza e total exclusão social. Também é relatada a perseguição sofrida por Bob Marley, que, devido ao seu alcance nas comunidades por meio de suas músicas, passou a ser visto como uma ameaça política. Em suas canções, ele apresentava posicionamentos e críticas diretas ao sistema excludente, tornando-se uma arma política na luta por justiça e igualdade social e racial. Por esse motivo, passou a ser perseguido e tornou-se alvo de ataques.

Fernandes (2022, p.80) destaca a importância da virada de chave proporcionada pelo reggae, no sentido de perceber na música um meio de produção de discurso:

Ao transformar o gênero musical em um movimento político, o *reggae* jamaicano prenuncia o surgimento do rap, à medida que o entretenimento promovido pela música passa a revestir-se de acentos contradiscursivos, sendo responsável por denunciar a crescente precarização das condições de vida da população do país.

Devido a esse cenário tão conturbado e aos desdobramentos das questões sociais e políticas vivenciadas na Jamaica na década de 1960, houve uma grande imigração de jamaicanos para os Estados Unidos. Esse contexto moldou uma realidade social marcada por desigualdades e exclusão, inspirando canções de protesto e denúncia, uma vez que essa população continuou sofrendo com a pobreza, a violência e o abandono, agora em território americano.

Nesse período (1960–1970), destacam-se também as lutas históricas pelo direito ao voto para os negros e pelo fim da segregação racial no mercado de trabalho, lideradas por

⁸ Esse documentário foi utilizado nas intervenções articuladas nesta pesquisa, por meio da interface entre a Análise do Discurso e o ensino. Os resultados e as ponderações decorrentes dessa análise podem ser encontrados no Capítulo 4, no qual estão expostas informações e reflexões mais detalhadas.

⁹ Favela que abrigava grande parte da população pobre da capital da Jamaica.

figuras emblemáticas como Malcolm X e Martin Luther King, ambos assassinados entre 1965 e 1968. Apesar de suas mortes prematuras, deixaram um legado significativo, impulsionando alterações importantes na legislação estadunidense, como a promulgação da Lei dos Direitos Civis e da Lei dos Direitos Eleitorais. Além dessas lideranças, outros movimentos por igualdade de direitos, como os Panteras Negras (Black Panthers) e o Black Power, atuaram defendendo a valorização da identidade racial, o orgulho negro e a luta por justiça social.

O hip-hop surge, portanto, em meados da década de 1970, no Bronx, subúrbio de Nova Iorque. Inserido em um cenário marcado por graves problemas sociais — como a exclusão, os abusos institucionais e a repressão policial —, o movimento emerge também nesse contexto de contradições, em que a luta por direitos convive com o confronto entre gangues, furtos e o tráfico de drogas.

Nesse início, destacam-se dois nomes principais: o DJ jamaicano Kool Herc, responsável por difundir as técnicas da música eletrônica, e o ícone do hip-hop Afrika Bambaataa, que reuniu os quatro elementos do movimento — break, grafite, MC e DJ¹⁰. Dessa forma, conferiu identidade e características próprias ao hip-hop, um movimento que acolheu e uniu jovens negros e pobres por meio da cultura do protesto.

Ademais, é válido destacar a relevância de Afrika Bambaataa para o movimento hip-hop como um todo, não apenas por ter instituído a junção dos elementos que compõem esse movimento, mas também por ter estabelecido o princípio norteador da luta consciente e da busca por justiça social sem o uso da violência. Fernandes (2022, p.88) ressalta a importância do artista ao afirmar:

Ao fundar a *Zulu Nation*, em 1974, promove uma relevante contribuição social e educacional da juventude, ao interferir positivamente no contexto de violência e de criminalidade presente no interior das gangues, e propõe uma luta de outra ordem, com base na luta pacífica pelos direitos civis, alicerçada em uma estética de contestação – jovem, urbana e negra – capaz de fomentar a diminuição das mortes violentas ocorridas no contexto da população menos favorecida.

É perceptível que essa reconfiguração do hip-hop dentro dos coletivos sociais inseridos em comunidades e grupos de gangues possibilitou o que podemos designar atualmente como “rap consciente”, ou seja, promoveu o movimento como uma arma simbólica de luta e pela garantia de direitos da força do discurso contra-hegemônico. Ao

¹⁰ Teperman, em sua obra *Se liga no som: as transformações do rap no Brasil*, relata a história e origens do rap e explica também como surge a figura do DJ e do MC: “consta que, certa vez, ouvindo música alta em seu quarto, Theodore foi repreendido por sua mãe e, rapidamente, tentou parar a música. Ao esbarrar de maneira desajeitada no toca-discos, a agulha teria arranhado um pouco o vinil, gerando um barulho que Theodore achou interessante. Esse arranhão, ou, em inglês, scratch, tornou-se uma das marcas registradas dos DJs de rap. Enquanto o som rolava de um dos pickups, o DJ se exibia produzindo scratches na outra vitrola. Com a complicação crescente da tarefa do DJ, não sobrava mais tempo para falar com a plateia. Assim, a função de “animador” da festa passaria a ser desempenhada por um especialista, o Mestre de Cerimônia ou, em sua versão abreviada, MC” (2025, p.18).

retratar o contexto da criminalidade e violência sofridas por essa população pertencente às comunidades periféricas, a arte e a cultura do hip-hop passaram a representar uma forma de resistência e combate à opressão, por meio da denúncia e da tomada de consciência social.

Toda essa trajetória do movimento hip-hop foi de extrema importância para consolidá-lo como uma cultura forte e legítima, uma vez que traz em seu cerne temas sociais e raciais de grande relevância em escala global. Nesse sentido, Fernandes (2022, p. 78-79) reflete que:

As narrativas construídas pelos jovens pobres e negros das periferias dos Estados Unidos, por meio do *hip-hop*, espalharam-se por diversas partes do mundo, ampliando fronteiras e denunciando as mazelas vividas por uma juventude marcada por fortes desigualdades sociais. A arte tornou-se um legítimo instrumento de contestação política, social e econômica, por meio do qual foram denunciadas questões relativas à discriminação racial, assim como as políticas públicas degradantes destinadas aos bairros mais afastados do centro. Os desdobramentos contemporâneos da arte periférica na música (rap), na dança (*break*), assim como no grafite, foram projetados no cenário nacional e internacional como verdadeiras crônicas urbanas dos bairros periféricos das metrópoles.

O movimento hip-hop se expande à medida que traz em sua proposta uma luta política genuína, alcançando diversas comunidades ao redor do mundo. Ademais, é importante compreender como o rap se insere no hip-hop, compondo essa cultura repleta de expressividade por meio de suas músicas. Dessa forma, embora rap e hip-hop possuam significações e extensões distintas, é comum que sejam utilizados como sinônimos, pois ambos representam a expressão de uma cultura que não precisa ser separada, uma vez que seus elementos coexistem em síncope com sua multiplicidade.

No que se refere à origem da palavra “rap” para designar esse gênero musical, não há uma opinião unânime, pois essa denominação é fruto de múltiplas experiências e influências artísticas. Teperman narra a história da origem do termo *rap*, trazendo diversas considerações interessantes. O autor inicia relatando que:

A palavra “rap” não era novidade nos anos 1970, pois já constava dos dicionários de inglês havia muitos anos — seu uso como verbo remonta ao século XIV. Entre os sentidos mais comuns, queria dizer algo como “bater” ou “criticar”. Um dos principais líderes dos Panteras Negras, grupo ativista do movimento negro norte-americano dos anos 1960, incorporou a palavra em seu nome: H. Rap Brown. Foi assim que ele assinou sua autobiografia, *Die Nigger Die!* [Morra Preto Morra!], lançada em 1969 — antes de qualquer registro da palavra “rap” associada a uma manifestação musical (Teperman, 2015, p.13).

A história de H. Rap Brown é realmente inspiradora, especialmente ao percebermos como o artista se relacionava com a rima e a improvisação desde a infância. Ademais, Teperman (2015) relata a prática comum entre os afro-americanos no bairro de Camingerly,

na Filadélfia, onde se reuniam em praças para brincar de rimas provocativas, no estilo de batalhas de provérbios e piadas.

Esse é apenas um exemplo que demonstra que o termo “rap” e sua essência como rima popular já circulavam antes mesmo de sua designação oficial. Ainda no que se refere ao significado do termo, vale conhecer a etimologia explicada por Teperman (2015, p. 15-16):

Parece muito provável que o gênero rap tenha ganhado esse nome como extensão do uso da palavra “rap” — como vimos, já dicionarizada bem antes dos anos 1970. Mas é claro que o fato de que as letras R, A e P componham uma sigla que corresponda a *rhythm and poetry* é um achado poderoso. E é conveniente que funcione também em línguas latinas como português, espanhol e francês (R para ritmo e P para poesia). Como sigla, o termo reúne um aspecto comumente associado às manifestações musicais africanas — o ritmo — a outro, que tem grande legitimidade nos circuitos culturais “hegêmonicos” — a poesia.

A provocação feita pelo autor ao refletir sobre o significado etimológico da palavra é bastante interessante, visto que a poesia sempre foi considerada uma arte clássica em todas as épocas e movimentos literários — e o rap é poético, é poesia, por isso se permite fazer rupturas, subversão e desconstrução. Ao mesmo tempo, o rap é ritmo, ou seja, a expressão de uma ancestralidade musical e da dança africana, resultando em uma fusão perfeita entre a importância canônica da poesia e o ritmo africano. Afinal, “não é pouca coisa, e não é à toa que a etimologia de rap como sigla para ritmo e poesia “colou”. *Se non è vero, è ben trovato*”¹¹ (Teperman, 2015, p. 16).

Para aprofundar ainda mais a discussão sobre a origem do termo “rap”, acrescentamos outras considerações que contribuem para a complexidade do tema.

Alguns preferem dizer que o rap nasceu nas savanas africanas, nas narrativas dos griôs — poetas e cantadores tidos como sábios. Ou ainda, como sugerem alguns rappers e críticos brasileiros, que é uma variante do repente e da embolada nordestinos. Outros MCs brasileiros defendem que rap é a sigla para “Revolução Através das Palavras”, e já foi dito que as três letras poderiam corresponder a “Ritmo, Amor e Poesia”. Mais do que explicações, essas são interpretações, e defender uma delas é uma espécie de alinhamento ideológico, que terá impacto no modo como essa música se situará no mundo social (Teperman, 2015, p.13).

Para concluir essa questão, o que nos parece é que a palavra *rap* pode ter se originado de diferentes contextos representativos do movimento negro, podendo significar tanto *Ritmo*, *Amor e Poesia* quanto *Revolução Através das Palavras*. Todas essas designações se adequam bem a esse termo, que representa e expressa a vida e a cultura de homens e mulheres em uma sociedade que ainda precisa evoluir muito para alcançar a verdadeira justiça e igualdade

¹¹ Essa expressão italiana pode ser traduzida para o português como: “Se não é verdade, é bem inventado”.

social.

2.3.1 O surgimento do rap no contexto nacional brasileiro

A música sempre exerceu um papel importante em nossa sociedade brasileira. Desse modo, muito antes do rap chegar ao Brasil, já existiam por aqui gêneros musicais de alguma forma engajados com as questões sociais e a consciência nacional. Como prova disso, basta lembrar as canções emblemáticas da MPB, produzidas no cenário da ditadura militar, cujos intérpretes discutiam política e sociedade por meio das letras. Muitos deles foram perseguidos, presos e até mesmo exilados do país. Neste contexto, destacam-se algumas figuras como: Gilberto Gil, Caetano Veloso, Rita Lee, Raul Seixas e Chico Buarque.

É importante mencionar a presença marcante da cultura africana na formação musical brasileira, assim como em outros países, como os Estados Unidos, por exemplo, com o jazz, o blues, o breaking e o soul. Os sons, os batuques, a tradição oral, as danças em roda, praticadas principalmente pelos escravos de origem africana, estão de alguma forma presentes nas expressões artísticas e musicais do nosso país. Um exemplo forte é o samba, um gênero musical originado a partir da ancestralidade africana, dos muitos negros e mestiços que migraram de vários estados brasileiros para o Rio de Janeiro e exerciam sua cultura de forma clandestina por meio dos encontros musicais e batuques realizados em terreiros.

Criticado e marginalizado pelas elites culturais, principalmente a carioca, o gênero sincopado, emanado dos batuques africanos, popularmente denominado como samba, tornou-se uma das mais marcantes fontes discursivas das camadas populares, cujas letras eram uma espécie de crônica da vida urbana, da gente simples do morro. Era por meio das letras e das melodias que o cotidiano ganhava sentido para uma parcela da sociedade, e, com isso, a tradição musical africana assumia sua importância na constituição da música brasileira (Fernandes, 2022, p.92).

Percebe-se que, já no samba, há a presença da repressão devido à influência da cultura africana, de uma voz que não se queria ouvida pela cultura erudita e colonialista presente em nosso país. O samba contava, a partir de suas letras, a vivência da “gente simples do morro” e, por esse motivo, enfrentou restrições da elite tradicional carioca, sofrendo até mesmo repressão policial, com as invasões nos terreiros e a prisão “dos negros baderneiros”, como eram vistos na época os líderes desses movimentos musicais.

Fernandes (2022) acentua a importância da “era do rádio” para a consolidação da música popular, sendo a década de 1920 um marco para a música brasileira, pois entram em cena elementos de mercado pelos quais o samba e outros estilos musicais ganham espaço e passam a ser valorizados. Esse é um período, prenúncio da Semana de 1922, que propõe uma

crítica ao nacionalismo, no qual a arte musical experimenta, ainda que timidamente, expressar opiniões e desafiar as normas culturais e políticas da época.

Após quase 60 anos de trajetória musical, passando pela Jovem Guarda, Bossa Nova, MPB e Tropicalismo, em meados da década de 1980, surge, na era do rock internacional, outro gênero, grosso modo, herdado das raízes negras do samba e questionado pelas elites culturais contemporâneas: o rap. Apresentando variações e instabilidades da fala, tendo como mote as entoações que acompanham a melodia da oralidade, o rap projeta-se no cenário nacional como um canto falado produzido por representantes das camadas populares, que narram sob o crivo da crítica social, a vida da gente simples da periferia. Assim como ocorreu no contexto da formação do samba, é novamente pela música que a população urbana e negra passa a ser retratada e ouvida (Fernandes, 2022, p.94).

Assim, o rap entra no cenário nacional quase 20 anos após o fim da ditadura militar, acompanhado pela abertura das ruas e dos centros urbanos, e influenciado pelo rádio, pela televisão, pelos filmes e pela cultura estadunidense. Inicialmente, observa-se que o estilo estava mais voltado ao break e às danças apresentadas nas ruas do centro de São Paulo, que, em certa medida, se assemelham ao jogo de capoeira. Destacam-se, nesse contexto, os precursores do gênero no Brasil: Nelson Triunfo, Thaíde, Nino Brown e DJ Hum. As letras de rap desse período evocavam questões de valorização da identidade negra, e os encontros funcionavam como espaços de socialização e recreação para a população negra, que não encontrava lugar nas festas e clubes frequentados pela classe alta branca paulistana.

A consolidação de um rap engajado nas lutas sociais tem origem no final dos anos 1980, período em que surge a “necessidade de denunciar as injustiças e penúrias vividas por grande parte da população negra e pobre, nas áreas periféricas da cidade de São Paulo” (Fernandes, 2022, p. 97-98). Destaca-se, então, a presença do grupo Racionais, que, mais adiante, veio a se firmar como um dos mais escutados do país, inserindo definitivamente o rap no cenário musical brasileiro.

Na contemporaneidade, ainda que os Racionais continuem sendo a maior inspiração e suas músicas estejam vinculadas à maioria dos estudos acadêmicos, meios e canais de veiculação na área educacional, temos outros nomes de rappers que também podem ser citados como de extrema importância para a permanência e o crescimento do gênero musical no Brasil. De acordo com Silva (1998, p.33):

Experiências musicais em torno do rap têm sido localizadas em diferentes metrópolis brasileiras. Pesquisas, relatos, práticas musicais e reportagens indicam que se trata de um fenômeno com características semelhantes. Nas diferentes cidades, o rap tem se apresentado como expressão de segmentos juvenis pertencentes às camadas populares, especialmente nos bairros periféricos, o rap foi apropriado como linguagem através da qual as experiências mais imediatas da vida cotidiana tem sido narradas.

O autor citado realiza um estudo minucioso sobre o rap na cidade de São Paulo, que, já naquele período, se expandia consideravelmente, tornando-se uma cultura juvenil bastante representativa não apenas na capital paulista, mas também em outras grandes cidades brasileiras. Compreendemos que, passados um pouco mais de vinte anos, essa cultura tem se tornado cada vez mais forte, o que amplia seu alcance em diversos setores e traz à tona questões e debates que fazem parte da sociedade contemporânea, com todos os seus contrastes.

Nos tópicos seguintes, discutiremos as características do rap enquanto gênero discursivo, assim como aspectos relacionados à produção e à estética desse estilo musical, que se apresenta com tantas possibilidades e que, portanto, possui uma leitura multifacetada, a partir das diversas formas de identificação e vivência com essa cultura tão pulsante.

2.3.2 O rap como gênero discursivo

Bakhtin (1997 [1979], p. 390) declara que o gênero discursivo “é determinado pelo objeto, pela finalidade e pela posição do enunciado”. A teoria dos gêneros discursivos, postulada pelo autor, tornou-se fundamental para refletir sobre a variedade da produção discursiva em suas características e relações. Em um primeiro momento, Bakhtin propõe uma classificação dos gêneros, definindo-os como primários e secundários: os primeiros seriam aqueles que surgem no cotidiano, ou seja, na linguagem espontânea do dia a dia; e os segundos, os mais elaborados, que aparecem em contextos culturais, artísticos, científicos ou institucionais. O autor (1997 [1979], p. 279) afirma que:

A distinção entre gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros. Só com esta condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais. Tomar como ponto de referência apenas os gêneros primários leva irremediavelmente a trivializá-los (a trivialização extrema representada pela linguística behaviorista). A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo)

Em seguida, Bakhtin define três categorias fundamentais presentes nos gêneros: a temática, o estilo e a construção composicional. O autor explica:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (Bakhtin, 1997 [1979], p. 276).

Considerando as orientações classificatórias estabelecidas pela teoria bakhtiniana, podemos, então, refletir sobre como o rap se insere nas diferentes possibilidades de gêneros discursivos. Primeiramente, vale destacar que o rap incorpora falas cotidianas (gênero primário) e elabora um gênero materializado nas letras de rap, que, de alguma forma, se organiza em uma estrutura de versos, rimas e batidas, ao mesmo tempo que dialoga com a mídia, os meios digitais e até mesmo com o meio acadêmico, o que acaba por conferir-lhe um caráter complexo e, portanto, secundário.

Referente ao tema, como já discutimos ao longo deste trabalho, o rap é um gênero popular e combativo que representa a voz das comunidades periféricas na luta contra o racismo e a exclusão social, configurando-se como um discurso contra-hegemônico. Com seu estilo despojado, em versos, batidas e rimas, o rap narra vivências e denuncia as desigualdades, ao mesmo tempo em que interpela e convida à resistência e à luta pela igualdade e justiça social.

Orlandi (2012), considerando a teoria de Pêcheux e a concepção de gênero discursivo como um meio de construção ideológica, no qual os discursos se organizam para a tomada de posições em um determinado contexto social, propõe uma classificação do discurso, dividindo-o em: discurso autoritário (em que se procura impor um sentido), discurso polêmico (espaço de disputa) e discurso lúdico (polissemia aberta). Como cita a autora: “Em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante, o polêmico é possível e o lúdico é ruptura” (Orlandi, 2002, p. 32).

Podemos, então, afirmar com facilidade que o rap é um discurso lúdico, pois reúne propriedades recreativas, como som, dança e vivência musical, ao mesmo tempo que se constitui como um discurso polêmico, ou seja, um espaço de conflitos e confrontos. No que diz respeito ao discurso autoritário, o rap, de alguma forma, impõe autoridade e exerce poder à medida que contesta o sistema hegemônico e seus mecanismos de dominação.

É possível considerar, portanto, que o rap transita entre o lúdico, o polêmico e o autoritário, tanto de modo mais incisivo quanto de forma mais sutil. Dependendo de seu estilo de produção, é possível observar a alternância entre um e outro tipo de discurso, o que confirma o caráter modular dos discursos, como bem explica Orlandi (2012, p. 33):

Não creio que se devam estabelecer relações categóricas entre os tipos. É preferível, antes, falar-se em tendências: há discursos que tendem para o tipo autoritário, ou tendem para o lúdico etc. Não há, assim, tipos puros, a não ser idealmente.

Conclui-se, portanto, que no rap, destacam-se, principalmente, a presença de uma oralidade marcada pelo cotidiano, expressa por meio de uma linguagem popular, versos rimados e melodias construídas a partir de batidas dissonantes. Por trazer essa característica fortemente evidenciada na cadência falada de suas canções, o rap ainda enfrenta considerável preconceito, manifestado em julgamentos presentes no imaginário coletivo, como: “Ele está cantando ou falando rápido?”, “É tudo igual, só barulho e gritaria”, entre outras afirmações que evidenciam discursos discriminatórios cujo objetivo é deslegitimar e silenciar o rap.

Além disso, apesar da contemporaneidade dos ritmos, ainda prevalece, em nossa sociedade, a valorização das construções melódicas clássicas e de suas formas tradicionais de harmonização sonora. Contudo, é importante refletir que, assim como a sociedade, a arte também se transforma e imprime novos modos de expressão. Para a AD, até mesmo os silêncios, os sons e os ruídos configuram efeitos de sentido. O rap realiza esse movimento ao explorar variadas possibilidades sonoras para compor ritmos e batidas.

O que legitima a relação entre som e ruído numa música é a cultura e o contexto histórico em que é construída. São as culturas as responsáveis por explicar e interpretar a separação entre cada uma das duas instâncias: o que é considerado som, em um determinado local, em uma dada época pode ser proibido em outra. O jogo entre som e ruído, por exemplo, reprovado em um determinado contexto histórico, pode fazer sentido depois (Fernandes, 2022, p.105).

Temos aqui, novamente, a importância de considerar a história e as suas diferenças como forma de especificar a análise dessas ferramentas artísticas do rap e de como elas são vistas e ressignificadas ao longo do tempo. Reafirmamos, portanto, a necessidade de analisar cada objeto a partir do contexto e do momento histórico em que está inserido e, nesse sentido, compreender a construção rítmica do rap como reflexo de uma sociedade não linear, mas marcada por espaços de poder, vozes e discursos.

O rap ocupa esse espaço, produzindo o seu próprio modo artístico ao utilizar batidas e ruídos de maneira estratégica para compor a estética de suas músicas e performances. É importante destacar que isso não acontece por acaso: o ritmo, a dança, o tom da voz, a cadência — todos esses elementos são formas de construção discursiva de uma arte que busca atingir seus objetivos e conquistar notoriedade em uma sociedade musical ainda acomodada a expressões clássicas, representantes de classes que afirmam apreciar a chamada “boa música”,

numa demonstração evidente de uma sociedade ainda marcada pelo preconceito e por um regime de exclusão.

Primordialmente, o que mais se destaca como característica do sujeito rapper é o tom narrativo, que se expressa em primeira pessoa singular (Eu), relatando sua própria experiência, e em primeira pessoa plural (Nós), como representante da voz coletiva de sua comunidade. Como cita Fernandes (2022, p.107):

O *rapper* é o provocador da conscientização da experiência comunitária, constituindo-se em um narrador da vida na periferia, o qual retrata as contradições coletivas, dando voz a uma significativa parcela da população que vive, na sua maior parte, confinada nos “fundões” das grandes cidades, apartada das condições mínimas de sobrevivência, desassistida pelos aparatos e serviços públicos e segregadas socioespacialmente.

Dessa forma, as letras de rap consistem em verdadeiros depoimentos, atravessados pelas subjetividades e vivências do rapper, que canta suas experiências na periferia, conferindo credibilidade à sua voz. Outro detalhe importante é que, geralmente, o rapper canta apenas músicas de sua própria autoria, articulando as letras com sua história de vida. Esse caráter de relato pessoal leva a uma identificação com o público, especialmente pelo fato de ser algo também vivenciado e presente na subjetividade do ouvinte e no imaginário coletivo de sua comunidade.

Percebemos, por sua vez, características de uma FD vinculada a um lugar específico: as comunidades negras periféricas. Trata-se de um povo historicamente oprimido pelo poder hegemônico e marcado pela exclusão social, que, por meio do rap, assume uma posição de sujeito capaz de denunciar e resistir ao sistema ideológico dominante, o qual insiste em silenciar a voz dessas comunidades.

Mediante nossa memória discursiva, vemos que o rap materializa a memória africana: a história de um povo que resiste e reafirma sua identidade e cultura, refletidas nos elementos da oralidade, na ancestralidade do ritmo e nas conexões culturais presentes nas letras e performances, que exaltam e conferem visibilidade à estética negra. É importante ressaltar que, por meio desse resgate da memória, realiza-se um movimento de atualização dos discursos ancestrais de resistência, fortalecendo a consciência política e as ações de enfrentamento dos problemas vinculados a essa raiz colonialista, que perpetua o racismo estrutural em nossa sociedade contemporânea.

