UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O RAP E O LETRAMENTO:
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A CONSTITUIÇÃO
DAS SUBJETIVIDADES DOS JOVENS NA PERIFERIA DE SÃO PAULO**

ANA CLAUDIA FLORINDO FERNANDES

SÃO PAULO

2014

ANA CLAUDIA FLORINDO FERNANDES

**O RAP E O LETRAMENTO:
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A CONSTITUIÇÃO
DAS SUBJETIVIDADES DOS JOVENS NA PERIFERIA DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Psicologia e Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica G. T. do Amaral

SÃO PAULO

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FERNANDES, Ana Claudia Florindo.

O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo. / Ana Claudia Florindo Fernandes; orientadora Mônica G. T. do Amaral. – São Paulo: (s.n.), 2014.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2014.

1. Rap e letramento. 2. Adolescência e periferia. 3. Cultura jovem urbana. 4. Movimento *hip-hop*. 5. Análise do discurso. 6. Oralidade. 7. Escrita. 8. Leitura. 9. Processo sócio-histórico.

Nome: FERNANDES, Ana Claudia Florindo

Título: O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Psicologia e Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Mônica G. T. do Amaral, pela rica parceria e partilha de conhecimentos, na longa jornada de pesquisa, reflexão e escrita, que contribuíram, em muito, para o meu crescimento científico e intelectual.

Aos professores que participaram da banca de examinadores, na fase de qualificação, e trouxeram-me contribuições valiosas: Claudemir Belintane e Lourdes Carril.

Aos colegas do grupo de pesquisa, especialmente representados por Valdenor Santos e Raquel Martins, pelos anos inquietos de intenso estudo e companheirismo.

À Irene Luterman, pela leitura atenta dos meus escritos e pela colaboração enriquecedora na fase final de elaboração da dissertação.

À FAPESP, pelo apoio financeiro imprescindível concedido ao Projeto de Políticas Públicas (Processo: 2010/52002-9), do qual participei como pesquisadora colaboradora.

À FEUSP e toda sua estrutura – professores, alunos e funcionários - pela oportunidade de realização do curso de mestrado e por criar as condições de realização da pesquisa.

À ONG *Casa do Zezinho*, por colocar à disposição seu espaço e infraestrutura necessários à pesquisa empírica, e aos jovens que aceitaram participar ativamente das oficinas propostas.

Aos meus pais e ao meu marido, todo o meu amor, toda a minha admiração e gratidão, hoje e sempre, pela compreensão, paciência, afetuosa presença e incondicional apoio durante o processo de construção deste trabalho.

Às pessoas queridas, familiares, amigos e alunos, que de algum modo me ajudaram e me apoiaram nesses anos de dedicação ao mestrado.

RESUMO

FERNANDES, Ana Claudia Florindo. **O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo pesquisar em que medida o rap, música característica do movimento *hip-hop*, é capaz de possibilitar o processo de letramento de jovens provenientes das classes menos favorecidas, que habitam na periferia de São Paulo, enriquecendo suas experiências linguísticas e subjetivas. A dissertação é o resultado de uma pesquisa-ação realizada na ONG *Casa do Zezinho*, localizada na região do Capão Redondo, extremo sul da cidade de São Paulo, com jovens entre 13 e 15 anos, regularmente matriculados em escolas públicas do entorno. O trabalho empírico desenvolvido, por meio de oficinas, privilegiou a interdiscursividade do rap para discutir as desigualdades sociais e raciais, às quais está submetida uma importante parcela da população, a fim de analisar a construção da identidade dos jovens urbanos, aproximando a cultura de sua comunidade das intervenções propostas como situações de ensino. Buscou-se, ainda, oferecer por meio do rap e toda sua oralidade formular, situações significativas de letramento para que o funcionamento social da linguagem e os conteúdos relacionados à língua pudessem ser compreendidos em suas dimensões discursivas. Tomando como base as letras de rap e a escuta da imagem sonora da palavra, entendemos que a linguagem adotada pelo rap também possibilitou a reinterpretação das experiências vividas na comunidade, ao dar novos significados ao imaginário do adolescente, conferindo à palavra a força da experiência vivida, individual e coletivamente.

Palavras-chave: rap e letramento, adolescência e periferia, cultura jovem urbana, movimento *hip-hop*, análise do discurso, oralidade, escrita, leitura, processo sócio-histórico.

ABSTRACT

FERNANDES, Ana Claudia Florindo. **Rap and literacy: the construction of identity and constitution of subjectivity in youth from the periphery neighborhoods of São Paulo.** Dissertation (Masters) - College of Education, University of São Paulo.

This dissertation aims to investigate the extent to which rap, the characteristic music of the hip-hop movement, is able to facilitate the process of literacy in young people who inhabit the low-income periphery neighborhoods of São Paulo, enriching their linguistic and subjective experiences. The dissertation is a result of research conducted at *Casa Zezinho*, an NGO located in the Capon Redondo region, in the extreme southern area of the city, with young people between the ages of 13 and 15, enrolled in public schools in its surrounding areas. Through workshops, the empirical work focused on the interdiscursivity of rap to discuss social and racial inequality, to which a significant portion of this population is subjected, in order to analyze the nature in which urban youth construct their identities, using the culture of their communities in the aforementioned workshops as teaching tools. We also attempted to offer, through rap and its utterly oral nature, significant focus on literacy so that the social function of language and the content relating to language could be understood in their discursive dimensions. Using rap lyrics as our basis and listening to the sound image of the words, we understood that the language adopted by rap also allows for a redefinition of the experiences of the community by giving adolescents the chance to imagine the world in a new way, giving the word the force of individually and collectively lived experiences.

Keywords: rap and literacy, adolescents and periphery, urban youth culture, hip-hop movement, discourse analysis, orality, writing, reading, social-historical process.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	19
1.1 Uma breve retrospectiva dos conceitos norteadores dos censos de alfabetização no Brasil.....	24
1.1.1 <i>A alfabetização e a questão racial no Brasil</i>	<i>33</i>
1.2 Letramento: oralidade e escrita - os distanciamentos e as aproximações.....	37
1.3 Griot, o narrador da ancestralidade africana	49
1.4 Rappers - os griots da atualidade.....	52
1.5 A relação entre objeto e palavra: imagem acústica e significação.....	59
1.5.1 <i>O inconsciente traduzido em rimas e raps</i>	<i>69</i>
2. O LETRAMENTO CULTURALMENTE RELEVANTE: RUMO À PERIFERIA.....	72
2.1 A estética rap no movimento hip-hop	81
2.1.1 <i>A história do hip-hop: da Jamaica aos Estados Unidos</i>	<i>82</i>
2.1.2 <i>O surgimento do movimento hip-hop na história da música brasileira.....</i>	<i>93</i>
2.1.3 <i>A estética rap como possibilidade de emancipação política</i>	<i>103</i>
3. A PESQUISA DE CAMPO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE O RAP E O LETRAMENTO.....	117
3.1 O caminho da pesquisa empírica: um método em construção....	124
3.1.1 <i>Primeiras linhas: uma aproximação do contexto da pesquisa de campo</i>	<i>127</i>
3.1.2 <i>Os embaraços da leitura e da escrita: o começo do desafio... </i>	<i>128</i>
3.1.3 <i>Dos subúrbios estadunidenses à periferia paulistana: um movimento glocal</i>	<i>131</i>

3.1.4	<i>Entre a violência dos versos e uma sociedade violenta: o desenvolvimento da adolescência.....</i>	143
3.1.5	<i>A poesia da língua: versos e rimas no discurso.....</i>	155
3.1.6	<i>No ritmo do rap: a linguagem em ação</i>	163
3.1.7	<i>No fim do percurso, o recomeço de uma escrita.....</i>	186

CONSIDERAÇÕES FINAIS – O RAP COMO POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO.....	190
---	------------

REFERÊNCIAS.....	195
-------------------------	------------

ANEXOS.....	202
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

Um ensino de qualidade para todos, que represente os alunos pertencentes às classes menos favorecidas, particularmente em relação ao letramento, é um desafio premente para a educação básica brasileira. São muitos os entraves e bastante insatisfatórios os resultados revelados pelo alunado em avaliações do sistema de ensino nacional, apontando a insuficiência de grande parte das ações educacionais na formação de habilidades relacionadas à linguagem.

A discussão e o questionamento sobre as práticas de ensino, comumente desenvolvidas na escola, relacionadas às situações de ensino da leitura e escrita, torna-se urgente, dado o distanciamento constatado entre o que se pretende propor aos alunos como conteúdos curriculares e acadêmicos e as experiências linguísticas construídas por eles em suas vivências na comunidade da qual participam e interagem como sujeitos do discurso.

Na presente dissertação de mestrado, propomo-nos a pensar sobre outros caminhos do letramento, investigando a possibilidade de trazer para dentro da sala de aula, conteúdos, assuntos e reflexões ligados aos interesses e necessidades demonstrados pelos jovens em suas experiências na periferia, fortemente marcadas pela tradição oral, de modo a tornar relevante e significativo o processo de escolarização.

