



Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Pós-graduação em ensino de linguagens e humanidades

Isabela Flor da Cunha

RAP NA SALA DE AULA:
uma manifestação artística urbana como um instrumento pedagógico

Brasília
2025

ISABELA FLOR DA CUNHA

RAP NA SALA DE AULA:
uma manifestação artística urbana como um instrumento pedagógico

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós-Graduação em Ensino de Linguagens e Humanidades do Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, como parte da exigência para obtenção do título de especialista.

Orientador(a): Prof^o. Dr. Júnio César Batista de Souza

Brasília
2025

Cunha, Isabela Flor da.

Rap na sala de aula: uma manifestação artística urbana como um instrumento pedagógico / Isabela Flor da Cunha ; orientação Júnio César Batista. — Riacho Fundo, DF: 2025. 7

48 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagem) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.

Orientador(a): Júnio César Batista.

1. Rap. 2. Sequência Didática. 3. Texto Dissertativo-Argumentativo. 4. Multiletramentos. 5. Letramento Crítico Racial. I. Batista, Júnio César, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

ISABELA FLOR DA CUNHA

RAP NA SALA DE AULA:

uma manifestação artística urbana como um instrumento pedagógico

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós-Graduação em Ensino de Linguagens e Humanidades do Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo como parte da exigência para obtenção do título de especialista.

Aprovado em 08 de dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Júnio César Batista
Instituto Federal de Brasília
Presidente / Orientador

Ana Luiza de França Sá
Instituto Federal de Brasília
Membro interno

Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília
Membro externo

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por me permitir chegar até aqui, mesmo diante dos muitos percalços que perpassam minha trajetória acadêmica.

Agradeço aos meus familiares e amigos pelo apoio e momentos de descontração ao longo da elaboração deste trabalho.

Agradeço ao corpo docente do Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, pelas discussões e conhecimentos que corroboram minha formação. Agradeço, especialmente, ao meu orientador, Júnio César Batista, pelas horas divididas em reuniões e pelo incentivo ao longo da produção deste trabalho.

Mas lembre-se: Aconteça o que aconteça
Nada como um dia após o outro dia
Racionais MCs, Sou + você

Resumo

O trabalho apresenta uma Sequência Didática que utiliza o rap como mobilizador pedagógico para o ensino do tipo textual dissertativo-argumentativo no ensino médio. A pesquisa objetiva investigar se esse gênero musical pode mobilizar os educandos para a produção de um texto de prestígio social e em conformidade com a norma-padrão da língua portuguesa, além de refletir, à luz da perspectiva bakhtiniana, sobre a relação intertextual entre o rap e o tipo textual dissertativo-argumentativo. Este trabalho também discute sobre a influência da arte urbana no contexto educacional enquanto uma prática de letramento. Por fim, analisou-se como a presença de diferentes discursos sociais no contexto educacional pode ser determinante para o aprendizado do educando. O trabalho, de natureza qualitativa (Creswell e Creswell, 2021), exploratória (Gil, 2019) e bibliográfica (Gil, 2019), fundamenta-se em autores como Roxane Rojo, Magda Soares, Brian Street, Rildo Cosson, Marcuschi e Bakhtin, bem como na BNCC, a fim de articular conceitos de gêneros textuais e práticas de letramento. O resultado consiste em uma Sequência Didática de seis aulas, a qual não foi aplicada, estruturada de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001]) e com base em multiletramentos e no diálogo entre cultura popular e erudita. Conclui-se que o RAP se estabelece como um gênero que potencializa práticas de letramento crítico, amplia repertórios culturais e favorece a construção de competências argumentativas, configurando-se como recurso pedagógico inovador para a produção do texto dissertativo-argumentativo.

Palavras-chave: Rap; Sequência Didática; Texto Dissertativo-Argumentativo; Multiletramentos; Letramento Crítico Racial

Abstract:

The study presents a Didactic Sequence that uses rap as a pedagogical mobilizing element for teaching the argumentative-dissertative text type in secondary education. The research aims to investigate whether this musical genre can engage students in the production of a text of social prestige that complies with the standard norms of the Portuguese language, as well as to reflect, in light of the Bakhtinian perspective, on the intertextual relationship between rap and the argumentative-dissertative text type. This study also discusses the influence of urban art in the educational context as a literacy practice. Finally, it analyzes how the presence of different social discourses within the educational context can be decisive for student learning.

The study, qualitative in nature (Creswell & Creswell, 2021), exploratory (Gil, 2019), and bibliographic (Gil, 2019), is grounded in authors such as Roxane Rojo, Magda Soares, Brian Street, Rildo Cosson, Marcuschi, and Bakhtin, as well as in the BNCC, in order to articulate concepts of textual genres and literacy practices. The result consists of a six-lesson Didactic Sequence, which was not implemented, structured according to Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004 [2001]) and based on multiliteracies and the dialogue between popular and erudite culture. It is concluded that rap establishes itself as a genre that enhances critical literacy practices, expands cultural repertoires, and fosters the development of argumentative competencies, thus constituting an innovative pedagogical resource for the production of the argumentative-dissertative text.

Keywords: Rap; Didactic Sequence; Argumentative Essay Genre; Multiliteracies; Critical Racial Literacy

Lista de Quadros

Quadro 1— Sequência Didática.....25

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	METODOLOGIA.....	12
3	LETRAMENTO(s) EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO: UM CONCEITO EM MOVIMENTO.....	14
3.1	Entre batidas e rimas: o rap enquanto prática de letramento.....	16
4	TEXTOS ORAIS E ESCRITOS: A INTERTEXTUALIDADE EXISTENTE ENTRE O RAP E TEXTOS ARGUMENTATIVOS.....	20
5	RAP NA SALA DE AULA: A PRODUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DESSA ARTE URBANA.....	25
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31
	APÊNDICES.....	35

1. INTRODUÇÃO

Letramento e educação são conceitos intimamente ligados. O processo educacional se caracteriza por ser capaz de expandir as referências culturais do discente de forma a incentivá-lo a repensar sua realidade. De acordo com Paulo Freire, a educação há de ser “corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades” (Freire, 1967). Logo, infere-se que o discente é o sujeito central do processo educacional, portanto, é importante colocá-lo em uma posição de refletir criticamente sobre sua realidade (Freire, 1967). Em contexto de sala de aula, o estudante possui potencial de levantar discussões e questionamentos, trazendo sua própria concepção para o conhecimento formal a que está sendo apresentado.

Dessa forma, o letramento é um aspecto fundamental para a presença do educando em sala. Ao utilizar o termo presença, não me refiro somente a sua presença física, mas, sim, a presença enquanto sujeito, conforme já mencionado anteriormente. Mais do que responder a chamada e “prestar atenção”, é preciso pensar sobre o engajamento do educando nas sequências desenvolvidas em sala. Para esse propósito, é essencial que o professor se aproprie do conceito de letramento em sua didática. De acordo com Rojo (2004) e Soares (2004), o letramento pode ser entendido como os usos sociais da leitura e da escrita. Rojo (2004), defende, ainda, que o letramento em ambiente escolar ocorre quando o estudante é capaz de relacionar o conteúdo ministrado pelo docente com seu próprio repertório de conhecimentos, de maneira a impactar a sua leitura de mundo. Portanto, conclui-se que o processo de letramento é capaz de encorajar o discente a trazer suas próprias concepções, vivências e reflexões para o ambiente escolar. Sendo assim, tais contribuições são capazes de enriquecer as discussões em sala e de tornar a instituição educacional um ambiente com pluralidade:

[...] não existe tábula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipadora. (Demo, 2000, p.32).

Diante disso, o professor pode utilizar produções e manifestações artísticas do convívio dos lecionando para potencializar a identificação do estudante com os temas que estão sendo tratados no ambiente de educação formal.

Antes de aprofundar tal discussão, se faz válido mencionar como surgiu a ideia deste trabalho. Esta pesquisadora atua como professora da educação básica há sete anos e, em 2024,

ao trabalhar o texto dissertativo-argumentativo com o ensino médio, percebeu que um educando estava com dificuldades para desenvolver a escrita. Ao dar-lhe algumas orientações específicas para facilitar a escrita, para a surpresa desta professora, o discente afirmou que a argumentação “era tipo um RAP”, e depois de me explicar o porquê, não pude discordar dele. Assim, associar a argumentação às manifestações urbanas de identidade e provocação sobre a realidade se tornou uma prática em minha sala de aula antes da escrita deste trabalho.