Não podemos esquecer que, já em suas origens, o hip-hop está atravessado por processos de identificação racial vinculados a aspectos da subjetividade e da ideologia. O movimento *Black Power*, por exemplo, exalta a valorização das características fenotípicas

negras, bem como o orgulho negro e a afirmação cultural.

Além de todos os aspectos mencionados, é importante ressaltar que, ao se analisar o rap, não se deve considerar apenas as letras, mas também a performance, a imagem e todos os sentidos multissemióticos discursivos produzidos a partir dessas leituras. Nesse viés, Kleiman (2005, p. 42) observa que:

Tradicionalmente, a (língua) escrita se opõe à fala (língua falada); trata-se de dois sistemas semióticos ou sistemas de signos que utilizam canais (auditivo e visual) e modalidades de comunicação distintos para significar: além das linguagens verbais, um usa o corpo, o olhar, o espaço imediato, os silêncios, a entonação; o outro utiliza o suporte físico, tipos e tamanhos de letras, imagens, pontuações etc.

Ler criticamente o rap possibilita, portanto, um olhar para o conjunto que constitui esse gênero artístico, compreendendo-o como um sistema de enunciados que se articulam na construção de sentidos emanados pelo rapper. É evidente que, ao definir um recorte de análise, partimos de um determinado *corpus*, considerando, nos demais aspectos, elementos complementares à interpretação. Na intervenção pedagógica que desenvolvemos nesta pesquisa, por exemplo, elegemos as letras das músicas como proposta mediadora dessa leitura, tomando os demais componentes da performance artística como recursos adicionais, capazes de revelar expressões discursivas relevantes à análise, especialmente no campo da prosódia, ou seja, elementos não registrados na escrita, mas fundamentais para a leitura pretendida.

É importante considerar que:

[...] o rap diferencia-se da música popular de massa pela potência crítica e pelo incômodo causado em sua escuta. Desse modo, recria a cultura, a partir de elementos expurgados da razão ocidental, e recupera a expressão de uma estética policromática, vinculada à arte do povo em todas as suas dimensões: corpórea, plástica, musical e cognoscente. Talvez seja o elemento mais avançado de uma verdadeira virada cultural do povo da periferia (Fernandes, 2022, p. 104).

Logo, todas as expressões discursivas desenvolvidas pelo rap, que são muitas e de variados modos, são representativas da cultura, das vivências, da ideologia, do autoconhecimento e, sobretudo, do exercício da conscientização e da cidadania promovido pela arte como instrumento de transformação social.

Um outro aspecto relevante a ser considerado é a presença da variação linguística, justificada pelo uso de uma linguagem que se aproxima da oralidade e do registro informal da língua, com o emprego de abreviações, gírias e construções frasais que muitas vezes não seguem rigorosamente as regras de concordância nominal e verbal. Além disso, destacam-se

expressões que carregam forte representatividade cultural, racial e social, funcionando como marca identitária e cultural dos grupos aos quais pertencem os sujeitos enunciadore e, nesta condição de produção, funcionam como movimento de resistência na (des)ordem discursiva.

É fundamental destacar que as letras de rap ainda enfrentam o peso de uma tradição preconceituosa, que tende a classificar suas particularidades linguísticas como “erradas”, “feias” ou “inadequadas”. Esse olhar contribui para uma visão marginalizada do gênero, alimentando estereótipos e diversas formas de preconceito e violência direcionadas à população que produz e consome esse estilo musical. Suas letras, carregadas de espontaneidade, próprias do relato do cotidiano vivido nas comunidades, de expressões de revolta e de emoções intensas, conferem ao estilo a característica singular de trazer o real para a linguagem. Talvez essa seja uma das razões pelas quais pessoas que vivem, ou que têm alguma relação com as comunidades, se identifiquem tanto com essas músicas.

Poderíamos exemplificar com diversas músicas de rap, inclusive contemporâneas, nas quais é possível encontrar palavras em variados tons e expressividades, como palavrões, gírias, abreviações e neologismos. Para ilustrar, podemos trazer um fragmento da música *Negro Drama*, do grupo Racionais, uma letra carregada de emoções e representatividade, sendo uma das mais conhecidas e ouvidas no cenário do rap brasileiro.

[...]
 Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota
 Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota
 Entre as frases, fases e várias etapas
 Do quem é quem, dos mano e das mina fraca
 [...]
 Nego drama
 Crime, futebol, música, carai'
 Eu também não consegui fugir disso aí
 Eu sou mais um
 Forrest Gump é mato
 Eu prefiro contar uma história real
 Vou contar a minha. (Negro Drama, Racionais, 2003).

Fonseca (2011, p.37) propõe uma reflexão relevante acerca da linguagem presente nas letras de rap:

É verdade que, descontextualizando, parte do léxico dessas letras poderia ser classificada como palavras “chulas ou pobres”. Mas, no corpus em questão, as palavras não são gratuitamente utilizadas; elas lá estão para provocar efeitos de sentidos relevantes. Há ainda de se acrescentar que o que constitui linguagem “apropriada” ou “não apropriada” teria de ser problematizado junto ao nosso alunado, já que julgamentos linguísticos são sempre histórica e socialmente determinados.

Assim, as palavras que estão sendo utilizadas nas letras dessas canções não estão ali

por acaso, visto que fazem parte de uma construção discursiva própria da expressão pretendida pelo discurso musical do rap. Compreender essa construção linguística é refletir sobre a língua em contexto de uso, “reconhecendo que a linguagem do rap pode, inclusive, ser bastante apropriada para representar a visão de mundo que pretendiam retratar em suas letras” (Fernandes, 2022, p.178).

A autora destaca, ainda, o uso das “brincadeiras verbais e espetáculos especiais” (Fernandes, 2022, p.171) muito presentes na Idade Média, como estratégias para construir um contradiscurso no qual os oprimidos questionavam e ridicularizavam o poder do opressor, expondo em praça pública críticas à Igreja e ao Estado. Da mesma forma, como vimos, não há nada de “errado” em utilizar expressões que fazem parte do contexto de produção de um discurso que busca evidenciar questões sociais relacionadas a uma realidade de exclusão.

É evidente que o modo como as palavras são empregadas reflete as vozes historicamente silenciadas dessa população, que tem algo a dizer, reivindicar, expressar e sentir, com a certeza de que esse espaço consiste em um instrumento de resistência, de revolta, de denúncia e que, portanto, possui em sua constituição uma expressividade repleta de emoções contraditórias e persistentes.

2.3.3 Produção e estilo do rap nacional

Ao falarmos de rap, as opiniões e juízos de valor são bastante diversificados. Há aqueles que o consideram uma tentativa válida de dar voz às periferias, enquanto outros criticam veementemente esse tipo de produção musical, argumentando que as letras incitam a violência e o uso de drogas, incentivam a cultura da ostentação e até mesmo propagam uma cultura machista e depreciativa em relação às mulheres. E essas opiniões, muitas vezes, independem do espaço ou lugar de fala; são resultado das contradições e da complexidade nas quais a produção artística do rap e o movimento hip hop como um todo estão inseridos.

Para tratar da composição técnica do rap, bem como das questões sociais e discursivas existentes, faz-se necessário um arcabouço teórico e o estudo das vivências dessas produções. Nesse sentido, utilizamos referências que consideramos muito pertinentes para subsidiar as análises aqui desenvolvidas. A primeira delas é o livro *Hip Hop – A Periferia Grita*, publicado em 2001 por três estudantes de jornalismo, que relata histórias de vida de artistas rappers, ao mesmo tempo em que apresenta uma contextualização histórica e social do rap no

nosso país. Outra fonte muito interessante, desta vez em meio digital, é o site "Flagrarap"¹², que também possui a conta no Instagram @flagrarap. Nessas páginas, é possível encontrar matérias, discussões e análises produzidas por rappers e estudiosos da área.

A obra *Hip Hop: A Periferia Grita* eleva o rap como um instrumento discursivo, um artefato que possibilita que a voz da periferia ecoe. Essa voz, certamente, carrega em sua constituição aspectos relacionados à realidade dessas comunidades, com todas as suas questões sociais, nas quais é inevitável reconhecer uma história de exclusão, injustiças, desrespeito aos direitos humanos, carência e até a inexistência de políticas públicas de educação, inclusão e saúde.

Assim, as letras de rap podem ser vistas de maneiras bastante controversas: ora como conscientes e políticas, ora como apologia a comportamentos até mesmo marginais. Como reflete Faustino (2001, p.11) no prefácio do livro em questão:

Mas por que não poderia haver essa contradição? Que razão teriam esses poetas, manipuladores de pick-ups, artistas do spray e dançarinos, muitos dos quais com pouquíssima ou nenhuma formação educacional formal ou com confusas crenças, para serem absolutamente coerentes, quando a incoerência é a característica principal da própria humanidade?.

No site do *Flagrarap*, encontramos uma matéria¹³ produzida por Genius Brasil (2022) e que se concentra em explicar as formas de produção e estilos presentes no rap nacional. Entender essas formas de produção, ajuda a compreender as tão variadas concepções e segmentos artísticos em torno desse gênero musical. No parágrafo a seguir apresentamos uma síntese das informações apresentadas na matéria supracitada.

Referente à produção e às influências de outros estilos, temos o rap alternativo, que mescla características de diversos gêneros musicais, sendo, muitas vezes, difícil de identificar e classificar. No *boom bap* (batida clássica do rap), estilo de rap mais conhecido mundialmente, "as produções, em geral, são simples, compostas por um loop de sample com o bumbo bem evidente" (Brasil, 2022, *online*). O *cloud* (rap nebuloso) é um estilo moderno que utiliza vocais sintetizados com elementos e efeitos psicodélicos, e suas letras apresentam temas de forma um tanto abstrata.

Ainda no quesito das influências nas letras, temos o *horrorcore* (rap de terror), um gênero que "mistura as levadas do rap com o horrendo, o insano e o sobrenatural. Tortura física e psicológica, suicídio, canibalismo, necrofilia e estupro estão entre os temas que fazem

¹² Endereço do site: <https://flagrarap.com.br>

¹³ Disponível em: <https://flagrarap.com.br/os-diferentes-tipos-de-rap-nacional/> , acesso em 04 de outubro de 2024.

desse um gênero polêmico" (Brasil, 2022, *online*). No rap experimental, há, como o próprio nome diz, experimentações com mudanças na estrutura dos versos e mix de elementos, que, por vezes, ultrapassam o conceito de influência, podendo ser entendidas como a construção de uma nova música. Podemos ainda citar a influência da MPB, rock, reggae, samba, forró/repente e gospel, que trazem para alguns raps características no estilo, nos instrumentos e nas letras, permeadas por interdiscursos e referências.

Dentre as influências mais comuns entre os rappers conhecidos pelo grande público, encontramos marcas do funk, que traz o estilo de letras sensualizadas, e do *funk melody* (melodia do Funk), resgatando elementos que remetem aos bailes da década de 1980. Além disso, o *trap*, muitas vezes considerado um subgênero do rap, tem sido amplamente incorporado em diversas letras, retratando temas polêmicos e com uma abordagem agressiva, tratando de assuntos como drogas, sexo, dinheiro, poder, desigualdade social, violência e ostentação.

É interessante pensar como essas influências e as diversas formas de fazer rap se constituem como estratégias para emitir discursos e vozes, refletindo temas e sentimentos variados. É evidente que, nesta pesquisa, não teríamos espaço suficiente para uma análise mais aprofundada sobre as técnicas e os efeitos que elas causam na produção e recepção do discurso. No entanto, não podemos ignorar essas considerações, pois mais adiante será necessário compreender essas diferentes formas e manifestações do rap para refletir sobre as escolhas dos estudantes e como problematizá-las. Isso permitirá levá-los um conhecimento mais crítico e elucidativo sobre as letras que escutam.

Com base nas informações coletadas na matéria de Genius Brasil (2022) os diversos estilos do rap nacional se diferenciam por abordar nichos específicos. Um exemplo é o rap *geek* (rap com temáticas *nerd*), que se consolidou em 2010, principalmente no YouTube, com temas sobre animes, videogames, desenhos, quadrinhos e séries. Outro estilo é o *freestyle* (rap improvisado), que se concentra na improvisação de rimas, muitas vezes testadas nas batalhas de MCs. O estilo *espacial* explora descobertas sonoras, efeitos de sample e outras técnicas experimentais. Já o *braggadocious* (rap vanglorioso) consiste na autoafirmação do rapper, que se coloca como referência artística e se vangloria de seu talento e técnica com um estilo “fanfarrão e arrogante”. Outro estilo é o *storytelling* (rap de narração), que se caracteriza como um rap mais narrativo, no qual o rapper constrói letras com personagens, reais ou fictícios, descrevendo ambientes e fatos ocorridos. O *Rap RJ* é um estilo de afirmação próprio do rap produzido no estado do Rio de Janeiro.

O *Underground* (rap alternativo) possui liberdade de criação com seus artistas

independentes, formatos e projetos próprios. Nesse estilo, há uma discussão interessante denominada *Mainstream X Underground*, que consiste em debater as características de consumo e circulação de músicas. No *Mainstream* (rap comercial), o rap é produzido e circula em meios como televisão, trilhas sonoras de cinema, entre outras mídias que buscam atingir um público mais amplo. Já o *Underground* preza por uma produção mais específica para o público-alvo, geralmente pessoas da periferia, com abordagens mais próximas da vivência dessas comunidades. Pensar essas duas formas de produzir e circular o rap é entender a produção e recepção de discursos a partir de perspectivas diferentes, sendo essa discussão uma das mais presentes no meio musical desse gênero.

Faustino (2001, p.10) reflete sobre o movimento do hip hop e critica a industrialização do rap nacional, exaltando as produções independentes realizadas por artistas da periferia.

Em meio a tantas armas de que esses jovens podem lançar mão, escolheram a mais eficaz: a cultura. A cultura hip hop – afinal, a cultura não é propriedade da academia, do governo, da burguesia – pertence àquele que é capaz de produzi-la. Então se constata um fenômeno sociocultural em que, rejeitando a sedução do “ouro de tolo” oferecido pelo monopólio da indústria fonográfica fabricante de modismos comportamentais, muitos desses jovens organizam-se em posses, Brasil afora, realizando estudos e eventos, produzindo arte, interferindo na linguagem e na metodologia educacional, reivindicando políticas públicas e propondo resistência, independência, autenticidade, atitude. Isso porque o hip hop não foi inventado pela mídia. Nasceu naturalmente, nas ruas, forjado em sangue, suor e lágrimas.

Essa é uma discussão que apresenta vários pontos de vista e aspectos que devem ser levados em consideração. Além de concentrar o lucro nas grandes gravadoras, estar na indústria e nos holofotes midiáticos confere certa notoriedade, mas ao mesmo tempo exige uma adaptação aos moldes desejados por quem controla a circulação da música em espaços mais amplos e de maior alcance, o que pode ser relacionado ao que Foucault (1999 [1971], p.07) fala em “entrar nesta ordem arriscada do discurso”. Há quem considere, inclusive, que nesse processo de mercantilização existe a tentativa de romantizar a vida na favela como um “eterno” processo de superação dos problemas ali encontrados. Ao mesmo tempo, também há o desafio na produção independente de manter o equilíbrio entre os diferentes estilos e temas, que se inserem na complexidade das vivências e posturas adotadas nas letras de rap.

Nesse sentido, destacamos alguns estilos que se direcionam ao foco da pesquisa, na qual iremos explorar a discussão que envolve dois polos de produção do rap: o conhecido como consciente e/ou político, e os demais, denominados *ostentação*, *mafioso* e *gangsta*. Como sabemos, o rap nasce com um objetivo que vai além do entretenimento, possuindo uma abordagem de crítica social que abrange desde a retratação até um forte enfoque militante de

formação e mudança de opinião. Os Racionais, como já vimos anteriormente, são um grupo que se destacou no cenário nacional e que

[...] seguem a linha do “rap consciente”, que sofreu influência de grupos norte-americanos como Public Enemy, criado no fim da década de 1980. O surgimento dessa segunda geração de rappers nos Estados Unidos – a primeira foi comandada pelo DJ Afrika Bambaataa – afirmou o hip hop como movimento social. Eles traziam na sua poesia referências baseadas nas atitudes de líderes negros como Martin Luther King e Malcolm X (Rocha; Domenich; Caetano, 2001, p.36).

Além dos Racionais, podemos citar, na linha do rap consciente e/ou político, o artista rapper Gog, que é um dos mais respeitados por sua escrita elaborada, focada em temas que abordam a crítica social.

[...] líder e fundador do grupo que tem como título as iniciais do seu nome, Genivaldo Oliveira Gonçalves questiona o papel do rap. “temos um compromisso não somente com a música, mas também com a questão social, inclusive a de não incentivar em público o uso de qualquer droga, seja ela a pinga ou a maconha. uma vez em cima do palco, você é um líder e pode influenciar muita gente”, acredita ele (Rocha; Domenich; Caetano, 2001, p.38).

Em contraste a esse tipo de produção, temos os estilos considerados “marginais”, que, apesar do tom agressivo, não podem ser subjugados sem antes terem a chance de se explicar — seja pelo modo como se expressam, pelo que dizem ou pelas razões que os levam a dizer. Esses estilos¹⁴ estão inseridos em contextos sociais de extremas contradições, e não podemos ignorar que, apesar de estarem fora das normas sociais, também representam, de alguma forma, uma contestação construída a partir da ironia como forma de protesto.

No *gangsta* (rap marginal), por exemplo, temos um estilo biográfico onde o rapper utiliza as letras de músicas para relatar a história de vida no tráfico e nas gangues, muitas vezes sendo fatos vivenciados pelo próprio artista.

Um dos primeiros rappers a seguir esse estilo no Brasil foi o Pivete, ex integrante do grupo Pavilhão Nove. Seu maior ídolo é o rapper Snoopy Doggy Dog, com quem acha ter uma semelhança em relação a experiência de vida. Sua história de vida é bastante interessante: a mãe o abandonou aos três meses de idade, nas mãos do pai alcoólatra. Aos nove, era viciado em cocaína. Aos 12, foi para a FEBEM, por furto. Aos 13, matou um segurança num assalto. Aos 15, cumpriu a última pena na FEBEM por estelionato. Aos 16, casou e mudou de vida. A história de vida de Pivete lhe concede a autoridade de produzir o gangsta rap. “O passaporte para a dignidade foi a música”. Possivelmente como parte do marketing, no seu primeiro grupo musical que criou, o Pavilhão Nove, Ele [sic] e seus três parceiros cantavam com revólveres na cinta e se apresentavam todos encapuzados nos shows (Tella, 2000, p. 59-60).

¹⁴ São estilos de rap considerados marginais: gangsta rap, mafioso e ostentação.

É evidente que esse estilo, por muitas vezes enaltecer e defender publicamente o crime, fere as diretrizes do próprio Código Penal Brasileiro. Em seu artigo 287, o Código criminaliza atos de apologia ao crime e prevê pena de detenção de três a seis meses ou multa. Por esse motivo, o gangsta rap não encontra tanto espaço no cenário nacional, sendo alvo de muitas críticas, inclusive dentro do próprio movimento hip-hop, em relação aos rappers que apresentam tais características.

De acordo com Tella (2000, p. 60), “o estilo gangsta teve vida curta no Brasil”, o que se deve à afirmação do verdadeiro enfoque do rap brasileiro: a construção de uma consciência. É importante, no entanto, ter muito cuidado ao classificar um rap como apologia, desconsiderando seu caráter crítico e de retratação de uma realidade vivida nas periferias. Essa linha, que por vezes pode ser bastante tênue, é traçada pela linguagem e pela presença de um discurso entrelaçado com as questões sociais e políticas que permeiam essa realidade.

Por fim, temos os estilos denominados *mafioso* e *ostentação*, muito presentes nos raps contemporâneos. O primeiro glorifica a vida dos chefões do tráfico, seja baseada na realidade ou na ficção, buscando conferir um caráter positivo ao mundo do crime. A ostentação, por sua vez, também se conecta com essa proposta, mas visa construir um “mundo dos sonhos”, apresentando uma visão otimista por meio de bens de consumo, como carros, casas, joias, além de modos de vida que envolvem festas, mulheres, relacionamentos e a esperança de uma realidade de poder.

Após todo esse panorama sobre as influências, estilos, modos de produzir e conceber o rap, é importante entender que essas diversas características muitas vezes se misturam e coexistem nas letras das músicas. Claro que, em alguns exemplos, podemos perceber um ou outro estilo predominante em determinados rappers e suas canções, mas, no cenário contemporâneo do rap brasileiro, a “onda” é justamente não se fixar em nenhum bloco de classificação.

Estando esta pesquisa no âmbito da experimentação, tendo como sujeitos participantes adolescentes e, como objeto, as letras de rap que eles escutam, incluindo músicas consagradas do grupo Racionais MC's e outras de artistas contemporâneos como Filipe Ret, Hungria, Ébone, entre outros, a proposta é compreender o universo e os estilos mais ouvidos por eles, de modo a possibilitar que, por meio de um conhecimento mediado, possam realizar a leitura dessas músicas e se posicionar diante dos discursos emitidos.

Mediante tudo o que foi tratado, fica evidente que, para inserir a leitura do rap como material a ser utilizado em sala de aula, é necessário refletir sobre como utilizá-lo, com qual foco teórico trabalhar e em quais aspectos concentrar a abordagem inicial. Esse recorte não

limita o trabalho de leitura, mas, ao contrário, norteia o planejamento, de modo a utilizar ferramentas que melhor possam mediar a prática pedagógica.

Orlandi (2012, p. 19) explica que “há uma relação necessária entre o objeto, as técnicas, a metodologia e a teoria na qual a análise se sustenta”. Dessa forma, o recorte que fundamenta esta pesquisa, assim como a intervenção em sala de aula, busca contemplar uma leitura que leve os estudantes a refletirem sobre o discurso presente nas músicas e sua relação com a realidade e suas vivências. Essa leitura, ancorada no inconsciente e na experiência, resgata elementos da memória individual e coletiva, ao mesmo tempo em que promove a reflexão sobre a realidade atual e as questões sociais que permeiam a sociedade.

A seguir, apresentaremos os capítulos referentes à metodologia, à análise das entrevistas e ao relato das experiências obtidas por meio da aplicação do projeto de pesquisa desenvolvido neste estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Optamos por desenvolver a pesquisa por meio de uma abordagem predominantemente qualitativa, de natureza aplicada, com breves apontamentos quantitativos referentes à caracterização dos sujeitos pesquisados, além de outras informações coletadas a partir da entrevista inicial e de dados pertinentes à escola campo. Nesse sentido, no tópico seguinte trouxemos alguns números referentes a avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB¹⁵ e o Sistema de Avaliação Educacional da Paraíba - SIAVE¹⁶. No entanto, essas informações quantitativas serviram apenas para caracterizar a escola e a visão obtida por meio desses resultados, não sendo, de modo algum, utilizadas como objeto definidor dos sujeitos, tampouco como base para análise ou comparação.

É importante frisar essa característica metodológica, evidenciando a abordagem qualitativa adotada e o objetivo de perceber e praticar atitudes voltadas ao desenvolvimento da leitura. Tal proposta considerou a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, respeitando o princípio da subjetividade de cada estudante, sem recorrer a parâmetros numéricos para medir ou comparar o desenvolvimento das habilidades discentes (Prodanov; Freitas, 2013, p.71).

Dessa maneira, esses dados não foram — e nem devem ser — interpretados com o objetivo de medir o desempenho, entendido aqui como fracasso ou exclusão dos estudantes, mas, sim, como um recurso para avaliar o sistema de ensino como um todo e identificar as modificações necessárias para a formulação de políticas educacionais de caráter interpretativo. Ou seja, políticas que correlacionem os números resultantes de pesquisas a reflexões teóricas, buscando analisar as questões com base em um juízo crítico (Prodanov; Freitas, 2013, p.56).

Desse modo, o procedimento metodológico adotado nesta pesquisa foi composto por

¹⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um parâmetro nacional frequentemente associado à qualidade do sistema de ensino nas escolas brasileiras. Com metas a serem alcançadas, o IDEB acaba se constituindo como um mecanismo que seleciona e premia os melhores resultados. No entanto, é fundamental problematizar a existência desse sistema, sobretudo considerando as múltiplas realidades educacionais presentes no país.

¹⁶ O Sistema de Avaliação Educacional da Paraíba (SIAVE) é um instrumento de avaliação e monitoramento instituído pelo governo do estado, voltado para o diagnóstico das competências e habilidades dos estudantes, com metas e parâmetros previamente estabelecidos. No entanto, diferencia-se por apresentar uma abordagem menos generalista, permitindo a avaliação e acompanhamento individualizado de cada estudante em relação às habilidades desenvolvidas.

estudo teórico e pesquisa-ação, com a pretensão de compreender e intervir no processo educacional. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 66), a pesquisa-ação “não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

Vale ainda ressaltar que a ação empreendida também se caracterizou como uma pesquisa participante, na medida em que foi desenvolvida “a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 67). Ao adotar essas metodologias de pesquisa, colocamos os estudantes e sua interação como fundamentais no processo, realizando o que Orlandi (2012, p.52) denomina de “relação dialética entre aprendiz e professor”, espaço em que “o aluno não está no grau zero, o professor não está no grau dez e a relação entre eles pode ser fecunda para ambos”.