Com esse intuito, recorreremos ao rap, contemplando a música e a poesia do movimento *hip-hop*, para repensar a cultura hegemônica da escola, buscando contribuir para a construção de novos rumos para a educação pública, na qual a cultura produzida pelos jovens urbanos, bem como as práticas sociais vividas nos espaços das “hiperperiferias”¹ de São Paulo, sejam consideradas e valorizadas pelo universo escolar. Identificamos **no rap um potencial bastante enriquecedor de formação e de educação crítica para os jovens urbanos.**

¹ Termo empregado pela autora Lourdes Carril, em seu livro **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2006.

Consideramos que há espaço para o rap na escola e no currículo, sem que seja necessário forjar condições para que as reflexões em torno do gênero ocorram, dado o envolvimento com o canto falado demonstrado particularmente por jovens e adolescentes moradores das periferias de grandes metrópoles como São Paulo. O entendimento do funcionamento social da linguagem e o conhecimento das diversas dimensões que a compõem - sejam elas de ordem semântica, lexical, sintática, entre outras - constituem-se como um dos objetivos fundantes do ensino da língua.

Partimos da hipótese de que, por meio do rap e da forte presença da oralidade nele contida, torna-se possível alimentar e enriquecer os conhecimentos da juventude urbana a respeito da linguagem, possibilitando uma entrada na escrita mais significativa e relevante do ponto de vista cultural.

A face poética do movimento *hip-hop* está presente na formação discursiva dos jovens, especialmente entre os menos favorecidos, uma vez que as letras fazem parte de seu cotidiano, constituindo-se em verdadeiras crônicas que narram situações vividas na comunidade, auxiliando-os a compreender melhor a sociedade em que estão inseridos, além de entremear as experiências linguísticas construídas nas situações comunicativas concretas. São ritmos, sons, batidas, rimas e poesias que contribuem para a formação e a ampliação do repertório linguístico dos jovens, por meio dos quais é possível interpretar o significado da escolha de cada palavra na composição de um verso e debater temas próximos da realidade de quem mora na periferia, mobilizando-os a interessar-se por outros textos (FONSECA², 2011).

A escola necessita trazer, para dentro da sala de aula, conteúdos, assuntos e reflexões, vinculados aos interesses demonstrados pelos jovens em suas experiências de constituição identitária e subjetiva na comunidade. O rap, nessa perspectiva, pode ser um dos caminhos de letramento para que os alunos

² FONSECA, Ana Silvia Andreu da. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar.** Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

desenvolvam importantes noções sobre interpretação e produção de textos escritos, permitindo um uso mais eficiente dos mecanismos da língua, de modo que possam apropriar-se da linguagem de maneira ampla, com conhecimento, inclusive, da norma “cultura” da língua, tão prestigiada no âmbito escolar.

Pensando em toda a contribuição do rap para o processo de letramento dos jovens da periferia, propusemo-nos a realizar a pesquisa empírica³ propriamente dita, para a qual contamos com o apoio e a parceria da ONG *Casa do Zezinho*, uma instituição filantrópica localizada na região do Capão Redondo, na zona sul de São Paulo, que atende alunos regularmente matriculados nas escolas públicas do entorno. A entidade desenvolve um trabalho de formação nos campos artístico e cultural, há mais de 15 anos, dirigido a cerca de 1700 crianças, adolescentes e jovens entre 6 e 21 anos.

Nosso trabalho de campo consistiu, basicamente, na realização de oficinas junto aos jovens, explorando toda a interdiscursividade do rap - a face poética do movimento *hip-hop* - bem como sua articulação com o letramento, concebido como um processo sócio-histórico de construção de práticas e usos da língua produzidos em um contexto específico, no qual a escrita e a oralidade são tomadas como atividades centrais na interação verbal. Planejamos 25 encontros, de aproximadamente 1 hora e meia cada um, durante o ano de 2012 (março a novembro), com jovens entre 13 e 15 anos, que cursavam desde as séries finais do Ensino Fundamental II (7º, 8º e 9º anos) até a série inicial do Ensino Médio (1º ano).

No primeiro semestre, foram desenvolvidas atividades relativas à contextualização do *hip-hop*, enquanto expressão estética de contestação política, social e econômica, abordando desde o percurso histórico traçado pelo movimento nos Estados Unidos e no Brasil, em que ocorreram desdobramentos bastante importantes do ponto de vista cultural e político, particularmente entre os jovens oriundos das regiões periféricas das grandes metrópoles. Além disso, os principais representantes do rap nacional foram apresentados aos jovens e as músicas

³ Como parte do projeto de políticas públicas, sob o título *Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*, coordenado pela Prof. Dra. Mônica G. T. do Amaral, financiado pela FAPESP (Processo nº. 2010/52002-9), entre os anos de 2010 e 2013, na ONG *Casa do Zezinho* e em escolas da rede pública de ensino.

tornaram-se objeto de estudo e reflexão do grupo, uma prática que revelou o papel essencial do rap na formação dos jovens urbanos, auxiliando-os a compreender o mundo em que viviam.

No segundo semestre, as oficinas tiveram um enfoque mais específico em torno das habilidades de escrita. Para tanto, foram organizados encontros centrados na ampliação do repertório dos alunos a respeito dos recursos estéticos utilizados pelos *rappers* na composição da música, que tem, entre outras características, um forte apelo político. Os jovens participaram de uma visita ao Museu da Língua Portuguesa, assistiram entrevistas e documentários de *rappers* brasileiros e construíram um fanzine - revista bastante utilizada pelo movimento *hip-hop* para a divulgação de ideias, *shows*, eventos, entre outros -, no qual foram registrados os *raps* de autoria produzidos pelos próprios jovens no decorrer dos últimos encontros.

Já nas primeiras oficinas, pudemos observar um descompasso entre a idade e a série que os alunos cursavam, além de importantes defasagens nas habilidades e competências associadas à leitura e à escrita.

A partir do levantamento das principais necessidades apresentadas pelos jovens em relação ao letramento, inspiramo-nos na proposta da pesquisa-ação⁴ e nas ideias sustentadas pelo autor norte-americano, Duncan-Andrade⁵ (2008), relativas a uma “pedagogia culturalmente relevante”, para planejar as nossas intervenções. Segundo este, a cultura escolar necessita ser transformada para que os jovens urbanos advindos das regiões periféricas das grandes metrópoles consigam preservar sua identidade. Ao mesmo tempo, pareceu-nos fundamental que seus interesses - estéticos, inclusive - fossem contemplados pelo currículo e pela proposta político-pedagógica desenvolvida no interior da escola.

As atividades em torno da linguagem foram interpretadas de acordo com a perspectiva da análise do discurso. Procuramos estabelecer articulações entre o discurso, o sujeito do inconsciente e a história, partindo do pressuposto de que o

⁴ THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

⁵ DUNCAN-ANDRADE, Jeffrey M., MORREL, Ernest. **The Art of Critical Pedagogy: possibilities for moving from theory to practice in urban schools**. New York: Peter Lang, 2008.

fenômeno linguístico é permeado por interpretações que conferem aos enunciados e enunciações, efeitos de sentidos, que dizem respeito ao lugar social ocupado pelo sujeito e a representação construída por ele em relação ao seu interlocutor, no processo de interação verbal.

Sobre isso, Pêcheux (2006) salienta que não há descrição objetiva de fatos ou acontecimentos, mas sim um arranjo discursivo-textual, o que significa dizer que todo enunciado pode converter-se em outro enunciado e deslocar-se ideologicamente, abrindo espaço para interpretação. Uma interpretação que considera o entremeio da linguagem, uma região discursiva intermediária, que oscila entre o lugar do não-dito e do já-dito, sendo perpassada pelo simbólico e pela ideologia na construção de sentidos.

A ênfase dada à psicanálise pela análise do discurso francesa nos levou a retomar a relação entre a associação de objeto e a representação da palavra, tal como teorizada por Freud⁶ (1915/2003) a propósito das afasias e cuja síntese fora acrescentada à edição do artigo *O Inconsciente* (Apêndice C)⁷.

Recorremos, assim, aos estudos freudianos como forma de fundamentar a nossa leitura a respeito das associações simbólicas e imaginárias feitas pelos jovens em suas experiências na comunidade, tanto na infância como na adolescência, estimuladas pelas músicas dos *raps* escutados. A ideia era entender em que medida o ritmo, as marcas sonoras e a poesia como gênero auxiliariam, não apenas a atribuir novos sentidos a suas vivências, servindo como elemento de ampliação do léxico referente aos aspectos linguísticos, como também seriam fundamentais para conferir às palavras o peso das experiências profundas vividas individual e coletivamente.

Percorrendo as tramas dessa articulação entre a palavra entendida em sua discursividade, as representações inconscientes que perpassam a narrativa do rap e

⁶ FREUD, Sigmund (1915). Apêndice C. Palabra y cosa. In: **Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916)**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.

