


### Literatura e ensino antirracista: dos abismos da exclusão social à resiliência combativa – uma proposta didática

#### Anti-racist literature and teaching: from the abysses of social exclusion to combative resilience - a didactic proposal

 <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-051>

**Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos**  
E-mail: [thamiresvasconcelos.adv@gmail.com](mailto:thamiresvasconcelos.adv@gmail.com)

**Kalina Alessandra Rodrigues de Paiva**  
E-mail: [kalina.paiva@ifrn.edu.br](mailto:kalina.paiva@ifrn.edu.br)

#### RESUMO

O presente estudo dedica-se à construção de uma proposta de sequência didática centrada no diálogo interartes entre poesia e rap, centrando nossa abordagem no eixo resiliência e luta antirracista, no álbum *AmarElo* (2019) de Emicida. O critério desta seleção decorreu do enquadramento temático, o qual pode ser lida dentro do arranjo estético da obra como uma estratégia de unificação das forças do coletivo – seja compreendido na esfera micro ou macro, o ambiente doméstico ou social – frente as vicissitudes do dia a dia e ao combate as marginalizações. Nesta esteira, adotamos como pressuposto estruturante o ensino antirracista e o despertar crítico ante a construção dos espaços sociais e as possibilidades de (sobre)vivências da população negra em nossa sociedade. Quanto a configuração metodológica, no que tange à proposta prática, esta foi planejada para uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, de 20 alunos, dividida em 12 aulas conjugadas de 50 minutos. Para tanto, desenvolvemos um estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico, alicerçando-nos nas contribuições teóricas de Aguiar e Bordini (1988), Candido (2011), Cosson (2014), dentre outros. Entendemos, com a presente proposta, a urgência de uma revisão metodológica dos conteúdos didáticos, posto que a reprodução de conteúdos cristalizados e desconexos da realidade sociocultural dos educandos incorre em distanciamentos, inviabilizando, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** ensino de literatura, Emicida, slam, poesia.

#### ABSTRACT

The present study is dedicated to the construction of a proposal for a didactic sequence focused on the interart dialogue between poetry and rap, focusing our approach on the axis resilience and antiracist struggle, in the album *AmarElo* (2019) by Emicida. The criteria for this selection stemmed from the thematic framework, which can be read within the aesthetic arrangement of the work as a strategy to unify the forces of the collective - whether understood in the micro or macro sphere, the domestic or social environment - in the face of the vicissitudes of everyday life and the fight against marginalizations. In this vein, we adopt as a structuring assumption the anti-racist teaching and the critical awakening before the construction of social spaces and the possibilities of (over)experiences of the black population in our society. As for the methodological configuration, regarding the practical proposal, this was planned for a ninth grade class of 20 students, divided into 12 conjugated classes of 50 minutes. To this end, we developed a qualitative, exploratory and bibliographic study, based on the theoretical contributions of Aguiar and Bordini (1988), Candido (2011), Cosson (2014), among others. We understand, with the present proposal, the urgency of a methodological review of the didactic contents, since the reproduction of contents crystallized and disconnected from the socio-cultural reality of the students incurs in distancing, thus making the teaching and learning process unfeasible.

**Keywords:** teaching literature, Emicida, slam, poetry.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo adota como pressuposto o ensino antirracista e objetiva, por meio do diálogo entre poesia e música, despertar nos educandos uma postura crítica quanto à construção dos espaços e possibilidades de vivências da população negra em nossa sociedade, bem como a necessidade de reestruturação social e a indispensabilidade de uma resiliência combativa nesta trincheira social de combate à segregação e ao racismo. Neste sentido, adotaremos como *corpus* duas músicas do álbum AmarElo (2019), do *rapper* Emicida, tendo como estratégia metodológica o letramento literário (COSSON, 2014).

A seleção do *corpus* decorreu do enquadramento entre as temáticas da denúncia ao racismo com suas consequências sociais e a convocação para o enfrentamento, a qual pode ser lida dentro do arranjo estético da obra como uma estratégia de unificação das forças do coletivo – seja compreendido na esfera micro ou macro, o ambiente doméstico ou social – frente às vicissitudes do dia a dia e ao combate às marginalizações. Assim, objetivamos desenvolver uma proposta didática que promova, com base no diálogo interartes (música e poesia), um modelo de prática de ensino antirracista, capaz de despertar nos educandos a reflexão acerca do papel relegado ao negro na história e na sociedade brasileira, bem como a necessidade da sua reestruturação, além de demonstrar a intrínseca relação da categoria musical *rap* com a literatura, em especial com a poesia, apontando como, ao longo da história, o racismo atuou como entrave e abismo social para a população negra. Ademais, objetiva-se ainda nesta pesquisa e em seu produto final, a sequência didática, evidenciar a indispensabilidade do letramento antirracista.

Assim, adotamos como estratégia metodológica para a elaboração da nossa sequência didática, a proposta do letramento literário de Cosson (2014). O referido método sedimenta-se na estrutura sequencial básica composta por cinco etapas: motivação, introdução, leitura, interpretação e expansão. Entretanto, o caráter bibliográfico da pesquisa, direciona-nos para o método qualitativo, baseado no levantamento de dados, a qual precede à proposta de Cosson (2014) e concede à prática respaldo teórico. Quanto a metodologia, do nosso estudo, esta fora constituída por uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória, centrada em discussões teóricas acerca da literatura, da poesia marginal e seu diálogo com o *rap*, bem como sobre letramento literário e sua importância para uma educação emancipatória.