Para a realização da ação didática, utilizamos instrumentos de pesquisa de campo, organizados em duas etapas, que consistiram no uso de ferramentas de coleta de dados aplicadas por meio de dinâmicas semiestruturadas, com o objetivo de garantir a interação e uma descrição fundamentada nas vivências dos estudantes. A primeira etapa teve caráter diagnóstico, enquanto a segunda envolveu a prática das atividades didáticas, as quais serão detalhadas mais adiante.

Todo esse processo prezou pela intensa participação dos estudantes, que, a todo momento, foram envolvidos de forma a expressar suas opiniões de maneira interventiva nas etapas do projeto. Isso confere à pesquisa um caráter dialético que, como citam Prodanov e Freitas (2013, p.35), se constitui como um método que, ao estudar um dado objeto, “considera todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido”. Os conteúdos foram, portanto, ganhando forma a partir das relações de sentido estabelecidas pelos estudantes em suas leituras críticas sobre o rap e nas discussões temáticas mediadas pela análise dessas canções.

Dessa forma, essa mobilidade permitiu que as ações fossem conduzidas a partir das demandas trazidas pelos próprios estudantes, o que tornou a aprendizagem bastante significativa. A participação e a interação total dos sujeitos pesquisados possibilitaram a riqueza do material produzido a partir da intervenção.

3.2 O *LÓCUS* DA PESQUISA

A escola Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas, fundada por meio do Decreto de Criação Nº 8353 de 17 de janeiro de 1980, está localizada na Rua Gil Furtado, S/N Bairro dos

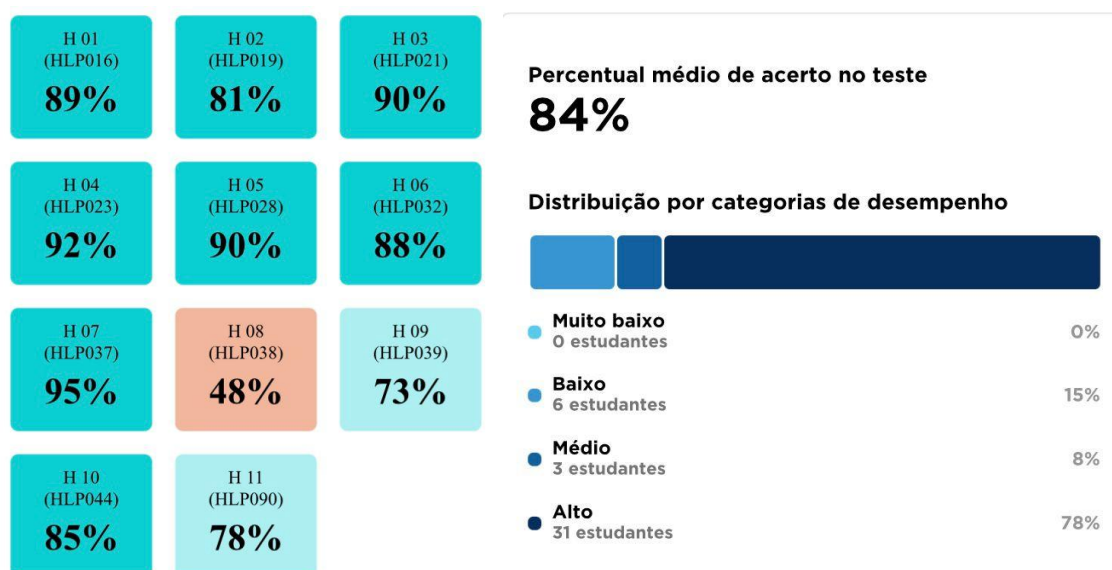
Ipês, João Pessoa – PB. Em 2017 foi escolhida para se tornar ECIT (Escola Cidadã e técnica) e atualmente atende às modalidades de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2024, iniciamos o ano letivo com 180 estudantes divididos em 08 turmas, sendo duas de 1ª série do curso técnico em informática, três de 2ª série (MSI e Eventos) e três turmas de 3ª série (MSI e Eventos). Na EJA temos 39 alunos matriculados.

No que diz respeito à estrutura física, a escola é composta por 10 salas de aula, secretaria, direção, sala de professores, sala de banda marcial, arquivo, sala de Coordenação pedagógica, sala de Coordenação administrativa-financeira, arquivo, almoxarifado, banheiro dos professores, banheiro dos estudantes, biblioteca, sala de multimídia, ginásio poliesportivo, vestiários, pátio, refeitório e laboratórios. Sobre o quadro profissional, a escola conta com um total de 28 professores (distribuídos no ensino integral e na EJA), além da gestão e demais funcionários que fazem possível o bom funcionamento da nossa instituição.

A escolha dessa instituição se justifica pelo fato de a professora pesquisadora pertencer ao quadro efetivo da escola há mais de quatro anos, todos dedicados ao ensino de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a escola exerce uma importante função dentro da comunidade, dialogando com a vivência local e incentivando os projetos e ações comunitárias, a exemplo do apoio às alas ursos e a quadrilha junina do bairro. Além disso, há um grande esforço em incentivar a participação nos projetos estruturantes da secretaria de educação do estado: durante o ano de 2024 tivemos estudantes com ótimas notas no Desafio Redação nota 1000; estudantes aprovados no projeto de intercâmbio “Conexão Mundo; e equipes de robóticas campeãs brasileiras e com cinco títulos no torneio internacional de robótica realizado no Chile.

A escola apresenta a taxa de Evasão/abandono em 2,02%, esse número representa a quantidade de estudantes que entraram no mercado de trabalho devido às necessidades financeiras. Sobre os índices de aprendizagem, a meta para a média dos resultados do IDEB 2023 estava estimada em 4,5 e a escola conseguiu superar com 4,7. Durante o ano de 2024 a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba realizou uma “Avaliação diagnóstica formativa” sobre o desempenho nos descritores do SIAVE, os resultados da nossa escola estão descritos abaixo:

Figura 1: Resultado da Avaliação diagnóstica formativa de Língua Portuguesa/2024



Fonte: SIAVE – Secretaria de Educação do Estado da Paraíba /2024

Como pode ser observado obtemos um percentual médio de 84% de acerto no teste, apenas com a habilidade (H08/HLP038) no nível baixo e outras duas (H11/HLP090; H09/HLP039) em um nível intermediário. Essas habilidades dizem respeito ao desempenho no campo da leitura e interpretação, no que concerne à identificação de um fato/opinião, dos argumentos e estabelecimento das relações dialógicas com as informações contidas no texto.

Como já foi mencionado anteriormente, esses dados servem como base estatística, mas não se pretende que sejam o foco central da pesquisa, constituindo-se apenas como informações pertencentes à escola e que servem para reflexão sobre as metodologias e o trabalho com a leitura em sala de aula. Ademais, faz-se necessário transcender os números e enxergar o estudante em seu caráter subjetivo. Tal perspectiva deve possibilitar ao discente o uso de suas competências e a ampliação de sua visão de mundo, promovendo o desenvolvimento de uma cidadania protagonista (Rojo, 2009).

É importante frisar que esta pesquisa foi oficializada junto aos comitês de ética da universidade, bem como junto à gestão da escola-campo, onde recebeu o título “Por dentro dos fones”, com o objetivo de promover maior identificação e engajamento por parte dos estudantes participantes. Realizou-se uma apresentação formal à equipe escolar, ocasião em que foram expostos os objetivos e o percurso metodológico pretendido pela pesquisa.

Figura 2: Fotografia da apresentação do projeto à gestão e professores.



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora.

Esse foi um momento muito importante para o desenvolvimento do projeto, pois integrou membros da gestão e professores, estabelecendo parcerias e até mesmo conexões com trabalhos desenvolvidos por outros docentes em suas respectivas disciplinas.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O *corpus* da pesquisa, inicialmente, era composto por 45 (quarenta e cinco) estudantes da Escola Cidadã Integral Técnica Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas, matriculados na 2ª série (turmas A e B) do ensino médio. No entanto, devido à participação de alguns desses alunos no Projeto Conexão Mundo e em competições nacionais de Robótica, apenas 34 puderam participar efetivamente. Toda a aplicação do projeto ocorreu com as duas turmas reunidas em um mesmo espaço, durante o horário organizado pela gestão escolar, sendo, portanto, consideradas como um único grupo para fins de análise.

No capítulo quatro, no tópico dedicado à análise dos dados coletados por meio da entrevista inicial, são apresentadas informações mais detalhadas sobre a caracterização dos sujeitos-estudantes participantes da pesquisa.

Após a formalização do projeto na escola, iniciamos os procedimentos formais para a realização da coleta de dados dos estudantes, que começou com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa, a garantia de sigilo das informações fornecidas, o compromisso com o

anonimato, bem como o direito de desistir da participação a qualquer instante.

Figura 3: Fotografias do momento da apresentação do projeto aos estudantes.



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora.

A realização desse momento foi fundamental, visto que os estudantes puderam esclarecer todas as dúvidas sobre o projeto, compreendendo as etapas e a importância de sua participação efetiva em todas as atividades. Mostraram-se bastante receptivos e entusiasmados com o tema e com a possibilidade de utilizar a música como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa.

3.4 COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Na primeira etapa, foi aplicada uma entrevista impressa¹⁷ com o objetivo de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa em seus aspectos socioculturais, de modo a traçar o perfil social do grupo estudado, considerando elementos como território, renda, gênero e raça. Os dados foram colhidos durante as atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula, das quais participaram apenas os estudantes e a professora-pesquisadora.

Ainda nesta entrevista inicial, foram aplicadas questões em formato semiestruturado, que mobilizaram os sujeitos a conversarem em grupos e discutirem suas opiniões acerca das perguntas relacionadas às suas vivências musicais. Apesar da constatação de que, de modo geral, os estudantes da Escola Campo escutam e gostam do rap, esse momento possibilitou o mapeamento mais específico das experiências e preferências musicais nas turmas e entre os

¹⁷ O modelo da entrevista inicial utilizado para a coleta de dados encontra-se anexado na seção de apêndices.

participantes da pesquisa, com ênfase no contato com o rap e na percepção crítica das letras dessas canções.

Figura 4: Fotografia da aplicação da entrevista inicial realizada com os estudantes.



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora.

Essa etapa¹⁸ serviu para averiguar e confirmar as hipóteses relacionadas à preferência pelo rap e a outros aspectos subjetivos vinculados ao contato dos estudantes com esse estilo musical, subsidiando, assim, o planejamento das intervenções pedagógicas implementadas na segunda etapa da ação didática.

Na segunda etapa, aplicamos o projeto didático, composto por uma série de atividades organizadas em um percurso cujo objetivo foi compreender as origens do rap e sua função social, para, em seguida, adentrar os caminhos da leitura, com o uso de algumas ferramentas da AD e reflexões sobre as temáticas desenvolvidas por essas músicas. A aplicação das atividades ocorreu em cinco módulos, distribuídos em duas ou mais aulas semanais, conforme explicitado no quadro a seguir:

¹⁸ Nesse momento, os estudantes utilizaram seus celulares para consultar suas playlists e lembrar os nomes das músicas escolhidas, além de compartilhar e dialogar com os colegas.

Quadro 1: Plano de atividades e organização dos módulos de ensino.

Módulo	Conteúdos	Objetivos
<p>Módulo I</p> <p>1ª Aula</p> <p>09/08/2024</p> <p>(1:40h)</p> <p>2ª Aula</p> <p>16/08/2024</p> <p>(1:40h)</p>	<p>Leitura sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos.</p>	<p>Desenvolver reflexões sobre a leitura, bem como envolver os estudantes no estudo e na compreensão de temas relacionados à Educação em Direitos Humanos.</p>
<p>Módulo II</p> <p>23/08/2024</p> <p>(1:40h)</p>	<p>Panorama histórico e social da música como instrumento de crítica, com foco no rap e suas características estéticas e discursivas.</p>	<p>Proporcionar o conhecimento sobre as origens do movimento hip-hop e a historicidade do rap, com ênfase em suas características estéticas e discursivas</p>
<p>Módulo III</p> <p>30/08/2024</p> <p>(1:40h)</p>	<p>Leitura do rap <i>Negro Drama</i> do grupo Racionais</p>	<p>Exercitar a leitura participativa da letra <i>Negro Drama</i>, dos Racionais, utilizando ferramentas da AD para refletir sobre seus aspectos discursivos e a crítica social presente.</p>
<p>Módulo IV</p> <p>13/09/2024</p> <p>(1:40h)</p>	<p>Apresentação dos Seminários</p>	<p>Proporcionar espaço para que os estudantes escolham e realizem a leitura de um rap, compartilhando suas análises com os colegas por meio de seminários.</p>
<p>Módulo V</p> <p>27/09/2024</p> <p>(1:40h)</p>	<p>Roda de conversa com o estudante egresso e rapper Kevin Wilder.</p>	<p>Foi promovido um momento de diálogo sobre a produção do rap, com a participação do rapper Kevin Wilder, estudante egresso</p>

		da escola campo e morador da comunidade à qual a escola pertence.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Todos esses momentos e aulas foram conduzidos a partir de uma metodologia explicativa-participativa, com atividades tanto individuais quanto coletivas, todas acompanhadas de materiais cujos resultados puderam ser mensurados qualitativamente e analisados no relato de experiência. Foram desenvolvidas metodologias ativas — como debates e seminários — com o objetivo de engajar os estudantes nas temáticas abordadas por meio das discussões e leituras críticas.

Por fim, também foram coletados dados por meio do “Diário de bordo”, entregue a cada estudante como um registro pessoal das atividades desenvolvidas. Esse material foi recolhido e analisado com o objetivo de compreender a percepção dos participantes ao longo de todo o processo, sendo inclusive utilizado como figuras e fontes de citações no texto final desse relato. Para essa finalidade, foi assegurado que os registros impressos — como o diário de bordo e as respostas contidas em outras atividades — seriam utilizados de maneira ética, sem a identificação dos nomes dos estudantes.

A proposta pedagógica construída durante a intervenção da pesquisa foi organizada em um caderno didático contendo os módulos de ensino, os quais se encontram anexos ao final da dissertação, incluindo o modelo criado para o “Diário de bordo”.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 SOBRE OS DADOS DA ENTREVISTA INICIAL¹⁹

A aplicação do projeto de pesquisa ocorreu ao longo dos meses de agosto e setembro de 2024, nas aulas de Língua Portuguesa. Como procedimentos prévios, tivemos, além das assinaturas dos termos de responsabilidade, a realização das entrevistas iniciais (Apêndice A) com os 34 estudantes das turmas da 2ª série do ensino médio, matriculados na ECIT Pedro Anísio. Vale ressaltar que esse questionário inicial, composto por questões abertas e fechadas, foi imprescindível para coletarmos os dados de identificação e, principalmente, para compreendermos a vivência musical dos estudantes e a percepção que eles possuem sobre a leitura do rap e os temas relacionados aos direitos humanos. As respostas foram complementadas pelo diálogo construído em sala de aula, no momento da aplicação. A seguir, analisaremos as informações obtidas nesse primeiro momento.

Dos 34 participantes, 21 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. No que diz respeito à idade, há uma predominância de estudantes com dezesseis e dezessete anos, totalizando 18 e 12 alunos, respectivamente. Apenas um estudante tem quinze anos, e três têm 18 anos. É importante destacar que esses três alunos, apesar de já serem maiores de idade e a escola oferecer a EJA, não podem estudar à noite devido à alta incidência de violência na comunidade onde residem, o que impede que transitem com segurança nas ruas durante o período noturno.

No quesito cor/raça, 7 se consideram pretos, 2 amarelos, 6 brancos, 17 pardos, e 2 preferiram não responder. A renda familiar é predominantemente entre 0 e 1 e 1 a 2 salários mínimos, com apenas 4 estudantes informando renda de 3 a 5 salários, 1 estudante com mais de 5 salários mínimos, e 2 que optaram por não declarar. Os dados reforçam a importância de trabalhar temas relacionados à identidade e à consciência de classe, considerando que a maioria desses estudantes pertence a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e vive em situação de vulnerabilidade social.

Outro dado importante é a residência dos estudantes pesquisados, que serve como uma amostra da identificação da escola com as comunidades pertencentes ao seu território. Dos 34 participantes, 14 moram no bairro dos Ipês, 10 no bairro Mandacaru, 5 no bairro de Salinas e 1 no Alto do Céu. Quatro preferiram não informar onde residem. Esses bairros, localizados na

¹⁹ Neste subcapítulo, apresentaremos os resultados coletados a partir da entrevista inicial, ao mesmo tempo em que será feito o relato da etapa de partilha desses dados com os estudantes, incluindo algumas de suas percepções.

zona norte de João Pessoa, possuem altos índices de violência. De acordo com o Anuário 2023 de Segurança e Defesa Social da Paraíba, Mandacaru e Alto do Céu estão entre os bairros com maior incidência de CVLI (Crimes Violentos Letais Intencionais), como pode ser verificado no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Incidência de violência nos bairros pertencentes à zona norte de João Pessoa – PB.



Fonte: Anuário 2023 de Segurança e Defesa Social da Paraíba

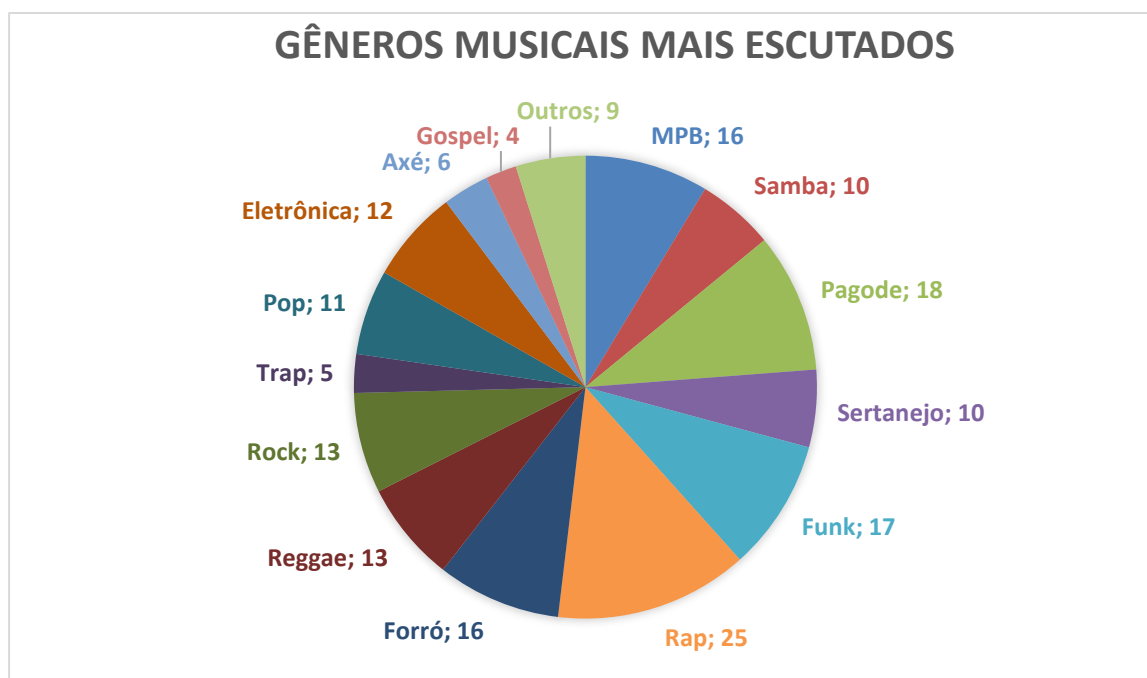
De acordo com os dados mencionados no Gráfico 1, o bairro de Mandacaru apresenta o maior índice de CVLI, com base na 1ª Área Integrada de Segurança Pública, e o bairro Alto do Céu também é mencionado com um número acentuado. Vizinhos a esses bairros estão outros mencionados na residência dos estudantes, como o bairro dos Ipês e Salinas, com a escola ECIT Pedro Anísio situada no centro dessas localidades.

Todo esse panorama de identificação dos sujeitos da pesquisa foi fundamental para compreender a realidade em que estão inseridos e as questões sociais que vivenciam. Isso tornou a abordagem da leitura e a perspectiva da educação em direitos humanos extremamente relevantes no contexto da intervenção, enquanto estudiosa e professora pertencente a essa comunidade escolar.

Para adentrar no universo da leitura e da subjetividade desses estudantes, utilizamos o material que está “por dentro dos fones”, ou seja, as músicas que escolhem ouvir e como essas composições significam, refletem e transmitem um pouco do que sentem. Nesse sentido, no tópico 2 da entrevista, realizamos um mapeamento da vivência musical dos estudantes, perguntando inicialmente quais os gêneros musicais eles mais gostam de ouvir.

Cada estudante pôde marcar mais de uma opção e sugerir outros gêneros que, por acaso, não estivessem na lista. O resultado está representado no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Gêneros musicais mais escutados pelos estudantes.



Fonte: coleta de dados realizada pela pesquisadora.

É possível observar que diversos gêneros musicais foram mencionados, alguns com menos frequência e outros com mais. Para citar três de cada nível, temos a música gospel com 2,2%, o trap com 2,8% e o axé com 3,4%. Entre os gêneros mais citados, destacam-se o funk com 9,6%, o pagode e o sertanejo, ambos com 10,2%, e o rap, que lidera com 14,2%. Dos 34 estudantes pesquisados, 25 citaram o rap, o que representa 73,5%. Vale destacar que o trap não havia sido incluído na lista inicial e foi selecionado na opção “outros”, que, juntamente com o gênero gospel, totalizou nove escolhas. Esse gênero é considerado um subgênero do rap e possui características semelhantes em relação aos temas abordados, embora tenha batidas com ritmos mais variados.

Em momento posterior, organizamos os resultados em um gráfico e discutimos por que alguns estilos, como o forró, foram tão pouco citados, enquanto o rap apareceu em mais da metade das respostas. Os estudantes afirmaram que escutam forró, mas não com tanta frequência, e que o rap está mais presente nos fones de ouvido, nas playlists e como trilha sonora de postagens em redes sociais. Quanto ao motivo dessa forte presença do rap, os estudantes não apresentaram uma explicação mais elaborada; limitaram-se a dizer que gostam das letras e do ritmo, além de ser o gênero que a maioria dos amigos também escuta.

Na questão 02 pedimos que os estudantes citassem alguns artistas preferidos e as respostas foram bastante variadas, o que indica a diversidade de gostos e estilos musicais. Alguns cantores e grupos musicais foram citados pela maioria dos estudantes, a exemplo de

Taylor Swift, Matuê, Adele, Racionais, Type Shit, Travis Scott, MC Cabelinho, Desejo de menina, TXT, Eminem, Mano Brown, Anitta e Justin Bieber. Ainda apareceram na lista: Calcinha Preta, Alceu Valença, Bruno Mars, Jorge & Mateus, Orochi, Marília Mendonça, Djonga, Dilsinho, Edson gomes, Projota, VMZ, Enygma, Melanie Martinez, Natiruts, Luan Santana, Fernanda Brum, Charlie Brown Jr., Marisa Monte, Djavan, Agust D, Rita Lee, Cássia Eller, Lulu santos, Chico Buarque, Pitty, Hungria, Rihanna, 50 Cent, Michael Jackson e dentre outros.

Sobre a partilha desses dados, durante a leitura dos resultados do questionário, entregamos o controle da televisão aos estudantes e pedimos que, de forma organizada, identificassem os artistas mais citados, colocando suas músicas para que pudéssemos escutar e perceber os diversos estilos escolhidos. Foi um momento divertido, em que os estudantes sugeriam músicas de cada artista e vivenciavam o som e o ritmo das canções, comentando se as conheciam e se gostavam das músicas tocadas.

O processo de aplicação dessas questões foi muito interessante, pois, ao mesmo tempo em que escolhiam os gêneros musicais, os estudantes dialogavam com os colegas, expondo suas opiniões e fazendo comentários sobre os estilos musicais. Também foi permitido que utilizassem seus celulares, e muitos acessaram suas playlists em aplicativos de música e redes sociais, pesquisando artistas e músicas que costumam ouvir.

Na questão 03, a fim de compreender o critério utilizado pelos estudantes para a escolha musical, perguntamos qual era o aspecto mais importante nessa escolha: o ritmo, a letra ou ambos. O resultado foi interessante de analisar, pois apenas dois estudantes escolheram o ritmo como critério de preferência musical, enquanto os outros 32 afirmaram que tanto o ritmo quanto a letra são aspectos considerados ao escolherem ouvir uma música.

No entanto, na questão seguinte, perguntamos se eles refletem criticamente sobre as letras das músicas que escutam, e o resultado apresentou um equilíbrio nas respostas: 17 afirmaram que não, ou que apenas às vezes refletem sobre a letra da música, enquanto 17 disseram estar convictos de que prestam atenção na letra, refletem sobre os significados e costumam conversar com os colegas sobre assuntos musicais, trocando referências, sugerindo músicas e debatendo os temas.