Nesse sentido, as manifestações artísticas urbanas costumam povoar o imaginário coletivo dos adolescentes devido a sua proximidade da vivência jovem. Dessa maneira, como exemplo, o rap surgiu, originalmente, em Nova York na década de 1970, sendo um gênero voltado a relatos da juventude negra e outros grupos marginalizados, esse estilo musical já nasce marcado étnica e socialmente (Guimarães, 1999). Na década de 1980, o gênero começa a se popularizar no Brasil, principalmente devido ao surgimento do grupo Racionais MC's, o qual se consagrou ao longo dos anos por produzir um rap político capaz de dialogar com a realidade de muitos brasileiros (Guimarães, 2023). A partir dos anos 2000, a popularização da internet no Brasil leva a rap a diferentes grupos sociais, o que diversifica sua produção e o difunde nacionalmente (Teperman, 2015). Em vista disso, é possível afirmar que o rap é um gênero diverso, o qual o professor pode utilizar em sala para contemplar as diferentes vivências dos discentes no ambiente escolar, de forma a gerar identificação. Essa relação é o que a escola formal tanto busca ao ensinar literaturas e gêneros textuais nas escolas. Uma vez que o sujeito estabelece a identificação entre o texto e suas próprias concepções de mundo, tanto a interpretação quanto a produção textual se tornam mais profícuas, já que, segundo Roxane Rojo, ler e ser letrado é “trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.” (ROJO, 2004)

Ao mencionar o letramento, é importante estimular uma prática plural. Ao analisar o cânone literário brasileiro, é perceptível um embranquecimento dos autores, visto que, mesmo autores negros como Machado de Assis, são retratados como brancos (Coelho & Santos, 2024). Logo, torna-se importante pensar em vozes não hegemônicas para compor o discurso escolar. Em sua seu artigo “Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas”, a autora Aparecida de Jesus Ferreira é uma das primeiras brasileiras a refletir sobre Letramento Crítico Racial no Brasil, conforme a própria demonstra em breve histórico do termo. Em seu trabalho, a autora destaca a importância das contranarrativas, ou seja, os discursos que desafiam a hegemonia e trazem representatividade negra para os diferentes espaços sociais. O RAP se estabelece como uma manifestação cultural capaz de trazer discursos marginalizados para sala de aula a partir do

momento em que dá espaço para sujeitos subalternizados se expressarem: “O RAP é um dos gêneros no qual podemos observar a brincadeira com a linguagem que sustenta um dizer que é autônomo, contestador, contra-hegemônico e promotor de um conhecimento mobilizador.” (Souza, 2011, p. 119).

Ademais, o gênero RAP, conforme já elucidado, é uma manifestação cultural marcada por sua afrodescendência e capaz de emergir como uma contranarrativa, conforme defendido pela autora. Ainda nessa perspectiva, explorar o RAP enquanto mobilizador pedagógico está consoante com a lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na rede de ensino pública e particular do ensino fundamental e médio.

Este trabalho, portanto, tem o objetivo de analisar a influência do rap em sala de aula enquanto instrumento pedagógico na matéria de língua portuguesa. O RAP é marcado por ser um texto registrado à margem da norma padrão da língua portuguesa, uma vez que possui gírias e marcas de oralidade. Nesse sentido, é possível utilizar tal gênero para mobilizar o educando a produzir um texto de prestígio social e que faz uso da norma canônica da língua portuguesa, como o dissertativo-argumentativo? A partir da discussão bakhtiniana sobre gêneros textuais, pretende-se refletir sobre como o rap estabelece uma relação de intertextualidade com o texto dissertativo-argumentativo. Ademais, este trabalho discutirá sobre a influência da arte urbana no contexto educacional enquanto uma prática de letramento. Por fim, analisar-se-á como a presença de diferentes discursos sociais no contexto educacional pode ser determinante para o aprendizado do educando. Com essas análises, será produzida uma Sequência Didática, de acordo com o defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001]), para a produção de um texto dissertativo-argumentativo por intermédio das reflexões impulsionadas pelo gênero musical rap.

Para este trabalho, será utilizado o termo composto dissertativo-argumentativo, pois o termo dissertação estabelece relação com os tipos textuais expositivo e argumentativo (Garcez et al, 2017). Assim, enquanto o texto dissertativo-expositivo se debruça em apresentar as ideias de forma explicativa, o texto dissertativo-argumentativo busca não apenas elucidar o tema, mas também convencer o leitor de um determinado ponto de vista. Dessa forma, os elementos argumentativos ficam mais eminentes no texto:

Do ponto de vista da sistematização no processo de ensino e aprendizagem, distinguir os dois tipos pode trazer a vantagem de tornar mais clara a necessidade, ou não, de convencer o leitor sobre uma tese, por meio de fortes articulações lógicas entre os significados (tipo argumentativo), ou de admitir apenas uma exposição de ideias e conceitos, sem necessidade de um forte convencimento (tipo expositivo). (Garcez et al, 2017, p. 59)

Em virtude do exposto, compreende-se que, em contexto de educação formal, o uso do termo dissertativo-argumentativo destaca, para fins pedagógicos, a articulação argumentativa do texto. Por conseguinte, o RAP, por se tratar de manifestação artística plural produzida por diferentes grupos sociais e capaz de alcançar públicos diversos, pode ser utilizado para enriquecer o repertório sociocultural do estudante e auxiliá-lo na produção de textos formais, como, por exemplo, o texto dissertativo-argumentativo.

2.0 – METODOLOGIA

É importante ressaltar que esta pesquisa se trata de uma proposta teórica que poderá ser aplicada futuramente, servindo como ponto de partida para outras pesquisas ou intervenções pedagógicas, uma vez que a análise metodológica concentrou-se na coerência interna da proposta, isto é, na adequação entre objetivos, conteúdos, atividades e avaliação, buscando garantir a consistência pedagógica do material elaborado. Assim, a partir dos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004 [2001]) e Rojo (2012), que defendem a utilização de sequências didáticas e Protótipos de ensino como instrumentos para o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas dos estudantes, foi elaborado um Protótipo de Ensino para o ensino do tipo textual dissertativo-argumentativo. Ressalta-se que a Sequência Didática aqui proposta não foi aplicada em ambiente escolar, em virtude das limitações de tempo e das condições do trabalho de conclusão de curso.

Nesse viés, trata-se de um trabalho qualitativo de acordo com o defendido por Creswell e Creswell (2021), pois realizou-se uma análise das competências gerais e específicas que a BNCC prevê para o ensino médio (etapa do ensino para que a sequência didática é direcionada), de forma a compreender e planejar processos pedagógicos a partir da literatura produzida sobre o assunto, o que resultou na Sequência Didática apresentada na seção 5 deste trabalho. Além disso, este trabalho possui um viés exploratório (Gil, 2019), uma vez que seu objetivo é desenvolver um conceito específico (o Protótipo de Ensino) a partir de uma visão geral, gerando dados para estudos posteriores. Portanto, este trabalho delinea um Protótipo de Ensino e o aplica em Sequência Didática estruturada.

Nesse sentido, adotou-se o procedimento bibliográfico (Gil, 2019), assim, a discussão aqui desenvolvida, bem como o Protótipo de Ensino, se baseiam em materiais e pesquisas já elaborados. Logo, a construção da Sequência Didática ocorreu em etapas. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de gêneros textuais, sequências didáticas e avaliação, com base em autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001]), Rojo (2012), Garcez et al (2017), Lemle (1994) e nos documentos oficiais educacionais, como a BNCC. Em seguida, definiram-se os objetivos gerais e específicos da proposta, alinhados às competências e habilidades indicadas para o ano/série alvo deste trabalho, a saber, 3ª série do ensino médio. Então, estruturaram-se os módulos da sequência, seguindo o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001]), ou seja: apresentação da situação inicial e produção produção inicial; módulos de ensino com atividades de leitura, análise e reflexão linguística e produção final. Por fim, foram inseridas propostas de avaliação (diagnóstica,

formativa e somativa) para as etapas da Sequência, além de textos base e recursos didáticos adequados ao enfoque do Protótipo de Ensino , contemplando multiletramentos e diversidade textual.

3.0 LETRAMENTO(S) EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO: UM CONCEITO EM MOVIMENTO

Brian Street, em 1984, aborda o conceito de letramento em sua obra *Literacy in theory and practice*. O autor defende a importância do letramento enquanto uma prática social, ou seja, os diferentes usos que o sujeito faz da língua para além da simples decodificação de textos escritos. Street (1984) define, também, os eventos de letramento, os quais podem ser entendidos como uma prática social oral embasada em um texto escrito, como, por exemplo, uma peça de teatro. Ao colocar em perspectiva a relação escrita e oralidade sem que essa seja preterida, o autor engloba as práticas orais no conceito de letramento.

Dessa forma, a teoria apresentada por Street (1984) se torna uma “virada sociocultural” na Ciência da Linguagem (Kleiman, 2024 p. 243), pois ressignifica o conceito de letramento e reverbera em trabalhos posteriores:

Assim, no contexto brasileiro, a palavra “letramento” é cunhada no meio acadêmico, mais especificamente no campo da Linguística Aplicada (LA), para registrar a mudança pretendida na abordagem de pesquisas anteriores que consideravam a escrita uma tecnologia neutra e autônoma por si só, legitimando apenas algumas práticas socialmente mais valorizadas e desconsiderando a validade de outras. Essa nova criação passa a marcar uma abordagem de caráter social, crítico, histórico e identitário. (Kleiman, 2024, p. 243)

Logo, percebe-se que o conceito de letramento se expande para abranger o uso social da língua, deixando de privilegiar a linguagem escrita e os discursos produzidos em contextos de prestígio social. Assim, o letramento se amplia para uma perspectiva crítica e social, diferenciando-se do conceito de alfabetização (Soares, 2004).