No que tange à estrutura, nossa pesquisa, está dividida em três momentos. Neste primeiro capítulo, intitulado *Literatura e ensino antirracista: dos abismos da exclusão social à resiliência combativa*, nos dedicaremos a dois momentos de discussão, sendo o primeiro destinado ao letramento literário, onde discorreremos sobre a formação de leitores literários e a sua relação com um ensino pautado na autonomia e emancipação dos educandos. No segundo momento deste capítulo nos debruçaremos sobre o *Rap* e a sua essência literária, a poesia marginal. Abordaremos, ainda, o *rap* como um instrumento pedagógico atrelado à literatura, através da poesia e de sua construção estética que por encontrar-se situado na realidade cotidiana possui uma potência de autorepresentação e diálogo com os educandos, capaz de estabelecer uma relação de identificação e correspondência, despertando, assim, um maior envolvimento dos alunos e,

consequentemente, um processo de ensino e aprendizagem ativo e vinculado com a criticidade e ao exercício de uma educação emancipatória.

No segundo capítulo, detalharemos a metodologia utilizada na pesquisa juntamente com a estrutura metodológica desenvolvida em nossa sequência didática proposta. No terceiro e último, apresentaremos uma visão geral do trabalho em forma de considerações finais, onde destacaremos nossas intenções contributivas e possíveis adequações da sequência didática.

## **2 LITERATURA E ENSINO ANTIRRACISTA: DOS ABISMOS DA EXCLUSÃO SOCIAL À RESILIÊNCIA COMBATIVA**

### **2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO**

O domínio da leitura e da escrita são pré-requisito básico para uma vivência plena em sociedade. Os indivíduos que não se adequam a esta realidade grafocêntrica têm seu lugar reservado à margem, posto que não poderá exercer plenamente a própria cidadania, conforme destaca Scliar-Cabral (2003, p.29). Todavia, estes cidadãos de segunda classe encontram-se lado a lado com os demais que, possuindo tais habilidades, não as exerce como práticas sociais, ou seja, não conseguem expandi-las em práticas que requeiram uma ação crítico-reflexiva.

Contudo o sistema educacional brasileiro vem colecionando fracassos educacionais. Seja na alfabetização ou no letramento, os processos de apreensão da escrita, da leitura e da significação/interpretação dos textos demonstram um contínuo número de educandos com limitações de interpretação de textos e até mesmo sentenças. Incapazes de compreender os textos apresentados e a realidade social em que estão inseridos, os educandos ao não desenvolverem tais habilidades crítico-reflexivas vão sendo paulatinamente acostados e amordaçados as condições sociais que os encarceram. De acordo com pesquisa realizada pelo INAF<sup>1</sup>, Indicador de Analfabetismo Funcional, em 2018, estima-se que cerca de 29% da população brasileira, seja analfabeta funcional, sendo composto por analfabetos absolutos 8% e rudimentares, 21%. Estes dados revelam a ineficácia estatal frente a sua obrigação constitucional que é a garantia de educação a todos, bem como evidencia a incapacidade do sistema educacional frente as diversidades sociais, transformando o ambiente escolar em um replicador das falhas estatais. Destarte, é imprescindível que a escola e a prática pedagógica estejam comprometidas em superar tal adversidade e ser caminho de integração e mudança social.

A apropriação da leitura e da escrita e sua incorporação às práticas sociais definem, nas palavras de Soares (2019, p.29), o que é letramento. A essa prática, a literatura encontra-se intimamente vinculada, por ser objeto de estímulo para a formação de leitores, ampliação do repertório, bem como instauração de “um processo de comunicação, (...) que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os

---

<sup>1</sup> <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

mais variados aspectos” (COSSON, 2014, p. 29). Ademais, conforme destaca Rildo Cosson, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2014, p. 29), posto que “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” (COSSON, 2014, p. 23).

Neste adentrar e abrir de portas, diante do texto literário e mediante ele, o leitor torna-se sujeito e não mais restringe-se a “apenas sujeitar-se” (QUEIROZ, 2012, p. 87). O papel social da leitura, é sobretudo um papel social de consciência e empoderamento. Este movimento emancipatório proporcionado, conforme destaca Candido (2011), corresponde “a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO 2011, p.188).

Alçada à Direito Humano, por Antonio Candido (2011), o acesso a literatura pode garantir à sociedade uma ruptura com ciclos de desumanizações, pois

pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro, ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador (CANDIDO 2011, p.188).

O protagonismo social, propiciado pela experiência literária e pelo domínio das leituras, conforme apontado por Candido (2011), potencializam o dismantelamento de estruturas sociais assujeitadoras e alienantes. Além da função educacional desempenhada<sup>2</sup>, o teórico destaca a função psicológica e social da literatura, sendo estas voltadas a satisfazer uma necessidade universal pela fantasia da ficção e por poder representar uma realidade social e humana, respectivamente.

No cenário emancipatório, onde a literatura figura como eixo e propulsão, encontramos na escola, em especial no ensino fundamental, o solo fértil para o plantio desta revolução. Entretanto, as rígidas grades conteudistas formuladas em prol de um mercado educacional voltado para números de aprovados, focados em materiais didáticos restritos a fragmentos literários apenas com fins exemplificativos, vem esvaziando essa potencialidade literária e reduzindo-a a memorizações de períodos literários que, em nada, contribuem para o desenvolvimento humano dos educandos, conforme aponta Cosson (2014).

O ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhadas de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional (COSSON, 2014, p. 21).

---

<sup>2</sup> Conforme destaca Candido (2011), a função educativa da literatura justifica-se não pelos padrões pedagógicos tradicionais, mas sim pelo viés ideológico impresso na obra.