Perguntamos como costumam compartilhar e dialogar sobre as músicas. Alguns estudantes afirmaram que percebem as músicas que os colegas e amigos utilizam em postagens nas redes sociais, como nos espaços do Instagram, por exemplo. A interação ocorre quando curtem as publicações e até comentam, relacionando a música a algum acontecimento ou estado emocional dos colegas. Justificaram essas interações como forma de diálogo sobre as músicas, o que levou outros estudantes a dizerem que, “se for considerar isso”, também

responderiam que sim, que dialogam sobre as músicas.

Tais respostas evidenciam a falta de compreensão quanto à diferença entre a apreciação musical e a leitura das músicas. De acordo com Faria (2001, p. 04), “a música passa uma mensagem e revela a forma da vida mais nobre, a qual a humanidade almeja; ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as e trazendo lucidez à consciência”. Desse modo, é inegável a função de entretenimento da música — na qual o rap também está incluído — com seus ritmos que inspiram coreografias. No entanto, essa não é sua única função, especialmente quando consideramos as músicas como discursos que se constituem como material passível de leitura e interpretação.

A partir dessa reflexão, propusemos aos estudantes um diálogo sobre o rap como material discursivo, explicando que as atividades a serem desenvolvidas no projeto abordariam conceitos e metodologias voltadas à leitura das letras de rap, partindo das condições de produção — ou seja, dos aspectos históricos e sociais que atravessam o sujeito e os discursos por ele construídos —, além de outros tópicos relevantes para a análise e investigação de sentidos. Os estudantes demonstraram interesse ao perceberem que a leitura permitiria compreender o rap para além de sua estrutura linguística, das rimas e da melodia, e, principalmente, porque cada um teria autonomia na construção interpretativa a partir da leitura inicial das letras.

Ao discutir essa concepção, consideramos o entendimento de que “[...] o discurso encontra-se na exterioridade, e, para que se possa interpretá-lo, é necessário ir além do linguístico, remeter-se a diferentes lugares a fim de descortinar os sentidos que estão entre a língua e a fala” (Cenedezi, 2009, p. 194-195). Elevar o trabalho com a leitura a esse patamar é possibilitar uma reflexão sobre as letras de rap que estão constantemente nos fones dos estudantes. Ao afirmarmos isso a eles, perceberam que, além de entreter, o rap emite discursos — discursos que abordam temas que os afetam — e que lê-los criticamente é uma tarefa não apenas interessante, mas também importante.

Por fim, ainda sobre a escolha dos artistas e músicas preferidas, um ponto a ser observado é que muitas das escolhas recaíram sobre artistas internacionais, pertencentes aos gêneros pop, rap e rock. Isso pode revelar uma possível baixa valorização da cultura nacional, além de suscitar a curiosidade sobre como essas músicas são compreendidas pelos estudantes, para além do ritmo. No entanto, essa é matéria e sugestão para outros trabalhos de leitura, inclusive no âmbito de disciplinas de língua estrangeira. Para esse estudo, optamos por trabalhar com artistas e músicas nacionais, priorizando o gênero rap, por ser o mais ouvido

pelo público participante da pesquisa.

Na questão “05”, com o objetivo de compreender a preferência dos estudantes dentro desse estilo musical, fizemos a seguinte pergunta: “Sobre o gênero musical rap, qual rapper nacional você mais gosta de escutar?”. No quadro a seguir, estão os dez artistas mais citados e as músicas mencionadas como as preferidas:

Quadro 2: Artistas e músicas mais escolhidos pelos estudantes.

RAPPER	MÚSICA (S)
Racionais	A vida é um desafio; Negro Drama; Jesus chorou
Matuê	333
Hungria	Insônia
Projota	Muleque de Vila
MC Carol	Não foi Cabral
Djonga	Bença; Corra; O mundo é nosso
Filipe Ret	Libertários não morrem
Ebony	Espero que entenda (freestyle)
O Rappa	Pescador de ilusões
Baco Exu do Blues	Humanos não matam deuses; Bluesman; Autoestima

Fonte: coleta de dados realizada pela pesquisadora.

Neste momento, não cabe realizar uma análise mais aprofundada e comparativa de cada artista de rap citado pelos estudantes²⁰, bem como dos temas priorizados por cada um dentro de suas abordagens discursivas e nichos específicos. No entanto, para problematizar a escolha dos temas e dos vieses, organizaremos alguns pontos de reflexão sobre como cada rapper se apresenta no contexto de suas produções. Vale lembrar que não podemos enquadrar um artista em um único espaço de influência e estilo, pois esses fatores, na maioria das vezes, são variáveis, conferindo ao artista múltiplas possibilidades de criação.

O grupo Racionais foi o mais citado pelos estudantes, que apontaram três músicas como as mais significativas dentro de sua produção artística: “A vida é um desafio”, “Negro Drama” e “Jesus chorou”. Como vimos anteriormente, os *Racionais* constituem a principal referência do rap nacional, tanto por elevar o gênero a um patamar de destaque no mercado musical quanto por trazer uma abordagem marcante do rap consciente. De maneira

²⁰ Será realizada, posteriormente, uma análise mais aprofundada da música “Negro Drama”, dos Racionais, enquanto outros artistas e canções presentes no quadro também serão lidos e discutidos nos seminários apresentados pelos estudantes.

semelhante, o grupo *O Rappa* também aborda, em suas canções, temas de denúncia social, contribuindo para a consolidação do rap ao incorporar esse estilo em produções que mesclam rap, rock e reggae.

Considerando o estilo de rap mais contemporâneo, destacam-se alguns nomes citados pelos estudantes que reforçam a vertente do rap consciente, discutindo questões sociais atuais. Como exemplo, temos *Djonga* e *Baco Exu do Blues*, que constroem, por meio de suas letras, debates sobre raça, gênero e identidade. Uma marca forte do estilo desses dois rappers é o caráter de relato pessoal e a abordagem intensamente emocional diante das questões abordadas em suas canções.

De modo geral, percebe-se uma grande predileção por raps que apresentam relatos de vida, funcionando como elementos de forte identificação. “Não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontros com ele, o encontra” (Pêcheux, 2008 [1975b], p. 29). Nesse sentido, é como se os ouvintes se deparassem com o real retratado nas letras do rap, estabelecendo, assim, uma identificação imediata. Esse será um dos aspectos mais observados na pesquisa sobre a vivência dos estudantes com esse gênero musical, como veremos mais adiante.

Em outro estilo temático e de produção, também são citados na entrevista os rappers *Matuê* e *Filipe Ret*, que produzem letras de rap apresentando relatos e experiências de vida, mas com uma estética mais voltada para a melodia e a sonoridade, além de abordarem temas que valorizam experiências de curtição e prazer, oferecendo uma visão mais positiva da periferia e de como aproveitar a vida, apesar das adversidades.

Ainda dentro dessa visão mais positiva, os estudantes citaram Projota e Hungria, dois artistas cujas músicas apresentam um tom mais suavizado, com ênfase em temas como o amor e a superação de dificuldades. Dessa forma, a crítica social assume outro contorno, influenciada pelo interesse comercial e pela inserção no mainstream²¹ — um grupo privilegiado dentro do próprio rap por ter maior alcance na mídia. Como vimos em capítulo anterior, essa é uma discussão constante no meio artístico do rap. Briz (2024)²² faz a seguinte crítica:

E os prazeres? Bem, o dinheiro, a fama e o sucesso trazem em si as suas “armadilhas”, como um contrato de uma gravadora, que pode conter termos para explorar o artista, como acordos pelos direitos de parte da música do artista ou cláusulas que obrigam a produzir um determinado número de projetos antes que eles possam buscar novas gravadoras.

²¹ Vide análise apresentada na página 86 do item 2.2.3.

²² Matéria publicada no site *Flagrarap*. Disponível em: <https://flagrarap.com.br/entendendo-obrigado-mainstream-do-febem-entrelinhas/>, acesso em 01 de maio de 2025.

Essa questão encontrou espaço de discussão com os estudantes quando do momento que estudamos os tipos de produção e estilo do rap.

Um aspecto que merece atenção é que apenas duas rappers foram mencionadas — Ebony e MC Carol. A escolha dos estudantes evidencia uma característica marcante do rap: a predominância de artistas masculinos e as críticas que as mulheres recebem como forma de silenciamento, inclusive dentro do próprio movimento hip-hop. No entanto, é importante destacar que há um movimento feminino no rap, também presente em outros gêneros, que se fortalece como forma de resistência. É necessário reconhecer tanto a existência quanto o potencial da voz feminina nesse cenário.²³

Por fim, a partir das preferências percebidas por meio da entrevista, realizamos um debate sobre cada artista de rap citado pelos estudantes, abordando também os temas priorizados por cada um em suas produções discursivas e seus respectivos nichos. Foi interessante notar que os estudantes reconheceram os diferentes estilos de rap e identificaram as principais diferenças entre as abordagens dos artistas citados. Mencionamos que, entre as atividades do projeto, haveria uma aula sobre os diferentes tipos de rap e as principais características da produção desse gênero musical.

Além disso, alguns estudantes comentaram que, apesar de ouvirem diversos tipos de rap — incluindo aqueles que tratam de “ostentação” e “superação” —, reconhecem no gênero musical um importante instrumento de reflexão e crítica social. Perguntamos se eles identificavam o grupo *Racionais* como o maior expoente do rap nacional, e a resposta foi afirmativa. Os estudantes comentaram sobre algumas músicas do grupo, que se caracteriza pelo estilo do “rap consciente”. Aproveitamos o momento para perguntar qual das músicas dos *Racionais* eles escolheriam para uma leitura e análise mais aprofundada e, por quase unanimidade, a escolhida foi “Negro Drama”.

Levando em consideração a imensa variedade de temas, posicionamentos e formas de discurso presentes no rap, fizemos aos estudantes a seguinte pergunta: “O que você acha dos temas trazidos nas letras das músicas de rap nacional?” As respostas, em sua maioria, destacam a dimensão biográfica que chama a atenção dos alunos nesse estilo musical e permitem refletir sobre aspectos significativos de identificação com o artista e com seu relato de vida — o que contribui para compreender por que esse gênero é tão popular entre os jovens, especialmente aqueles que vivem nas periferias brasileiras.

²³ Um dos grupos de estudantes escolheu a artista Ebony para trabalhar no seminário, o que gerou reflexões bastante interessantes sobre a presença da mulher no rap. Esse relato será abordado em um tópico mais adiante.

Quadro 3: Percepção dos estudantes sobre os temas presentes nas letras de rap.

Estudante(s)²⁴	Resposta(s)
EA	Reflexivo.
EB; EC; ED; EE; EF; EG; EH; EI; EJ	Legal. Maneiro [sic].
EL	Não escuto.
EM; EN; EO	Não tenho uma opinião formada.
EP; EQ	Importantes.
ER	Dependendo da letra e o assunto, sempre tem assuntos interessantes [sic].
ES; ET; EU; EV; EX	É interessante, pois traz a realidade da periferia.
EZ; EK	Bem crítica e reflexiva, traz a vida da periferia entre outros problemas presentes na sociedade.
EY	São temas marcantes, que nos faz lembrar de pessoas ou acontecimentos, e que é bem crítico [sic].
EW; EAA	Críticas.
EBB	Que são muito fáceis de se identificar, por tratarem de muitos sentimentos da adolescência [sic].
ECC	Gosto das batidas e o ritmo de como as letras de rap são cantadas.
EDD	Acho super importante, expressiva e crítica. Mostra a realidade de muitas pessoas que moram em periferias [sic].
EEE	Que geralmente eles usam cenas que ocorreram pessoalmente e isso geralmente faz a música ficar com muitas reações e significados [sic].
EFF; EGG	Acho muito interessante já que a maioria fala sobre suas vidas, histórias verídicas e até mesmo seus sentimentos [sic].
EHH	A aprendizagem sobre as lutas vivenciadas no decorrer da vida do cantor.

Fonte: coleta de dados realizada pela pesquisadora.

Como é perceptível, os estudantes EY e EBB responderam a essa pergunta relacionando as letras de rap com vivências pessoais e com experiências de pessoas que conhecem. Essa identificação com o discurso, bem como a ativação da memória vivencial, é um tema que suscita uma reflexão ampla, com possíveis desdobramentos psicanalíticos. Cabe

²⁴ Os nomes dos estudantes serão apresentados de forma abreviada e, neste primeiro momento, as respostas serão agrupadas conforme a semelhança de ideias.

a nós observar que, no que se refere à leitura e ao acesso ao discurso presente nas letras dessas músicas, há uma mobilização da memória discursiva, das formações imaginárias e do inconsciente dos estudantes, uma vez que os temas e discursos ali emanados estão diretamente ligados às suas histórias e experiências sociais. Trata-se de um discurso que, de alguma forma, também está inserido em sua formação discursiva e ideológica, à medida que evidencia os problemas e questões presentes no contexto das periferias.

No que diz respeito à relação dos estudantes com o gênero rap e com a leitura das letras dessas músicas, seja de aproximação ou distanciamento, é válido considerar a seguinte afirmação de Indursky (2009, p. 110):

O mesmo ocorre com o trabalho discursivo de leitura: esta prática também é produzida e dela resulta um processo que conduz o sujeito-leitor a identificar-se, em meio à movência dos sentidos, com um sentido e não com os outros; a relacionar-se com uma rede de memória e não com outra(s).

Nesse sentido, ainda com base no quadro 3, percebemos que alguns estudantes resumiram suas respostas ou afirmaram não ter uma opinião formada sobre os temas presentes nas letras de rap. Esse fato pode indicar uma falta de identificação com o gênero musical e/ou com os temas abordados.

Como dito anteriormente, ficou mais do que evidente o quanto a função autoria e o aspecto biográfico das letras de rap, associadas à vivência de seus artistas, faz com que os alunos percebam nesses textos um discurso que trata da realidade social e, sobretudo, das “lutas vivenciadas” e de “cenários que ocorreram pessoalmente”. O estudante EDD utilizou as palavras “expressiva” e “crítica” para explicar o potencial discursivo do rap. Essa expressividade, sem dúvida, é um dos elementos que tornam o gênero tão acessado pelos jovens, que encontram nas letras, ritmos e batidas algo discursivo que já habita neles — algo que sentem necessidade de ouvir e pensar, ainda que nem sempre se deem conta disso conscientemente.

A fim de compreender como os estudantes percebem o rap enquanto gênero musical no Brasil, perguntamos: “Você acha que o rap é um estilo musical que sofre preconceito no Brasil? Se sim, por que acha que isso acontece?” As respostas não apresentaram variações, evidenciando um consenso quanto à percepção do preconceito sofrido, bem como às questões de raça e classe implicadas nessa problemática. Como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 4: Percepção dos estudantes sobre a visão do rap no Brasil.

Estudante(s)	Resposta(s)
EB;EC;ED	Sim, pois as pessoas não entendem as letras e julgam só por ser de periferia [sic].
EF;EG	Pelo que acontece sempre. O preconceito no Brasil [sic].
EH; EJ;EE	Sim, pois muitas das vezes as letras são feitas através de experiências pessoais.
EA; EI	Às vezes sofre algum preconceito por causa das letras [sic].
EM; EU	Sim, pois é um estilo muito comum na periferia.
EL; EO	Sim, mas não sei explicar.
EK	Sim! Pelas falas citadas nas letras da música e de onde o rap veio [sic].
EZ; EY	Por que muitas vezes são pessoas negras que cantam, por causa dos assuntos que são abordados nas letras [sic].
EAA	Sim, por que idealizaram como coisas de negros [sic].
ES; ET	Sim, pois geralmente artistas do rap vem da comunidade, acontecem que acabam sofrendo preconceito [sic].
EFF	Sim, por retratarem críticas a sociedade e ao sistema [sic].
EM; EX	Sim, pois é um estilo musical desvalorizado.
EP	Sim, por causa da verdade.
ER; EW	Sim, por grande parte ser de favelas e comunidades [sic].
EEE; EV	Sim, por estereótipos [sic].
EDD	Sim. Já que geralmente os cantores são de comunidades e bairros pobres tentando uma vida melhor através da música, e porque a maioria das letras falam sobre injustiças ou sobre a realidade no dia a dia deles nesses lugares [sic].
EHH	Sim, porque tem a discriminação social, desigualdade de classe [sic].
EGG; EQ	Sim, relacionam o rap ao estilo de música de favelado [sic].
EBB	Sim, por causa das falas e dos bits [sic].
ECC	Sim, por causa do local onde moram e pela cor da pele [sic].

Fonte: coleta de dados realizada pela pesquisadora.

As respostas apresentadas compõem um retrato das desigualdades e dos preconceitos existentes em nosso país. Fica nítido que os estudantes têm consciência disso e percebem o quanto o rap sofre discriminação em razão dos temas que aborda e dos sujeitos que os

enunciam. Questões relacionadas à raça, classe e território são citadas como fatores que contribuem para essa estigmatização, ao passo que a produção do rap é associada a esses contextos como um reflexo das realidades vividas por comunidades e grupos minorizados.

De acordo com Nascimento (2019, p. 63), “alguns conceitos como a heterogeneidade, a alteridade, as relações entre intradiscursos e interdiscursos como trabalho da memória permitem ao aparato teórico indicar caminhos metodológicos como procedimentos para leituras e interpretações”. Assim, exercitar a leitura do rap mobilizando tais conceitos é uma atividade perfeitamente possível, visto que os próprios estudantes já trazem essas compreensões em suas respostas às perguntas iniciais apresentadas acima. O que se faz necessário é ampliar essa reflexão por meio de uma metodologia que impulse a análise das letras dessas canções, cabendo ao professor atuar como mediador, enquanto o estudante assume autonomia e responsabilidade em sua leitura interpretativa.

Algumas respostas chamaram mais a nossa atenção, como a do estudante EP, que afirmou: “Sim, por causa da verdade”, e a do estudante EFF: “Sim, por retratarem críticas a sociedade e ao sistema [sic].” Essa percepção nos remete às discussões foucaultianas sobre poder, saber e verdade, na medida em que evidencia uma consciência clara de que existe um sistema detentor do poder que tenta silenciar as vozes daqueles que o criticam, denunciando e expondo as verdades da periferia.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1988 [1979], p.10).

Ainda no âmbito da discussão sobre a visão marginalizada do rap — frequentemente reforçada por uma sociedade que dita o que é ou não aceitável —, os estudantes EF e EG apresentaram comentários semelhantes, afirmando que o rap sofre preconceito “pelo que acontece sempre. O preconceito no Brasil [sic]”. Essa resposta é particularmente interessante, pois a marcação temporal “sempre” revela a concepção dos estudantes sobre o preconceito como um fenômeno historicamente construído e persistente na sociedade brasileira. Essa visão remete aos estudos foucaultianos sobre o discurso em sua dimensão histórica.

Diante do material rico em reflexões proporcionado por essas duas perguntas e pelas respostas dos estudantes, tecemos um breve diálogo, colocando alguns pontos em discussão e agradecendo a participação e o envolvimento na atividade. Alguns estudantes relataram que realizar esse exercício foi muito proveitoso e que não imaginavam o quanto o rap fazia

sentido para eles. Destacaram, ainda, que pensar sobre a temática e as questões que envolvem o rap no Brasil os fez “abrir a mente” [sic] para “coisas que já pensavam, mas nem sempre consideravam quando questionados”.

Por fim, na última pergunta do questionário, indagamos o que os estudantes entendiam por direitos humanos, com o objetivo de verificar se compreendiam a dimensão da crítica social aliada à luta pela garantia de direitos. Quatorze estudantes afirmaram “não saber explicar direito” ou comentaram que “já ouviram falar, mas não entendem muito”. Outros disseram que “são direitos que todos deveriam ter por igual”, “são direitos que deveriam ser seguidos à risca” e que “são leis que garantem a dignidade das pessoas”. Alguns responderam com exemplos, citando o direito à vida, à livre expressão, ao trabalho, à educação e ao respeito.

Dois estudantes utilizaram a pergunta como oportunidade para afirmar a importância de se conhecer os direitos humanos, destacando que “são necessários e precisam ser mais discutidos” e que “todos devem saber o que são direitos humanos”. Esse fato revela o interesse em aprofundar o conhecimento sobre o tema e reforça a importância de inseri-lo no currículo e na prática escolar.

Um dos comentários, feito pelo estudante EAA, chamou bastante atenção por apresentar uma opinião carregada de significado e sentimento. Iremos transcrevê-lo na íntegra, mantendo a ortografia e a pontuação originais: “algo inexistente, onde os brancos tem mais que o preto o rico mais que pobre, não acredito em direitos humanos se não tem dinheiro e status não é considerado humano [sic]”. Essa descrença na efetivação dos direitos é, muitas vezes, o que leva as pessoas a se submeterem a certas situações sem questionamento. É importante que a escola invista no empoderamento desses estudantes, de modo que percebam a necessidade de lutar pelos direitos garantidos em lei e assumam uma postura mais crítica e atuante em prol da justiça e da igualdade social.

4.2 SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O projeto foi organizado em cinco módulos, cada um composto por duas ou mais aulas, com o objetivo de atender aos propósitos estabelecidos e, sobretudo, às expectativas e demandas dos estudantes, previamente identificadas pela pesquisadora e confirmadas nas turmas participantes a partir da entrevista inicial. Vale destacar que a identificação prévia da preferência pelo rap se deu por meio de parcerias em projetos realizados com estudantes durante atividades de tutoria e outras ações em disciplinas diversificadas, o que levou à

formulação de uma hipótese que se confirmou durante a entrevista inicial e ao longo de todo o projeto.

4.2.1 Módulo I: Leitura sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos

Iniciamos²⁵ as atividades no dia 09 de agosto de 2024 com a entrega do “Diário de Bordo”, explicando que esse seria um instrumento utilizado ao longo da execução do projeto, no qual os estudantes poderiam se expressar livremente sobre o entendimento das aulas, as letras de rap, suas dúvidas, além de avaliar as ações por meio do preenchimento das “estrelas” no final de cada módulo. Esse instrumento mostrou-se bastante válido, pois oportunizou a participação efetiva de todos, especialmente daqueles que demonstravam timidez para expressar suas opiniões oralmente.

Figura 5: Fotografia da aula sobre leitura



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora

Para iniciar, propusemos uma reflexão acerca da leitura, a partir das seguintes frases de Paulo Freire:

“A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também” (Freire, 2011 [1996], p.20).

²⁵ A intervenção teve início em 6 de agosto de 2025 e foi concluída em 13 de novembro do mesmo ano. As etapas ocorreram conforme a rotina da Escola Campo e a disponibilidade de espaço para a realização das atividades.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p.9).

Refletimos sobre cada uma das citações e abrimos espaço para pensar a leitura em sua prática, compreendendo que ler não é um processo automático e mecânico, e que as palavras estão sempre inseridas em contextos que produzem efeitos de sentido. Além disso, reforçamos o entendimento do que costumamos chamar de “visão de mundo”, enfatizando que cada pessoa lê a partir dos conhecimentos que possui e de elementos que atravessam o processo de leitura, como ideologia, cultura, identidade e a forma própria de pensar e perceber o mundo, uma vez que a linguagem se constitui em uma história e em um contexto social.

Os estudantes demonstraram grande interesse em ampliar o conceito de leitura, deixando de vê-la como uma mera prática decodificadora e passando a compreendê-la como uma atitude de interpretação crítica. Um dos relatos contidos no diário de bordo nos chamou bastante a atenção:

Essa aula foi muito interessante, principalmente a parte sobre leitura, porque entendi melhor as formas de lê [sic], leitura crítica etc. Gostei muito de aprender me deu uma outra visão do que é leitura de verdade. Participei pouco dessa aula busquei mais entender e dá atenção à explicação da professora [sic] (Estudante EBB)²⁶.

Todo esse debate, possibilitou discutir com os estudantes a importância de entender os textos como produção discursiva. A compreensão dos processos discursivos revelou-se de extrema importância para conscientizá-los sobre a necessidade de desenvolver habilidades de análise e interpretação, aprimorando, assim, a competência leitora.

Foi necessária a inclusão de duas aulas adicionais neste módulo, realizadas no dia 16 de agosto de 2024, com o objetivo de contemplar o trabalho e a discussão sobre o tema “Direitos Humanos”. Explicamos que a proposta era refletir sobre os direitos para, por meio da leitura, reconhecê-los e compreender de que forma estão inseridos no discurso do rap.

Passamos a debater os temas relacionados aos Direitos Humanos por meio de um Quadro Resumo da Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁷ e solicitamos que os estudantes se organizassem em equipes para discutir o documento. Em seguida, pedimos que cada grupo escolhesse dois direitos e os comentasse com os demais colegas. A atividade

²⁶ Como forma de exemplificação, incluímos nos anexos uma fotografia do registro no diário de bordo referente a esse comentário do estudante. Da mesma maneira, os demais comentários transcritos ao longo do trabalho também foram registrados por meio desse instrumento, e optamos por apresentá-los de forma transcrita, visando uma melhor visualização do conteúdo.

²⁷ Esse quadro encontra-se no caderno de atividades, na página 155 desta dissertação.

contou com grande participação dos estudantes, que abordaram diversas questões relacionadas aos Direitos Humanos.

Figura 6: Fotografia da aula sobre Direitos Humanos.



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora

Alguns direitos foram bastante debatidos como: direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal; direito a um julgamento justo; direito a descanso e lazer e dentre outros. Os estudantes adentraram em temáticas como aborto, violência, exploração do trabalho e demais questões sociais, muitas delas experienciadas no contexto social em que vivem.