O termo letramento chega ao Brasil em 1986, quando Mary Kato publica seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. No livro, a autora afirma que ler e escrever se assemelha muito a ouvir e falar, ou seja, relaciona a prática escrita da língua com seu uso oral e social. Dessa forma, nota-se que o conceito de letramento chega ao Brasil já perpassado pelo trabalho de Street (1984). Posteriormente, em 1988, Leda Verdiani Tfouni publica o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, no qual o termo letramento aparece em língua inglesa: *literacy*. Tfouni (1988) reflete sobre a socialização que ocorre na educação formal e como isso está diretamente ligado ao ensino e prática da leitura e da escrita. Nota-se, portanto, que o termo letramento surge no Brasil já associado ao contexto de educação e à abordagem de tal conceito enquanto uma prática social.

O termo letramento se difundiu no contexto de produção acadêmica brasileiro e se expandiu, inclusive, para outras áreas, de forma a surgir termos como “letramento cultural”; “letramento emocional”; “letramento ambiental”; entre outros (Cosson, 2015). Ainda segundo Cosson (2015), o vocábulo passa por mudanças em sua grafia, uma vez que a ideia de letramento, conforme cunhado por Street (1984), entendido como práticas sociais de leitura e escrita, passa a ser entendido no plural: letramentos. Essa mudança na etimologia da palavra reconhece a influência das diferentes tecnologias e das relações sociais e culturais sobre o termo, uma vez que o ato de ler e escrever passa a dividir o protagonismo do conceito com as diferentes formas de interação com a língua. Nessa perspectiva, surge o conceito de multiletramentos, o qual abarca outras áreas do conhecimento e concebe o termo letramento com diferentes adjetivos, conforme supracitado. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) faz uso do termo multiletramentos, além disso, o documento o situa como enriquecedor para a educação formal:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (Brasil, 2018, p. 70)

Com efeito, percebe-se que o conceito de letramento, enquanto múltiplo e plural, beneficia diferentes discursos no contexto educacional, desde textos de origem hegemônica a textos de origem subalternizada.

Todavia, mesmo que tal termo esteja em constante movimento e em diferentes áreas do conhecimento, é preciso ter cautela com conceitos que retiram o letramento de seu “contexto histórico de uso da escrita, reforçando aspectos do mito do letramento como uma habilidade redentora” (Wysocki & Johnson-Eilola, 1999 apud Cosson, 2015). Ou seja, é importante manter em perspectiva que o letramento é um conceito múltiplo, mas também complexo e que, mesmo em sua ampliação, não pode ser confundido com uma simples competência (Cosson, 2015).

Nessa senda, a concepção de letramento se entrelaça com a teoria crítica racial, de forma a conceber o termo letramento crítico racial. O letramento crítico racial entende a língua como prática social no ambiente escolar, de forma a utilizá-la para formar um cidadão reflexivo sobre o contexto em que está inserido (Ferreira, 2006), ademais, a reflexão é direcionada para as questões étnicas e raciais da sociedade, contemplando os instrumentos pedagógicos que o docente utiliza para desencadear esse processo (Ferreira, 2014).

Em suma, pode-se afirmar que o uso do RAP enquanto mobilizador pedagógico é algo benéfico para uma educação plural, pois o RAP dá voz a diferentes grupos sociais. Além disso, o RAP é um tipo de texto que carrega críticas sociais e perspectivas diversas, o que pode ampliar o repertório sociocultural do estudante e conduzi-lo a diferentes inferências sobre a realidade em que ele está inserido. Dessa forma, é possível cumprir com a proposta de multiletramentos defendida pela BNCC, documento norteador da educação brasileira.

3.1 - Entre batidas e rimas: o rap enquanto prática de letramento

O RAP chega ao Brasil em 1980 já estereotipado como uma manifestação cultural subversiva e violenta, algo que, posteriormente, foi transformado em elemento estético pelos MCs (Oliveira, 2019). Ainda assim, o gênero ganhou espaço na mídia e repercutiu entre a juventude, estabelecendo-se enquanto cultura popular. Nesse sentido, o RAP é negligenciado por uma sociedade que privilegia a cultura entendida como erudita que, na maioria das vezes, se configura como uma cultura proveniente da elite (cf. Ferreira, 2019). Esse cenário se transpõe para o contexto da educação tradicional, uma vez que a escola, embora tenha o papel de incentivar no indivíduo a crítica social e um repertório sociocultural amplo, ainda está alinhada a outras instituições hegemônicas e, por conseguinte, reproduz o discurso da hegemonia (Bernard, 2013).

Nesse sentido, é possível perceber que o uso do RAP em contexto de educação formal se estabelece como uma narrativa não hegemônica e, mais do que isso, uma contranarrativa. No artigo “Por um conceito de literatura afro-brasileira” Duarte (2017) reforça a questão do apagamento que ocorre em relação à literatura afro-brasileira nas obras literárias que possuem prestígio social, as quais permeiam a prática de sala de aula. Ainda segundo o autor, a lei 10.639/03 tornou o ambiente educacional mais receptivo a narrativas pretas, todavia, ainda existe resistência. Nesse sentido, o autor reflete sobre a liberdade do autor negro em criar esse discurso contra hegemônico, pois é possível, por exemplo, a subversão do discurso canônico. Para ilustrar, pode-se citar, por exemplo, a música Vida Loka Pt.1, do grupo Racionais MC's:

Enquanto zé povinho apedrejava a cruz
E o canalha, fardado, cuspiu em Jesus
Ó, aos 45 do segundo, arrependido
Salvo e perdoado é Dimas, o bandido

É louco o bagulho, arrepia na hora, ó

Dimas, primeiro vida loka da história
 Eu digo: Glória, glória, sei que Deus tá aqui
 E só quem é, só quem é vai sentir

E meus guerreiro de fé
 Quero ouvir, quero ouvir
 E meus guerreiro de fé
 Quero ouvir, irmão (RACIONAIS MC'S, 2002)

No trecho citado, percebe-se que o grupo Racionais MC's se apropria da fé cristã que, por vezes, é utilizada enquanto discurso opressor, principalmente devido ao histórico de colonização religiosa em nosso país. A música faz referência à Dimas, o ladrão que é crucificado junto de Jesus e, em seus últimos momentos de vida, tem seus pecados perdoados. Ao denominar o personagem bíblico como o primeiro “vida loka” da história, os autores se apropriam e subvertem esse discurso. Essa subversão conta com o uso de termos, os quais agem como símbolos identitários, ressignificando a narrativa (Duarte, 2017). Assim, infere-se que o RAP é uma manifestação de identidade.

Ademais, Kleiman, Vianna e De Grande (2019) demonstram que o uso da língua, seja oral ou escrito, não pode ser descolado do sujeito e de seu contexto social, ou seja, o estudo da língua e, conseqüentemente, do letramento, é concebido a partir do discurso, pois “a língua e o discurso são utilizados por agentes sociais que assumem posições enunciativas, atribuem e (re)negociam sentidos, constroem identidades.” (Kleiman, Vianna & De Grande, 2019, p. 731). Nesse sentido, os estudos de letramento, conforme elucidado anteriormente, tem se expandido para os usos sociais da leitura e da escrita, isto é, abrange as práticas multimodais da linguagem (Rojo, 2009). Logo, o RAP pode ser compreendido enquanto uma prática de letramento, principalmente ao considerarmos o conceito de eventos de letramento, conforme cunhado por Street (1984).

Nesse contexto, Rojo (2009) defende que as práticas de letramento em contexto escolar empoderam o sujeito por meio do resgate da autoestima e fortalecimento de identidade no processo de escolarização formal. No entanto, para que isso aconteça, é importante que o letramento seja compreendido como ideológico e ocorra associado à bagagem sociocultural do indivíduo, isto é, a escola deve integrar as tradições e costumes da comunidade em que ela está inserida no processo de ensino aprendizagem. Desde a década de 1990, devido a ampliação do ensino básico no Brasil, as classes populares ocuparam mais expressivamente as salas de aula e, conseqüentemente, manifestações vernaculares, como o RAP, passaram a permear a educação formal, contrastando com as práticas de letramento hegemônicas (Rojo, 2009). Assim, a utilização do RAP como uma prática de letramento mediadora do

conhecimento na educação escolar corrobora um processo educacional centrado no sujeito e em sua formação multifacetada:

“O papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo [...] os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar ligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais” (Rojo, 2009, p. 115)

O RAP em contexto educacional, portanto, é uma prática de letramento que contempla identidades e discursos subalternizados no ambiente escolar.