Nesta esteira, Rildo Cosson (2014) defende que seja “em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23). Não é de hoje que vem se apontando os equívocos deste modelo de ensino de literatura estruturalista e em declínio:

O modelo de aula de literatura atualmente em vigor na escola brasileira poderia ser descrito como uma sequência de atividades mais ou menos estáticas, ditadas inclusive pelo próprio livro didático: apresentação de um texto, explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e composição. Tentativas de integração dos conteúdos literários por vezes se fazem com a área de Artes Plásticas ou Música, resumidas, entretanto, ao preenchimento de tempo útil do aluno, sem maiores vinculações com o que antes fora proposto. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 36)

Os equívocos de uma prática desvinculada da função literária vêm somando sucessivos prejuízos à formação dos educandos. A ausência de abordagens integrais e próximas da realidade dos alunos vem impedindo que o letramento literário cumpra a sua função. O uso de textos literários, usados como pretextos e ilustrações, desvinculados da realidade dos alunos, amplia o abismo instalado, pois “a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 16).

Nesta perspectiva, reformular a abordagem do ensino de literatura e das práticas de leitura em sala de aula, é uma urgência. Se a “literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar expressar a que pertencemos” (COSSON, 2014, p.17), como integrar o educando a algo que lhe é estranho? Como despertar o interesse no universo literário se este se apresenta incompleto, incompreensível e inalcançável? A prática docente deve buscar junto às vivências e realidades dos educandos estratégias de envolvimento para que haja um contato pleno e uma significativa experimentação da literatura e do que se pode extrair como ensinamentos.

A utilização da música, em especial o *rap*, em sala de aula como material didático, além de reconfigurar a abordagem, convida o educando a uma nova experiência de aprendizagem, cujo objeto de ensino integra a sua realidade, permitindo um novo olhar sobre a música – e conseqüentemente sobre sua realidade e sobre si – bem como desengessa as aulas e dinamiza as trocas de conhecimentos, tornando o ensino-aprendizagem mais prazeroso e concreto.

## 2.2 RAP E POESIA

A Literatura uniu-se a marginalidade a partir da década de 70 como um instrumento social de ressignificação frente as tentativas de silenciamento perpetradas durante a Ditadura Militar e que teve no movimento artístico e intelectual, seus principais alvos de sufocamento, atuando de forma efetiva e violenta contra todo e qualquer ato que representasse contestação ao sistema imposto. Nesta trincheira de luta, a literatura alia-se aos grupos marginais tornando-se voz diante toda a “negação do direito de fala àqueles

que não preenchem determinados requisitos sociais: uma censura social velada, que silencia os grupos dominados” (DELCASTAGNÈ, 2002).

Assim, a marginalidade, deve ser compreendida como os grupos sociais que vivenciam uma valoração negativa sobre sua identidade cultural e lugar de existência, sendo, neste sentido, sujeitos postos a margem social por inadequações a critérios estabelecidos pelo centro, sendo estes essencialmente relativos a raça, classe, gênero, identidade de gênero, sexualidade e toda categorização social divergente do socialmente esperado pelo sistema burguês e branco-heteronormativo.

O movimento marginal adentra ao espaço literário como uma contrarresposta às violações sofridas, uma vez que a periferia é apartada dos direitos básicos de acesso à educação, cultura e lazer subverte este segmento ao invadí-lo e apropriar-se deste ambiente de privilégios e privilegiados, posto que sacraliza nomes e modelos hegemônicos e alimenta o sistema de marginalizações. Todavia, esta movimentação da contracultura frente à estruturas cristalizadas não promoveu de imediato alterações nos sistema literário, porém paulatinamente foi promovendo pequenos abalos os quais repercutem hoje sobre o cânone contemporâneo.

Compreendida inicialmente como literatura menor e devido a quem a produzia, a literatura marginal ou periférica, engloba diversas formas de representação literária, e uma multiplicidade de vozes, centrando no artista-cidadão a sua essência composicional, que tem como principal característica o engajamento em movimentos socioculturais que objetivam “promover uma descentralização dos grandes centros da elite econômica e cultural, dando voz ao excluído que, por sua vez, cria identidades coletivas e se fortalece perante a cultura dominante”, conforme destaca Schwingel e Cunha (apud XAVIER, 2012, p.36). Nesta amplitude de vozes e representações, temos não apenas romancistas, contistas e poetas, a literatura marginal amplia os horizontes literários inserindo *rapper's*, *slam's* a sua constituição.

Neste sentido, o *rap* apresenta-se como uma subcategoria neste universo literário periférico, permitindo a sua compreensão como componente literário não canônico, e viabilizando a sua utilização em sala de aula como material didático não convencional, porém rico em possibilidades de abordagem, seja contedústica-composicional, seja como símbolo e instrumento de luta e denuncia social.

As raízes do *rap* são ancestrais. Sua origem remonta à tradição africana dos *griots*, tornando-o em um fruto diaspórico<sup>3</sup> da cultura oral. É na Jamaica que o ritmo se origina, porém com a intensa migração de jovens para o Estados Unidos entre as décadas de 1960 e 1970, o *rap*<sup>4</sup>, em solo americano, torna-se componente da cultura *hip-hop*, a qual, conforme destaca Souza (2011), articula quatro elementos artísticos: a performance, o grafite, a manipulação das aparelhagens eletrônicas realizados por *DJ* e o *rap*, a poesia cantada em ritmo, estética e universo cultural próprio. Este movimento social urbano, composto

<sup>3</sup> Conforme aponta Martins, Barros e Lima (2015) numa relação intertextual com o hip-hop americano, o griot é colocado em diálogo com a produção cultural diaspórica africana, construindo dessa forma uma música que é, ao mesmo tempo, local e transnacional, indígena e diaspórica (MARTINS, BARROS E LIMA, 2015, p. 62)

<sup>4</sup> O termo *rap* é uma aglutinação de *rrhythm and poetry*, que significa ritmo e poesia.

majoritariamente por jovens de baixo poder aquisitivo e de origem negra, em sua essência, tem o caráter contestatório dos protestos em luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos.