Um dos comentários mais marcantes foi o relato de um estudante que escolheu o “direito ao julgamento justo”. Ele compartilhou uma experiência pessoal na qual seu irmão foi preso durante uma abordagem policial, mesmo sem haver qualquer prova ou indício de que estivesse “envolvido com coisas erradas [sic]”. O estudante relatou o sentimento de injustiça vivenciado por sua família e destacou que isso “já se tornou comum”, estando associado ao preconceito racial e ao fato de morarem na periferia.

É válido destacar que os estudantes perceberam a importância dos temas discutidos, reconhecendo-os como um repertório relevante, inclusive para a redação. O estudante EF afirmou: “A aula de hoje foi muito interessante. Aprendi muitos direitos que não conhecia, e vários servirão como ótimos repertórios para a redação do ENEM [sic].” Alguns deles solicitaram permanecer com a folha-resumo, com a intenção de utilizá-la nas aulas de produção textual. Esse fato leva à reflexão sobre como ainda estamos submetidos a regimes

de exclusão que, muitas vezes, reduzem o debate e a reflexão sobre os direitos à sua mera utilização como repertório em uma redação, fazendo com que o dever se sobreponha à consciência sobre os próprios direitos.

Ademais, essa aula temática sobre Direitos Humanos foi uma das mais citadas nos diários de bordo, com alguns estudantes já relacionando o tema à produção do rap e às questões sociais retratadas e discutidas nessas canções, como pode ser verificado nos seguintes relatos:

Na aula de hoje, vimos um pouco mais sobre o rap, como é o estilo dos cantores e fizemos um debate sobre os direitos humanos, onde cada grupo comentou e explicou os direitos que escolheu. A aula hoje foi muito interessante, aprendi muitos direitos que não conhecia e muitos darão ótimos repertórios para a redação do ENEM [sic] (Estudante EGG).

Vimos um pouco sobre nossos direitos, direitos e leis que foram conquistados através de uma luta e é sobre essas lutas que o rap traz. A luta pela igualdade [sic] (Estudante ECC).

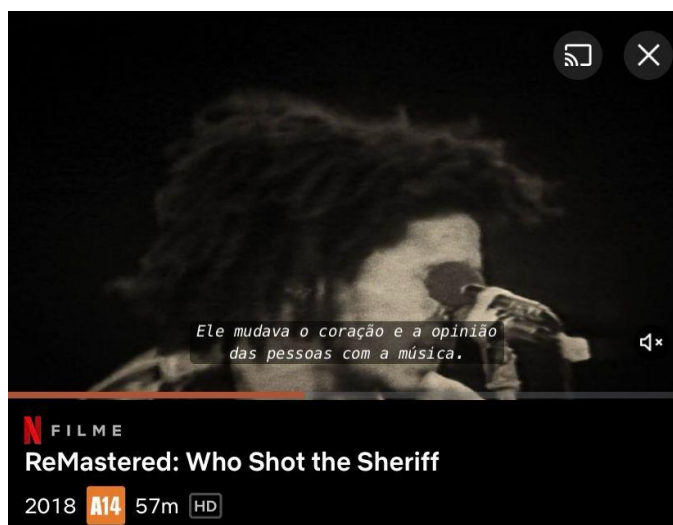
A realização dessa abordagem inicial foi de extrema importância, pois os estudantes puderam perceber como o trabalho de leitura seria desenvolvido no sentido de compreender o rap para além do entretenimento, reconhecendo-o como um instrumento discursivo que representa as vozes de uma população marcada pela desigualdade social e pelos estigmas associados às comunidades periféricas.

Vale lembrar que, na entrevista inicial, ao perguntarmos o que sabiam sobre os direitos humanos, a maioria dos estudantes demonstrou insegurança para responder. Contudo, após as aulas promovidas pelo projeto, eles passaram a adotar uma postura mais consciente e participativa nos debates sobre esses temas.

4.2.2 Módulo II: História do Rap e características estéticas de sua produção.

No módulo seguinte, realizado em 23 de agosto de 2024, deram-se início às aulas sobre a história do rap. A partir da exibição de um documentário sobre Bob Marley, discutimos como o reggae desempenhou um papel fundamental na mudança da concepção sobre a função da música, que passou a ser vista não apenas como uma forma de entretenimento, mas também como uma poderosa fonte de reflexão social. A seguir encontra-se um fotograma de um trecho do documentário de 57 minutos e, na sequência, a transcrição textual de um trecho levado para discussão na aula:

Figura 7: Print da tela correspondente ao documentário “ReMastered: Who Shot the Sheriff”²⁸.



Fonte: Netflix.

Se um poeta se rebela ou um cantor que usa bem as palavras se rebela é uma ameaça para eles. Eles tinham medo de Bob Marley porque ele tinha ondas sonoras. Sua mensagem era cantada por todos os garotos europeus. Por todos os garotos americanos. E havia interesses contrários a isso. [...] A mensagem de paz de Bob era tão sedutora. Ele mudava o coração e as ideias das pessoas com a música. E por isso Bob era uma ameaça tão grande (Documentário, ReMastered: Who Shot the Sheriff, 2018).

A exibição do documentário proporcionou uma grande aprendizagem. Já havia estudantes que se diziam fãs de Bob Marley e que apreciavam o estilo musical reggae. Após assistirem ao filme, ficaram impressionados com a força do artista, à medida que ele abordava temas como igualdade e justiça para a população da Jamaica, tornando-se um símbolo de unidade e resistência. A seguir, apresentamos dois relatos registrados nos diários de bordo:

Na aula de hoje assistimos ao documentário de Bob Marley, e vimos como foi a origem do reggae e suas causas. Quebrei muitos estereótipos que tinha com o reggae e passei a olhá-lo com outros olhos. Tivemos um momento bem legal de partilha na aula, e é isso [sic] (Estudante EGG).

Eu amei a aula dois. A única coisa que eu sabia sobre o Bob Marley é que ele era um cantor de reggae, então ver o documentário dele me fez ver como ele e as músicas dele foram extremamente importantes para o mundo mas principalmente para a Jamaica. Ver a luta dele pela paz, liberdade e igualdade, saber que ele sofreu um atentado por conta de rivalidades políticas me fez ter outra visão sobre o Bob e suas músicas [sic] (Estudante EHH).

Como ficou perceptível, os estudantes afirmaram que desconheciam muitas das informações apresentadas no documentário, e que conhecer um pouco sobre a história da Jamaica os ajudou a compreender melhor os temas abordados nas letras de Bob Marley, além

²⁸ Documentário disponível na plataforma Netflix. Acesso em: 14 de julho de 2025.

de desenvolver uma concepção mais crítica sobre a produção musical do reggae — um estilo ainda muito estigmatizado e mal compreendido.

A partir dessa discussão, elaboramos uma linha do tempo musical, que foi apresentada e debatida com os estudantes, permitindo um estudo abrangente sobre o percurso do rap, desde seu surgimento até sua chegada ao Brasil. Discutimos a presença do samba e de músicas pertencentes à música popular brasileira que sofreram perseguição durante o período da ditadura militar no país, até chegarmos ao rap e à visão que esse estilo musical possui atualmente no Brasil. Retomamos alguns pontos abordados na entrevista inicial, refletindo sobre o rap e sua forte identificação com a cultura negra e toda a sua história de luta por igualdade de direitos.

Todo esse debate proporcionou uma reflexão sobre as condições de produção de um determinado discurso. Mostramos aos estudantes que os textos representam muito mais do que as palavras e que ler para além dos aspectos linguísticos permite uma compreensão mais elucidativa dos discursos. Falamos, mais especificamente, sobre o rap — sobre as vozes que o compõem e suas formações discursivas, marcadas por ideologias e lutas construídas ao longo de uma história que carrega traços simbólicos e concretos de uma resistência constante por reconhecimento e pela quebra de um poder hegemônico que tende à exclusão e marginalização da população pobre e negra.

Figura 8: Fotografias da aula sobre a história e produção do rap.



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora

No momento, também foram trabalhados alguns conceitos e elementos característicos

da produção do gênero musical rap, assim como os diversos estilos de rap produzidos no Brasil. Para isso, utilizamos uma matéria do site *FlagraRap*²⁹ para construir uma tabela explicativa³⁰ destinada aos estudantes. Foi uma aula bastante produtiva, na qual os alunos puderam visualizar as diferentes características e formas de se fazer rap, assim como a imensa variedade de temas e nichos discursivos presentes nessas canções. Cada estudante levou o material para casa, com o objetivo de ler e se aprofundar no assunto, ouvindo e relacionando os artistas de rap que costumam escutar aos estilos e influências apresentados no conteúdo.

Após essa imersão na história e na produção do rap, bem como no debate sobre a função transformadora da música — destacando o importante papel político que ela desempenhou e continua desempenhando ao questionar diversos problemas de nossa sociedade —, organizamos uma aula festiva. Nessa ocasião, escutamos canções de artistas presentes na linha do tempo, como “Negro Drama” e “Jesus Chorou”, do grupo Racionais MC’s, além de músicas produzidas durante o movimento tropicalista, como “Roda Viva”, de Chico Buarque, e “Alegria, Alegria”, de Caetano Veloso. Apreciamos suas letras em um momento de descontração e diálogo, encerrando com um convite para desenvolver a leitura a partir das letras de rap nas aulas seguintes.

Figura 9: Slide utilizado na aula



Fonte: material produzido pela pesquisadora

4.2.3 Módulo III: Leitura do rap “Negro drama” do grupo Racionais

Para as aulas deste módulo, realizadas em 30 de agosto de 2024, elegemos o grupo Racionais para uma análise mediada. O rap “Negro Drama” foi escolhido pelos estudantes,

²⁹ Matéria já citada nessa pesquisa e disponível em: <https://flagrarap.com.br/os-diferentes-tipos-de-rap-nacional/>, acesso em 04 de outubro de 2024.

³⁰ Essa tabela explicativa encontra-se no caderno de atividades, na página 159 desta dissertação.

que demonstraram grande interesse em refletir, junto aos colegas, sobre a letra da música. Inicialmente, orientamos quanto à metodologia expositivo-participativa e destacamos a importância da participação de todos na leitura e no debate sobre os pontos suscitados por essa prática.

Também consideramos importante explicar aos estudantes que este trabalho se fundamenta em uma área da Linguística denominada Análise do Discurso, cujo objetivo é compreender a linguagem a partir dos discursos produzidos e de fatores extralinguísticos, como as condições de produção, o contexto histórico e social, a função autoria, entre outros elementos. Mencionamos que se trata de uma área que reúne diversos estudiosos importantes, entre eles Michel Pêcheux, que utilizaremos como referência, além de conceitos e reflexões sobre discurso e poder desenvolvidos por Michel Foucault. Perguntamos se os estudantes já haviam ouvido falar nesses nomes e discutimos o fato de que linguistas também devem ser reconhecidos como cientistas. Foi um diálogo breve, mas que despertou a curiosidade e a atenção dos alunos.

Desse modo, organizamos a leitura a partir da seleção de trechos específicos das músicas, promovendo discussões moduladas que, mesmo sem abordar diretamente os conceitos, contemplaram tópicos como sujeito, ideologia, memória discursiva, interdiscurso e formação discursiva. Além disso, foram mobilizadas noções como poder, saber e resistência, entre outras discussões que emergiram ao longo da interação e da leitura conduzida pelos próprios alunos.

Sobre o trabalho com esses elementos teóricos em sala de aula, Indursky (2009, p. 101) afirma: “[...] não estou supondo que tais noções devam fazer parte do que vai ser colocado em aula pelo professor. São noções a serem do domínio do professor e que devem orientar seu trabalho e sua prática em sala de aula”. Assim, não se pretendeu nomear cada noção ou realizar explicações teóricas sobre elas aos estudantes, mas sim conduzir a leitura do rap mobilizando tais conceitos — o que não excluiu a possibilidade de apresentar um breve preâmbulo sobre cada tópico, à medida que as explicações e interpretações dos estudantes proporcionaram essa abertura.

Iniciamos a atividade escutando a música “Negro drama”, acessada pelo YouTube³¹, acompanhada da letra impressa entregue a cada estudante. À medida que a música era tocada, muitos a acompanhavam cantando trechos e o refrão. Após esse momento, conversamos brevemente sobre a trajetória do grupo Racionais e sua importância para o rap brasileiro.

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o50J2xg8-sU&list=RDEM7j1vvwdQjym9q2o-Oz92MA&index=10>, acesso em 03 de maio de 2025.

Ao formularmos os questionamentos, seguimos as orientações fornecidas por Souza (2019, p. 89), que explica:

[...] com relação ao trabalho da língua, há que se pensar a formulação de questões que desencadeiem a análise. As análises se diferenciam a partir do instante em que as questões se diferenciam porque mobilizam conceitos diferentes. Entram aí em jogo dois dispositivos – o teórico e o analítico. O primeiro diz respeito ao conjunto de conceitos; o outro diz respeito à apropriação dos conceitos a partir da questão formulada.

Assim, iniciamos o trabalho de leitura da música, mobilizando o conceito de sujeito a partir de um trecho específico e dos seguintes questionamentos: “Quem são os sujeitos que cantam a música?”, “Como ele próprio se define dentro da música?” e “Quais são as marcas discursivas que caracterizam esse sujeito?”.

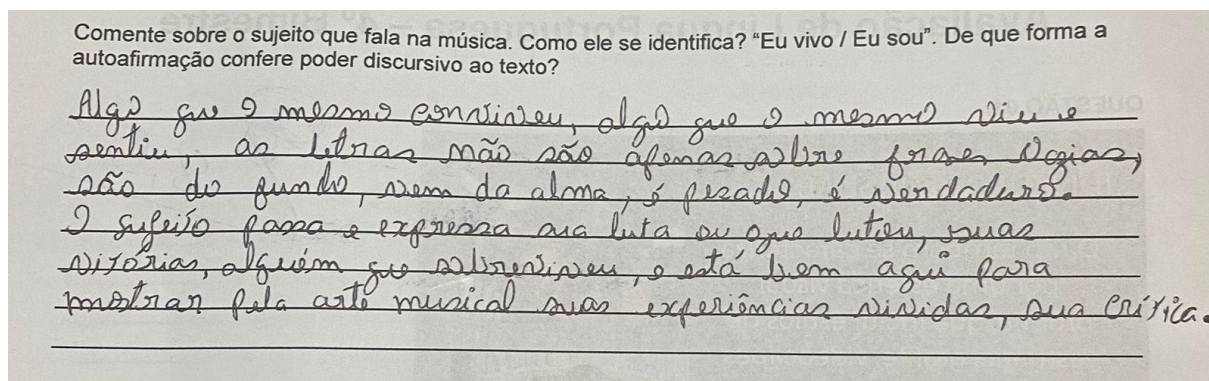
Eu num li, eu não assisti
 Eu vivo o negro drama
 Eu sou o negro drama
 Eu sou o fruto do negro drama
 [...] Eu sou irmão do meus truta de batalha
 Eu era a carne, agora sou a própria navalha
 Tim-tim, um brinde pra mim
 Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias (Negro Drama, Racionais, 2003).

Os estudantes participaram ativamente, destacando a presença do tom biográfico e reconhecendo que o sujeito é o artista do rap, com origem na periferia, que fala sobre aquilo que vivencia. Perceberam as marcas linguísticas do uso do verbo na primeira pessoa, mas foram além, articulando esse aspecto ao conhecimento construído nas aulas anteriores, ao refletirem sobre como o rap busca ser um espaço de voz para sujeitos negros e periféricos que foram historicamente discriminados e marginalizados pela sociedade.

Durante a aula, diversos comentários orais foram feitos, a maioria deles ressaltando a importância do rap como instrumento de expressão e refletindo sobre a figura do sujeito rapper: “se identifica com um jovem negro que teve que lidar com o preconceito [sic]”; “mostra o que o rapper passou, gerando poder discursivo”; “essa afirmação é uma forma de ressignificar sua história”; “é a expressão de luta e superação, pois deixa de ser a carne para ser a própria navalha [sic]”.

Também foi entregue uma folha com algumas perguntas aos estudantes que demonstraram interesse em expressar suas opiniões por meio da interpretação escrita. Um dos apontamentos chamou atenção por apresentar uma opinião de forma contundente e reflexiva, como podemos observar a seguir:

Figura 10: Participação escrita do estudante EFF.

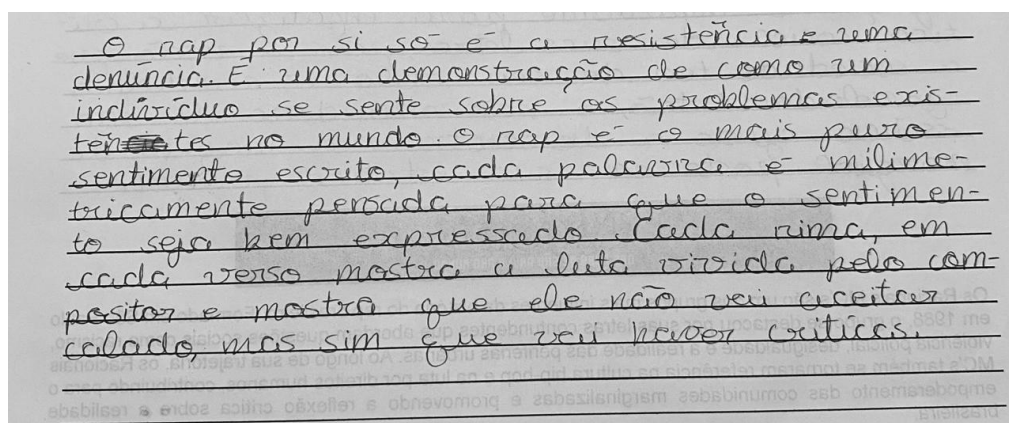


Fonte: Estudante EFF.

Essa percepção, construída a partir da presença do sujeito discursivo no rap, reforça a reflexão de Pêcheux (1995 [1975a], p. 30), ao afirmar que, nos “frios espaços da semântica, exala um sujeito ardente”. Sem dúvida, essa foi a principal característica identificada pelos estudantes, o que explica a forte relação de identificação que estabeleceram com os rappers e suas músicas. Indo além, é possível afirmar que há um sentimento de representatividade, uma vez que se trata de um discurso que muitos desses ouvintes gostariam de fazer ecoar, por abordar temas reais e vivenciados no cotidiano das periferias.

Adiante temos outro comentário igualmente interessante, que expressa a percepção do estudante sobre a produção do rap como um discurso que possui uma função social, ao mesmo tempo em que expressa sentimentos e emoções.

Figura 11: Participação escrita do estudante EAA.



Fonte: Estudante EAA.

Aproveitamos o enfoque dos comentários para introduzir um novo questionamento relacionado aos elementos discursivos presentes na letra, que evidenciam a presença da coletividade. Explicamos que o sujeito discursivo no rap, embora relate sua experiência

individual, também expressa uma memória coletiva. A partir disso, propusemos as seguintes perguntas: Quais marcas discursivas presentes na música exemplificam o discurso coletivo? Sobre quais pessoas, em sua história e cultura, a música fala?

Vários trechos do rap foram identificados e comentados pelos estudantes, que, em conjunto, decidiram destacar os seguintes:

Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, oba.
 [...] Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto
 [...] Aê, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você
 [...] Sabe por quê? Pela sua origem, morou irmão? (Negro Drama, Racionais, 2003).

Ficou mais do que evidente, por toda a história do rap e pelo conhecimento que os estudantes possuem sobre esse gênero musical, que eles o reconhecem como um instrumento de coletividade do povo negro, especialmente daqueles que pertencem às comunidades situadas nas periferias. Conversamos com os estudantes sobre como, muitas vezes, ao retratar a realidade atual, as letras de rap remetem, ou seja, trazem à tona elementos da história social da população negra brasileira.

Os estudantes demonstraram grande atenção. Pedimos que relêsem os trechos escolhidos e os analisassem com mais profundidade. Alguns fizeram comentários que remeteram aos conceitos de formação discursiva e formação ideológica, ao afirmarem, por exemplo: “O rapper pode ser famoso como for, mas tem que respeitar de onde veio e falar sobre isso, pois senão perde o sentido de ser rap, como diz a música: ‘Aê, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você’ [sic]”. Outro aluno complementou: “Ele fala que é homem pobre do gueto, pois enfrenta preconceito e batalhas também, pela sua cor e pela forma de pensar e criticar as coisas erradas [sic]”.

Após a intensa participação dos estudantes, fizemos apenas um comentário, explicando que aquilo que estavam dizendo estava relacionado a um conceito chamado formação discursiva. Acrescentamos que também poderíamos pensar em formação ideológica, formação social ou formação cultural — ou seja, todos esses elementos que constituem o indivíduo enquanto sujeito de um discurso, pois são atravessados pela vida, pela memória e até pelo inconsciente. Explicamos que já existe algo “formado” em nosso discurso, algo que já foi dito, mas que podemos reforçar ou transformar quando emitimos nossos próprios discursos.

Lemos novamente alguns trechos em voz alta:

Nego drama
 Cabelo crespo e a pele escura
 A ferida, a chaga, à procura da cura
 [...] Desde o início, por ouro e prata
 Olha quem morre, então
 Veja você quem mata
 Recebe o mérito a farda que pratica o mal
 Me ver pobre, preso ou morto já é cultural
 Histórias, registros e escritos
 Não é conto nem fábula, lenda ou mito
 Não foi sempre dito que preto não tem vez? (Negro Drama, Racionais, 2003).

Em muitas das leituras realizadas, optamos por deixar que os estudantes refletissem individualmente, sem transformar todos os trechos em debates coletivos. Consideramos esse espaço de silêncio igualmente importante, pois permitiu que cada um elaborasse suas próprias interpretações no tempo e no espaço pessoal da escuta e da leitura. Destacamos o fragmento que menciona “história e registros” para mostrar que o rap também cumpre o papel de registrar a história de um povo. Em seguida, comentamos que, na letra da canção “Negro Drama”, é possível identificar diversas palavras e expressões que remetem à religião, à história e à política, entre outros aspectos. Propusemos então a pergunta: Vocês conseguem identificar esses discursos na música? Como resposta, os seguintes trechos foram apontados:

Que Deus me guarde pois eu sei que ele não é neutro.
 [...] Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é.
 [...] Eu recebi seu ticket, quer dizer kit
 De esgoto a céu aberto e parede madeirite
 De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui
 Você não, cê não passa quando o mar vermelho abrir (Negro Drama, Racionais, 2003).

No campo do discurso histórico, os estudantes comentaram a presença de termos relacionados ao cristianismo, como o episódio da travessia do Mar Vermelho. Destacaram também a menção ao senhor de engenho e à opressão presente durante o período da escravidão. Além disso, identificaram uma crítica política quanto à ausência de infraestrutura básica nas periferias, como expressaram ao afirmar: “O governo acha que, porque dá uma esmola em forma de ticket, já é o suficiente para o pobre se virar [sic]”. Um dos estudantes observou a ausência de referências a religiões de matriz africana na letra, o que despertou a curiosidade da turma sobre a presença dessas referências em outras músicas dos Racionais.

Comentamos com os estudantes como a presença desses discursos pode ser moldada e ressignificada, tanto pela leitura de quem os produziu quanto por quem os interpreta. Explicamos que há sentidos mais estáveis, chamados de paráfrase, mas que o texto — especialmente no caso do rap — convoca uma leitura polissêmica, ou seja, com múltiplas

possibilidades e construções de sentido.

Trabalhar o conceito de interdiscurso, mesmo que de forma bastante introdutória, é importante para ampliar a percepção leitora dos estudantes. Indursky (2009) discute o conceito de interdiscurso, ressaltando a importância de diferenciá-lo do texto, de modo a permitir uma reflexão mais ampla que considere os fios discursivos — ou seja, os lugares históricos e sociais dos quais esses discursos se originam. A autora afirma que, para que isso seja possível, é necessário realizar cortes que permitam controlar a descontinuidade discursiva entre os efeitos do que “já foi dito” e do que ainda está por dizer, rompendo com a ilusão do sujeito como origem de seu texto e como operador exclusivo do intradiscurso e dos sentidos novos construídos a partir da leitura.

Para finalizar a aula, realizamos um último apontamento reflexivo, destacando a presença de figuras de linguagem e metáforas, e explicamos como a leitura dessas expressões permite compreender o rap como discurso, já que elas não foram inseridas ao acaso, mas carregam sentidos simbólicos que expressam emoções, histórias e lutas. Lemos com os estudantes o seguinte trecho:

[...] Atrasado, eu tô um pouco sim, tô, eu acho
Só que tem que
Seu jogo é sujo e eu não me encaixo
Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval
Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal (Negro Drama, Racionais, 2003).

Os estudantes estiveram bastante atentos e participativos durante a leitura de cada verso analisado, fazendo comentários muito pertinentes. Um exemplo foi: “o cantor está dizendo que é leão, pois não é um cachorrinho preso no quintal, na periferia, e sim vai à luta [sic]”. Comentamos sobre esse “jogo sujo” e como a sociedade é estruturada por meio de jogos de poder — “de quem pode mais e de quem pode menos” —, e como o rap, nesse contexto, torna-se um instrumento de contestação por meio do poder de voz das pessoas que provêm e vivem na periferia. Finalizamos destacando que nem sempre essas metáforas são interpretadas da mesma forma por todos os leitores, e é justamente nesse ponto que se manifestam as formações discursivas, as formações ideológicas e a polissemia na leitura.