Para além do exposto, é relevante mencionar que o RAP também proporciona a ampliação do repertório sociocultural do estudante, pois algumas produções do gênero citam obras e personalidades de impacto social. Tais elementos aparecem nas músicas imbricados às manifestações identitárias do eu-lírico:

Eu fico puto, porque pra mim cê parece cego
Essa colônia fede mais que decomposição
Luta de classe, manipula essas peça lego
1984, te apresento o grande irmão
E a gente segue na desordem e retrocesso, é fato
A história grita há muito tempo, cê não quer ouvir
Cês seguem apoiando esse capitão do mato
Pela cultura, é vida ou morte, me chame Zumbi (Axant, 2018)

O trecho da música “Primavera Fascista” suscita diferentes produções e personalidades para instigar o interlocutor acerca do que está sendo tratado nos versos. O MC Axant cita o livro 1984, de George Orwell, e Zumbi, uma personalidade histórica de resistência. Nesse sentido, percebe-se que o autor traz essas referências para o texto – que costumam ser apresentadas em outros discursos – de forma a dialogar com sua vivência, assim, sujeitos marginalizados podem (re)construir o conhecimento ao (re)escreverem tais narrativas (Petrot, 2024). Se olharmos a música supracitada como um todo, veremos que os outros MCs participantes de sua produção fazem versos semelhantes, citando figuras políticas e relacionando-as com o contexto sociopolítico brasileiro, dessa forma, compreende-se que o RAP também promove o repertório sociocultural do educando, pois insere referências diversas por meio de um discurso contra-hegemônico. A música “Jesus Chorou”, Racionais MCs, faz algo semelhante no seguinte trecho:

Gente que acredito, gosto e admiro
Brigava por justiça e paz levou tiro
Malcom X, Ghandi, Lennon, Marvin Gaye
Sabotagem, 2Pac, Bob Marley
E o evangélico Martin Luther King (Racionais Mcs, 2002)

Na música, o grupo cita personalidades políticas e artísticas para falar sobre inspirações, frustrações e injustiças que pessoas socialmente vulneráveis experimentam.

Em resumo, o RAP tem potência estética para estimular, nos discentes, uma reflexão multidisciplinar, pois os MCs enriquecem seus discursos com alusões que permitem diferentes desdobramentos em contexto de sala de aula. Desse modo, contempla-se a BNCC, uma vez que o documento orienta uma prática que amplie o repertório sociocultural dos estudantes.

4.0 - TEXTOS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS: A INTERTEXTUALIDADE EXISTENTE ENTRE O RAP E TEXTOS ARGUMENTATIVOS

As práticas de letramento podem ocorrer em diferentes esferas sociais, isto é, não se limita ao contexto escolar formal. Nesse viés, Rojo (2009) alega que, na escola, o discente irá protagonizar as práticas de letramento de forma analítica, ou seja, atividades que são desempenhadas de forma incorporada e inconsciente na rotina do sujeito (como seguir uma lista de compras, ler uma história ou escrever um e-mail), na escola serão desempenhadas de forma objetivada, estimulando o estudante a examinar sua própria prática. Cabe, aqui, mencionar os gêneros primários e secundários do discurso, elaborado por Bakhtin (1997[1979]). Os gêneros primários, normalmente, ocorrem na oralidade e no cotidiano, enquanto os gêneros secundários ocorrem de forma mais complexa e absorvem os gêneros primários, por exemplo, um diálogo cotidiano que é reproduzido em um romance escrito. Assim, compreende-se que os gêneros orais podem ser transmutados para gêneros escritos.

Nesse sentido, é importante mencionar que os gêneros textuais que circulam na escola formal são diversos e transitam entre oralidade e escrita também. Conforme supracitado, este trabalho visa, em um mesmo Protótipo de Ensino, articular o gênero RAP e a tipologia textual dissertativo-argumentativo, manifestações linguísticas que permeiam espaços distintos em nossa sociedade. Sob esse enfoque, é válido ressaltar que existem diferentes esferas da atividade humana e que cada uma delas possui seu enunciado característico (Bakhtin, 1997[1979]), uma vez que as esferas da comunicação produzem discursos específicos. Ademais, enquanto o RAP é uma prática oral da língua, os textos dissertativos-argumentativos, normalmente, são apresentados na escola de forma escrita, principalmente devido a exames externos, como o ENEM, por exemplo, que privilegiam tal texto. Todavia, oralidade e escrita não são dicotomias na língua, pois um mesmo gênero pode fazer uso tanto da escrita quanto da fala em diferentes níveis (Marcuschi, 2010).

Nessa perspectiva, marca-se a intertextualidade entre o gênero RAP e o texto dissertativo-argumentativo, pois, o texto dissertativo-argumentativo visa, por meio de teses e argumentos, provocar o leitor e convencê-lo de um posto de vista (Garcez et al, 2017). Esse movimento também pode ser observado nas músicas do gênero RAP a partir do momento em que o cantor problematiza sua realidade e a apresenta de forma crítica para o interlocutor. Outrossim, Garcez et al (2017) discorre sobre as estratégias retóricas utilizadas para construção textual no texto dissertativo-argumentativo, e é interessante observar que as letras de RAP utilizam os mesmos mecanismos textuais. Por exemplo, Coroa (2016) menciona as

relações de causa e consequência estabelecidas durante a argumentação, algo que podemos observar no seguinte trecho:

Empapuçado ele sai, vai dar um rolê
 Não acredita no que vê, não daquela maneira
 Crianças, gatos, cachorros disputam palmo a palmo
 Seu café da manhã na lateral da feira
 Molecada sem futuro, eu já consigo ver
 Só vão na escola pra comer, apenas nada mais
 Como é que vão aprender sem incentivo de alguém
 Sem orgulho e sem respeito, sem saúde e sem paz (Racionais Mcs,
 1993)

No fragmento acima da música *Um Homem Na Estrada*, do grupo Racionais Mcs, pode-se observar que o grupo coloca as condições precárias de vida, em decorrência da desigualdade social, como uma causa para a dificuldade que estudantes marginalizados encontram no acesso aos estudos. Ao transpor essa relação para um texto dissertativo-argumentativo com tema semelhante, essa intertextualidade fica ainda mais clara:

Primeiramente, é essencial reconhecer que o acesso ao Ensino Superior no Brasil é marcado por desigualdades socioeconômicas. De acordo com dados do IBGE, apenas uma pequena parcela dos estudantes das classes sociais mais baixas consegue ingressar em universidades públicas e privadas. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que ampliem as oportunidades de acesso a esses grupos. Portanto é fundamental implementar ações afirmativas que garantam a inclusão dos estudantes de todas as origens socioeconômicas no Ensino Superior. (Giordan, 2024, s/p)

Acima há um trecho de modelo de redação sobre o tema “Desafios para a democratização do acesso ao Ensino Superior”, nele, observa-se, também, que a autora faz uso da relação causa e consequência para embasar sua tese.

Outro recurso retórico explorado por ambos os textos é a utilização de casos reais (de repercussão na mídia) para exemplificar o que está sendo dito:

O irmão Moïse espancado até a morte no quiosque
 É o Estado assassinando a juventude na favela

Ultimamente eu tô sem tempo pra ir pro estúdio fazer música
 Convoca minha caneta quando for pra fazer guerra
 Dia da caça e o caçador, eu já cansei de ouvir essas merda
 Papo torto de comédia que não entende a vida louca
 Tem as regra na favela, que é uma selva de pedra
 E que dia que tu viu a zebra com o leão na boca? (ADL et al., 2023)

Na música *Favela Vive 5*, o Mc DK 47 canta um trecho para provocar o ouvinte sobre a violência policial nas periferias brasileiras. Para tal, o autor cita o caso do irmão Moïse, congolês que foi espancado até a morte em um quiosque na Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro, após ir cobrar pagamento por um serviço prestado por ele ao estabelecimento. Ao citar a fatalidade, o rapper demonstra que seu argumento tem respaldo na realidade, algo que também pode ser observado no texto dissertativo-argumentativo:

Em 2020, com o assassinato de um homem negro por policial, nos Estados Unidos, culminou em uma onda de protesto pelo mundo pedindo fim do racismo e do abuso de autoridade, abrindo discussão sobre isso no Brasil. Desse modo, os casos incessantes de indivíduos pobres e negros sendo mortos ou violentados por policiais evidencia, no Brasil, a legitimação dos agressores por possuir maior poder em detrimento de seu ofício. Nesse sentido, é válido ressaltar a conduta discriminatório das autoridades ao exercer sua profissão, além da insuficiência legislativa em punir autores do abuso de autoridade. (Brasil Escola 2020, s/p)

O trecho acima foi retirado também de uma redação modelo ENEM, na qual o autor cita o assassinato de George Floyd para refletir sobre a violência policial na sociedade. Embora ambos os textos utilizem exemplos reais, é interessante observar a forma distinta com que esse elemento aparece em cada texto: o MC DK 47 invoca o caso real e o articula com sua realidade por meio de um discurso identitário, como, por exemplo, citar seu trabalho com a composição musical e sua realidade na favela. Já a redação dissertativa-argumentativa constrói o texto com impessoalidade, de forma a descrever o exemplo e relacioná-lo objetivamente com seu argumento. Nessa senda, percebe-se a semelhança entre os discursos, mas sem deixar de mencionar suas distinções.