Na década de 1980 o *rap*, por intermédio da cultura *hip-hop* desembarca no Brasil, mais precisamente na periferia de São Paulo. O seu berço torna-se razão de estigma e as palavras que o alimentam, devido ao seu caráter contestador, denunciativo e reivindicatório frente às exclusões sociais e ao racismo, torna-o, em primeiro momento, em um incômodo social. Todavia, a produção desta lírica periférica, dentro dos espaços de segregação social, produziu um florescimento artístico que possibilitou a visibilidade de determinados grupos marginalizados ao terem suas vozes e vivências ecoadas entre versos e batidas de discotecagem. Assim, a partir da década de 1990, o *rap* nacional começou a trilhar o seu caminho de consolidação cultural com nomes como Thaíde e *DJ HUM*, Racionais *MC's*, MV Bill, Marcelo D2, Planet Hemp, Gabriel, o pensador, Detentos do Rap, Câmbio Negro, dentre tantos nomes que desempenharam e desempenham um papel político, cultural, artístico e emancipatório como ferramenta de desajuste frente às injustiças sociais e ao racismo estrutural e estruturante de nossa sociedade, não apenas refletindo nas comunidades que residem, mas em todo o país.

A partir dos anos 2000, os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, abre suas portas para os *rappers*, tornando a presença destes uma recorrência (SANTOS, 2018). O *rap*, ao adentrar neste ambiente midiático, inicia a sua trajetória de ampliação e diversificação do seu público que perpassa por diferentes classes sociais e níveis de formação educacional. Insta salientar que a consolidação desta vertente cultural no ambiente acadêmico deu-se devido à “inclusão nas universidades públicas, nos últimos 17 anos de negros, mulheres e filhos da classe trabalhadora” (SANTOS, 2019, p. 266) que vem permitindo que estes sujeitos “encontrem maiores possibilidades de intervenção em espaços onde foram historicamente impedidos de atuar” (SANTOS, 2019, p. 266).

Herdeiro dessa nova geração, Leandro Roque de Oliveira, conhecido nacionalmente como *Emicida*<sup>5</sup>, é considerado um dos expoentes do *rap* nacional, colecionador de prêmios<sup>6</sup>, o *rapper* também atua em outras frentes como a escrita de livros infantis<sup>7</sup>, roteirista e diretor cinematográficos, apresentador, empresário, além de atuar. Intelectual nascido na periferia, *Emicida* fez dos versos porta para um novo mundo, seja para a sua realidade de homem negro e periférico, seja para o *rap*, auxiliando-o nesta travessia para um novo lugar social de reconhecimento e valor cultural. Desta feita, a relevância da sua trajetória e do seu valoroso trabalho, em especial, pode ser vista em seu último álbum lançado, *AmarElo* (2020), onde discute a escravidão, os apagamentos históricos sofridos pela população negra, a marginalização, a

---

<sup>5</sup> A alcunha conferida ao rapper advém da junção MC e homicida que seria uma alusão à aniquilação que o rapper produzia em seus concorrentes durante as batalhas de rima. Após alguns anos, *Emicida* conferiu mais uma significação a sua alcunha, transformando-a em um acrônimo: Enquanto Minha Imaginação Compuser Insanidades Domino a Arte.

<sup>6</sup> Music Brasil (2011 e 2012); Prêmio Contigo! MPB FM (2014); Prêmio APCA Música Popular (2013 e 2015); Prêmio Multishow (2015 e 2020); Leão de Bronze no Festival Internacional de Criatividade de Cannes (2020); Grammy Latino (2020); Play - Prêmios da Música Portuguesa (2021).

<sup>7</sup> *Amoras* (2020); *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* (2021).

gentrificação<sup>8</sup>, bem como, objetiva denunciar a urgência da revisão da história nacional. Essa contribuição o torna cabível e oportuno para ser discutido em sala de aula, além de ser a música um elemento do universo adolescente, o que favorece e facilita a recepção e envolvimento dos alunos para com as problematizações, tornando-se chave para despertar o interesse.

### 3 UMA PROPOSTA INTERARTES

#### 3.1 METODOLOGIA

A presente proposta de investigação, no âmbito do planejamento metodológico, apresenta como abordagem norteadora a perspectiva hipotético-dedutiva. O referido método, de acordo com Kaplan (1972) sedimenta-se na combinação entre “observação cuidadosa, hábeis antecipações e intuição científica” (KAPLAN, 1972, p. 12). Este somatório permite ao investigador formular e alcançar as hipóteses norteadoras que regem os fenômenos de interesse e, por meio destas, deduzir as consequências observáveis e verificar, por meio da experimentação, as consequências, podendo refutá-las, substituí-las ou confirmá-las. Em razão de sua configuração metodológica que nos permite a partir de um problema ou lacuna no conhecimento científico, tecer e consolidar hipóteses por meio de um processo dedutivo, a nossa pesquisa encontra amparo neste método geral de abordagem por apresentar como norte impulsionador um questionamento a ser submetido a validação.

Adentrando a classificação do método adotado esta dar-se, de acordo com Gil (2002), com base no objetivo geral, podendo ser classificada como exploratória, descritiva ou explicativas. Dentre as mencionadas classificações, nossa pesquisa possui caráter exploratório, pois conforme afirma Gil (2002) tem como “objetivo principal o aprimoramento de ideias e intuições” (GIL, 2002, p. 41), por meio da construção de hipóteses, a fim de tornar o problema explícito e propiciar maior familiaridade com ele, como compreende Gil (2002). Assim, nossa investigação dedica-se, por meio de levantamento bibliográfico promover a problematização e discussão de conceitos relativos a letramento literário, bem como o diálogo entre poesia e o *rap* como ferramenta didático-pedagógica.