⁷ Idem. O Inconsciente. In: **Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

todo o contexto histórico, político, social e cultural no qual este gênero se inscreve, buscamos construir um processo de reflexão sobre o letramento de jovens da periferia, enfrentando os desafios relacionados à formação de habilidades orais e de leitura e escrita na educação básica. Ainda que tendo como campo de pesquisa a ONG *Casa do Zezinho*, a intenção sempre foi ultrapassar as fronteiras da instituição e concentrar toda a nossa discussão em torno do universo escolar.

Apresentamos, a seguir, uma síntese dos três capítulos desta Dissertação, organizados em torno de temáticas que dialogam teoricamente com as experiências construídas no decorrer do processo de pesquisa de campo.

No primeiro capítulo, “O referencial teórico-metodológico da pesquisa”, apresentamos a concepção de letramento na qual está fundamentada a nossa investigação, considerando os pressupostos da análise do discurso francesa, representada por Pêcheux (2006), as ideias discutidas pelos teóricos do letramento, tais como Street⁸ (1995) e Tfouni⁹, (2001), e os estudos sobre a história da escrita, tomando como base Havelock¹⁰ (1996) e ONG¹¹ (1998). Buscamos estabelecer uma articulação entre a oralidade formular e suas contribuições para a entrada do jovem no universo da escrita, utilizando como objeto de estudo a poesia do rap. Neste capítulo, comparamos os atuais *rappers* e suas crônicas da vida urbana, com os *griots*, considerados os bastiões da cultura e da oralidade nas sociedades africanas, que, desde os seus primórdios, por meio da poesia, narram histórias e transmitem ensinamentos, utilizando as fórmulas e recursos mnemônicos típicos da oralidade formular, também representada pela figura do rapsodo, na Grécia Antiga. Para esta abordagem, exploramos os textos de dois estudiosos africanos, Niane¹² (1982) e

⁸ STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1995.

⁹ TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

¹⁰ HAVELOCK, Eric. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

¹¹ ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998.

¹² NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata ou A epopeia mandinga: romance**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

Adékòyá¹³ (1999), a fim de apresentar uma visão sobre os *griots* enraizada na ancestralidade africana. Por fim, apresentamos uma possível utilização dos conceitos freudianos de representação-objeto e representação-palavra para interpretar como o rap traz a representação palavra em toda a sua polissemia, podendo ligar-se a uma representação inconsciente e desencadear uma cadeia associativa no sujeito capaz de conferir novos sentidos às experiências vividas.

No segundo capítulo, “O letramento culturalmente relevante: rumo à periferia”, introduzimos a discussão a respeito da “pedagogia culturalmente relevante”, sustentada por Duncan-Andrade (2008), articulando suas ideias às concepções teóricas de Paulo Freire¹⁴ (2011) para propor um fazer pedagógico, de acordo com o qual as classes menos favorecidas possam ser representadas e valorizadas em sua cultura e saber, permitindo-lhes que identifiquem na escolarização uma possibilidade de politização e de transformação social. No decorrer do capítulo, reconstruímos a história de surgimento do *hip-hop* nos Estados Unidos e no Brasil, analisando as aproximações possíveis entre ambas as realidades, destacando as condições sócio-históricas que deram origem ao movimento, além de discorrer sobre as especificidades do rap no cenário nacional, assinalando suas relações com as raízes africanas da música popular brasileira, como o samba. Para analisar o rap no campo musical, dialogamos com Tatit¹⁵ (2004) e Wisnik¹⁶ (1989), buscando identificar as especificidades do canto falado e discutir as contribuições políticas das letras ao denunciar as mazelas sofridas por quem mora na periferia dos grandes centros urbanos, tanto em São Paulo como em outras metrópoles mundiais, dando visibilidade a uma importante parcela da população que teve suas identidades negadas e silenciadas socialmente. Neste capítulo, ainda, trouxemos para o debate o conceito de “glocal”, utilizado por Osumare¹⁷ (2012), uma junção das palavras

¹³ ADÉKÒYÀ, Olúmúyiwá Anthony. **Yorùbá: tradição oral e história**. São Paulo: Terceira Margem, 1999.

¹⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

¹⁵ TATIT, Luiz. **O Século da Canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

¹⁶ WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido – uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

¹⁷ OSUMARE, Halifu. **The africanist aesthetic in global hip-hop: power moves**. Palgrave Macmillan, 2008.

global e local, para designar a força política do rap, que torna possível a conexão de marginalidades por todo o mundo, retratando a dor de populações historicamente prejudicadas e unindo jovens (pobres e negros), moradores de diferentes regiões e países, em torno de um movimento responsável por representar a cultura local e ampliar o diálogo com outros contextos de exclusão, inclusive internacionais, dando voz e vez a quem usualmente não consegue se fazer ouvir.

No terceiro capítulo, “A pesquisa de campo: uma articulação entre o rap e o letramento”, passamos a apresentar o processo de pesquisa desenvolvido nas oficinas realizadas na ONG *Casa do Zezinho*, pensadas segundo os pressupostos teóricos que embasaram o trabalho empírico e sustentaram a construção, *in locus*, do escopo metodológico da pesquisa. No início do capítulo, mencionamos os dados levantados, logo nas primeiras oficinas, sobre o domínio da leitura e da escrita entre os jovens e a constatação de dificuldades importantes relacionadas ao letramento, além de apresentarmos o modo como as atividades das oficinas foram planejadas, tomando como base todo o universo de criação e recriação proposto pelo gênero rap. A partir da contextualização da pesquisa empírica, demos início ao relato dos encontros ocorridos em torno da cena *hip-hop*, a partir dos quais os jovens produziram seus próprios *raps* e um fanzine que funcionou como suporte para o registro das letras elaboradas em duplas ou em trios. Neste capítulo, ainda, destacamos a última oficina desenvolvida como um momento bastante significativo para os jovens, dado que participaram de uma “Manhã de autógrafos” e puderam apresentar os *raps*, cantar e dançar nos embalos da música do movimento *hip-hop*, tornando conhecido para a comunidade os resultados de mais de 7 meses de trabalho.

Por fim, encerramos nossa Dissertação no item “Considerações Finais – o rap como possibilidade de letramento”, apontando como as produções realizadas pelos jovens ao longo da pesquisa, por meio das quais nos foi possível propor um processo de formação e de construção de um letramento significativo em torno do rap, em que o valor da palavra é assumido no sentido pleno. Por meio de sua própria formação discursiva, os jovens apropriaram-se do jogo linguístico proposto pelo rap, criaram e recriaram a língua, retrataram as experiências concretas e

subjetivas vividas por eles, além de revelarem, de modo significativo, a visão de mundo e a realidade da periferia.

1. O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A educação brasileira tem apresentado, nas últimas décadas, a necessidade de criar condições didático-pedagógicas efetivas para a superação de um grande desafio: propor um ensino de qualidade a todos, principalmente para os alunos pertencentes às classes menos favorecidas, que experimentam a dificuldade de lidar com um currículo que não os representa e pouco valoriza os conhecimentos construídos em suas comunidades, especialmente aqueles relacionados à leitura e escrita.

O presente trabalho de pesquisa debruçou-se sobre essa problemática e buscou investigar a ideia de letramento como um processo sócio-histórico, inserido nas práticas e usos culturais da língua produzidos em um determinado contexto, segundo o qual se considera a escrita e a oralidade como atividades centrais na interação verbal. De acordo com esta perspectiva, entende-se que as práticas e usos sociais da língua, encontram-se atravessadas por atividades discursivas concebidas como eventos de letramento¹⁸, dos quais participam muitos indivíduos, alfabetizados ou não.

Nesse sentido, o objeto de estudo deixa de ser a língua em si, para centrar-se sobre os discursos e as práticas culturais que embasam a língua em uso. O que fundamenta essa ideia é a condição de produção do discurso, com ênfase no modo como se dá a articulação entre os processos discursivos e a língua, dos quais participam o sujeito e a História. É sobre uma base linguística que se desenvolve o discurso, que, por sua vez, traduz uma ideologia que representa todo um complexo dominante de produção de sentidos.

De acordo com Michel Pêcheux¹⁹, as formações ideológicas sustentam a transparência da linguagem produzida no discurso, levando a uma ilusão de evidência, segundo a qual o sujeito pensa ser a fonte e o sujeito da enunciação:

¹⁸ O termo é empregado por Angela B. Kleiman, no livro **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

¹⁹ PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÉCHEUX, 1988, p. 160, grifo do autor)

A formação discursiva, considerada como um “fenômeno social” (ORLANDI²⁰, 2006), torna-se palco, então, de um interjogo ativo entre as práticas sociais e a narração, concebendo o signo em ação, construído social e historicamente, a partir do qual, pode ser enunciado por um sujeito em uma determinada posição e em uma dada conjuntura. Os sujeitos do discurso podem ocupar diferentes lugares dentro da ordem social e participar das formações discursivas em diferentes posições. Nesse sentido, a análise da condição de produção do discurso implica necessariamente considerar o lugar social dos interlocutores.