Diante disso, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2006) reflete sobre manifestação individual e coletiva: o conteúdo enunciado por um sujeito se submete ao

contexto imediato em que ele irá se inserir, assim como aos “interlocutores concretos” desse contexto (Bakhtin, 2006, p. 120). Ou seja, o enunciador tem sua expressão moldada pelo contexto e finalidade atribuídos aquele discurso, nesse viés cabe, então, o contraste de expressão que existe entre o RAP e o texto dissertativo-argumentativo, uma vez que o RAP permeia contextos informais, com autorreflexão, buscando o interlocutor por meio da provocação e identificação: o apelo ao coletivo é muito presente no RAP (Souza, 2011, p.80 e 81). Devido a esse contexto, existe espaço para a individualidade no discurso. Por outro lado, o texto dissertativo-argumentativo “visa convencer o leitor sobre a verdade dos sentidos que constrói.” (Garcez et al, 2017, p. 61), isto é, o enunciador não tem como objetivo afirmar sua identidade e apelar para a identidade do próprio interlocutor, mas sim estabelecer seu discurso como verdadeiro objetivamente e, para isso, ele apaga os traços pessoais de seu discurso. Ademais, os textos dissertativos-argumentativos costumam passar por correção, e esse processo faz com que o enunciado adquira “um grande polimento e lustro social, pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social.” (Bakhtin, 2006, p. 123).

Em suma, a subjetividade é um fator que distingue RAP e texto dissertativo-argumentativo. Já que, enquanto aquele busca por identificação, esse busca por aprovação. Nesse sentido, para o Protótipo de Ensino que será proposto, o discente deve ser capaz de identificar as interseções e as discrepâncias entre ambos os discursos.

Para encerrar esta seção, é válido expandir a discussão sobre a potência da oralidade e das manifestações culturais populares no ensino básico para outros gêneros musicais que estabelecem intertextualidade com RAP e se apropriam de traços desse discurso, isso por meio da abordagem de questões sociais e identitárias, além do ritmo e tom de declamação adotados. Nesse sentido, pode-se mencionar a música “Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negreiro”, do grupo O Rappa, a qual suscita a colonização brasileira para traçar um paralelo com a violência policial atual:

“É mole de ver
 Que em qualquer dura
 O tempo passa mais lento pro negão
 Quem segurava com força a chibata
 Agora usa farda
 Engatilha a macaca
 Escolhe sempre o primeiro
 Negro pra passar na revista
 Pra passar na revista

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” (Yuka, 1994)

Logo, infere-se que o trabalho com textos orais populares em contexto escolar é capaz de estimular a competência argumentativa de diferentes formas e partindo de manifestações distintas.

5.0 - RAP NA SALA DE AULA: A PRODUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARTIR DESSA ARTE URBANA

Uma Sequência Didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001]), pode ser entendida como uma sucessão de aulas voltadas para o ensino de um gênero textual específico. Tal proposta deve proporcionar ao educando diferentes exercícios com o texto, de forma a levá-lo a desenvolver a mesma competência de formas diversas, alcançando o maior número de discentes possível. Nesse viés, ainda a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001]) e também de Rojo (2012), podemos ressaltar o conceito de Protótipo. Um Protótipo pode ser entendido como um modelo de ensino flexível a ser adaptado para diferentes contextos (Rojo, 2012). Assim, a presente seção objetiva elaborar um modelo de Protótipo de Ensino e aplicá-lo a uma Sequência Didática.

Sob esse enfoque, é válido mencionar que as sequências didáticas de língua portuguesa se organizam, ordinariamente, a partir de um gênero ou tipo textual específico (Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001])). Dessa forma, a Sequência Didática deste trabalho se debruçará sobre o texto dissertativo-argumentativo e, para produzi-lo, o ponto de reflexão inicial será o RAP. Nesse sentido, a utilização de textos multimodais para incentivar o educando em sua produção textual proporciona diferentes contextos de aprendizagem, algo que o permite se apropriar de diferentes técnicas e noções sobre o objeto de estudo proposto (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 [2001]).

Nesse sentido, a **situação inicial** que deverá ser apresentada ao estudante é a necessidade de argumentação sobre um tema específico. Sob esse enfoque, o texto dissertativo-argumentativo se caracteriza por buscar convencer o leitor de um ponto de vista (Garcez et al, 2017), ou seja, é um tipo de texto que se desdobra nas relações sociais de diferentes formas. Ao citar o texto dissertativo-argumentativo em contexto escolar, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) aparece como o principal incentivo para que os discentes aprendam esse tipo textual. Entretanto, para além dos instrumentos de avaliação da educação básica, é importante propor o ensino de gêneros textuais visando o desenvolvimento integral do discente, isso porque os instrumentos de avaliação utilizados por exames como ENEM não contemplam todas as competências que são desenvolvidas no processo formal de ensino e aprendizagem (Soares, Soares & Santos, 2021). Uma redação, por exemplo, não considera a oralidade, a pesquisa por referências e o procedimento de produção do texto: a correção analisa apenas o produto final. Logo, o problema de comunicação que será utilizado para iniciar a reflexão sobre o texto dissertativo-argumentativo é: quais ferramentas linguísticas

devo utilizar para me posicionar e argumentar socialmente?

A **primeira produção** a ser realizada no Protótipo será um texto dissertativo-argumentativo, o qual servirá como avaliação diagnóstica (Bloom, 1993) norteadora da Sequência Didática. Nesse primeiro momento, o ideal é que o professor forneça orientações suficientes para que o discente entenda a finalidade do texto dissertativo-argumentativo e os aspectos gerais de sua estrutura. Em relação ao tema proposto para a redação, é interessante que seja abordado um assunto que permeia a realidade daquele estudante, isto é, o educador deve observar a realidade da comunidade em que a escola está inserida e, a partir dela, propor algo. Isso pode ser decidido, inclusive, com a participação dos educandos. Tal sensibilidade no que tange à temática do texto é importante para aproximar o objeto de estudo da realidade do discente e, assim, “pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.” (Freire, 1967, p. 66).

É importante frisar que o foco dessa primeira produção é identificar pontos de intervenção pedagógica. Dessa forma, o docente pode aliá-la a observação, entrevistas e outras formas de acompanhar o desempenho dos educandos. Ressalta-se que a avaliação diagnóstica fornece não só uma visão do repertório do discente, mas também dados para o planejamento didático (Perrenoud, 1999). A partir das impressões da avaliação diagnóstica é que serão traçados os módulos da Sequência Didática.

Para que o docente possa elaborar os módulos da Sequência Didática precisamente, ele deverá observar quatro aspectos na produção inicial:

1. Encadeamento das relações lógicas: tal critério é importante por ser algo fundamental no texto dissertativo-argumentativo (Garcez et al, 2017), pois é por meio dessas relações que o emissor do texto estabelece sua argumentação.
2. Repertório sociocultural: para argumentar, o discente deverá trazer referências (como, por exemplo, casos reais, filmes etc), relações de causa e consequência e contrapontos no assunto abordado (Garcez et al, 2017).
3. Compreensão e transposição do tema: esse critério se refere a capacidade do educando de interpretar o tema e desenvolvê-lo de forma profícua, conseguindo se posicionar.
4. Uso da modalidade padrão da língua portuguesa: aqui, o educador deverá observar o uso da acentuação e pontuação, da concordância verbal e nominal, a ortografia e as demais regras da gramática normativa.

A avaliação desses aspectos tem como propósito direcionar a prática docente. Nesse sentido, é importante frisar a importância dos erros no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os erros cometidos pelo discente são justamente as evidências de que a aquisição

do conhecimento está ocorrendo (Lemle, 1994) e é a partir deles que o professor identificará em qual patamar de aprendizagem a turma se encontra e qual atividade propor.

Dessa forma, a produção textual deve se desenvolver a partir de uma situação de comunicação bem definida, uma vez que, quanto melhor o discente compreende a situação em que seu texto irá se inserir, mais adequada será sua produção (Dolz, Noverraz E Schneuwly, 2004 [2001]). Assim, o emissor do texto deve compreender qual o público alvo de sua produção (se será avaliada somente pelo professor ou se irá, de alguma forma, chegar à comunidade escolar) e qual objetivo de seu texto a partir do tipo textual escolhido. Logo, os educandos devem estar cientes de que produzirão um texto dissertativo-argumentativo, o qual será pensado coletivamente, mas apresentado em sua versão final individualmente de forma manuscrita e que esse texto será corrigido por seu professor de acordo com os critérios acima descritos. A partir da avaliação diagnóstica, o professor irá traçar quantos e quais serão os módulos para compor a Sequência Didática.