No tocante a natureza das fontes, a nossa pesquisa é bibliográfica, posto que encontra respaldo em livros, artigos, pesquisas e produções acadêmicas dedicados à matéria que será analisada. Neste aspecto, considerando as fontes, nossa pesquisa apresenta ainda uma abordagem qualitativa, posto que dedica-se a uma análise não estatística pautada na interpretação dos fenômenos com base em pesquisas e produções acadêmicas voltadas para a temática em questão.

No que tange à estrutura, nossa pesquisa, está dividida em três momentos. Neste primeiro capítulo, intitulado *Literatura e ensino antirracista: dos abismos da exclusão social à resiliência combativa*, nos dedicaremos a dois momentos de discussão, sendo o primeiro destinado ao letramento literário, onde discutiremos sobre a formação de leitores literários e a sua relação com um ensino pautado na autonomia

---

<sup>8</sup> Não há referência no álbum, apenas no documentário.



e emancipação dos educandos. No segundo momento deste capítulo nos debruçaremos sobre o *Rap* e a sua essência literária, a poesia marginal. Abordaremos, ainda, o *rap* como um instrumento pedagógico atrelado à literatura, através da poesia e de sua construção estética que por encontrar-se situado na realidade cotidiana possui uma potência de autorepresentação e diálogo com os educandos, capaz de estabelecer uma relação de identificação e correspondência, despertando, assim, um maior envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, um processo de ensino e aprendizagem ativo e vinculado com a criticidade e ao exercício de uma educação emancipatória. No segundo capítulo, detalharemos a metodologia utilizada na pesquisa juntamente com a estrutura metodológica desenvolvida em nossa sequência didática proposta. No terceiro e último, apresentaremos uma visão geral do trabalho em forma de considerações finais, onde destacaremos nossas intenções contributivas e possíveis adequações da sequência didática

### 3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA, ESTRUTURA E ESTRUTURAÇÃO

A sequência didática obedece um encadeamento lógico e procedimental baseado em cinco etapas, sendo estas a motivação, introdução, leitura, interpretação e expansão. O momento de motivação, que Cosson caracteriza como a “introdução dos alunos no universo [...] a ser lido” (COSSON, 2014, p. 77), seria caracterizado por um momento desenvolvido oralmente para trazer à tona os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.

Para esse momento inicial da sequência didática, é preciso propor uma atividade que permita detectar os conhecimentos prévios de dois conteúdos, por isso, será proposta uma motivação de interação com texto. O momento de motivação será organizado com base nos textos de apoio, onde será proposto um diálogo com os alunos para levá-los a reflexões iniciais para inserção dos novos conteúdos, no caso: o contexto histórico, social e cultura de aniquilação e assujeitamento dos sujeitos negros na sociedade brasileira.

No momento de introdução, são definidos os momentos da sequência básica, por meio da qual são apresentados autor e obra, visando “permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (COSSON, 2014, p. 61). A contextualização sobre as assimetrias sociais em razão da raça se faz imprescindível. No tocante à leitura, Cosson (2014) comenta ser necessário o acompanhamento literário no caso de os textos serem pequenos – situação em que se enquadra a proposta, por isso o momento de leitura será feito em sala de aula com o acompanhamento docente.

Primeiro, será pedido para que o aluno leia o texto sozinho (estimando um prazo de tempo para que essa leitura seja feita), e depois, a leitura será feita pelo docente, onde se pede para que o aluno acompanhe o texto junto com o professor. Esta dinâmica de leitura do texto literário permite o acompanhamento do professor da leitura efetuada do aluno, pois, em primeiro momento permitimos que os alunos desenvolvam uma leitura individual, o que Cosson chama de *momento interior* (COSSON, 2014, p. 65), onde ele faz suas próprias inferências sobre o texto, e depois, o texto é relido em grupo para que os alunos compartilhem o

ato de leitura com os seus colegas e com o professor, garantindo além da releitura, a certeza de que o texto foi lido, pelo menos, uma vez em sala de aula.

O momento de interpretação, segundo Cosson, é: “As atividades da interpretação, como entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura [...]” (COSSON, 2014, p. 66). No caso, o momento de interpretação será o que Cosson chama de momento externo (COSSON, 2014, p. 65), que se trata de uma socialização das interpretações pessoais dos alunos, onde eles compartilham suas leituras e opiniões sobre o texto que foi lido. Esse momento será mais aberto para diálogos, porém, passará sempre pela orientação da docente para que não se perca o foco.

A expansão é o que caracteriza uma sequência expandida no método do *Letramento Literário* de Cosson, define da seguinte forma: *o trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação* (COSSON, 2014, p. 95). Na presente proposta didática, o recurso da expansão será usado para permitir uma melhor compreensão do conteúdo e consequente alcance dos objetivos propostos. Ademais, será na expansão eu a música *AmarElo* será abordada, logo a plena compreensão dependerá da execução desta etapa.

Por fim, o processo de avaliativo da seguinte proposta didática é baseado em uma avaliação contínua dos alunos em sua aprendizagem. No caso, para desenvolver uma avaliação dos alunos serão observados os seguintes quesitos: 1) Presença em sala de aula; 2) Participação em sala de aula; e 3) Avaliação que será a produção, em dupla, de um rap e a sua apresentação por um dos integrantes da equipe ou por ambos. É imprescindível que o professor avalie se a participação ou não do aluno na apresentação é um resultado de um comportamento introvertido. Neste caso, caberá ao docente a sensibilidade para estimular a participação deste educando, sabendo diferenciar estímulo e constrangimento, para que não haja nenhum possível dano emocional e agravamento deste comportamento.