Pode-se observar que muitos grupos sociais são postos à margem do processo de produção do conhecimento e até mesmo do acesso ao conhecimento. Estes, por sua vez, constituem conhecimentos que não são partilhados de forma homogênea pelos sujeitos do discurso, mas distribuídos socialmente de modo desigual. Como sustenta Orlandi:

Os estudos que não consideram as condições de produção do discurso não se dão conta de que os conhecimentos não são partilhados pelos agentes do discurso mas sim que esses conhecimentos são *socialmente distribuídos*. Os agentes do discurso – que são sujeitos que têm seus lugares na ordem social – podem ocupar posições diferentes, e mesmo polêmicas, dentro de formações discursivas diferentes. (ORLANDI, 2006, p. 138, grifo do autor)

O falante usa a sua língua, mas nem sempre tem o conhecimento do sentido de seu dizer, pois o que diz tem relação com o lugar social que ocupa, as condições de produção de seu discurso e a relação dialógica que se estabelece no contexto social em que vive, num jogo entre o explícito (sentido manifesto) e o implícito (sentido latente) instaurado na construção dos sentidos. Assim, o conhecimento das relações de sentido estabelecidas na enunciação não é apropriado pelo sujeito do discurso, cuja apropriação encontra-se na dependência da “interpelação ideológica” que o atravessa, como bem aponta Orlandi:

²⁰ ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

Podemos dizer que, pela consideração fundamental das condições de produção na Análise do Discurso²¹, não é o sujeito (locutor) que se apropria, mas há *uma forma social de apropriação da linguagem* em que está refletida a ilusão do sujeito, isto é, sua interpelação feita pela ideologia. É nesse jogo do lugar social e dos sentidos estabelecidos que está representada a determinação histórico-social do discurso. (ORLANDI, 2006, p. 110, 2006, grifo do autor)

Ainda que não tenha criado uma teoria do discurso, no conjunto da obra de Bakhtin²² (2011) e de seu Círculo é possível observar a articulação teórica entre os conceitos de sujeito, história e língua. Ao propor uma análise dialógica do discurso, o autor revela importante preocupação sobre o lugar que o sujeito ocupa no mundo, especificamente na comunicação verbal, e a questão da opacidade da língua, na qual nenhum discurso pode ser considerado inédito.

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas); eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2011, p. 410, grifo do autor)

De acordo com Bakhtin (2011), a linguagem assume um caráter essencialmente social e é entendida como um instrumento simbólico de circulação de enunciados e enunciações, que se revelam como unidades de comunicação discursiva expressas por sujeitos falantes, que interagem com sua audiência (ouvintes ativos), seu contexto e com outras enunciações alheias ao sujeito do discurso²³.

²¹ Segundo Orlandi, a análise do discurso busca tipificar o discurso das diferentes formações discursivas, justamente no lugar em que as dimensões linguística e social se articulam: no discurso. “Não se trata de opor enunciação/enunciado, sistema/discurso, mas os sistemas de signos são tomados no jogo das formações discursivas que são reflexos e condições das práticas sociais” (ORLANDI, 2006, p. 111).

²² BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

²³ O termo “alheio” é proposto por Bakhtin, para se referir aos enunciados imediatamente vinculados à realidade concreta da comunicação discursiva, produzidos tanto pelo enunciadador como por vozes “alheias”, de outros sujeitos que integram o seu discurso: “O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno do discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro

Conforme preconiza o autor, cada uma das esferas da atividade humana (doméstica, escolar, jurídica, comercial, jornalística, empresarial e burocrática), em suas práticas cotidianas e usos da língua, pode ser também identificada como esfera de circulação de discursos, de utilização da língua e de comunicação, em diferentes posições: como receptores ou emissores, produtores ou consumidores de discursos, de acordo com diferentes gêneros, culturas, sociedades e ideologias.

A situação comunicativa real, viva e concreta apresenta, continuamente, movimentos de tensão entre a polissemia e a paráfrase, conflitos, resistência, submissão a hierarquias, renúncias, poder. O enunciado, a enunciação e o signo linguístico são construções de natureza social e histórica, marcadas por valores sociais que circulam por meio das palavras partilhadas pelos sujeitos, constituem o funcionamento da linguagem e estabelecem as condições de produção do discurso.

Segundo Stuart Hall²⁴ (2009), trazendo contribuições do campo dos Estudos Culturais, os paradigmas linguísticos tentam preencher uma lacuna aberta pelo estruturalismo, que concebe os processos culturais sem o sujeito. Ou seja, em que a experiência passa a ser entendida como um efeito de sentido, sem se referir ao real como experiência concreta.

Já de acordo com o paradigma linguístico, centrado na semiótica e em áreas da Linguística que valorizam práticas discursivas significativas e a contribuição da psicanálise, restaura-se o sujeito, descentrado e contraditório, a partir do qual a cultura pode ser enunciada pelo conjunto de posições na linguagem e no conhecimento, conforme preconiza Hall (2009). Para tal concepção são utilizados, como base os conceitos, freudiano do inconsciente e lacaniano de inconsciente, estruturado como linguagem. O problema é que, de acordo com este paradigma, não há um sujeito historicamente determinado ou linguagens socialmente determinadas.

falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. (2011, p. 272)

²⁴ HALL, Stuart. Estudos culturais: dois paradigmas. IN: SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

Ao trazermos a análise do discurso francesa e sua natureza interdisciplinar, que faz dialogar a Psicanálise, o Marxismo e a Linguística, para iluminar as reflexões em torno da linguagem e do letramento proposto pela pesquisa, procuramos delinear uma orientação teórico-metodológico que favorecesse a compreensão dos sujeitos, ideologia e contextos históricos de produção do discurso, como forma de se distanciar de uma análise abstrata dos fenômenos lingüísticos.

Na análise do discurso, o letramento pode ser compreendido como um fenômeno da linguagem, enquanto um processo polissêmico envolvido no uso e interação da língua, segundo o qual são articuladas as formações ideológicas, o sujeito e os contextos de constituição dos discursos, independentemente da modalidade empregada, oral ou escrita (baseada no alfabeto), ou do suporte utilizado (vocal ou gráfico). O letramento se assenta, desse modo, sobre o manejo da linguagem em qualquer modalidade, concebida como uma leitura de mundo²⁵, como diria Paulo Freire²⁶ (1990). E que, de acordo com Orlandi, para além do uso utilitário da linguagem, com vistas à comunicação e informação, envolveria ainda o confronto ideológico:

Finalmente, pensando-se essas modificações, na reflexão linguística acerca das funções da linguagem, podemos afirmar que não basta dizer que a função fundamental não é apenas informar, acrescentando-se que não é apenas a comunicação, ou apenas a persuasão. É também o reconhecimento pelo confronto ideológico. É, pelo menos, tudo isso. E o mistério da linguagem talvez esteja em ser fundamentalmente tudo isso e não ser prioritariamente nenhuma coisa. (ORLANDI, 2006, p. 112)

Na tentativa de superar a concepção da língua, como portadora de informações explícitas, auto-evidentes e até mesmo factuais e evidenciar a sua opacidade, o letramento propõe-se a não mais se concentrar sobre o processo da alfabetização, baseado somente no domínio da escrita gráfica, sem constituir-se, no entanto, como uma categoria cognoscente distinta da alfabetização, uma vez que

²⁵ O termo é empregado por Paulo Freire, no livro **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**, publicado pela primeira vez em 1990, para reafirmar a ideia de que a palavra é precedida por uma leitura de mundo, pela possibilidade da criança compreender a realidade na qual está inserida antes que possa aprender a leitura da palavra propriamente dita.

²⁶ FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

esta é parte daquele. Otero²⁷ (2011) sugere que seja o letramento considerado em suas múltiplas possibilidades de sentido, como resultado de uma situação discursiva e compreendido como um contínuo de práticas sociais em torno da linguagem.

Antes de aprofundarmos mais detidamente sobre as ideias que nortearam o conceito de letramento, nas quais nos inspiramos nesta pesquisa, gostaríamos de discutir como as noções de alfabetização e de letramento estiveram presentes, muitas vezes, sem distinção, na interpretação do domínio das habilidades de leitura e escrita da população brasileira, tal como se pode depreender dos critérios e dados coletados pelos Censos, desde 1872.

1.1 Uma breve retrospectiva dos conceitos norteadores dos censos de alfabetização no Brasil

Os conceitos de alfabetização e letramento costumam aparecer “misturados”, entendidos como sinônimos e confundidos com o domínio das habilidades relativas à capacidade de leitura e escrita dos sujeitos, restringindo-se ao conhecimento do sistema alfabético de escrita. Tal indiscriminação conceitual ocorreu até meados da década de 1980, quando o debate acadêmico passou a exigir uma distinção entre letramento, concebido como os efeitos da aprendizagem das práticas e usos da leitura e escrita sobre um dado grupo inserido em um determinado contexto social, e a alfabetização, como as influências da aprendizagem, uso e prática da escrita e da leitura sobre o sujeito individual.