Essa referência à leitura subjetiva remete ao que Souza (2019, p. 86) explica ao refletir sobre a palavra e as produções de sentido:

Para que as palavras façam sentido, é preciso que elas já tenham sentido. Mas sentido para quem? Para que as palavras façam sentido é preciso que se articule o já-

dito, a memória discursiva. Esta, porém, pode e deve ser trabalhada, sedimentada, basta que se invista num trabalho com a intertextualidade, relação de um texto com outros textos; nessa relação, a intertextual, ampliam-se as condições de produção. Amplia-se a tensão entre o movimento parafrásico – repetir o mesmo; decorar o conteúdo – e o movimento polissêmico – buscar outros sentidos e investir na construção do conhecimento (Souza, 2019, p.86).

Nessa perspectiva de exercício leitor subjetivo, polissêmico e crítico, e concluído o módulo de leitura e análise mediada da música “Negro Drama”, propusemos aos estudantes a realização de um seminário, explicando que eles deveriam escolher um artista e uma música para realizar a leitura e apresentá-la aos colegas. Fizemos o convite, lendo um trecho da música:

Aí, o rap fez eu ser o que sou
Ice Blue, Edy Rock e KL Jay
E toda a família, e toda geração que faz o rap
A geração que revolucionou, a geração que vai revolucionar
Anos 90, século 21, é desse jeito
[...] Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso? (Negro Drama, Racionais, 2003).

Explicamos que, assim como os rappers foram interpelados — ou seja, chamados a produzir seus discursos —, agora eles, os estudantes, também estariam com a autoria em mãos, sendo responsáveis pela seleção do material e pela produção de suas próprias leituras, com base nos pontos que considerassem mais relevantes. Esse convite causou, inicialmente, certo espanto, mas logo os estudantes se animaram a organizar os grupos.

A experiência de leitura da canção dos Racionais, trabalhada nesse módulo, funcionou como um importante preparativo para o processo que se seguiu, considerando que “a autoria, no interior das atividades escolares, consiste em um processo construído, constituído de vários subprocessos que desenham a trajetória que um sujeito-aluno percorre em suas práticas discursivas” (Indursky, 2009, p. 112).

4.2.4 Módulo IV: Apresentação dos Seminários

Dando continuidade à ação de pesquisa sobre músicas de rap, no dia 13 de setembro de 2024, os estudantes realizaram seminários em formato de debate, com o objetivo de discutir alguns artistas e músicas mencionados na entrevista inicial. Foi um momento bastante produtivo, no qual, por meio da metodologia da “sala invertida”, os estudantes demonstraram autonomia no desenvolvimento da atividade, reconhecendo-se como sujeitos ativos na leitura.

Nesse momento, os estudantes puderam escolher um rapper e uma letra de música

para realizar a leitura dentro de seus grupos de trabalho. Posteriormente, apresentaram os resultados de forma ampliada para os demais colegas da turma. Essa atividade e seus resultados são descritos a seguir, com destaque para o aspecto mais interessante observado em cada apresentação.

O primeiro grupo escolheu o rapper Hungria com a música “Insônia”. Foi feita uma breve apresentação sobre o artista, que é proveniente da periferia e, nesse rap, traz uma fala em primeira pessoa, relatando fatos vivenciados com uma forte carga emocional. Um ponto de destaque na apresentação foi o desenvolvimento do seminário por meio de questionamentos a partir de fragmentos da música, o que gerou ampla participação dos colegas.

Figura 12: Seminário 1 – Hungria “Insônia”.



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora

O grupo destacou pontos interessantes, a começar pelo título da música, que estimulou a participação dos colegas. A equipe perguntou por que o título seria “Insônia”, o que levou os colegas a refletirem sobre a etimologia da palavra e a realizarem um exercício de previsão sobre o conteúdo interpretativo do rap. Muitos já conheciam a música e fizeram comentários mais elaborados, observando que “é uma letra em que o rapper fala sobre problemas que tiravam o sono [sic]”, enquanto outros apresentaram uma visão diferente, afirmando que o título se referia, simplesmente, ao fato de o sujeito da música estar “curtindo sem dormir [sic]”. Essas opiniões divergentes incentivaram os alunos a buscar trechos da canção para exemplificar suas interpretações, corroborando com o que Souza (2019, p.86) explica:

Todo discurso se reproduz na tensão paráfrase (mesmo) / polissemia (diferente). Assim, para se fugir ao mecanicismo, é preciso dar condições para o aluno significar, dar sentido. Significar entendido, no caso, como o movimento (do sujeito) entre o jogo e a regra; a necessidade e o acaso; um movimento de confronto do

mundo com a linguagem etc. Eis aí uma relação tensa do simbólico com o real e o imaginário. Eis aí, enfim, uma possibilidade de mudança.

Dessa maneira, e de forma provocativa, trechos da música como “Porque são duas da manhã e eu tô aqui / Com outra garrafa de vodka” e “Mais uma vez o Sol nasceu, a noite virou dia / Eu e meu desprazer, a rua e sua ousadia” foram bastante discutidos. Os estudantes foram atribuindo sentido aos fragmentos da música e interpretando-os a partir de suas próprias percepções sobre o que significa “não dormir em nossa sociedade atual”, considerando o contexto em que cada pessoa está inserida. Além disso, perceberam um tom melancólico, acompanhado de um discurso que sugere esquecer os problemas e apenas beber e curtir como forma de fuga. Discutimos essa abordagem entendendo que se trata de uma maneira de falar sobre a periferia que, embora não apresente uma crítica explícita, ainda assim constrói um discurso crítico, ao transmitir os sentimentos de um sujeito que não dorme diante da realidade que o cerca.

Nessa primeira apresentação, foi possível perceber o movimento feito pelos estudantes no sentido de buscar as frases presentes na música e questionar a intenção do compositor. No entanto, não se limitaram a isso: à medida que se percebiam como autores de suas próprias interpretações, também sentiam a música e traziam suas percepções pessoais, o que tornou a atividade muito interessante.

O segundo grupo realizou a leitura da rapper Ébone, com a música “Espero que entendam”. Foi uma escolha interessante, pois inseriu na discussão a presença do rap feminino e seu modo particular de produção discursiva.

A equipe destacou, para a discussão em grupo, o seguinte trecho: “Não vou deixar com que homens limitem qual tamanho mulheres podem chegar / E o que que elas podem ou não fazer, entendeu?”. A estudante EDD comentou que “a forma como a artista não vai deixar que o machismo tome conta e que os homens limitem os espaços da mulher é por meio do rap [sic]”. Complementamos, afirmando que essa questão fica bastante evidente na música e que é no espaço do rap que a rapper Ébony assume seu poder de transformação.

Figura 13: Seminário 2 – Ébone “Espero que entendam”.



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora

Os estudantes perceberam, em alguns trechos da música, uma denúncia explícita ao machismo e às violências sofridas pelas mulheres. Na ocasião, aproveitamos para debater sobre como o rap feminino se constitui como uma forma de luta contra o patriarcado e o machismo estrutural presentes em nossa sociedade.

Foi uma apresentação em que percebemos maior inibição para o debate, principalmente devido à linguagem e a algumas palavras de cunho sexual. A própria equipe demonstrou insegurança ao fazer a leitura, pulando certos termos. Ao serem questionados, afirmaram que consideravam as palavras inapropriadas. Algumas estudantes, no entanto, assumiram a defesa da expressão artística, argumentando que essa é “uma forma que elas encontraram para dizer o que sentem” e que “quando são os homens que usam palavras obscenas, não há tantas críticas”. Essa ocorrência nos remete ao que diz Indursky (2009, p.109):

Uma vez identificados esses posicionamentos, o aluno estará em situação de se identificar com determinadas posições-sujeito e não outras, bem como em condições de explicar o porquê de sua identificação e cotejá-la com as demais posições identificadas. Nesse debate, estará procedendo a uma leitura analítica e interpretativa do arquivo que o habilitará a dar o terceiro passo que o levará da *prática da leitura à prática da escrita* (grifo da autora).

Nesse sentido, as estudantes se posicionaram a partir das frases que foram sendo lidas e analisadas. Um ponto que nos chamou a atenção foi a ausência da participação dos meninos, que, em sua maioria, permaneceram apenas ouvindo o debate que estava sendo construído. O comentário da estudante EC foi bastante pertinente, ela afirmou que “o título já diz tudo:

espero que entendam, pois não é todo mundo que vai entender. Só entende quem passa [sic]”. Outros comentários também defenderam o discurso feminino e o fato de a música exaltar a sensualidade dos corpos. Como afirmou a estudante EHH: “é o corpo e o rap como poder”, ao ler o trecho da música: “Eu espero que vocês entendam, vida (aham) / Adoro as músicas, mas preciso provar meu ponto / Eu tenho o rosto, tenho o corpo e eu tenho a rima”.

O terceiro grupo apresentou o seminário sobre Filipe Ret e a música “Libertários não Morrem”. Vale destacar que esse rapper foi disputado entre os grupos dos seminários e se constitui como um dos nomes mais populares do rap contemporâneo, por trazer composições que exaltam a afirmação identitária e a ostentação como estratégias de poder frente ao sistema. Em várias de suas músicas, há uma crítica combativa ao sistema, à violência policial, entre outros temas que atravessam a realidade das periferias. Na música escolhida pela equipe, o tema central é a liberdade. Durante a escuta, a maioria dos estudantes acompanhava cantando o refrão.

Figura 14: Seminário 03 - Filipe Ret “Libertários não morrem”



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora.

Os seguintes trechos foram destacados no debate: “Na terra do tiro na nuca, eu juro que / Não vou me permitir entrar em sinuca / Subversivos não nascem prontos, são moldados / Fúria contra a máquina, anônimos soldados / Tenho sede de vida pra fugir da tortura”. A partir da letra, o estudante EBB compartilhou sua opinião, justificando o uso dos palavrões na música como uma ruptura, ou seja, um “sinal de revolta contra esse sistema opressor”, acrescentou que “o artista está no auge justamente por dizer muita coisa que tanta gente queria falar, mas não tem coragem”.

Neste momento, foi aberta uma discussão que se construiu em torno dos termos apologia e retratação. O estudante EZ comentou que Filipe Ret retrata “a realidade como verdadeiramente é, sem filtros e sem maquiagem [sic]”. Citou ainda que “há muitos raps que nem parecem falar da periferia e, quando falam, trazem um discurso de superação como se fosse tão fácil enfrentar a vida em uma comunidade”.

Diante de todos os comentários, fizemos algumas ponderações finais para melhor conduzir a discussão, visto que os estudantes estavam com ânimo exaltado ao se proporem a defender suas opiniões. Escrevemos no quadro “Apologia × Retratação” e traçamos algumas reflexões sobre os desafios de determinar o que é ou não é, dentro de um contexto polissêmico de interpretação.

Por fim, o grupo 04 apresentou a música “Pescador de Ilusões”, da banda O Rappa. Foi uma apresentação bem articulada, em que os estudantes refletiram sobre o significado de “pescar ilusões”, comentando que a música traz uma perspectiva positiva da vida. Apesar dos “joelhos doídos”, cultiva-se a ilusão de que “valeu a pena, ê, ê”.

Figura 15: Seminário 04 – O Rappa “Pescador de ilusões”.



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora.

Comentou-se que o grupo O Rappa nem parece fazer rap, e sim rock. Nesse sentido, explicamos que alguns grupos realizam uma mescla de estilos e ritmos, o que, por vezes, torna difícil identificar um único gênero musical. Além disso, o fato de a música ser curta e repetir frequentemente o refrão chamou a atenção: alguns interpretaram essa característica como falta de criatividade, enquanto outros a entenderam como uma estratégia diante da escassez de palavras frente às ilusões constantemente repetidas pela sociedade e tematizadas

pela música. Vale considerar, ainda, que a repetição pode funcionar como uma forma de reafirmação do dizer, contribuindo para a fixação da “verdade” enunciada.

É interessante observar que há uma preferência por artistas e músicas que apresentam o rap com seus elementos em evidência e uma abordagem mais próxima da realidade das periferias. Apesar de o grupo O Rappa utilizar técnicas próprias do rap, como o *flow* — ou seja, o ritmo falado e rimado —, não há características marcantes do gênero, como a presença do MC, por exemplo.

Por fim, a equipe indicou outras músicas do grupo em que a presença do rap é mais marcante, como “Milagre” e “Lado B Lado A”. Combinamos de analisar essas músicas posteriormente, para que a turma tenha uma visão mais ampla sobre a produção musical do grupo escolhido pela equipe.

A escolha desse grupo por parte da equipe foi providencial para gerar uma discussão sobre as características do gênero discursivo-musical rap, pois provocou falas em que os estudantes analisavam e comparavam a produção do O Rappa com a de artistas citados pelos grupos anteriores, percebendo diferenças no estilo, nas temáticas e até mesmo nos elementos que compõem as músicas. Observamos, nessa atividade comparativa, a mobilização do conceito de gênero discursivo, conforme postulado por Bakhtin, o que corrobora a ideia de que a teoria pode emergir de forma fluida, à medida que as atividades vão sendo realizadas. Ademais, por se tratar de um tema bastante familiar e de um gênero discursivo amplamente acessado pelos estudantes, as análises, reflexões e comparações foram sendo desenvolvidas e ampliadas de maneira produtiva e participativa.

Mediante todas as leituras produzidas por meio dos seminários, construiu-se um material rico em interpretações, no qual os estudantes tiveram autonomia desde a escolha da música até os comentários e interações durante a discussão coletiva. Indursky (2009, p. 117) afirma:

Somente pela vivência das práticas da leitura e da escrita, tomadas em seu ciclo autoral, é que será possível produzir mais e qualificados leitores, capazes de produzir uma leitura interpretativa que os inscreva na autoria de sua própria escrita.

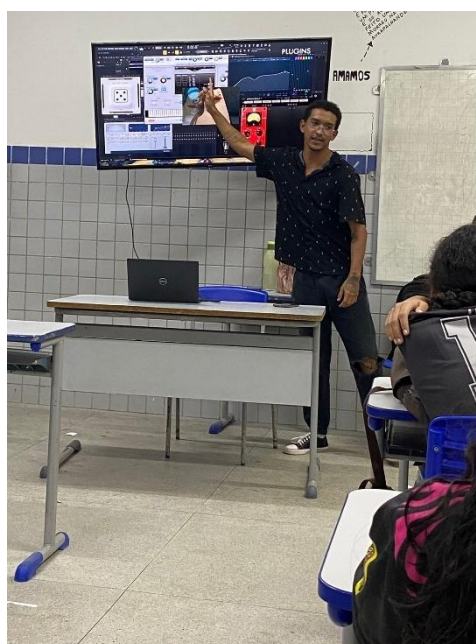
Sem dúvida, essa experiência foi bastante assertiva ao articular a leitura com o viés da análise discursiva do rap, uma vez que foi possível compreender a prática de letramento ao mesmo tempo em que se discutiam questões sociais no contexto da educação em direitos humanos. A participação ativa dos estudantes e a autonomia na leitura e análise das letras das músicas somaram-se à contextualização dos artistas e da autoria dessas canções, além de

proporcionar uma visão ampla do rap no cenário brasileiro. Por meio do exercício da leitura, os estudantes puderam assumir o papel de autores dessa discussão e refletir sobre o rap em sua dimensão discursiva e social.

4.2.5 Módulo V: Bate-papo com o rapper Kevin Wilder

Como culminância das ações previstas no projeto, convidamos Kevin Wilder, estudante egresso³² da escola, para uma roda de conversa com os estudantes, realizada no dia 27 de setembro de 2024. Inicialmente, o rapper falou sobre suas composições e, por meio de uma projeção na televisão, apresentou o aplicativo utilizado para a edição de *beats* e *samples*³³, explicando as técnicas de produção e respondendo às dúvidas que surgiram.

Figura 16. Roda de conversa com rapper convidado: explicação sobre as técnicas de produção.



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora.

Em um segundo momento, o rapper compartilhou sua experiência pessoal com a composição e sua vivência no universo do rap. Em sua fala, refletiu sobre a importância da música e sobre o que significa ser músico no Brasil, debatendo questões relacionadas às

³² Kevin foi aluno da ECIT Pedro Anísio e, ainda durante a pandemia, no ano de 2020, o conheci por meio das aulas remotas, sendo posteriormente escolhida por ele como tutora. A partir dessa convivência, desenvolveu-se uma imensa aprendizagem sobre o rap, com apoio a um de seus projetos e ao lançamento de um videoclipe.

³³ No rap, “*beat*” refere-se à base rítmica da música, geralmente composta por bateria, percussão e outros instrumentos; “*sample*” é um trecho de áudio reaproveitado de outra música ou fonte sonora, modificado ou adaptado para compor a nova faixa.

políticas públicas de educação, cultura e incentivo às artes.

A seguir, apresenta-se um fotograma de um trecho do depoimento do artista e, na sequência, a transcrição textual de sua fala, com a qual encerraremos este capítulo.

Figura 17: Roda de conversa com rapper convidado: relato pessoal.



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora.

Porque você precisa ser criativo, precisa ser expressivo. Porque, na música, é onde eu trabalho minhas emoções. Geralmente, quem desenha, escreve poemas ou faz alguma coisa — tipo molhar uma planta ou observar um horizonte diferente — é alguém um pouco mais sensível. [...] Eu gosto de escrever meus poemas, e é nesse espaço que consigo trabalhar minhas emoções. Eu me expesso e crio uma música a partir disso, e isso é *da hora*, porque consigo expressar minha vida. Comigo foi assim: muitas vezes era difícil conversar em casa sobre o que eu sentia, então a música se tornou um escape, algo que eu encontrei para me libertar.

Com o depoimento do estudante egresso e rapper Kevin, concluímos a intervenção com um sentimento de satisfação e reconhecimento da riqueza de possibilidades encontradas no rap. Em suas palavras, foi possível perceber a força do autor e a função social que dele emana. Autor que, como bem afirma Foucault, “dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (1996 [1971], p. 28). O rapper, nesse contexto, constrói o real também como ficção, elaborada a partir de suas formações imaginárias, inconscientes e identitárias, uma ficção do real construída nos nós sociais vivenciados nas ruas e sentidos nas rimas.

4.3 ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA DO CADERNO DIDÁTICO

Nesta seção, apresentam-se os principais aspectos da metodologia empregada no Caderno Didático, disponibilizado em apêndice ao final desta dissertação. O objetivo é explicitar a forma como o material foi estruturado, considerando sua vinculação direta à experiência de pesquisa que sustenta este trabalho. Ressalta-se que a descrição aqui desenvolvida é sucinta, uma vez que o próprio caderno contém as orientações metodológicas específicas para cada módulo/aula, bem como as ações pedagógicas correspondentes ao projeto.

O Caderno Didático constitui uma proposta prática de intervenção pedagógica, configurada como sugestão para o trabalho com a leitura do rap em sala de aula. Ele apresenta, de modo resumido, um conjunto de orientações metodológicas acerca da abordagem e das formas possíveis de mediação da leitura em contexto escolar. Ressalta-se que o referencial teórico não se encontra explicitado no caderno, mas ao longo da pesquisa que fundamenta esta dissertação, de modo que o material deve ser compreendido prioritariamente como recurso aplicado, enquanto as bases conceituais estão desenvolvidas no corpo do trabalho.

É importante frisar que a proposta metodológica ancora-se nos pressupostos da Análise do Discurso de orientação francesa, mobilizando, em particular, ferramentas de Michel Pêcheux e Michel Foucault. De Pêcheux, destacam-se as noções de formações imaginárias e discursivas, fundamentais para compreender a presença ideológica inconsciente nos enunciados. De Foucault, incorporam-se as reflexões acerca da historicidade e dos jogos de poder que atravessam tanto a constituição histórica do rap quanto sua contemporaneidade, em diálogo com produções musicais significativas da sociedade atual.

Conforme explicitado nesta pesquisa e reiterado no Caderno Didático, o domínio do aporte teórico é indispensável ao professor, uma vez que este subsidia o desenvolvimento consistente das atividades de leitura. Ressalta-se, porém, que a teoria não se apresenta de forma sistemática ou esquemática aos estudantes, mas se reflete nas práticas pedagógicas propostas. Compete, portanto, ao professor apropriar-se dessas referências para orientar sua prática e, quando pertinente, explicitar tais fundamentos no processo de mediação em sala de aula.

Na parte inicial, composta pela introdução e pela exposição dos objetivos e ações sistematizados em tabela, evidencia-se a organização modular e a progressão do processo formativo. Cada módulo é iniciado por orientações práticas, concebidas como continuidade do módulo anterior, assegurando coerência pedagógica. Destaca-se, contudo, que essa organização não é rígida, podendo ser modificada e adaptada conforme as especificidades da

turma e as experiências dos estudantes envolvidos.

O Caderno Didático está estruturado em cinco módulos, precedidos por uma etapa preparatória destinada ao diagnóstico dos gostos musicais dos estudantes, incluindo a identificação de artistas e canções de rap. O primeiro módulo aborda a leitura em uma perspectiva ampla, promovendo reflexões sobre o ato de ler e envolvendo os estudantes no estudo e na compreensão de temas relacionados à Educação em Direitos Humanos. O segundo módulo propõe a contextualização histórica do rap, explorando suas tipologias, características específicas e a inserção no movimento hip-hop, com ênfase nas dimensões estéticas e discursivas do gênero.

O terceiro módulo contempla a análise da canção Negro Drama, do grupo Racionais MC's, com o objetivo de exercitar a leitura participativa da letra, utilizando ferramentas da Análise do Discurso para favorecer reflexões sobre os aspectos discursivos e a crítica social nela presente. O quarto módulo sugere a realização de um seminário fundamentado em metodologias ativas, no qual os estudantes selecionam artistas e músicas de rap para análise, compartilhando suas reflexões em rodas de conversa com os colegas.

Por fim, o quinto módulo contempla a participação de um artista convidado, com o objetivo de promover um diálogo vivencial com os estudantes acerca do rap, de sua produção artística e das questões políticas que permeiam esse gênero musical.

Vale ressaltar que, ao longo do Caderno Didático, todos os módulos de ensino apresentam referências e links que direcionam a materiais explicativos sobre os diferentes tipos de rap, como aqueles disponíveis no site *FlagraRap*. Além disso, o caderno inclui a referência do documentário sugerido para subsidiar o trabalho proposto, bem como uma tabela organizada sobre os Direitos Humanos, com menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O material também apresenta uma linha do tempo referente às origens do rap na Jamaica e nos Estados Unidos, bem como uma linha do tempo da música no Brasil, incluindo o rap. Por fim, o caderno oferece um modelo de diário de bordo, destinado ao acompanhamento das atividades pelos estudantes ao longo de todo o projeto didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou evidenciar como a leitura do rap pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras, despertando, sobretudo, a curiosidade e o interesse dos estudantes em analisar letras de músicas que fazem parte do seu cotidiano. A escolha por trabalhar com esse gênero musical agregou a possibilidade de refletir criticamente sobre o discurso presente no rap e sobre temas que atravessam a realidade de grande parte dos jovens da escola pública. Além disso, permitiu um olhar atento aos efeitos de sentido produzidos por essas canções e às formas como constroem e comunicam experiências sociais, culturais e políticas.

Também foi interesse desta pesquisa ressaltar como o exercício da leitura, na perspectiva da AD, somado ao rap e ao contexto da Educação em Direitos Humanos, converge com o que estabelecem a BNCC e os PCNs no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e à compreensão dos textos como discursos. Essa abordagem possibilita uma visão mais crítica dos temas discutidos, contribuindo para uma educação mais completa e significativa.

A proposta mediadora de leitura com o rap ofereceu aos estudantes a possibilidade de ampliar o campo da criticidade por meio de uma linguagem com a qual se identificam. Essa abordagem permitiu que mobilizassem seus conhecimentos prévios e intuitivos, ao mesmo tempo em que refletiam sobre os diferentes modos de dizer e sobre os sentidos construídos pelos discursos. Com isso, puderam compreender que o discurso é também um instrumento de poder e de transformação social.

A leitura das letras de rap possibilitou o acesso a importantes conceitos da AD, sem a necessidade de abordá-los de maneira teórica ou aprofundada, uma vez que esse não era o foco da proposta pedagógica. Ainda assim, a atividade permitiu identificar elementos como formação discursiva, formação cultural e ideologia, além de discutir aspectos relacionados ao poder e à resistência presentes no discurso do rap. Destacou-se também o modo como o sujeito autor, o rapper, se posiciona em suas composições.

Para que os resultados desta pesquisa fossem alcançados, foi essencial observar como o rap já integrava o universo dos estudantes, evidenciado por meio de diálogos e experiências prévias. A aplicação de questionários e entrevistas possibilitou averiguar e confirmar que o rap é, de fato, um dos gêneros musicais mais consumidos pelos adolescentes participantes. A entrevista inicial, que levantou questões relacionadas à compreensão das letras, à percepção dos temas nelas abordados e ao desenvolvimento de consciência crítica por parte dos estudantes, orientou o planejamento das etapas seguintes do projeto.