Em razão de sua configuração metodológica, no que tange à proposta prática, esta foi planejada para uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, de 20 alunos, dividida em 12 aulas conjugadas de 50 minutos. Quanto ao corpus, diante a sua extensão, optamos por um recorte, onde foram selecionadas duas músicas, sendo estas *Ismália* e *AmarElo*. O critério desta seleção decorreu do enquadramento entre as temáticas de raça e a resiliência, a qual pode ser lida dentro do arranjo estético da obra como uma estratégia de unificação das forças do coletivo – seja compreendido na esfera micro ou macro, o ambiente doméstico ou social – frente as vicissitudes do dia a dia e ao combate as marginalizações. Apesar da aparente discrepância que tais temáticas possam transparecer, abordar exclusivamente a dor causada pelo racismo e desprezar a essência global do álbum e seria “dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir” (EMICIDA, 2019). Outro fator levando em consideração foi a complexidade das músicas, as estratégias de ensino a serem utilizadas, o tempo disponibilizado e o tamanho da turma. As músicas terão um número de 12 aulas para serem discutidas e analisadas, sendo as duas últimas aulas dedicadas à construção de uma apresentação coletiva, onde os alunos apresentarão composições autorais.

### a. *Motivação*

Em duas aulas, neste primeiro momento, a docente distribuirá para a turma duas notícias<sup>9</sup>. A distribuição seguirá o seguinte requisito para evitar tempo metade da turma receberá a **notícia 1** e a outra metade a **notícia 2**. Será realizada a leitura individual e posteriormente a leitura coletiva iniciada pela docente e continuada pelos alunos. Este momento deverá corresponder à primeira aula para evitar que o momento de leitura motivação se estenda e gere dispersão e ou cansaço. Na segunda aula, iniciaremos o debate sobre as notícias. Perguntas como: (I) Alguém que leu a notícia 2, pode resumir a notícia 1? (II) Alguém que leu a notícia 1, pode resumir a notícia 2? (III) Quais os pontos em comum destas notícias? (IV) Por quais razões vocês acham que houve erro na operação policial? (V) Podemos encontrar similitudes nessas duas notícias? Quais?

Como objetivos esperados, na condução das respostas à docente e alinhamento destas às perguntas, a docente conduzirá os alunos à compreensão do porquê dos assassinatos serem compreendidos como erros de operação policial e a sua essência: execuções. Estima-se que os alunos com base nos seus conhecimentos prévios e de leitura de mundo apresentem as questões de raça e classe como fundamentos destes homicídios praticados pelo Estado.

### b. *Introdução*

Em uma aula, a docente continuará a discussão apresentando o racismo como uma estrutura social que limita, encarcera e extermina a população negra e apresentará o cantor Emicída e o trabalho desenvolvido por ele junto à sociedade na luta antirracista e em prol da justiça social.

A estratégia utilizada será o questionamento se alguém conhece Leandro Roque de Oliveira. Como o nome de conhecimento é, na maioria das vezes, o nome artístico, em caso de resposta negativa, a docente perguntará se alguém conhece Emicída. No caso de a resposta ser afirmativa relativa ao nome pessoal do artista, a docente já pedirá para que a/o aluna/o fale um pouco a respeito.

Aos alunos que conhecerem o trabalho musical do artista, será pedido para que citem as músicas de que mais gostam. Caso não gostem, será solicitada a especificação dos motivos.

A fim de ilustrar e provocar uma relação nome e pessoal, a docente levará uma foto do artista para a sala de aula, que será apresentada logo após a pergunta sobre se há ou não alunos que o conhecem. Após este primeiro contato, a docente realizará uma sessão de cinema com os alunos, onde será apresentado o documentário AmarElo (2020). O objetivo desta etapa visa apresentar uma visão panorâmica da música de

---

<sup>9</sup> Notícia 1: Doze militares são denunciados por fuzilamento de músico e catador no Rio: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/11/politica/1557530968\\_201479.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/11/politica/1557530968_201479.html). Acessado em 20 de agosto de 2021 às 15h.; Notícia 2 - e PMs atiraram 111 vezes com fuzil e pistola contra jovens no RJ: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/12/pms-atiraram-111-vezes-com-fuzil-e-pistola-contra-jovens-no-rj.html>. Acessado em 20 de agosto de 2021 às 15h.

Emicida e também apresentar o álbum AmarElo em sua integralidade, evidenciando o seu empenho de promover, em 1h 30min, um exercício de denúncia e reparação histórica.

c. *Leitura*

Em uma aula, a docente levará impressões da letra da música Ismália. Inicialmente será distribuída a letra da música Ismália que será lida individualmente pelos alunos, e depois será colocada para ser ouvida, sob objetivo de promover o contato com autor e obra a ser trabalhada.

Insta salientar que o poema Ismália, de autoria de Alphonsus de Guimarães compõe a estrutura estética da música e é recitado ao final. A partir desta intertextualidade, a docente conduzirá os educandos a analisar a música, o poema e a função que o poema exerce sobre a música, expandindo os significados e significações desta.

d. *Interpretação*

Este momento será dividido em 4 aulas. Ocorrerá em dois dias, visto que cada dia de aula, em nosso planejamento, equivale a duas aulas sequenciadas.

No primeiro dia de aula, ou seja, nas duas primeiras aulas, a docente colocará novamente a música para ser ouvida. Em seguida, a docente pedirá para que os alunos, um a um, diga o que achou da música, para tanto, cada um terá dois minutos para falar, totalizando 40 minutos este primeiro momento. Após a fala individual, a docente suscitará nos alunos alguns questionamentos, como: (I) O que a música retrata? (II) As notícias lidas - na etapa da motivação - são apresentadas na música. Qual o sentido que elas atribuem a música? Um protesto? Denúncia? Como e por quê? (III) Quem seria o Ícaro que a música se refere? (IV) Há mais alguma referência literária na música? (V) Quais as relações podemos estabelecer entre a lenda de Ícaro e música? (VI) Por qual razão no final da música encontramos o poema Ismália de Alphonsus de Guimarães? Qual o sentido ele agrega a música?