A partir do segundo quartel do século XIX, à época da crise do Império e instauração da República, a questão da alfabetização começou a ser uma preocupação educacional brasileira, já que foram registradas taxas elevadíssimas de analfabetismo entre pessoas de 5 anos ou mais, atingindo cerca de 83% da

²⁷ OTERO, Louise Arosa Prol. **O que (não) está escrito? Oralidade poética e leitura nos processos de alfabetização e letramento.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

população (FERRARO²⁸, 2009), sendo, na época, vedado aos analfabetos o direito ao voto.

É preciso observar que o descaso em relação à alfabetização no Brasil tinha um sentido essencialmente político, uma vez que era interessante para a elite brasileira manter boa parte da população distante das decisões do governo. Embora o analfabetismo tenha se tornado vergonhoso, responsabilizava-se o próprio analfabeto por sua condição, a quem eram atribuídas qualidades pejorativas:

O analfabetismo, portanto, emergiu no Brasil como uma questão política, não como uma questão econômica. Esta segunda dimensão do problema só seria levantada mais tarde, a partir do segundo pós-guerra, com as teorias do desenvolvimento que dariam sustentação teórica e ideológica ao período do Estado keynesiano ou do bem-estar. A Lei Saraiva de 1882, do final do Império, e todas as constituições republicanas anteriores à de 1988 se distinguiram, sob este aspecto, pelo seu caráter discriminatório, rotulador e excludente em relação ao analfabeto. O analfabetismo constituiu-se na grande vergonha nacional. O voto foi repetidamente negado aos analfabetos sob o argumento principalmente de sua incapacidade. Os projetos de reforma constitucional nesse ponto questionaram de forma explícita, mas sem resultado, tal incapacidade. (FERRARO, 2002, p. 27-28)

De acordo com Renato Ortiz²⁹ (2006), o mercado consumidor de leitura se expandia em muitos países do mundo, ao longo do século XIX, impulsionado, particularmente, pela imprensa e a indústria do livro (no período pós-revolução industrial) concomitantemente à melhoria de vida da população e ao maior acesso à escola. Identificou-se, na Europa, altos índices de alfabetização, em países como a França (90% da população alfabetizada em 1890) e Inglaterra (97% em 1900). Já no Brasil, a situação apontava para algo muito distante da intenção de se formar um público de leitores, em virtude do baixíssimo nível de escolarização e altíssimos índices de analfabetismo (84%, 1890; 75%, 1920; 57%, 1940). Segundo o autor:

Todos os testemunhos e as análises apontam que até a década de 30 a produção e o comércio de livros no Brasil eram praticamente inexistentes em termos de mercado. A tiragem de um romance era em média de mil exemplares, e um *best-seller* como Urupês vendeu, em 1918, oito mil cópias. Em São Paulo, entre 1900 e 1920, publicaram-se somente 92

²⁸ FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

²⁹ ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

romances, novelas e contos, ou seja, uma média de sete livros de literatura por ano. (ORTIZ, 2006, p. 28)

No período republicano, a situação da alfabetização no Brasil sofreu incipientes alterações, culminando com uma redução significativa das taxas de analfabetismo apenas nas décadas de 50/60; porém, o crescimento dos índices de alfabetizados revelou, mais uma limitação na compreensão do significado da alfabetização do que um progresso em termos qualitativos e educacionais, no que diz respeito à capacidade de leitura e escrita da população.

Observe-se que foi o critério de definição de alfabetismo adotado pelo recém-fundado IBGE, no Censo Demográfico de 1950, que colaborou para a alteração dos dados a respeito da alfabetização nesta época. Desde então, considerava-se alfabetizado aquele que simplesmente declarasse saber ler e escrever, diferentemente do que ocorrera nos censos anteriores, cujas concepções de analfabetismo baseavam-se na capacidade do sujeito saber assinar o próprio nome para ser considerado hábil no que se refere ao domínio da leitura e escrita.

Além disso, a alteração do critério pôs em discussão a concepção de “analfabetismo funcional”³⁰, presente até o Censo de 1940, apontada como insuficiente para se determinar a capacidade de leitura e escrita de uma pessoa, que se resumia a saber assinar o próprio nome. Em contrapartida, o critério aparentemente mais ‘rigoroso’ postulado pela UNESCO à época do Censo de 1950³¹, consistia na capacidade do sujeito saber ler e escrever um bilhete simples,

³⁰ Criada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, a UNESCO já denunciava as profundas desigualdades entre os países e apontava a importância do papel da educação no processo de desenvolvimento das nações consideradas “atrasadas”. De acordo com Ribeiro (1997), em 1958, a instituição propôs a definição de analfabetismo funcional baseada na capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à vida diária do sujeito. Já no final da década de 70, a mesma UNESCO propôs outra definição, conceituando a alfabetização de funcional quando o domínio da leitura e escrita é suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas necessárias ao seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. Segundo Ribeiro: “O qualificativo funcional insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais”. (1997, p. 147)

³¹ Como sustenta Ferraro, a capacidade de ler e escrever foi determinada por um critério aparentemente mais rigoroso do que no Censo de 1940: “Para o que aqui interessa, segundo os censos é computada como alfabetizada não a pessoa que saiba, mas a que tenha declarado saber

em um idioma qualquer, parâmetro este que efetivamente não demonstrou uma mudança relevante a respeito da definição de alfabetizado, como bem observa Ferraro:

Certamente, saber ler e escrever é mais do que assinar o próprio nome. Alguém pode saber assinar o nome e não saber ler e escrever. Mas isso não é tudo. Valeria a *declaração* mais do que a *assinatura*? A questão é relevante, especialmente se, como se viu acima, a condição de analfabeto vem carregada de preconceitos, discriminação e estigmatização. Mas o que se disse acima sugere outra questão intrigante: em que medida a passagem da definição *saber ler e escrever* para *saber ler e escrever um bilhete simples* representa a adoção de critério mais rigoroso? Que repercussão essa mudança teve nos censos? (FERRARO, 2002, p. 32, grifo do autor)

Cumpramos observar que ambas as concepções sobre as habilidades referentes ao domínio da leitura e escrita avaliadas pelo Censo no que diz respeito à alfabetização permanecem centradas numa definição demasiadamente superficial e insuficiente do ponto de vista da inserção social do indivíduo considerado alfabetizado.

Entretanto, há que se considerar um pequeno avanço na segunda concepção, dos pontos de vista político e social:

Em síntese, saber ler e escrever um bilhete simples, segundo a definição censitária, pode significar muito pouco em termos de domínio efetivo da leitura, da escrita e do cálculo. Mas não se lhe pode diminuir o alcance ao mesmo tempo educacional, social e político. Com efeito, a alfabetização, mesmo nesse sentido restrito, representa, de um lado, a libertação das múltiplas formas de preconceito, rotulação e estigmatização ainda vigentes em relação ao analfabeto, e, de outro, a superação da barreira e a efetivação do primeiro passo no caminho da alfabetização e do letramento. É justamente na primeira série da educação fundamental que se produzem com maior frequência a retenção e a defasagem na relação série/ idade no processo de escolarização. (FERRARO, 2002, p. 30)

Outro aspecto relevante a ser questionado sobre os dados censitários diz respeito à disseminação da ideia de que o acesso à educação e à escola fora democratizado no Brasil a partir da década de 90, pautada na análise da elevação dos índices de crianças e adolescentes matriculadas na escola. No entanto, é preciso esclarecer que o país não alcançou a universalização do acesso à

ler e escrever (a partir de 1950, que tenha declarado saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. É computada como analfabeta a que tenha declarado não saber)". (2002, p. 31-32)

escolarização, como bem demonstram as estatísticas em 2000: restavam fora das escolas cerca de 1,9 milhão de crianças de 5 a 6 anos; 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e 2,4 milhões de adolescentes de 15 a 17 anos, totalizando 5,8 milhões de excluídos na escola na faixa entre 5 a 17 anos, a partir das taxas divulgadas pelo censo demográfico, de acordo com Ferraro (2009).

Além da exclusão da escola, um fator, também em discussão, se deu em torno dos dados que revelam a exclusão gerada pela escola, ou seja, a exclusão na escola, como salienta Ferraro (2009). Mesmo que os dados revelassem moderada queda do percentual de analfabetos no fim do século XX³², os números absolutos evidenciam uma sensível elevação de analfabetos no país, trazendo à tona a tensão existente entre a situação de exclusão da escola, provocada pela impossibilidade de expansão e universalização do ingresso na Educação Básica e a exclusão produzida no âmbito escolar, a partir da lógica perversa da repetência, reprovação, ou mesmo da aprovação sem critérios, como acabou ocorrendo com a progressão continuada (conhecida como aprovação automática), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394), sancionada em 20 de dezembro de 2006³³.