As atividades foram estruturadas com base nas demandas identificadas, contemplando a historicidade do rap, desde suas raízes no reggae até sua consolidação como um gênero musical com forte caráter social. Mergulhar nessa trajetória e reconhecer sua relevância foi fundamental para o êxito da proposta pedagógica. Toda a delineação do projeto e das atividades foi construída a partir das vivências, demandas e propostas apresentadas pelos próprios estudantes. Com base no conhecimento histórico do rap enquanto gênero musical com função social, foi possível desenvolver uma abordagem interdisciplinar que permitiu o trabalho com diversos temas relevantes.

Dentre os módulos desenvolvidos, destacou-se aquele voltado à Educação em Direitos Humanos. Na entrevista inicial, muitos estudantes declararam não saber como falar sobre esse tema. No entanto, esse módulo se evidenciou como um dos mais significativos, pois despertou grande interesse da turma, que se envolveu ativamente nas discussões, compartilhando relatos e experiências pessoais. A partir das letras de rap, foi possível discutir os Direitos Humanos de forma crítica e contextualizada. Em especial, a análise da música “Negro drama” do grupo Racionais, proporcionou uma oportunidade rica de reflexão. Os estudantes realizaram a leitura da letra e, por meio da escuta atenta e da análise coletiva, puderam destacar trechos significativos, articulando-os a temas como a construção do sujeito autor, a ideologia, a luta por justiça social e o papel do rap como instrumento de denúncia e resistência.

Assim, a integração entre o módulo de Educação em Direitos Humanos e a leitura crítica da música “Negro drama” configurou-se como um dos momentos mais expressivos da intervenção pedagógica, sendo amplamente valorizado pelos estudantes, que demonstraram engajamento por meio de relatos e partilhas de experiências.

A etapa do seminário revelou-se extremamente significativa, pois permitiu que os estudantes colocassem em prática a leitura em uma perspectiva discursiva, realizando a análise de trechos de letras de músicas e de artistas escolhidos por eles mesmos. Essa partilha foi especialmente rica, uma vez que os alunos assumiram a posição de sujeitos-autores, produzindo suas próprias interpretações e construindo análises autônomas e críticas.

Essa experiência reforçou a pertinência de se trabalhar com o gênero musical, especialmente com o rap, no contexto escolar. A abordagem fez sentido para os estudantes, pois envolveu temas que fazem parte de sua vivência cotidiana. No entanto, a proposta não se restringiu a essa vivência pessoal: ao contrário, ela possibilitou um aprofundamento que extrapolou o universo imediato dos alunos, ampliando sua visão de mundo a partir dos interdiscursos presentes nas composições, que abordam questões históricas, elementos do inconsciente coletivo e lutas sociais marcadamente expressas nas letras.

Além disso, os estudantes desenvolveram uma postura crítica em relação ao próprio

movimento do rap. As leituras realizadas possibilitaram a compreensão das diferentes formas de fazer rap, dos múltiplos temas que ele abarca e da consciência social que promove. Com isso, puderam também exercer seu direito de escolha, refletindo criticamente sobre os artistas, músicas e temas que mais ressoam com suas vivências e com as discussões relevantes para a sociedade.

A partir de toda a experiência vivenciada com a leitura do rap em sala de aula e da riqueza de reflexões e práticas que dela emergiram, tornou-se possível contribuir com outras propostas pedagógicas. Para isso, foi elaborado um caderno de atividades, que segue em anexo a esta dissertação, com o objetivo de disseminar e compartilhar uma prática exitosa envolvendo o uso do rap como recurso didático.

Cabe destacar, contudo, que essa proposta deve ser adaptada conforme as demandas específicas de cada contexto escolar. Cada escola, cada sala de aula, cada grupo de estudantes possui particularidades que exigem flexibilidade e sensibilidade por parte do educador. Por essa razão, a proposta apresentada não pretende ser um modelo fechado, mas sim uma sugestão, uma amostra capaz de inspirar novos projetos que dialoguem com as realidades locais.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 2. ed. São Paulo: Edições Graal, 1985 [1970].
- AMARAL, Priscila; COSTA, Isaac. Inconsciente. In: **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 27-32.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio – Parte II)**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf, acesso em 25 de março de 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 de março de 2025.
- BRASIL, Genius. **Os diferentes tipos de rap nacional**. *Flagrarap*, 2022. Disponível em: <https://flagrarap.com.br/os-diferentes-tipos-de-rap-nacional/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.
- BRESSAN, Mariele Zawierucka. Arquivo. In: **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 27-32.
- BRIZ, Kleber. *Entendendo “Obrigado Mainstream”, do Febem – Entrelinhas*. *FlagraRap*, 2024. Disponível em: <https://flagrarap.com.br/entendendo-obrigado-mainstream-do-febem-entrelinhas/>. Acesso em: 1 maio 2025.
- CANDAU, Maria Vera. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 399-412. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>
- CAMARGO, Cássio Michel dos Santos. **Memória discursiva e a análise do discurso na perspectiva pecheuxiana e sua relação com a memória social**. *Saber Humano: Revista Científica Da Faculdade Antonio Meneghetti*, 9(14), 2019, p.167–181. <https://doi.org/10.18815/sh.2019v9n14.341>
- CENEDEZI, Marineia Lima. Práticas de leitura literária na escola paulista e instrumentos pedagógicos: que ensino de literatura é esse?. In: **Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino** / Lucas Nascimento (organizador). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 191-220.
- COSTA, Isaac; OLIVEIRA, Alex Sander de; DORNELES, Elizabeth Fontoura. Ideologia. In: **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 139-146.
- COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. In: **Linguística / Revista do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: V. 1, n. 1, Jun 2016, Semestral / Número de páginas 132 p. Disponível em: <http://www.labedis.mn.ufrj.br/images/POLICROMIAS/PDF/Jean-Jacques-Courtine-port.pdf>
- FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. 2001. 40 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia), Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense, Assis Chateaubriand, 2001
- FERNANDES, Carolina. Memória discursiva. In: **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 207-214.
- FERNANDES, Ana Cláudia Florindo. **O rap e o letramento: caminhos de uma educação emancipatória**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2022.
- FERREIRA, M. C. L. **O quadro atual da análise de discurso no Brasil**. *Letras*, (27), 2003, p. 39–46.

<https://doi.org/10.5902/2176148511896>

FONSECA, A. S. A. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FOUCAULT. **Estratégias, poder-saber**. Ditos & Escritos IV. Trad.: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 [1995].

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988 [1979].

FOUCAULT. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].

FOUCAULT. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 05. ed.: Edições Loyola, 1996 [1971].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. - Rio Janeiro: Paz e Terra, 2018 [1992].

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1996].

FREIRE. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1987].

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. V.6. Trad.: Carlos Nelson Coutinho *et al.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 [1948].

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982 [1949].

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D.; ROBIN, R. **Discurso e Arquivo: Experimentações em Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. Enunciado. In: **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 79-82.

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do discurso. In: **Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino** / Lucas Nascimento (organizador). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 97-120.

JANKS, H. **A importância do letramento crítico**. Letras & Letras, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15–27, 2022. DOI: 10.14393/LL63-v34n1a2018-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961> . Acesso em: 9 dez. 2024.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Preciso ensinar o letramento?: Não basta ensinar a ler e escrever?**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998 [1966].

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**. Tradução de Márcia Orlandi. Campinas: Pontes, 2017.

NADER, Alexandre Antonio Gili. O estado nas políticas educacionais e culturais em direitos humanos: o papel a ser desempenhado pela escola (pública). In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 413-428. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>

NASCIMENTO, Lucas. A análise do discurso no Brasil: da teoria ao ensino de Língua Portuguesa. In: **Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino** / Lucas Nascimento (organizador). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 43-78.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Gramsci. In: **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Educação em Matéria de Direitos Humanos e Tratados de Direitos Humanos**. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do 50º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a educação em matéria de Direitos Humanos, 2002. Disponível em: [serie_decada_2_educacao_dh_e_tratados_dh.pdf \(ministeriopublico.pt\)](http://www.ministeriopublico.pt/serie_decada_2_educacao_dh_e_tratados_dh.pdf)

ORLANDI, E. P. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, BA, n.1, p. 9-13, junho de 2005.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do dizer**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso – princípios e procedimentos**. Campinas - SP: Pontes, 2000.

ORLANDI, E. P. O objeto de Ciência também merece que se lute por ele. In: **A inquietação do discurso**. Tradução de Márcia Orlandi. Campinas: Pontes, 2017, p. 9-14.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2023.

ORLANDI, E. P. Ler Michel Pêcheux hoje. In: **Análise de Discurso: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 11-20.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 295-311. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica á afirmação do óbvio**. Trad.: Eni Orlandi *et al.* 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995 [1975a].

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad.: Eni Orlandi. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2008 [1975b].

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 [1969]. p. 61-105.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 [1983]. p. 311-318

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999 [1975], p. 49-58.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: **Gestos de leitura: Da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1982], p.57-68.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e interdiscurso. In: **Análise de Discurso Michel Pêcheux: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014 [1984a], p. 151-161.

PÊCHEUX, Michel. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A análise de discurso na França). In: **Análise de Discurso Michel Pêcheux: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014 [1984b], p. 227-230.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. A língua inatingível. In: **Análise de Discurso Michel Pêcheux: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014 [1991], p. 93-105.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Thaís Valim. Cultura. In: **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 61-64.

ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CAETANO, Patrícia. **Hip Hop – A periferia grita**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. O ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva discursiva. In: **Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino** / Lucas Nascimento (organizador). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 79-96.

TELLA, Marco Aurélio Paz. **Atitude, arte, cultura e auto-conhecimento: o rap como a voz da periferia**. São Paulo, PUC-SP, 2000. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais apresentada ao Departamento de Antropologia.

TEPERMAN, Ricardo **Se liga no som: as transformações do rap no Brasil**. 1a ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

VINHAS, Luciana Iost. Materialidade discursiva. In: **Glossário de termos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 203-206.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.15-25. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Olá, estudante!

Gostaríamos que colaborasse respondendo a esse questionário sobre a sua vivência musical, como parte integrante da pesquisa intitulada “O rap como proposta mediadora para a leitura em sala de aula no contexto da educação em direitos humanos” que está sendo desenvolvida por JAQUELINE NAZARÉ SIQUEIRA COSTA, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado profissional em Linguística e Ensino do Programa de Pós-graduação em Linguística e ensino – MPLE da Universidade Federal da Paraíba (CCHLA/UFPB).

Gostaríamos de esclarecer que sua identidade pessoal não será divulgada ou publicada. Qualquer dúvida a esse respeito, entre em contato conosco pelo e-mail: jaquencosta@gmail.com.

Agradecemos a sua contribuição na nossa pesquisa de mestrado.

Jaqueline Nazaré Siqueira Costa
Mestranda em Linguística e ensino – MPLE – UFPB

A. Dados Pessoais:

1. Idade: _____
2. Sexo: () Fem. () Masc.
3. Cor/Raça:
() Branca
() Preta
() Amarela

- ☐ Parda
- ☐ Indígena
- ☐ Não quero declarar

4. Bairro onde mora: _____

5. Renda familiar:

- ☐ até 1 salário mínimo
- ☐ 1 a 2 salários mínimos
- ☐ 3 a 5 salários mínimos
- ☐ Mais de 5 salários mínimos

B. Vivência musical:

1. Quais são os estilos musicais de que você mais gosta? (admita mais de uma resposta)

- ☐ MPB
- ☐ Samba
- ☐ Pagode
- ☐ Funk
- ☐ Rap
- ☐ Axé
- ☐ Forró
- ☐ Reggae
- ☐ Sertanejo
- ☐ Eletrônica
- ☐ Rock
- ☐ Gospel
- ☐ Pop
- ☐ Outro (s) _____

2. Quais os cantores que você mais gosta de escutar? Fique à vontade para citar mais de um.

3. Qual é o aspecto mais importante na sua escolha musical?

- ☐ O ritmo
- ☐ A letra
- ☐ Os dois

4. Você reflete criticamente sobre as letras de músicas que escuta?

5. Sobre o gênero musical *Rap*, qual *rapper* nacional você mais gosta de escutar?

6. O que você acha dos temas trazidos nas letras das músicas de *Rap* nacional?

7. Você acha que o Rap é um estilo musical que sofre preconceito aqui no Brasil? Se sim, por que acha que isso acontece?
8. O que você entende por direitos humanos?

APÊNDICE B
CADERNO DE ATIVIDADES

Caderno de atividades

**POR DENTRO DOS FONES: O Rap
como Proposta Mediadora para a
Leitura em Sala de Aula no contexto
da Educação em Direitos Humanos.**

**Jaqueline Nazaré Siqueira Costa (Autora)
Eliana Vasconcelos da Silva Esval (Orientadora)**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

**POR DENTRO DOS FONES
O Rap como Proposta Mediadora para a
Leitura em Sala de Aula no Contexto da
Educação em Direitos Humanos.**

**Jaqueline Nazaré Siqueira Costa (Autora)
(Mestranda do MPLE/UFPB)
Dr^a Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Orientadora)
(Professora da UFPB)**

**João Pessoa - Paraíba
2025**

SUMÁRIO

Introdução.....	04
Módulos didáticos: Objetivos específicos.....	05
Etapa preparatória.....	06
Módulo I.....	08
Módulo II.....	11
Módulo III.....	14
Módulo IV.....	20
Módulo V.....	21
Referências.....	22
Modelo de diário de bordo.....	23



Introdução

Este caderno de atividades é fruto do meu projeto de pesquisa de mestrado em Linguística e Ensino (MPLE/UFPB), intitulado “O rap como proposta mediadora para a leitura em sala de aula no contexto da educação em direitos humanos”. A pesquisa foi aplicada de maneira mobilizadora com estudantes das turmas da 2ª série do ensino médio, no período de agosto a setembro de 2024. A intervenção recebeu o nome “Por dentro dos fones”, como forma de acolher e valorizar as experiências de escuta, vivência e leitura crítica dos estudantes a partir do rap.

É, portanto, com imensa alegria que compartilho este material, que reúne orientações metodológicas e sugestões de trabalho com a leitura de letras de rap, articuladas a discussões sobre direitos humanos. Os módulos foram organizados conforme o percurso adotado durante a intervenção, iniciando com reflexões sobre a leitura sob uma perspectiva discursiva, passando pela contextualização histórica do rap e suas raízes no reggae jamaicano, explorando suas características estéticas de produção, sua função social e sua potência crítica diante das desigualdades sociais.

Além disso, o caderno propõe atividades como a leitura da música “Negro Drama” do grupo Racionais, análises coletivas por meio de seminários e a realização de uma roda de conversa com um(a) artista convidado(a).

Importa ressaltar que este material não tem a pretensão de oferecer um roteiro rígido ou um “passo a passo”. Pelo contrário: a metodologia proposta parte da ideia de construção participativa, em que as etapas do trabalho se desenham a partir das provocações, interesses e descobertas dos estudantes ao longo do processo. Trata-se de um convite à escuta, à experimentação e ao diálogo constante entre linguagem, arte e educação em direitos humanos.

Autora:

Jaqueline Nazaré Siqueira Costa





Módulos didáticos

	Apresentar os dados da pesquisa inicial e promover o diálogo sobre as vivências musicais e a visão do rap pelos estudantes.	Etapa preparatória
	Desenvolver reflexões sobre a leitura, bem como envolver os estudantes no estudo e na compreensão de temas relacionados à Educação em Direitos Humanos.	Módulo I
	Proporcionar o conhecimento sobre as origens do movimento hip-hop e a historicidade do rap, com ênfase em suas características estéticas e discursivas	Módulo II
	Exercitar a leitura participativa da letra Negro Drama, dos Racionais, utilizando ferramentas da AD para refletir sobre seus aspectos discursivos e a crítica social presente.	Módulo III
	Proporcionar espaço para que os estudantes escolham e realizem a leitura de um rap, compartilhando suas análises com os colegas por meio de seminários.	Módulo IV
	Promover um momento de diálogo sobre a produção do rap, com a participação de artista convidado.	Módulo V

ETAPA PREPARATÓRIA

OM: Inicialmente é interessante fazer uma pequena apresentação sobre os objetivos do projeto, mostrando as etapas que serão percorridas. Para isso, prepare um slide ou material expositivo colocando as informações que ache necessárias, contidas na introdução e no quadro de objetivos.

Essa etapa preparatória é de grande relevância, pois, embora o rap seja o gênero musical escolhido para o desenvolvimento da proposta didática, é fundamental que o(a) professor(a) promova um momento de escuta ativa dos estudantes. O objetivo é compreender suas preferências musicais, suas experiências de escuta e o modo como se relacionam (ou não) com o rap no cotidiano.

Olá, vamos iniciar nossa jornada pela leitura do rap? Nesse primeiro momento queremos saber o que anda tocando “Por dentro dos fones”. Responda as perguntinhas a seguir e nos conte um pouco sobre o seu gosto musical.

Com as respostas obtidas, elabore um gráfico para demonstrar aos estudantes o resultado desse mapeamento musical. Você pode pensar em apresentar de forma divertida e dinâmica as informações, escutando músicas dos gêneros escolhidos.

1. Quais são os estilos musicais de que você mais gosta? (admita mais de uma resposta)

- () MPB
- () Samba
- () Pagode
- () Funk
- () Rap
- () Axé
- () Forró
- () Reggae
- () Sertanejo
- () Eletrônica
- () Rock
- () Góspel
- () Pop
- () Outro(s) _____

Cite os artistas mais escutados...



6

Vamos conversar sobre música, rap e direitos?

OM: O questionário a seguir pode ser aplicado oralmente em forma de roda de conversa, ou por escrito, de maneira individual, com posterior socialização das respostas em grupo. As perguntas foram elaboradas para estimular a escuta ativa, o reconhecimento de gostos e identidades musicais e a construção de um ambiente de diálogo e acolhimento.

1. Quando você escolhe uma música, o que mais chama sua atenção?
☐ O ritmo
☐ A letra
☐ Os dois
2. Você costuma pensar sobre o que as letras das músicas dizem?
☐ Sim, sempre
☐ Às vezes
☐ Raramente
☐ Nunca
3. Você escuta rap? Se sim, quais artistas ou grupos você mais gosta?
4. O que você acha dos temas que aparecem nas letras do rap nacional?
5. Na sua opinião, o rap sofre preconceito no Brasil? Por quê?
6. Quando você ouve uma letra de rap, consegue se ver ou se sentir representado(a) por ela? Por quê?
7. Para você, o que são os direitos humanos?

OM: Contextualize a atividade como um momento de conversa sobre música, gostos pessoais e reflexões sociais.

- Aplique de forma leve e dialógica, incentivando os estudantes a se expressarem livremente, sem julgamento.
- Use os resultados para selecionar artistas de rap, letras e temas que façam sentido para a turma.
- Guarde as respostas como base para comparações após os módulos, será possível observar mudanças na percepção crítica dos estudantes.

Módulo I: Leitura sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

OM: Neste momento da proposta, o objetivo é promover uma reflexão inicial sobre o conceito de leitura. Para isso, o(a) professor(a) pode retomar algumas respostas obtidas durante a atividade preparatória, especialmente aquelas relacionadas à relação dos estudantes com a música e à forma como compreendem as letras que escutam.

Vamos falar de leitura?

“A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também”
(Freire, 2011 [1996], p.20).



“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”
(Freire, 1989, p.9).

O que é leitura para vocês? É possível “ler” uma música? Como vocês leem uma letra de rap?

OM: Essa etapa contribui para ampliar o entendimento de leitura como prática social, crítica e sensível, preparando o grupo para as análises discursivas que serão desenvolvidas nos módulos seguintes.

A partir dessas discussões, aprofunde a reflexão com perguntas provocadoras, como:

- A leitura pode transformar realidades?
- Como o rap ajuda a dar voz a sujeitos silenciados?

Este é um momento estratégico da proposta didática, em que se busca aprofundar a compreensão da leitura como prática social e como ferramenta de empoderamento e transformação.

Vamos falar de direitos humanos?

OM: Para aprofundar a discussão sobre leitura, educação e direitos humanos, sugerimos a utilização do quadro-síntese dos Direitos Humanos presente na obra de Gallo, Barat e Petraglia (2020), publicada pelo Instituto Auschwitz. O material apresenta, de forma acessível, os principais direitos e princípios que fundamentam uma educação voltada para a cidadania, a dignidade humana e a justiça social.

Organize a turma em pequenos grupos e distribua o material impresso. Oriente para que cada grupo escolha um direito que considere importante ou que se relacione com sua realidade.

- A partir do “Quadro síntese dos direitos humanos”, escolham dois direitos para tecer um comentário.
- Reflitam sobre como esse direito aparece (ou não) em suas vivências.
- Relacionem esse direito com letras de rap que conhecem ou com os temas abordados na música *Negro Drama* do grupo Racionais.



OM: Professor (a), promova um momento de roda de conversa, mediando o diálogo entre:

- O direito escolhido pelo grupo;
- As experiências vividas pelos estudantes no cotidiano;
- E os trechos da música “Negro Drama”, dos Racionais, que dialoguem com esse direito.

O objetivo dessa atividade é estimular o reconhecimento dos direitos humanos como parte da vida concreta dos estudantes e mostrar como o rap, enquanto forma de expressão artística e denúncia social, contribui para a afirmação de direitos e o enfrentamento de injustiças.

FIGURA 1: Declaração Universal dos Direitos Humanos (versão abreviada) ⁶³

Direitos e liberdades civis	Artigo 1	Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.
	Artigo 2	Não discriminação por motivos de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.
	Artigo 3	Direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal
	Artigo 4	Direito de não ser submetido à escravidão
	Artigo 5	Direito de não ser submetido à tortura
Direitos legais	Artigo 6	Direito ao reconhecimento como pessoa perante a lei
	Artigo 7	A lei é igual e deve ser aplicada da mesma maneira para todas as pessoas de um país
	Artigo 8	Direito a receber remédio efetivo para violações de direitos fundamentais
	Artigo 9	Ninguém sofrerá detenção, prisão ou exílio arbitrário
	Artigo 10	Direito a um julgamento justo
	Artigo 11	Presunção de inocência até prova de culpa
Direitos sociais	Artigo 14	Direito de pedir proteção, como solicitar asilo em outro país
	Artigo 12	Direito à privacidade e direito a um lar e uma vida em família
	Artigo 13	Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção dentro das fronteiras de seu país. Todos têm o direito de deixar um país e retornar ao seu lar
	Artigo 16	Direito a constituir família, sem restrição de raça, nacionalidade ou religião
	Artigo 24	Direito a descanso e lazer
Direitos econômicos	Artigo 26	Direito à educação, inclusive ao ensino primário gratuito, no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana
	Artigo 15	Direito à nacionalidade
	Artigo 17	Direito à propriedade e posse
	Artigo 22	Direito à seguridade social
	Artigo 23	Direito a trabalhar por um salário justo e à sindicalização
Direitos políticos	Artigo 25	Direito a um padrão de vida adequado para sua saúde e bem-estar
	Artigo 18	Direito de crença (inclusive crença religiosa)
	Artigo 19	Liberdade de expressão e direito de disseminar informação
	Artigo 20	Direito a associação e reunião pacífica
Direitos culturais e de solidariedade	Artigo 21	Direito a participar do governo de seu país
	Artigo 27	Direito a participar da vida cultural da comunidade
	Artigo 28	Direito a uma ordem internacional
	Artigo 29	Responsabilidade em relação aos direitos de outros
	Artigo 30	Proibição de atentar contra quaisquer desses direitos

63. - Adaptada de Anistia Internacional Brasil. "Plano de atividade: poder e responsabilidade." *Aprendendo sobre nossos direitos humanos*, setembro de 2017, p. 5. Baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

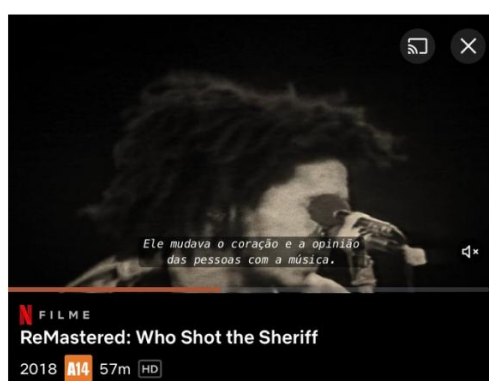
Módulo II: Panorama histórico e social da música como instrumento de crítica, com foco no rap e suas características estéticas e discursivas.

OM: Neste módulo, os estudantes serão convidados a realizar uma imersão na história do rap, partindo de suas raízes e influências, com destaque para o papel fundamental do reggae na constituição do gênero. O objetivo é compreender como a música, especialmente nas periferias e comunidades historicamente marginalizadas, se consolidou como uma poderosa forma de expressão e transformação social.

A proposta é iniciar com um mapeamento histórico, localizando o surgimento do reggae na Jamaica e suas articulações com contextos de resistência, identidade cultural e denúncia social. Em seguida, os alunos serão conduzidos a perceber como essa influência atravessou fronteiras e dialogou com realidades do Brasil, contribuindo para o surgimento do rap nacional como uma voz ativa das periferias urbanas.