Na aula seguinte, dando continuidade à discussão, a docente iniciará com a seguinte pergunta:

1. O que Emicida quis dizer no quarto parágrafo com: *Ela quis ser chamada de morena*  
*Que isso camufla o abismo entre si e a humanidade plena?*
2. Quem seria essa humanidade plena? Há outra remissão a ela na canção?
3. O que Emicida quis dizer na sétima estrofe com:

Primeiro cê sequestra eles, rouba eles, mente sobre eles  
Nega o deus deles, ofende, separa eles  
Se algum sonho ousa correr, cê para ele  
E manda eles debater com a bala que vara eles, mano  
Infelizmente onde se sente o sol mais quente  
O lacre ainda tá presente só no caixão dos adolescente  
Quis ser estrela e virou medalha num boçal  
Que coincidentemente tem a cor que matou seu ancestral  
(EMICIDA, 2020)

#### 4. O que Emicida quis dizer com:

Paisinho de bosta, a mídia gosta  
Deixou a falha e quer migalha de quem corre com fratura exposta  
Apunhalado pelas costa  
Esquartejado pelo imposto imposta  
E como analgésico nós posta que  
Um dia vai tá nos conforme  
Que um diploma é uma alforria  
Minha cor não é uniforme  
Hashtags #PretoNoTopo, bravo!  
80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo  
Quem disparou usava farda (Mais uma vez)  
Quem te acusou nem lá num tava (Banda de espírito de porco)  
Porque um corpo preto morto é tipo os hit das parada:  
Todo mundo vê, mas essa porra não diz nada  
(EMICIDA, 2020)

A primeira aula objetiva que os educandos compreendam, conforme posto na canção e demonstrado nas notícias a que ela faz referência, pessoas negras possuem níveis de dificuldade de sobrevivência social distinto de pessoas brancas. Espera-se ainda que a comparação estabelecida com o poema *Ismália* e a lenda de Ícaro sejam compreendidos como tentativas fracassadas de alçar voos, ou seja, sucessos. Como no caso dos jovens que foram comemorar o primeiro salário e foram executados pela polícia no Rio de Janeiro.

No segundo momento dedicado a interpretação estima-se que os alunos compreendam as relações sociais e históricas estabelecidas na música, como o colorismo que será apresentado conceitualmente a eles, escravização, intolerância religiosa todos motivados por questões de raça e racismo e como tais questões tão serias são silenciadas e, quando ouvidas, negligenciadas.

Por fim, o diálogo proposto por Emicida ao promover a intertextualidade entre música e poesia, e suas reverberações sobre a construção de sentido. Entre os objetivos desta discussão será compreender *Ismália*, a personagem do poema, e a construção desta mulher pela perspectiva de uma homem branco. Em contraposição, a *Ismália* da música de Emicida, temos a visão de um homem negro, sobre a tragédia desta mulher que se assemelha a Ícaro, bem como as situações destacadas na música, onde pessoas negras tentaram tocar o céu, mas terminaram no chão, assassinados.

#### e. *Expansão*

Em quatro aulas, a docente apresentará a música *AmarElo*. De igual forma ao momento anterior, a expansão será dividida em dois dias de aula, ou seja, quatro aulas.

No primeiro momento, a docente distribuirá a letra da música impressa e pedirá para que os alunos leiam. Após a leitura será colocada a música para ser ouvida.

Após a fala individual, a docente suscitará nos alunos alguns questionamentos, como: (I) Alguém já conhecia essa música? Ou a música *Sujeito de Sorte* de Belchior que faz a introdução da que acabamos

de ouvir? (II) O que significa dizer: *ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro*? (III) O que Emicida quis dizer com:

Eu sonho mais alto que drones  
Combustível do meu tipo? A fome  
Pra arregaçar como um ciclone (Entendeu?)  
Pra que amanhã não seja só um ontem  
Com um novo nome

O abutre ronda  
Ansioso pela queda (Sem sorte)  
Findo mágoa, mano  
Sou mais que essa merda (Bem mais)  
Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda  
Estilo água, eu corro no meio das pedra

Na trama tudo os drama turvo  
Eu sou um dramaturgo  
Conclama a se afastar da lama  
Enquanto inflama o mundo

Sem melodrama, busco grana  
Isso é Hosana em curso  
Capulanas, catanas  
Buscar nirvana é o recurso

É um mundo cão  
Pra nóiz perder não é opção, certo?  
De onde o vento faz a curva  
Brotou o papo reto

'Num deixo quieto  
Não tem como deixar quieto  
A meta é deixar sem chão quem  
Riu de nóiz sem teto (Vai!)  
(EMICIDA, 2020)

Esses três primeiros questionamentos marcarão a discussão das duas primeiras aulas.

No segundo dia de aula, a docente iniciará colocando a música para ser ouvida e retomará a discussão de onde parou perguntando qual seria a ideia central dos parágrafos trabalhados na aula anterior.

Dando sequência aos questionamentos, a docente perguntará: O que significa dizer *revide*?

Figurinha premiada, brilho no escuro  
Desde a quebrada, avulso  
De gorro alto do morro e os camarada tudo  
De peça no forro e os piores impulsos  
Só eu e Deus sabe  
O que é 'num ter nada, ser expulso  
Ponho linhas no mundo  
Mas já quis pôr no pulso

Sem o torro, nossa vida não vale  
A de um cachorro triste  
Hoje cedo não era um hit  
Era um pedido de socorro  
Mano, rancor é igual tumor, envenena raiz  
Onde a platéia só deseja ser feliz

Com uma presença aérea  
Onde a última tendência é depressão  
Com aparência de férias  
Vovó diz, odiar o diabo é mó boi (Mó boi)  
Difícil é viver no inferno, e vem à tona  
Que o mesmo império canalha que não te leva a sério  
Interfere pra te levar à lona  
Revide!  
(EMICIDA, 2020)

Outras duas perguntas serão feitas: (I) Nas estrofes lidas, podemos compreender que as dificuldades enfrentadas por quem vive no morro as levam a que? Por quê? Alguém conhece alguma história pessoal assim? (II) Apesar de falar das dificuldades, da depressão, Emicída também fala *Revide*. Como seria essa resposta? Na sequência da música o que poderíamos interpretar?

Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes  
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes  
Que nem devia tá aqui  
Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes  
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?  
Alvos passeando por aí  
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência  
É roubar um pouco de bom que vivi  
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes  
Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes  
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir  
(EMICIDA, 2020)

Como termina a música? Qual a intenção dela? Ela se repete? Por quem seria essa conquista encorajada por Emicída?

Aí, maloqueiro! Aí, maloqueira!  
Levanta essa cabeça  
Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo')  
Respira fundo e volta pro ringue (Vai)  
Cê vai sair dessa prisão  
Cê vai atrás desse diploma  
Com a fúria da beleza do sol, entendeu?  
Faz isso por nóiz  
Faz essa por nóiz (Vai)  
Te vejo no pódio  
Ano passado eu morri  
Mas esse ano eu não morro  
(EMICIDA, 2020)

A fim de promover a expansão a docente conduzirá os alunos com os seguintes questionamentos: (I) Podemos estabelecer uma correlação com a música Ismália? Elas têm o mesmo sentido? (II) Poderíamos falar que há uma um diálogo entre essas músicas? Como ela ocorre? (III) Qual música vocês gostaram mais e por quê? (IV) Qual o sentimento despertado ao ouvir Ismália e o ao ouvir AmarElo? (V) Por qual razão

vocês acham que o título da música é AmarElo? (VI) A construção da palavra AmarElo concede algum sentido a música? Qual?

Devido ao forte apelo emocional e motivacional da música, esta será trabalhada estrofe a estrofe para que o seu objetivo seja alcançado: evocar afetos, convocar vencedores para escrever uma nova história em suas vidas.

Neste primeiro dia de aula espera-se que os alunos compreendam a ideia da luta e resiliência trazida na introdução da música e como ela é construída nas estrofes seguintes e como o lugar de fala e existência de Emicída está presente em toda a música. No segundo dia, estima-se despertar nos alunos o sentimento de superação e enfrentamento das adversidades, sejam econômicas, injúrias raciais, racismo, qualquer que seja a sua natureza.

Por fim, objetiva estabelecer uma relação entre a música Ismália e AmarElo, como sendo uma convocatória para luta que é ser negro e viver em um país racista.

#### *f. Avaliação*

Em duas aulas, A avaliação será contínua e contará com os seguintes critérios: presença em aula, participação e produção. As duas primeiras composições da nota representarão 40%, sendo cada uma, 20%. A produção e apresentação, representará a parcela final, 60%. Esta ocorrerá nas duas últimas aulas. O sistema avaliativo adotado será a construção, em dupla, de um *rap* de temática livre, os quais serão apresentados por seus criadores ou apenas um destes.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente proposta didática, alicerçada na teoria do letramento em diálogo com o *rap*, compreendido neste estudo como uma vertente literária contemporânea não canônica, objetivou desconstruir possíveis estereótipos estéticos ao inserir este estilo musico-cultural em sala de aula como um objeto didático do cotidiano, porém não convencional, bem como promover, por meio da reflexão da música e dos textos de suporte, problematizações acerca das marginalizações e assimetrias sociais em razão da raça e os mecanismos afetivos utilizados para subverter esta ordem de assujeitamento e aniquilações.

Todavia, destacamos que, diante da amplitude das temáticas abordadas nas letras das músicas *Ismália e AmarElo*, demais questões podem ser abordadas, sendo a nossa proposta apenas uma construção não estaque, mas sim passível de reformulação ante as necessidades de adequações que possam surgir, tais como os anos escolares do público alvo, as estratégias de motivação, a depender da quantidade de educandos em cada sala de aula, dentre outros contextos de ensino e aprendizagem.

Desta feita, estima-se contribuir significativamente para um ensino de literatura que busque o universo dos educandos como ponto de partida do planejamento didático, para que assim possa ocorrer as identificações e reconhecimentos com a temática trabalhada, posto que nos envolvemos apenas com o que



apresenta sentido para nós. Outro desejo de igual relevância contido nesta proposta reside na valorização do *rap* como instrumento cultural de empoderamento e denúncia dos desmandos sociais, pois apesar do *rap* encontrar-se para além da comunidade, sendo abraçado pela elite intelectual e pela classe média, ainda existe no imaginário coletivo, as marcas da marginalidade que foram inscritas sobre este estilo musico-cultural.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. Literatura - A formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2ª Edição. 4ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. Círculos de leituras e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALCASTAGNÈ, R. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea, 2002.
- EMICÍDA. Amoras. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- \_\_\_\_\_. E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- GIL, C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- KAPLAN, A. A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento. São Paulo: Herder, 1972.
- MARTINS, R.; BARROS, M. de; LIMA, W. R. Cultura de rua e políticas juvenis periféricas: aspectos históricos e um olhar ao hip-hop em África e no Brasil. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia. Vol. 22, núm. 1, p. 79-80 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2015.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Sobre ler, escrever e outros diálogos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012
- SANTOS, D. V. dos. “Sonho Brasileiro”: Emicida e o Novo Lugar Social do Rap. In: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes, Cultura e Linguagens – NAVA, UFRJ, p. 165-177, 2019.
- SCLIAR-CABRAL, L. Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.
- XAVIER, A. S. Do hip hop à literatura, da literatura ao hip hop: vozes da resistência em Ninguém é inocente em São Paulo, de Ferréz. Brasília: UnB, 2012