Como bem observa Maria Helena Souza Patto³⁴, a esse respeito:

A consciência da precariedade da escola oferecida às crianças das classes populares – uma escola que, como regra, não garante mais nem mesmo alguma capacidade de ler e escrever – tornou-se de domínio público. A cada publicação de resultados de pesquisa dos níveis de aprendizagem das matérias escolares de alunos da rede pública brasileira de ensinos Fundamental e Médio que confirmam o desastre, surgem editoriais e reportagens na mídia que denunciam o estado de coisas vigente. Usuários dessa escola, com os quais convivemos no cotidiano, referem-se com

³² Segundo Ferraro (2002), houve uma queda nas taxas de analfabetismo a partir de 1970 até 2000, com índices decrescendo sucessivamente para 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7%, sempre para a população de 5 anos ou mais, porém registrou-se o aumento da população total de 5 anos ou mais neste mesmo período para 79.327.231 (1970), 102.579.006 (1980), 130.283.402 (1991) e 153.423.442 (2000).

³³ A proposta dos ciclos de ensino, em São Paulo, foi inicialmente adotada pela prefeita Luiza Erundina de Souza, em 1992. Após 21 anos, a prefeitura, na administração de Fernando Haddad, lançou o “Programa Mais Educação São Paulo”, discutindo a necessidade de reforma da progressão continuada, estabelecendo três ciclos de escolarização - ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano); ciclo interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e ciclo autoral (7º ao 9º ano) - e a possibilidade de reprovação ao final dos 3º, 6º, 7º, 8º e 9º anos.

³⁴ PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, 2007.

frequência a filhos ou parentes que estão nas últimas séries do Ensino Fundamental ou mesmo no Ensino Médio e mal conseguem ler. Alunos e ex-alunos do Ensino Médio regular ou Supletivo falam do quase nada que lhes é ou foi ensinado. Entrevistados sobre o assunto, políticos e especialistas não raro responsabilizam usuários e professores. (PATTO, 2007, p. 243)

O fracasso escolar provocado pelo próprio processo de escolarização fundamenta-se na precariedade da escola como instituição de ensino, envolvendo inúmeros fatores: a discrepância entre as expectativas escolares de aprendizagem e a aprendizagem apresentada pelos alunos, conteúdos curriculares destituídos de sentido para o estudante, a distância entre a linguagem e cultura do aluno e a da escola, a progressão na escolaridade sem o domínio mínimo de habilidades de leitura e escrita, entre outras razões de exclusão, que culminam na evasão ou no atraso escolar do aluno, ou ainda em resultados insatisfatórios de aprendizagem.

O problema sugerido pelo descompasso registrado em termos de idade/série, já nas primeiras séries do Ensino Fundamental na última década do século XX, põe em relevo a reprodução de um modelo moroso de investimento em políticas educacionais visando a superação dos problemas relativos ao analfabetismo e à garantia da aprendizagem.

Como salienta Ferraro:

Na medida em que efetivamente tenha havido uma aceleração na queda da taxa de analfabetismo na década de 1950/1960, então deveríamos distinguir três momentos ou fases dentro do longo segundo período da trajetória de queda do analfabetismo no Brasil. Esses momentos ou fases seriam: 1890 a 1950, 1950 a 1960, 1960 a 2000. A primeira e a terceira fases são muito semelhantes, apresentando a mesma tendência de queda progressiva, porém muito lenta, o que graficamente se traduz em duas retas de inclinação muito parecida (1890/1950 e 1960/2000), ao passo que a segunda fase se caracteriza por um movimento mais acentuado de queda da taxa de analfabetismo. Apesar de todas as contradições que permearam, a terceira fase do segundo período tem como característica dominante o restabelecimento da ordem, isto é, a imposição do retorno ao padrão histórico de uma queda da taxa de analfabetismo lenta, gradual e segura (para as elites!) em todo o período que vai do Censo de 1960 até o Censo de 2000. (FERRARO, 2009, p. 95)

As informações contidas na tabela a seguir (FERRARO³⁵, 2002), demonstram a progressão dos níveis de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, ao longo de mais de um século, de 1872 a 2000:

Tabela 2.1 – Progressão dos níveis de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, de 1872 a 2000

ANO DO CENSO	POPULAÇÃO		
	TOTAL	NÃO ALFABETIZADA	
		NÚMERO	%
POPULAÇÃO DE 5 ANOS OU MAIS			
1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1890	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	43.573.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
1991	130.283.402	31.580.488	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7
POPULAÇÃO DE 10 ANOS OU MAIS			
1940	29.037.849	16.452.832	56,7
1950	36.557.990	18.812.419	51,5
1960	48.839.558	19.378.801	39,7
1970	65.867.723	21.638.913	32,9
1980	87.805.265	22.393.295	25,5
1991	112.860.254	21.330.966	18,9
2000	138.881.115	17.552.762	12,8
POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS			
1920	17.557.282	11.401.715	64,9

³⁵ FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6

Fonte: Ferraro (2002, p. 34) – Censo Demográfico do Brasil, IBGE (1872, 1890, 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000).

Apesar de todas as iniciativas tomadas no sentido de implementar reformas e políticas educacionais³⁶ no decorrer do século XX, as taxas de analfabetismo demonstram o insucesso da escola brasileira. Isso, sem correlacionar dados do Censo com outras questões geradoras de desigualdade quanto à alfabetização no país, de ordem étnico-racial, social-econômica ou de gênero, além de outras como a região geográfica (área urbana e rural, norte ou sul, leste ou oeste do país), o que certamente revelaria índices ainda mais excludentes.

Se for levada em conta a condição racial para a análise da questão da alfabetização no Brasil, os dados se alteram ainda mais negativamente, uma vez que o maior percentual de analfabetismo no país, entre a população de 15 anos ou mais, segundo dados do IBGE (2007), encontra-se entre “pretos” e “pardos”, chegando a atingir, respectivamente, 23,1% (numa população total de 19,9%) e 21,7% (numa população total de 19,9%), na região nordeste do país.

Os dados podem ser melhor observados na tabela a seguir, que apresenta os índices de analfabetismo, por regiões brasileiras, publicados no PNAD de 2007, de acordo com os quesitos “cor ou raça”:

³⁶ Segundo Ferraro (2009), as principais campanhas educacionais do século XX foram: FNEP (1945) – Fundo Nacional de Ensino Primário, que trazia como proposta o apoio aos estados para a difusão do ensino primário; CEAA (1947-1963) – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, com vistas à educação de adultos, liderada pelo educador Lourenço Filho; CNER (1952-1963) – Campanha Nacional de Educação Rural; CNEA (1985) – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que enfatizava a importância da escola primária na superação do analfabetismo; surgimento do método Paulo Freire, em 1961, no Centro de Cultura do Movimento de Cultura Popular Dona Olegária, no Poço da Panela, no Recife; experiência de alfabetização realizada em Angicos, Rio Grande do Norte, por Paulo Freire, em 1963, com repercussão internacional e servindo de referência para o Movimento de Educação Básica nacional; MOBREAL (1967) – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que pretendia prosseguir com os movimentos de educação de adultos, porém, com vistas somente à alfabetização, destituído de uma preocupação com a formação do sujeito.

Tabela 2.2 - Índices de analfabetismo, por regiões brasileiras, de acordo com os quesitos “cor ou raça”

Grandes regiões, unidades da federação e regiões metropolitanas	Total de analfabetos	Total de analfabetos segundo cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
Brasil	10,0	6,1	14,3	14,1
Norte	10,8	7,5	14,7	11,7
Nordeste	19,9	15,3	23,1	21,7
Sudeste	5,7	4,1	9,4	7,9
Sul	5,4	4,4	9,9	9,4
Centro-Oeste	8,1	5,4	14,5	9,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007

As taxas atuais, vinculadas ao analfabetismo, continuam preocupantes. Segundo resultados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2002/2012), divulgados pelo IBGE em 2013, os índices de analfabetismo revelam uma sensível ascendência, porém, ainda é expressiva a porcentagem de analfabetos no Brasil, principalmente na região Nordeste, nos domicílios rurais e entre os pretos e pardos:

Tabela 2.3 – Taxas de analfabetismo no Brasil, de 2002 a 2012

Grandes Regiões e algumas características selecionadas	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade	
	2002 (1)	2012
Brasil	11,9	8,7
Norte	10,4	10,0
Nordeste	23,4	17,4
Sudeste	7,2	4,8
Sul	6,7	4,4
Centro-Oeste	6,7	9,6
Situação de Domicílio		
Urbana	9,1	6,6
Rural	27,7	21,1

Sexo		
Homem	12,1	9,0
Mulher	11,7	8,4
Cor ou raça (2)		
Branca	7,5	5,3
Preta ou parda	17,3	11,8
Grupos de idade		
15 a 19 anos	2,9	1,2
20 a 24 anos	4,6	1,6
25 a 34 anos	7,1	3,5
35 a 44 anos	9,6	6,6
45 a 54 anos	14,9	9,8
55 a 64 anos	24,7	15,7
65 anos ou mais	35,4	27,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2002/2012.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (2) Exclusive as pessoas de cor ou raça amarela e indígena.