Nesse viés, para o Protótipo de Ensino aqui proposto, a Sequência Didática deverá possuir, pelo menos, dois módulos: o primeiro para trabalhar uma música de RAP pertinente ao tema apresentado, no qual os discentes deverão identificar os movimentos de argumentação no texto. No segundo módulo, eles deverão transpor essa semelhança para o texto dissertativo-argumentativo, retirando as marcas de oralidade e articulando conectivos, de forma a estabelecer relações de coesão no texto. A ideia de diversificar os gêneros textuais com que o estudante terá contato ao longo da Sequência Didática maximiza suas chances de aprendizado e demonstra para ele que a língua não atua sempre de maneira idêntica, uma vez que um mesmo tipo textual pode se manifestar socialmente de distintas maneiras (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004 [2001]). Logo, como já ressaltado anteriormente, é importante que fique claro não apenas as semelhanças, mas também as diferenças entre o RAP e o texto dissertativo-argumentativo. Outrossim, durante os módulos, deverão ser realizados exercícios de análise/observação textual e atividades simplificadas de produção textual, os quais permitem o foco em características específicas do tipo textual apresentado (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004 [2001]).

Ao longo dos módulos, é o momento de o docente avaliar o processo e desenvolvimento dos educandos, tanto de forma coletiva, como individual. Assim, ele deverá utilizar a avaliação formativa. Tal avaliação tem como propósito acompanhar o desenvolvimento das competências trabalhadas nesta sequência, portanto, ela não necessita ser expressa em nota, pois comentários e *feedbacks*, por exemplo, são capazes de cumprir seu papel no processo de ensino e aprendizagem (Blaya, 2007).

Por fim, o discente irá aplicar seu aprendizado em uma **produção final**. Essa produção pode ser feita a partir de uma releitura da produção inicial, pois revisitar o texto e aprimorá-lo com os conhecimentos adquiridos ao longo da Sequência Didática é algo que interliga de forma precisa o aprendizado. Nessa última etapa da Sequência, é recomendável que o docente avalie a produção final sob o viés somativo, conforme defendido por Bloom (1983), uma vez que será observado o aproveitamento geral de acordo com os critérios estabelecidos previamente.

Diante do exposto, pode-se visualizar o Protótipo de Ensino proposto por este trabalho, o qual contempla o contato com a argumentação de forma multimodal, isto é, de maneira oral e escrita. A produção de um texto dissertativo-argumentativo, por vezes, pode ser desafiadora para um educando, não obstante, é comum que o professor se depare com alunos que sentem dificuldade diante dessa produção. Ao inserir o contato com o RAP, é possível contornar essa situação, dado que “o oral é visto como um local privilegiado da espontaneidade e da liberação (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004 [2001], p. 112). Outrossim, a presença de diferentes manifestações do objeto de estudo (a argumentação) contribui para que o discente o perceba como algo multifacetado, o que possibilita o trabalho com o texto de maneira espiral (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004 [2001]), ou seja, o educando interage com um mesmo tipo textual em diferentes contextos e de diferentes formas, mas sempre focando em dimensões diferentes do texto: ora é exigido determinado nível de acabamento, ora é exigido determinada complexidade das estruturas sintáticas, por exemplo.

Nessa senda, abaixo encontra-se o Protótipo de Ensino descrito acima transposto para uma Sequência Didática. Os planos de aula da Sequência encontram-se na seção “Apêndices”. A Sequência foi concebida em seis aulas de 50 minutos para a 3ª série do ensino médio:

Quadro 1 – Sequência Didática

Etapa da Sequência Didática	Atividade a ser desenvolvida
Aula 1: produção inicial	Na primeira aula, os discentes deverão reconhecer o texto dissertativo-argumentativo, partindo do pressuposto de que já houve contato com esse tipo textual nas séries anteriores do ensino médio. Antes da produção, será feita uma breve roda de conversa sobre a temática “Violência policial na

	<p>periferia brasileira”, a qual é o mesmo tema da redação, a partir da exibição de um trecho de música de rap ou de uma notícia jornalística recente. O objetivo é suscitar questionamentos sobre como a mídia representa a periferia e como o rap constrói uma contranarrativa, dando voz às experiências de grupos marginalizados.</p> <p>Após essa problematização inicial, cada estudante produzirá individualmente um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema. Esse primeiro texto terá caráter diagnóstico, servindo para que o professor identifique os conhecimentos prévios dos educandos em relação ao gênero e ao tema. A correção permitirá ao docente perceber tanto os aspectos estruturais do gênero quanto as formas de argumentação utilizadas, evidenciando pontos que precisam ser retomados nos módulos seguintes da sequência didática. Nesse momento, é importante que seja observado, também, o letramento crítico racial dos discentes, isto é, como eles compreendem e interagem com a arte do RAP, o qual é marcado pela discussão racial.</p>
Aula 2: Módulo 1- Tipologia textual	<p>Nesta aula, os estudantes irão comparar e classificar diferentes tipos textuais, inclusive textos orais, trabalhando em grupos. Cada grupo receberá um texto diferente para analisar: um trecho de música de rap, um texto argumentativo de opinião, uma bula de remédio, entre outros.</p> <p>O objetivo não será apenas reconhecer a tipologia, mas também refletir sobre quais textos circulam em diferentes contextos sociais e quais vozes têm mais ou menos prestígio na sociedade. A comparação permitirá discutir,</p>

	<p>por exemplo, por que uma bula de remédio é considerada legítima em qualquer espaço, enquanto uma letra de RAP muitas vezes é vista com preconceito, embora também seja um texto social relevante e carregado de argumentação.</p> <p>Essa problematização ampliará a noção de tipologia, mostrando que todos os textos cumprem funções comunicativas e sociais, mas são valorizados de maneira desigual conforme a esfera de circulação. Assim, o professor poderá analisar não apenas a competência metagenérica da turma, mas também estimular a consciência crítica dos discentes sobre o lugar que seus repertórios culturais ocupam no debate público.</p>
Aula 3: módulo 2 - Introdução do RAP	<p>A turma irá ouvir a música Favela Vive 5 (Major RD, MC Hariel, MC Marechal e Leci Brandão) e examinar sua letra. Em grupos, os discentes irão relacionar a letra com os tipos textuais já apresentados, identificando elementos narrativos, descritivos e argumentativos presentes na composição.</p> <p>Além da análise tipológica, a proposta é fomentar uma reflexão sobre como o rap se constrói como discurso de resistência, dando visibilidade a realidades historicamente marginalizadas. Os grupos deverão discutir questões como: quais vozes aparecem no texto da música? Como o rap articula a denúncia social e a construção de argumentos? De que forma esse gênero oral e poético se aproxima ou se distancia de outros textos legitimados pela escola?</p> <p>Esse exercício permitirá aos educandos perceber que a tipologia textual não está restrita a textos escolares ou formais, mas se manifesta em diferentes gêneros que circulam na sociedade. O rap, nesse contexto, é</p>

	<p>compreendido não apenas como expressão artística, mas também como ferramenta política e pedagógica, capaz de problematizar desigualdades e ampliar repertórios críticos.</p>
<p>Aula 4: módulo 3 - A percepção da intertextualidade entre o RAP e a argumentação</p>	<p>Em grupos, os educandos deverão comparar a música apresentada no módulo anterior (Favela Vive 5) com o texto dissertativo-argumentativo, identificando semelhanças e diferenças, sobretudo no que diz respeito aos movimentos argumentativos de cada gênero.</p> <p>O foco será perceber que ambos os textos apresentam estratégias de convencimento: o rap faz isso por meio de recursos identitários, ritmo, metáforas e vozes coletivas; o texto dissertativo-argumentativo utiliza uma estrutura mais rígida, com tese, argumentos e conclusão.</p> <p>Além da comparação estrutural, os grupos deverão refletir sobre o fato de alguns discursos terem mais legitimidade do que outros. Também é interessante que o estudante reflita sobre o que cada texto consegue expressar que o outro não consegue.</p> <p>Essa etapa possibilita que os educandos compreendam a dissertação-argumentativa não como único modelo legítimo de argumentação, mas como um entre vários gêneros que circulam na sociedade. Ao aproximar o rap desse gênero, amplia-se a noção de que argumentar é um ato social e pode assumir formas diversas, todas com valor crítico e político.</p>
<p>Aula 5: módulo 4 - A transposição para argumentação</p>	<p>Ainda em grupos, os discentes deverão desenvolver um debate sobre o tema “Violência policial na periferia brasileira”. A proposta é que a argumentação se manifeste inicialmente na oralidade, em diálogo com a prática do rap, que também se estrutura como discurso oral,</p>

	<p>performático e coletivo, antes de assumir a forma escrita. O debate será orientado para que os grupos levantem diferentes pontos de vista e fundamentem suas posições com base em vivências sociais, notícias, dados de pesquisas e referências culturais, incluindo trechos da música analisada na etapa anterior.</p> <p>Essa atividade busca não apenas exercitar a argumentação, mas também valorizar a oralidade como forma legítima de produção de conhecimento, rompendo com a ideia de que apenas a escrita é válida em contextos acadêmicos e escolares. Ao promover essa discussão, pretende-se problematizar a desigualdade de vozes no espaço público, evidenciando quem tem mais ou menos legitimidade para falar sobre violência policial no Brasil. Assim como o rap, o debate pode se constituir como ferramenta de resistência e denúncia diante de problemas sociais, permitindo que os educandos reconheçam a oralidade como prática crítica e transformadora, tão legítima quanto a produção escrita.</p>
Aula 6: produção final	<p>Individualmente, os educandos deverão reler sua produção inicial para elaborar a versão final de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “Violência policial na periferia brasileira”. Nessa etapa, espera-se que mobilizem não apenas os conhecimentos estruturais do gênero, mas também as reflexões críticas construídas ao longo das aulas, em especial a relação entre diferentes formas de argumentar, o papel do rap como discurso de resistência e a legitimidade da oralidade como prática argumentativa.</p> <p>O exercício de reescrita se torna, portanto, um momento de</p>