Nesta etapa, sugerimos o uso de recursos audiovisuais para apresentar as origens do rap, com destaque para a influência do reggae. Uma excelente opção é o documentário “Quem Atirou no Xerife?”, sobre Bob Marley, disponível com tradução para o português.

Que som é esse que atravessa fronteiras e transforma realidades?



Neste módulo, vamos embarcar juntos em uma viagem pela história do rap! Vamos descobrir como esse gênero tão presente nas periferias tem raízes profundas no reggae jamaicano, e como a música se tornou uma linguagem de resistência, identidade e transformação social.

Play no documentário “ReMastered: Who Shot the Sheriff”...

BREVE HISTÓRIA DO

RAP

Da Jamaica
aos Estados UnidosLinha do tempo da
música no Brasil

Os problemas sociais e raciais desencadearam um forte movimento migratório dos jovens negros e pobres, do campo para cidade. Muitos sem emprego, e com baixos níveis de escolaridade, passaram a usar a rua e a música como possibilidades de expressão de suas ideias e de suas angústias, ficando conhecidos como "rude boys".



1920-1930

1917 Primeira gravação de samba, "Pelo Telefone", marcando o nascimento oficial do gênero.

1936

Era de ouro do rádio e da música popular brasileira, com o samba se tornando um símbolo nacional.

1945

O Baião ganha o Brasil na voz de Luiz Gonzaga, sanfoneiro, compositor, radialista e cantor.

1958

Lançamento do álbum "Canção do Amor Demais", com músicas de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, marcando o início da bossa nova.

1960-1970

1960

Crescimento da música popular brasileira (MPB), com artistas como Elis Regina, Gilberto Gil, e Caetano Veloso.

1964

Veio o Golpe Militar e a música se fez representada nas canções "O que será, que será?", "Entre as cabeças os aviões", "Caminhando e cantando".

1968

Tropicalismo, um movimento cultural e musical que misturou elementos tradicionais com influências estrangeiras.

1970

Surgimento do movimento do rock brasileiro, com bandas como Os Mutantes e Secos & Molhados.

Esse material foi produzido utilizando como referência o livro "O rap e o letramento" de Ana Claudia Fernandes (2022).

1974

Afrika Bambaataa reuni os quatro elementos do movimento - break, grafite, MC e DJ - instituindo o hip-hop, uma nova forma de expressão estética de conteúdo crítico entre os jovens pobres e negros.

1980

Ascensão do rock nacional com bandas como Legião Urbana, Paralamas do Sucesso, e Titãs.

1990

Consolidação do rap com o grupo Racionais MC's que vendeu mais de um milhão de cópias do álbum "Sobrevivendo no inferno", em 1997.

2015

Crescimento do trap e do rap nacional, com artistas como Emicida e Criolo

PÓS-2015

Expansão do rap nas plataformas digitais e maior visibilidade na mídia. Artistas como Emicida, Baco Exu do Blues, Karol Conká, Rico Dalasam e Djonga ampliam os temas: ancestralidade, identidade, afeto, racismo, política e espiritualidade.

- OM: Apresentar, ponto a ponto, o percurso histórico;
- Imprimir esse conteúdo em formato de material didático e entregar aos estudantes;
- Organizar os tópicos em slides com imagens e trechos de músicas ou documentários que ilustrem cada momento da história.

Vamos conhecer mais sobre as características do rap?

OM: Nesta aula, propõe-se a exploração do rap enquanto forma estética e discursiva. É fundamental destacar com os estudantes que o rap possui uma natureza essencialmente oral e discursiva, construída por meio de palavras rimadas, ritmo, improvisação e forte marca de posicionamento social. Mesmo sendo um campo com aspectos técnicos específicos, esse estudo pode ser conduzido de maneira introdutória, com o apoio de materiais acessíveis, como vídeos, entrevistas e sites especializados.

Pode-se dialogar com a teoria Bakhtiniana e os estudos da análise do discurso de linha francesa, especialmente as contribuições de Eni Orlandi, para discutir os tipos de discurso presentes no rap

Você já ouviu falar em ritmo e bateria, flow, rimas e lirismo, conteúdo e temática, uso de samples, beats, vocais, identidade visual, improvisação (freestyle), colaborações e batalhas? Essas são algumas das características que ajudam a construir a linguagem do rap e tornam cada música única e cheia de significado.

Que tal conversarmos sobre cada uma delas? Como será que esses elementos aparecem nas músicas que vocês escutam? Vamos trocar ideias, ouvir exemplos e descobrir como tudo isso faz parte da construção de uma obra no rap.



Ah, e tem muita coisa interessante na internet sobre esse universo. Vocês conhecem o site *FlagraRap*? Lá tem várias matérias que aprofundam o debate sobre a cultura hip hop e o rap nacional. Já deixamos uma dica especial: a matéria “Os diferentes tipos de rap nacional”.

Vale a pena conferir!

Acesse em: <https://flagrarap.com.br/os-diferentes-tipos-de-rap-nacional/>

Módulo III - Leitura do rap “Negro drama” do grupo Racionais

OM: É importante compreender que a proposta aqui apresentada está fundamentada na perspectiva da Análise do Discurso. Dessa forma, é importante que o(a) professor(a) possua conhecimentos básicos sobre essa abordagem teórica ou busque se familiarizar com seus princípios, a fim de compreender os elementos discursivos que irão surgir durante a leitura e a escuta da letra do rap. Indursky (2009, p.101) afirma que:

[...] não estou supondo que tais noções devam fazer parte do que vai ser colocado em aula pelo professor. São noções a serem do domínio do professor e que devem orientar seu trabalho e sua prática em sala de aula.

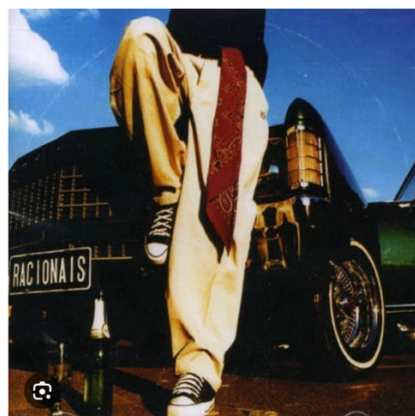
Além disso, para a realização dessa atividade, é recomendável que o(a) professor(a) faça previamente uma leitura atenta e crítica da música, identificando possíveis pontos de análise, trechos polêmicos, referências culturais e sociais, além de elaborar antecipadamente questões que possam favorecer o debate e a construção coletiva de sentidos durante a aula.

A proposta é que os(as) alunos(as) tenham liberdade para selecionar os versos que mais chamarem sua atenção, para ouvi-los com atenção e para comentar e interpretar, a partir de suas experiências e repertórios, os sentidos construídos na letra. O papel do(a) professor(a) nesse processo é o de mediador(a): acompanhar, provocar reflexões e ampliar a escuta por meio de perguntas orientadoras, respeitando a singularidade das leituras feitas pelos estudantes.

OM: A música escolhida para essa etapa de análise mediada é “Negro Drama”, do grupo Racionais. O ideal é que o(a) professor(a) introduza a música de forma contextualizada, apresentando um breve histórico sobre o gr musical, sua trajetória no cenário musical brasileiro e sua relevância na luta por visibilidade das periferias urbanas. A apresentação pode ser feita com apoio de vídeos, entrevistas, trechos de documentários ou clipes oficiais, de modo a mobilizar os estudantes e ampliar sua compreensão da canção.

Vamos escutar o rap “Negro drama” do grupo Racionais?

Os Racionais MC's é um dos grupos mais influentes da história do rap brasileiro. Formado em São Paulo em 1988, o grupo se destacou por suas letras contundentes que abordam questões sociais como racismo, violência policial, desigualdade e a realidade das periferias urbanas.



OM: Sugere-se também que a letra da música seja impressa e distribuída aos estudantes para leitura individual ou em grupo. Durante a escuta, oriente-os a grifar palavras, expressões ou versos que chamem mais atenção, provocando sensações, memórias ou questionamentos. Após esse momento de apresentação e escuta da música, é importante abrir espaço para que os estudantes compartilhem, de forma livre, os fragmentos, versos ou expressões que mais os impactaram.

A seguir, serão apresentados alguns fragmentos com sugestões de perguntas que podem orientar a mediação. Esses são apenas exemplos: os estudantes podem escolher esses trechos ou destacar outros que considerem mais significativos.

“Eu sou irmão do meus truta de batalha
 Eu era a carne, agora sou a própria navalha
 Tim-tim, um brinde pra mim
 Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias
 [...]

Eu num li, eu não assisti
 Eu vivo o negro drama
 Eu sou o negro drama
 Eu sou o fruto do negro drama”

(Negro Drama, Racionais, 2003)

OM: Oriente os estudantes a perceber que o “negro drama” não é apenas uma história observada, é uma vivência do sujeito que carrega a história no corpo e na fala. O uso da primeira pessoa (“eu vivo”, “eu sou”, “sou irmão”) expressa pertencimento, dor, força e memória. Além disso, o sujeito é coletivo, pois ao falar em primeira pessoa, não representa apenas um “eu”, mas um “nós” formado por sujeitos que compartilham histórias de exclusão, resistência e superação.

♡ ◀ ▶ ⊕ *Vamos para a análise...*

- Quem são os sujeitos que cantam a música? _____
- Como o eu lírico se define ao longo da canção? _____
- Quais marcas discursivas aparecem na letra para construir essa identidade? _____
- O sujeito fala em nome próprio ou representa uma coletividade? _____
- Como o rap expressa a vivência direta da história, em oposição a uma narrativa distante ou passiva? _____



“Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, oba.
 [...] Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto
 [...] Aê, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você
 [...] Sabe por quê? Pela sua origem, morou irmão?”
 (Negro Drama, Racionais, 2003)



OM: Este fragmento pode ser trabalhado como ponto de partida para reflexões sobre identidade social, memória coletiva, desigualdades e pertencimento. O rap aqui se apresenta como um discurso que resgata e valoriza as vivências do gueto, construindo uma narrativa de resistência e orgulho da própria origem. Os versos apontam para a permanência das marcas sociais no sujeito, mesmo quando ele consegue transitar por outros espaços.

♡ ◀ ▶ ⊕ *Vamos para a análise...*

- Quem é o “mano do gueto” que fala nesses versos?
- O que significa “você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você”?
- Por que o eu lírico diz que “vigia os rico, mas ama os que vêm do gueto”?
- Como a origem social de alguém pode influenciar sua trajetória, suas escolhas e o modo como é visto pela sociedade?
- Quais são os traços discursivos que marcam a identidade de quem vive (ou viveu) no gueto ou na periferia? Como o rap ajuda a dar voz a essas experiências?

**“ Negro drama, entre o sucesso e a lama
[...]**

**Que Deus me guarde pois eu sei que ele não
é neutro.**

[...]

**Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem
você é.**

[...]

Eu recebi seu ticket, quer dizer kit

De esgoto a céu aberto e parede madeirite

De vergonha eu não morri, to firmão, eis-me aqui

Você não, cê não passa quando o mar vermelho abrir”.

(Negro Drama, Racionais, 2003)



♡ ◀ ▶ ⊕ *Vamos para a análise...*

**Quais discursos aparecem nesses versos? Que vozes
estão sendo ouvidas ou representadas?**

OM: Oriente a análise crítica desses versos como expressão de resistência, denúncia e memória coletiva. A seguir, encontram-se algumas inferências possíveis:

- **Históricos:** referência ao “senhor de engenho” evoca a escravidão e a colonização, apontando para a permanência de estruturas racistas e desiguais.
- **Sociais:** a imagem do “kit” recebido remete às condições precárias de moradia e aos direitos negados à população periférica.
- **Culturais:** a resistência aparece como forma de afirmação da identidade negra e periférica, por meio da fala empoderada.
- **Políticos:** crítica à desigualdade estrutural, ao abandono estatal e à manutenção de privilégios.
- **Religiosos:** o verso “Que Deus me guarde pois eu sei que ele não é neutro” questiona a ideia de neutralidade divina e aponta para uma espiritualidade engajada, que se posiciona ao lado dos oprimidos.

“Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso?”
(Negro Drama, Racionais, 2003)



OM: Trabalhe com os estudantes a ideia de que, ao usar a segunda pessoa (“você”), o rapper cria um vínculo com o ouvinte, abrindo espaço para que ele se veja dentro da narrativa, rompendo a distância entre quem canta e quem escuta. Esse recurso discursivo convida o público a se posicionar, refletir e, sobretudo, a se reconhecer na experiência de dor, exclusão ou resistência apresentada na música.

♡ ◀ ▶ ⊕ *Vamos para a análise...*

- Quem é esse “você” que a música interpela?
- Por que o rapper escolhe falar diretamente com o ouvinte nesse momento?
- Como esse recurso afeta a relação entre quem ouve e quem canta?
- Você já se sentiu “dentro” de uma música ou representado por ela? Em qual momento?

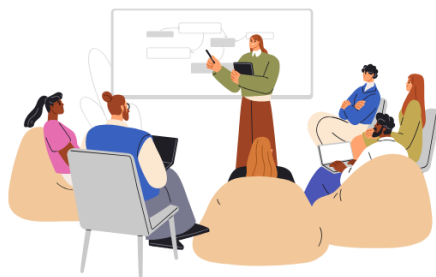
OM: É fundamental destacar que os fragmentos aqui utilizados são apenas exemplos entre as muitas possibilidades que o rap “Negro drama” oferece para a análise discursiva em sala de aula. Por isso, é essencial que o(a) professor(a) incentive a autonomia dos(as) estudantes no processo de escolha, escuta e análise dos trechos musicais.

Após esse módulo dedicado à leitura mediada pelo(a) professor(a), espera-se que os estudantes sintam-se mais preparados e motivados para participar ativamente da próxima etapa referente aos seminários.

Módulo IV: Apresentação dos Seminários

OM: Neste módulo, os estudantes serão convidados a escolher letras de rap e artistas de sua preferência, com o objetivo de desenvolverem seminários que articulem leitura, escuta crítica e análise discursiva das músicas selecionadas. A proposta é promover o protagonismo juvenil por meio de práticas de leitura, pesquisa e oralidade, fortalecendo a relação entre linguagem, identidade e cultura.

Agora é com vocês!



Atenção

Durante a preparação dos seminários, vocês terão a missão de explorar as letras de rap escolhidas com um olhar atento: observem a linguagem usada, as mensagens poéticas, os contextos sociais e culturais que aparecem nas músicas. Prestem atenção em como os artistas falam sobre temas importantes como desigualdade, racismo, resistência, território e juventude. Sejam criativos! As apresentações podem ir além da fala: vale performance, dramatização, vídeo ou qualquer outra forma de expressão que faça sentido para vocês. O importante é se sentirem à vontade e mostrar tudo o que aprenderam de forma autêntica e potente.

Na hora de montar os grupos e escolher as músicas, procurem variar. Cada grupo pode explorar um artista e uma canção diferentes. Assim, vamos conhecer várias vozes e estilos dentro do rap, o que deixa os seminários ainda mais ricos e interessantes.

Durante as apresentações, lembrem-se de que o respeito, a escuta atenta e o diálogo são essenciais. Esse é um espaço para aprender com o outro, trocar ideias e fortalecer o coletivo.

Módulo V: Roda de conversa com convidado

OM: Neste módulo, propõe-se a realização de uma roda de conversa com a participação de um(a) convidado(a) da comunidade que tenha vínculo com o rap ou com o movimento hip hop local. Essa pessoa pode ser um(a) rapper, compositor(a), produtor(a), educador(a) popular ou alguém atuante em projetos socioculturais que utilizam o rap como ferramenta de conscientização, denúncia e transformação social.



*Hora de receber um
convidado especial!
Vamos juntos dialogar?*

Chegou o momento de abrir espaço para a escuta e o diálogo com alguém que vive a arte de perto! Durante a roda de conversa, nosso(a) convidado(a) vai compartilhar com a gente um pouco da sua história: como começou na arte, o que o(a) inspira, como é seu processo de criação musical e cultural — e, claro, vai estar disponível para ouvir e responder às perguntas de vocês.

Essa é uma oportunidade valiosa para aprender com quem está diretamente envolvido com o rap e com a cultura de resistência que ele carrega.

Atenção

- Prepare suas perguntas! Pense em tudo o que discutimos até aqui e formule perguntas que possam enriquecer a conversa.
- Vamos cuidar do espaço! A roda de conversa precisa ser um ambiente acolhedor, respeitoso e participativo, onde todas as vozes possam ser ouvidas.
- Lembre-se: ouvir com atenção, perguntar com curiosidade e falar com respeito também fazem parte do aprendizado!

Referências

FERNANDES, Ana Cláudia Florindo. O rap e o letramento: caminhos de uma educação emancipatória. 1.ed. Curitiba: Appris, 2022.

FREIRE. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1996].

FREIRE. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

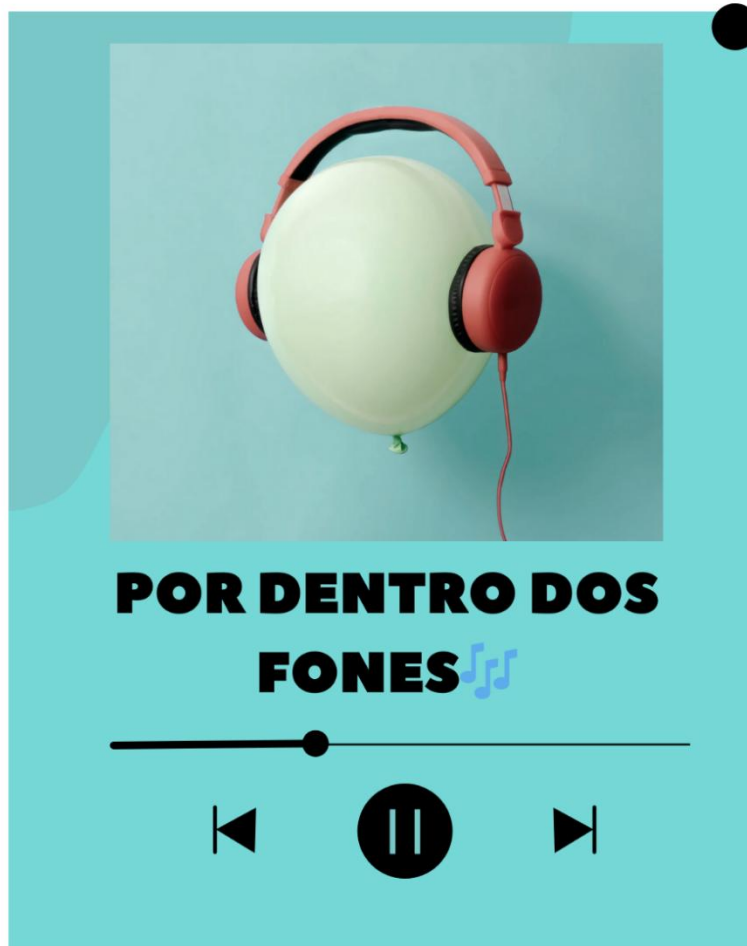
GALLO, Janaína Soares; BARAT, Clara Ramirez; PETRAGLIA, Amanda. Democracia e cidadania desde a escola. Instituto Auschwitz. São Paulo, janeiro de 2020.

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do discurso. In: Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino / Lucas Nascimento (organizador). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 97-120.

Negro Drama, Racionais, 2003. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/63398/>, acesso em 20 de julho de 2025.

ReMastered: Who Shot the Sheriff. Documentário disponível na plataforma Netflix. Acesso em: 14 de julho de 2025.

Diário de bordo



O Rap como Proposta Mediadora para a Leitura em Sala de Aula no Contexto da Educação em Direitos Humanos.

APRESENTAÇÃO

Olá, seja bem-vindo(a) ao projeto “Por Dentro dos Fones: O Rap como Proposta Mediadora para a Leitura em Sala de Aula no contexto da Educação em Direitos Humanos”.

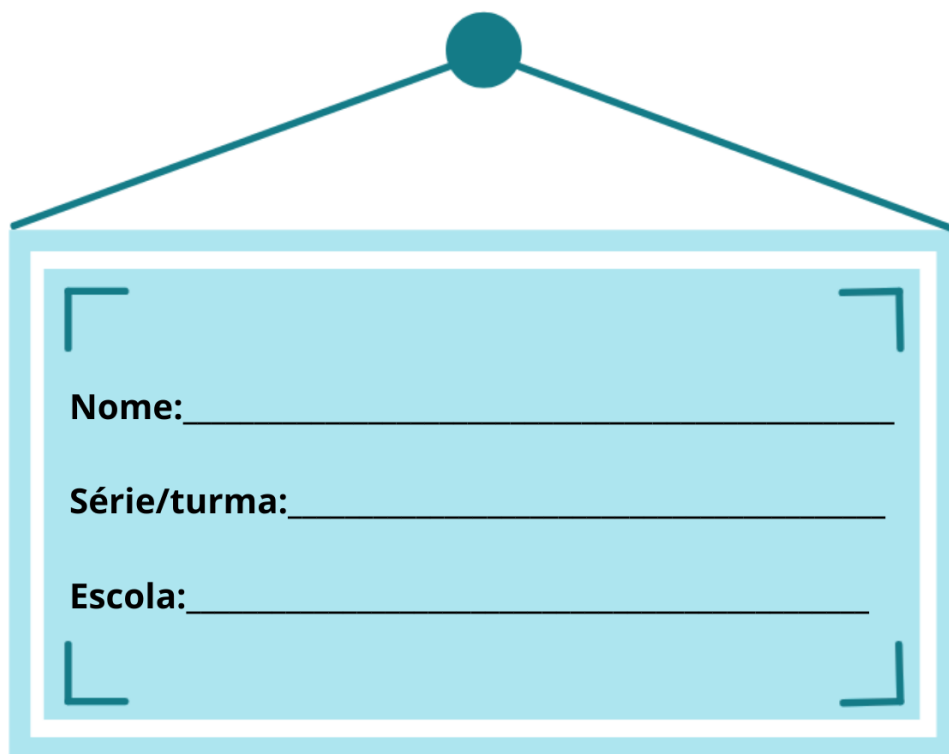
É com imensa alegria que compartilho este caderno, que servirá como seu diário de bordo ao longo das aulas e ações aplicadas em sala de aula. Aqui, você poderá relatar suas impressões, dúvidas e comentários, assim como expressar-se artisticamente, acrescentar informações e repertórios que ache interessantes para o tema do projeto.

Fique à vontade; este espaço é seu.

**Autora:
Jaqueline Nazaré Siqueira Costa**



IDENTIFICAÇÃO



Nome: _____

Série/turma: _____

Escola: _____

Expectativas para o projeto:



Diário de bordo

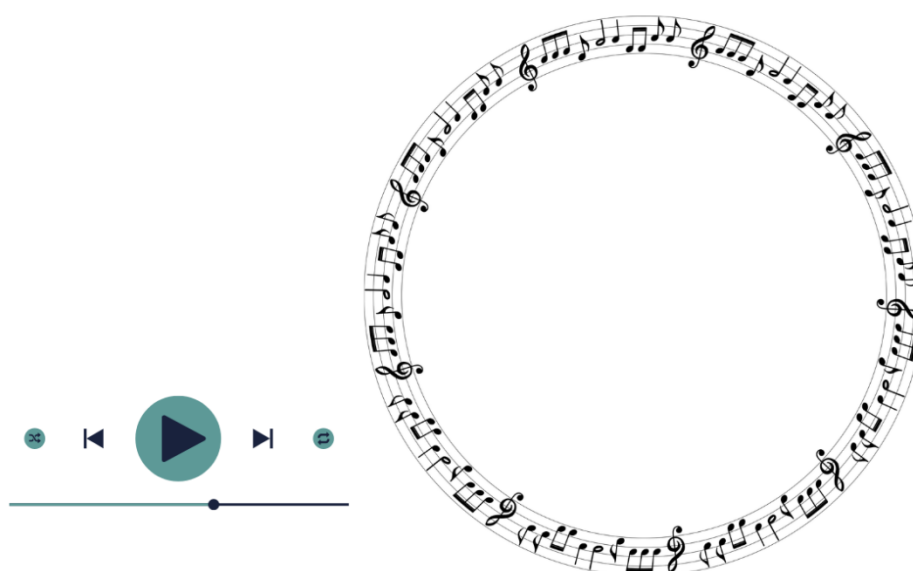
Data: ____ \ ____ \ ____

Relato:



Perguntas que podem ajudar na produção do seu diário:

- O que achou interessante na aula?
- O que gostou de aprender?
- Você participou ativamente na aula? Quais atitudes de participação pode elencar no seu relato?



AVALIAÇÃO DA AULA:



ANOTAÇÕES



Avaliação final do projeto

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. A light blue vertical margin line is present on the left side, creating a narrow left margin. The bottom edge of the page features a light blue shaded area, likely representing a binding or a decorative footer.

ANEXOS

Relato de experiência



Data: 09 \ 08 \ 2024

Relato:

Essa aula foi muito interessante, principalmente a parte sobre leitura, porque entendi melhor as formas de ler, leitura critica etc. Gostei muito de aprender me deu uma outra visão do que é leitura de verdade. Particpei pouco dessa aula busquei mais entendm e dei atença a explicação da professora