1.1.1 A alfabetização e a questão racial no Brasil

Embora orientadas pelas teorias racistas, que predominavam desde o século XIX, a questão do pertencimento étnico-racial³⁷ passou a ser introduzida como critério de análise dos índices de alfabetização desde o Censo de 1872, como afirma Ferraro (2009), influenciada pelas ideias do racismo científico, em vigor na Europa no último terço do século XIX, de acordo com as quais se supunha a superioridade absoluta do branco sobre o negro, denunciando o risco da hibridação numa sociedade multirracial, como a brasileira.

A forte desigualdade e segregação social evidenciadas em diversos domínios da vida cotidiana, justificadas pelas ideologias etnocêntricas que defendiam cientificamente a superioridade do branco em relação ao negro, apoiadas nas teses

³⁷ A relação entre cor/raça se estabelece nos Censos isolada ou juntamente com o gênero e educação. O quesito “cor” fora excluído dos questionários nos Censos de 1900, 1920 e 1970 e a investigação sobre cor e raça ocorreu somente nos Censos de 1991 e 2000 (FERRARO, 2009).

do darwinismo social³⁸, também marcaram a experiência dos alunos negros nos bancos escolares da educação pública no Brasil.

A elite hegemônica, neste contexto, dominada por brancos, buscava superar a “inferioridade” dos negros (hereditária inclusive, segundo as teses dos positivistas), por políticas capazes de promover o branqueamento da população negra, que constituía o maior segmento da população brasileira, representando cerca de 55% do povo, segundo o Censo de 1872. O objetivo da elite brasileira era conquistar o reconhecimento do Brasil pelos outros países do mundo, principalmente da Europa, como uma nação civilizada. Cabia, então, às raças com “maior desenvolvimento evolutivo” civilizar as raças em “estágio de desenvolvimento evolutivo inferior” (CARONE³⁹, 1998). Esta era uma das linhas argumentativas pró-branqueamento da população negra disseminada após a abolição da escravidão, em 1888, e defendida pelos juristas positivistas brasileiros, representando ideias de Auguste Comte:

O racismo à brasileira, como os demais racismos que se desenvolveram em outros países, tem sua história diferente da dos outros e suas peculiaridades. Entre estas, podemos enfatizar notadamente o significado e a importância atribuídos à miscigenação ou mestiçagem no debate político-ideológico que balizou o processo de construção da identidade nacional e das identidades particulares. Nesse debate de ideias, a miscigenação, um simples fenômeno biológico, recebeu uma missão política da maior importância, pois dela dependeria o processo de homogeneização biológica da qual dependeria a construção da identidade nacional brasileira. Foi nesse contexto que foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação. (MUNANGA, 1998, p.10)

A comunidade de alunos negros lutou contra as discriminações veladas e invisíveis que se davam nas salas de aula, nos corredores, fora e dentro da escola, desde o início do século XX. Os mecanismos de exclusão da população negra iam desde as dificuldades enfrentadas para cumprir a exigência de compra do uniforme

³⁸ De acordo com Carone (1998, p. 16), a ideologia do branqueamento era uma espécie de darwinismo social “que apostava na seleção natural em prol da ‘purificação étnica’, na vitória do elemento branco sobre o negro com a vantagem adicional de produzir, pelo cruzamento inter-racial, um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras”.

³⁹ CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1998.

ou do material escolar, até a escolha de uma unidade escolar que fosse mais próxima da residência do educando, no intuito de diminuir os gastos com transporte público; o preconceito perpassava desde o tratamento distinto dado aos alunos brancos e negros até a abordagem racial presente em livros didáticos utilizados por professores em sala de aula na transposição didática de conteúdos curriculares. A maior parte dos alunos que abandonava o sistema de ensino brasileiro mantinha íntima relação com questões raciais e étnicas. De acordo com Silva Souza⁴⁰:

A escolarização era vista, por uma parte da população negra, em especial nas grandes cidades, como possibilidade de ascensão social e profissional. No entanto, ainda que valorizado, não raramente o espaço escolar mostrou-se o lugar de exclusões e cerceamentos enfrentados pelas famílias: por vezes a permanência sofrida, por vezes o abandono. Ainda que o distanciamento da escola fosse motivado por questões objetivas, como a necessidade de trabalhar, algumas famílias tiravam, ou nem chegavam a matricular seus filhos, diante da impossibilidade de atender às exigências que, conforme documentos escolares da época, incluíam “vestimentas adequadas; presença de um adulto responsável para realizar a matrícula; além de necessidades de adquirir material escolar e merenda”. Se não fossem atendidos, esses requisitos resultavam em constrangimentos e abandonos. (SILVA SOUZA, 2011, p. 38)

A desigualdade racial, concebida sob a égide da supremacia natural e científica do branco, atravessou grande parte das relações e esferas da vida social, política e econômica legitimadas pela elite branca após o século XIX. Um ideário que só foi combatido em meados do século XX, permanecendo muitos de seus resquícios no modo como ainda hoje se representa o negro e o branco em nosso país. De acordo com Carone:

O racismo, a despeito de todas as leis antidiscriminatórias e da norma politicamente correta da indesejabilidade do preconceito na convivência social, apenas sofreu transformações formais de expressão. Não é posto nem dito, mas pressuposto nas representações que exaltam a individualidade e a neutralidade racial do branco – a branquitude – reduzindo o negro a uma coletividade racializada pela intensificação artificial da visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais. As consequências são inevitáveis: a neutralidade de cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e da discriminação raciais na mesma medida em que a visibilidade aumentada do negro o torna um alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social. (CARONE, 1998, p. 23)

⁴⁰ SILVA SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança, hip-hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

Após traçar em linhas gerais como se deu a alfabetização no Brasil durante o século XX, primeira etapa no processo de escolarização, parece-nos fundamental investigar em que medida a escola reconhece as diferentes culturas que compõem o mosaico social, de gênero e racial do país, além de procurar-se compreender a especificidade de seu alunado, sua linguagem, sua história. Não se pode deixar de observar, que grande parte da população brasileira manteve-se na condição de analfabeta até meados da década de 1950; muitas mulheres, negros e pobres deixaram de participar ativamente das decisões do governo, uma vez que lhes foi vedado o pleno exercício da cidadania, até a promulgação da Constituição Federativa do Brasil, em 1988, por lhes ter sido negado ou dificultado o direito à aprendizagem da leitura e escrita.

Havelock⁴¹ (1996) acrescenta que, na sociedade ocidental, tornou-se comum associar o analfabeto ou aquele que não sabe ler e escrever, ao sujeito de inteligência média, principalmente se pertencer a uma classe econômica menos abastada, atribuindo sua “pobreza” ou “atraso” à condição de iletramento ou analfabetismo.

Como foi visto anteriormente, a escola ainda reproduz a lógica do analfabetismo, uma vez que as taxas do início do século XXI não são nada promissoras, sendo, ainda hoje, distante a universalização da alfabetização no Brasil: foram identificados em torno de 1.282.396 de analfabetos em idade escolar, até 8 anos, no ano 2000, e uma pequena diferença registrada no Censo de 2005⁴², 901.001 de analfabetos (FERRARO, 2009), que, no entanto, também confirma a importância do desafio da alfabetização das novas gerações. Ainda que haja uma permanência duradoura dos alunos na escola, contrariando “a pedagogia da repetência”⁴³ produzida pelo aparelho escolar, seus conhecimentos a respeito da leitura e escrita e das práticas de linguagem dificultam a inserção dos mesmos como cidadãos críticos na sociedade, uma vez que seus níveis de alfabetismo são

⁴¹ HAVELOCK, Eric. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

⁴² IBGE, PNAD 2005.

⁴³ RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, 1991. O artigo diz respeito à qualidade de ensino nas escolas públicas brasileiras.

considerados insuficientes, muitas vezes, restringindo-se a leituras literais de textos, compreensões baseadas no sentido concreto das palavras, sem possibilidade de inferência e contextualização dos significados da escrita.

1.2 Letramento: oralidade e escrita - os distanciamentos e as aproximações

A partir da análise dos dados censitários, é possível observar que as questões relativas à alfabetização sempre estiveram em pauta, tendo sido consideradas como critério de análise das condições educacionais da população, ainda que se utilizasse do modelo da competência técnica e individual de leitura e escrita.

No entanto, é suficiente tomar como base tais parâmetros sobre a alfabetização para definir se uma pessoa alfabetizada consegue, efetivamente, ter o domínio da capacidade de leitura e escrita?

As questões relativas ao letramento começaram a surgir diante da necessidade de se avaliar a condição que um grupo social ou indivíduo passa a ter como consequência do apropriar-se da leitura e da escrita. Ou seja, não basta mensurar a quantidade de cidadãos que sabem ler ou escrever um bilhete simples, o crucial é entender como a habilidade de leitura e escrita interfere na atuação social do sujeito e na prática comunitária do grupo no qual está inserido.

Na presente pesquisa, inspirados pelas ideias de Street⁴⁴ (1995), sustentamos que o conceito de letramento está inscrito em uma concepção mais ampla, entendido como um fenômeno linguístico, manifesto a partir de diferentes modalidades de linguagem: oral e escrita, e que revela práticas e usos sociais específicos da língua, construídos social e historicamente, de acordo com cada contexto específico.