	<p>síntese, em que o educando projeta no texto os avanços conquistados, incorporando novas perspectivas, dados e argumentos que tenham emergido das discussões coletivas. É fundamental que o professor ofereça devolutivas individualizadas, de modo a orientar os discentes na percepção de seus progressos e nos pontos que ainda podem ser aprimorados. A produção final, assim, não se restringe à aplicação mecânica de uma estrutura, mas assume o caráter de um gesto político e crítico, em que a escrita se coloca como possibilidade de intervenção simbólica diante de um problema social concreto.</p>
--	---

Fonte: elaboração própria (2025)

Diante disso, pode-se perceber que a Sequência Didática proposta se adequa ao ensino médio, pois contempla habilidades previstas na BNCC para esse segmento da educação básica brasileira. A Sequência acima ocupa o campo de atuação social previsto para a disciplina de língua portuguesa, o qual é voltado para leitura, produção, escuta e análise de textos e semióticas. Uma das habilidades desse campo é a (EM13LP04): “Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.”(Brasil, 2018, p. 506). Essa habilidade é um dos principais alicerces da Sequência Didática desenvolvida neste trabalho, visto que o ponto central da didática aqui descrita é, justamente, identificar a relação entre diferentes discursos e, a partir disso, o educando desenvolverá seu próprio posicionamento.

6.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi exposta a potência do gênero musical RAP não só como algo estético, mas também como uma forma do sujeito ocupar a realidade com sua própria visão de mundo e argumentar seu ponto de vista. Ao trazê-lo para dentro da sala articulado com o tipo textual dissertativo-argumentativo, cria-se um contexto de produção textual em que o discente pode, assim como o MC, projetar sua subjetividade em seu texto.

Consoante a isso, temos a discussão bakhtiniana sobre as esferas do discurso e os diferentes contextos de produção que vivenciamos ao longo de nossa formação. Desse modo, o gênero RAP permeia contextos cotidianos e faz uso de uma variação linguística mais próxima da que um estudante comum utiliza em seu dia a dia. Assim, concretiza-se o que está previsto na BNCC sobre o ensino de língua portuguesa, uma vez que essa pluralidade de discursos na educação básica promove os multiletramentos e o contato do discente com diferentes manifestações culturais.

Além disso, a articulação dessas duas semióticas está para além do desenvolvimento de uma simples competência, pois o RAP permite ao educando o contato com realidades outras, atuando como sensibilizador. Com isso em vista, ressalta-se que um dos principais desafios para este trabalho foi o tempo disponível para elaboração da pesquisa, o que impossibilitou a aplicação da Sequência Didática, algo que enriqueceria a discussão aqui proposta.

No entanto, tal limitação não invalida este trabalho, uma vez que ele contribui para discussão sobre gêneros textuais e intertextualidade sob um viés crítico, o qual contrasta um discurso bem aceito e disseminado nas instituições formais de ensino, a saber, o tipo textual dissertativo-argumentativo, e um gênero musical que ainda encontra resistência em relação a sua legitimação, pois sofre com estigmas, ou seja, o RAP. A legitimidade do RAP e de outros gêneros populares no contexto formal já vem sendo discutida no universo acadêmico a partir dos estudos Decoloniais, assim, a sequência didática deste trabalho se estabelece como uma forma de estender esse debate para a educação básica.

Ademais, é importante enfatizar que, por meio do contraste entre ambos os gêneros, percebe-se que a intertextualidade existente entre eles, principalmente em relação às estratégias de argumentação, torna possível a articulação entre as duas manifestações para fins pedagógicos. É importante frisar, todavia, que existem distinções entre os textos: o RAP é

marcado pela subjetividade, de forma a contemplar realidades diversas, sensibilizar o estudante e contribuir para seu repertório sociocultural. Por outro lado, o texto dissertativo-argumentativo apresenta a argumentação de forma mais explícita (com o uso de conjunções), contempla a modalidade padrão da língua portuguesa e apresenta outros contextos para o discente de forma objetiva. Percebe-se, portanto, que cada texto possui suas particularidades que podem ser aproveitadas de diferentes formas em contexto de sala de aula.

Assim, percebe-se a importância de cada um dos dois tipos textuais para a educação básica, pois a pluralidade de discursos nessa esfera é de grande importância para o desenvolvimento da argumentação e da competência metagenérica dos educandos, preocupação que pode ser percebida em documentos oficiais da educação, como a BNCC. Infere-se, por conseguinte, que a eficiência no ensino e aprendizagem na Sequência didática proposta jaz justamente na diversidade de discursos utilizados, os quais mobilizam e alcançam os estudantes de diferentes formas.

Em resumo, a escola possui um papel social de formação do indivíduo que ultrapassa a simples compreensão e aplicação de conteúdos, dado que a instituição escolar deve buscar formar educandos que saibam olhar a realidade de forma crítica (Freire, 1967). Logo, a articulação entre RAP e texto dissertativo-argumentativo corrobora uma educação capaz de expandir as perspectivas escolares, além de potencializar o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADL; MAJOR RD; MC HARIEL; MC MARECHAL; BRANDÃO, Leci. Favela Vive 5. [S. l.]: Além da Loucura, 2023. Disponível em: [https://observatoriodoaudiovisual.com.br/blog/favela-vive-5/..](https://observatoriodoaudiovisual.com.br/blog/favela-vive-5/) Acesso em: 13 set. 2025.

A FAMÍLIA. Brinquedo Assassino. São Paulo: Trama, 2005. Disponível em: [https://www.lettras.mus.br/a-familia/brinquedo-assassino/..](https://www.lettras.mus.br/a-familia/brinquedo-assassino/) Acesso em: 13 set. 2025.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BLAYA, C. Processo de Avaliação. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm> Acesso em 13 de set. de 2025.

BLOOM, B. et al. Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, T.; MADAUS, G. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira; 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL ESCOLA. Violência policial no Brasil – Corrige Aqui. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/corrige-aqui/16255..> Acesso em: 13 set. 2025.

BROWN, Mano; KL Jay; ICE Blue; Edi Rock. Um Homem na Estrada. In: RACIONAIS MC's. Raio X do Brasil. São Paulo: Zimbabwe Records, 1993. LP.

BROWN, Mano; KL Jay; ICE Blue; Edi Rock. Vida Loka (Parte I). In: RACIONAIS MC's. Nada como um dia após o outro dia. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002. CD.

CHARLOT, Bernard. Educação e política. In: CHARLOT, Bernard. In: A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Edição rev. e amp. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p.51-75.

COELHO, Delair & SANTOS, Rosana. A construção da imagem de machado de assis na obra de Silviano Santiago e de José Almeida Júnior. Anais SIEL e Semanas de Letras – FAALC/UFMS. Campo Grande, MS n. 5. 2024 p. 020 a 028

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. LETRAS & LETRAS. v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DEMO, Pedro. Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004[2001]. p. 95-128.

DUARTE, Eduardo. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: Literatura e exclusão. p. 195-216. Porto Alegre, Zouk, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas Revista da ABPN• v, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. Línguas & Letras, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2000.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
GARCEZ, L. H. C.; CORREA, V. R.; FARACO, C. A.; VAL, M. G. C.; CAVALCANTE, M. M.; BENTO, André Lúcio; POSSENTI, S.; ELIAS, V.; COROA, M. L. M. S.. O texto dissertativo-argumentativo, Brasília, v. 1, 2017.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIORDAN, Isabela. Modelo de redação do ENEM sobre “acesso ao Ensino Superior”. Estratégia Vestibulares. Publicado em 30 ago. 2024; atualizado em 11 set. 2024. Disponível em: <https://vestibulares.estrategia.com/portal/materias/redacao/modelo-de-redacao-do-enem-sobre-acesso-ao-ensino-superior/> > Acesso em: 13 set. 2025.

GUIMARÃES, M. E. A. Rap: Transpondo as barreiras da periferia. In: ANDRADE, E. N. Rap e educação, rap é educação. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000, pp. 41-50

GONÇALVES, Adair Vieira. Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção. Ed.UFGD, 2011.

GUIMARÃES, L. P. R. DA ORIGEM DO RAP A DENÚNCIA CANTADA NAS LETRAS DO RAPPER DJONGA. [s.l.] Repositório Institucional da UFRJ, 2023.

KALANTZIS, Mary. Et al. Letramentos. Tradução: Peterson Pinheiro. Campinas, São Paulo: Editora da Unicap, 2020.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (org.) Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Kleiman, A., Vianna, C. A. D., & De Grande, P. B. (2019). A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópico*, 17(4), 724–742. Recuperado de <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4.ed, São Paulo: Contexto, 2010, p. 151-166

MARCUSCHI, Luiz Antônio. [et at inda SIGNORINI (org).] *Investigando a relação oral escrito e as teorias do letramento*. Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O processo de produção textual*. São Paulo: [s.n.], 2002

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. A linguística aplicada e o processo de letramento. IN: *Revista de Letras*, nº 21, v. 12, 1999.

OLIVEIRA, C. Z. de. LETRAMENTO CRÍTICO: O GÊNERO RAP EM UM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 15, n. 35, p. 96-109, 2019.

Perrenoud, Ph. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas*. Lisboa, 1995

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p. ISBN 978-8588456983.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. ENTRE PLATAFORMAS, ODAE E PROTÓTIPOS: NOVOS MULTILETRAMENTOS EM TEMPOS DE WEB2 . *The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem*, vol. 38, nº 1 jan-jul 2017.

ROJO, R. *Novos multiletramentos e Protótipos de ensino: por um web-currículo*. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (orgs.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SANTOS, Raimunda Valquíria de Carvalho. Et al. Os estudos de letramento no âmbito da linguística aplicada: diálogos que se entrelaçam. IN: XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina. 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de educação. N° 25. Jan-Abril 2004.

Soares, T. E. A., Soares, D. J. M., & Santos, W. dos. (2021). Sistema de Avaliação da Educação Básica: revisão sistemática da literatura. Estudos Em Avaliação Educacional, 32, e07839. <https://doi.org/10.18222/eae.v32.7839>

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de Reexistência. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.

STREET, B. V. Literacy in theory and practice. Cambridge University Press, 1984.

TEPERMAN, Ricardo. Se liga no som. As transformações do rap no Brasil. São Paulo, Claro Enigma, 2015

YUKA, Marcelo. Todo camburão tem um pouco de navio negreiro [canção]. Intérprete: O Rappa. In: O Rappa [álbum]. Rio de Janeiro: Warner Music, 1994. Registro sonoro (CD).

APÊNDICES

Apêndice I - Plano de aula: produção inicial

Etapa da Sequência Didática: Módulo 1 – Gêneros textuais	Objetivos da aula: Identificar e diferenciar gêneros textuais; desenvolver a competência metagenérica; estimular o trabalho colaborativo.
Competência: (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.	Habilidade: (EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários
Metodologia	
Roda de conversa inicial sobre o gênero e produção textual individual.	
Recursos necessários	
Papel, caneta ou computador. Quadro e pincel.	
Desenvolvimento da aula	
Nesta primeira aula, os discentes deverão reconhecer o texto dissertativo-argumentativo, partindo do pressuposto de que já houve contato com esse gênero textual nas séries anteriores do ensino médio. Após esse momento de retomada, cada estudante produzirá individualmente um texto dissertativo-argumentativo com o tema “Violência policial na periferia brasileira”. Esse primeiro texto será corrigido pelo professor com o objetivo de realizar um diagnóstico da turma. A partir dessa análise, o docente poderá identificar os principais pontos que precisam ser reforçados ao longo dos módulos seguintes da Sequência Didática.	
Avaliação	
Correção individual dos textos com foco em estrutura, coesão, coerência e argumentação. Registro dos principais desafios da turma para orientar os próximos módulos.	

Apêndice II – Plano de aula: gêneros textuais

Etapa da Sequência Didática: Módulo 1 – Gêneros textuais	Objetivos da aula: Identificar e diferenciar gêneros textuais; desenvolver a competência metagenérica; estimular o trabalho colaborativo.
Competência: (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.	Habilidade: (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.
Metodologia	
Distribuição de textos variados por grupo, análise coletiva das características dos gêneros e apresentação oral das conclusões.	
Recursos necessários	
Textos impressos ou digitais. Quadro e pincel.	
Desenvolvimento da aula	
Nesta aula, os estudantes irão comparar e classificar diferentes gêneros textuais, incluindo textos orais. A atividade será realizada em grupos. Cada grupo receberá um tipo de texto diferente, por exemplo, um trecho de música, um texto argumentativo, uma bula de remédio, e deverá analisar suas características estruturais e funcionais. O objetivo é que os alunos desenvolvam a competência metagenérica, ou seja, a capacidade de reconhecer e refletir sobre os gêneros textuais de forma crítica e contextualizada.	
Avaliação	
Observação da participação nos grupos, clareza na classificação dos gêneros e justificativa das escolhas. Registro das análises feitas pelos grupos.	

Apêndice III – Plano de aula: introdução do RAP

Etapa da Sequência Didática: Módulo 2 – Introdução do RAP	Objetivos da aula: Reconhecer o RAP como gênero textual e manifestação cultural; relacionar a letra da música com outros gêneros textuais; estimular a escuta crítica e a análise coletiva.
Competência: (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.	Habilidade: (EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.
Metodologia	
Audição da música, análise em grupo da letra e relação com os gêneros estudados.	
Recursos necessários	
Caixa de som, letra impressa ou digital, quadro e pincel.	
Desenvolvimento da aula	
A turma irá ouvir a música Favela Vive 5 (Major RD, MC Hariel, MC Marechal e Leci Brandão) e examinar sua letra. Em grupos, os discentes irão relacionar a letra com os gêneros textuais já apresentados na aula anterior. A proposta é reconhecer o RAP como um gênero textual e artístico que expressa argumentos, vivências e críticas sociais, promovendo a valorização da cultura periférica e da linguagem como instrumento de resistência.	
Avaliação	
Participação ativa nos grupos, capacidade de identificar elementos textuais e relacioná-los com outros gêneros. Registro das análises feitas pelos grupos.	

Apêndice – Plano de aula: intertextualidade entre RAP e argumentação

Etapa da Sequência Didática: Módulo 3 – Intertextualidade entre RAP e argumentação	Objetivos da aula: Identificar elementos argumentativos na letra do RAP; comparar estrutura e função entre música e texto dissertativo; estimular a análise crítica e intertextual.
Competência: (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.	Habilidade: (EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.
Metodologia	
Trabalho em grupo, construção de quadro comparativo entre RAP e texto dissertativo, discussão coletiva.	
Recursos necessários	
Letra da música(física ou digitalmente), textos dissertativos, quadro e pincel.	
Desenvolvimento da aula	
Em grupos, os educandos deverão comparar a música apresentada no módulo anterior com o texto dissertativo-argumentativo e identificar suas semelhanças, principalmente no que tange aos movimentos argumentativos dentro do texto. Eles deverão perceber, também, as diferenças entre os gêneros, como estrutura, linguagem e finalidade. Essa atividade visa aprofundar a compreensão da argumentação como prática discursiva presente em diferentes formatos.	
Avaliação	
Análise escrita dos grupos sobre semelhanças e diferenças, participação nas discussões, clareza na identificação dos elementos argumentativos.	

Apêndice – Plano de aula: transposição para argumentação

Etapa da Sequência Didática: Módulo 4 – A transposição para argumentação	Objetivos da aula: Desenvolver argumentação oral; relacionar oralidade com escrita argumentativa; estimular a escuta ativa e o respeito ao outro.
Competência: (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.	Habilidade: (EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.
Metodologia	
Organização de grupos, debate orientado pelo professor, registro das principais ideias.	
Recursos necessários	
Quadro, pincel e papel para anotações.	
Desenvolvimento da aula	
Ainda em grupos, os discentes deverão desenvolver um debate oral sobre o tema “Violência policial na periferia brasileira”. A ideia é que a argumentação se manifeste na oralidade, assim como no RAP, antes da escrita. Essa etapa permite que os alunos exercitem a construção de argumentos, a escuta ativa e o respeito à diversidade de opiniões, preparando-se para a produção final.	
Avaliação	
Participação no debate, clareza e coerência na argumentação oral, capacidade de ouvir e responder com respeito e criticidade.	

Apêndice VI – Plano de aula: produção final

Etapa da Sequência Didática: Produção final	Objetivos da aula: Reescrever o texto inicial com base nos conhecimentos adquiridos; aplicar estratégias argumentativas com maior domínio; refletir sobre o próprio processo de aprendizagem.
Competência: (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.	Habilidade: (EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de
Metodologia	
Leitura da produção inicial, reescrita individual, devolutiva do professor.	
Recursos necessários	
Produção inicial, papel, caneta ou computador.	
Desenvolvimento da aula	
Individualmente, os estudantes deverão reler sua produção inicial para elaborar a produção final, que será um texto dissertativo-argumentativo ainda sobre o tema “Violência policial na periferia brasileira”. Os educandos deverão projetar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas na reescrita desse texto. Nessa etapa, é fundamental o retorno do professor sobre o avanço da escrita, destacando os progressos e pontos a melhorar.	
Avaliação	
Comparação entre texto inicial e final, identificação de avanços na estrutura, argumentação e linguagem. Comentários escritos do professor como devolutiva formativa.	