A alfabetização não pode ser confundida com o letramento, uma vez que é concebida como uma das práticas de letramento, ou seja, como um processo de

⁴⁴ STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1995.

ensino que permite, ao sujeito, o domínio do alfabeto e o uso da leitura e escrita em diferentes espaços cotidianos; é uma ação que valoriza seu caráter técnico, a (de)codificação das letras e sons da fala e a formação de uma consciência fonológica.

Já o conceito de letramento está diretamente vinculado às implicações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, bem como às transformações geradas, tanto para o sujeito que aprende a usar a oralidade, a leitura e a escrita em práticas cotidianas, como para a sociedade em que tais usos são legitimados.

Para Tfouni⁴⁵ (2001), é preciso distinguir a concepção de alfabetização de letramento, uma vez que o letramento deve ser caracterizado como um processo sócio-histórico, que produz transformações relevantes em uma sociedade à medida que esta passa a ser estruturada de acordo com atividades ligadas a um sistema de escrita, cujo uso é universalizado. Não há como um sujeito ser considerado iletrado numa sociedade letrada, mas sim, não-alfabetizado, ou seja, aquele que não domina o sistema de escrita. Há conhecimentos sobre a escrita que os sujeitos aprendem, independentemente de serem ou não alfabetizados, uma vez que permanecem expostos às práticas sociais que fazem uso, direta ou indiretamente, da escrita. De acordo com esta concepção de letramento, mesmo não alfabetizado, o sujeito encontra-se mergulhado em “eventos de letramento”:

Como decorrência disso, podemos afirmar que em uma sociedade letrada as práticas sociais encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, sendo que a escrita passa a funcionar como mediadora entre estas e o sujeito. Pode-se falar, então, em práticas sociais letradas, que estão mergulhadas em atividades discursivas denominadas por Kleiman (1995) de eventos de letramento. (TFOUNI, 2001, p. 78)

De acordo com este modelo, o letramento não pode ser descrito como uma das técnicas de alfabetização, em relação ao seu aspecto funcional, ou como um processo linguístico, baseado no conhecimento das letras, do alfabeto, da escrita. A compreensão da complexidade da expressão verbal precisa considerar as inter-

⁴⁵ TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

relações entre o oral e o escrito para a compreensão do fenômeno linguístico em uma sociedade letrada e a tensão dinâmica existente entre os dois processos, sem a preponderância de um sobre o outro. Na posição teórica assumida, o letramento deve considerar, não apenas as produções escritas, mas toda a gama de atividades orais, praticadas sócio-culturalmente.

Segundo Street (1995), o ‘modelo autônomo’ de letramento postulou a teoria da grande divisa, separando os usos orais dos usos escritos da língua e atribuindo à escrita o supremo valor, capaz de modificar e afetar todas as funções lógicas do sistema de linguagem. De acordo com este argumento, as formas escritas disponibilizariam uma série de funções que não seriam possíveis na linguagem oral, tais como a autonomia do texto escrito em relação ao contexto para comunicar significados e a maior possibilidade de abstração do pensamento, dado que não é necessário o envolvimento presencial dos interlocutores. Além disso, segundo tal modelo, a linguagem escrita ultrapassa limites e fronteiras espaciais, atingindo diferentes grupos sociais e culturais, uma vez que o ouvinte está ausente:

A escrita tem o efeito de distanciamento do ouvinte, o que é dito não precisa ser adaptado às exigências do ouvinte, porque o ouvinte está ausente. Consequentemente, as funções interpessoais ou sociais da linguagem podem ser mantidas de forma constante. Às funções lógicas da linguagem são dadas “rédea solta”. A invenção da escrita e particularmente a tentativa de criar um texto autônomo tem resultado em um realinhamento das duas principais funções da linguagem. A linguagem oral é sempre dirigida a um indivíduo em particular geralmente com alguma intenção, como influenciar seus pontos de vista, manter certa relação ou controlar suas ações. Ela pode ser constantemente modificada de acordo com o efeito pretendido e, assim, a função social domina a lógica. A linguagem escrita, por outro lado, faz com que tais funções interpessoais sejam menos críticas, no entanto, pode ser conduzida ao longo do tempo e espaço e está menos sujeita a um retorno imediato. Trata-se, portanto, de servir à função lógica ao invés de à função interpessoal. (STREET, 1995, p. 20, tradução nossa)

Já no modelo ideológico de letramento, sustentado por Street (1995) objetiva-se compreender o letramento em termos de práticas sociais concretas e teorizar sobre quais orientações ideológicas os diferentes letramentos são incorporados. Neste modelo, verifica-se um estudo detalhado das características ou consequências específicas produzidas pela associação entre a oralidade e a escrita, buscando problematizar a supremacia do conhecimento escrito e sua função lógica, em cada contexto histórico.

Nas sociedades ocidentais, o conteúdo é controlado, produzido e distribuído pelos mesmos interesses comerciais que determinam a forma, em primeiro lugar e, portanto, tem que ser explicado dentro desta perspectiva maior. Tecnologia, então, é uma forma cultural, um produto social, cuja forma e influência dependem de fatores políticos e ideológicos anteriores. Um argumento semelhante pode ser usado em relação ao letramento. As tecnologias específicas associadas às diferentes formas de letramento têm sido variadas e ricas. Elas incluem, por exemplo, o uso de manuscritos, impressos e telas virtuais: alfabetos, ideogramas, silabários e várias combinações deles: ardósia e giz, penas e esferográficas, máquinas de escrever e processadores de texto; pergaminho, linho, papel de computador etc. Cada um tem a sua história específica e está conectado com determinadas funções e instituições sociais. O controle social tem sido muitas vezes exercido por meio do controle dos materiais associados ao letramento. (STREET, 1995, p. 96-97, tradução nossa)

Tomando como base os conhecimentos advindos da história da escrita, Havelock (1996) aponta que as inter-relações entre oralidade e escrita nos remetem à Grécia Antiga, em suas dinâmicas orais da linguagem, na construção do alfabeto e na disseminação da cultura escrita.

Entre os gregos, até o século 700 a.C., era comum o uso da oralidade, pautada em situações cotidianas, em audiência pública, no emprego coletivo da linguagem. A sociedade fundamentava-se na cultura oral, na comunicação de mensagens por meio da recitação poética, na transmissão da linguagem geração após geração, na estruturação formular das ideias e pensamentos, assim como na potencialidade mnemônica da arte verbal; enfim, uma série de práticas sócio-culturais em que prevalecia a oralidade e que antecederam a construção da escrita e a criação do alfabeto. Os rapsodos⁴⁶ figuravam entre as aldeias recitando versos, comunicando, narrando e descrevendo os fatos vividos pela comunidade. A origem grega da palavra, inclusive, remonta à ideia de recitação:

As convenções comuns da língua que se acham codificadas em nossos cérebros são acústicas, não visuais. A capacidade de pensar do homem está biologicamente relacionada com sua aptidão para falar, para estabelecer comunicação através do discurso oral, em qualquer dialeto que seu grupo linguístico tenha escolhido para seu uso, isto é, para o fazer compartilhar entre seus membros. (HAVELOCK, 1996, p. 55)

Milman Parry, em 1928, com seu livro *O epíteto tradicional em Homero* lança a reflexão sobre a oralidade homérica, explorando as relações entre a palavra falada

⁴⁶ O significado do termo grego “recitar” é *rhapsodein*, “costurar cantos” (*rhaptein*, costurar); *oide*, canto (ONG, 1998, p. 32).

e a palavra escrita e identificando as regras que fundamentavam a poesia de Homero. Os artifícios formulares ligados à improvisação da narrativa, os versos oralmente compostos (hexâmetro), revelavam uma intencionalidade clara de memorização de frases-fórmulas para servirem de manutenção do fluxo narrativo, sempre que necessário. A poesia precisava ser metrificada e recitada para fixar-se na memória e ter registrado todo o conhecimento necessário à sociedade para ser transmitido de geração em geração. É o trabalho intelectual inovador de Parry⁴⁷ (1971) que propaga o reconhecimento da estrutura formular na poesia das culturas orais.

A partir dos estudos de Parry (1971), os segredos do caráter oral da linguagem passam a ser investigados com maior complexidade, diferenciando a fala ou a simples conversação, da oralidade propriamente dita, que estabelece um uso da língua pautado no armazenamento de informações na memória, numa construção rítmica da narrativa.

Nas culturas orais, é comum identificar o uso de regras formulares na composição de poesias e versos. O ritmo, a métrica, a rima, as repetições, as aliterações, as assonâncias, garantem a escuta atenta e a recordação do que é ouvido, do que é narrado, de modo que a mensagem consiga ser estabilizada numa expressão capaz de ser fixada pela comunidade.

Mais do que a prosa, a poesia apresenta o poder expressivo da memorização e da recitação, aspectos acentuadamente necessários às práticas orais de linguagem.

Numa cultura oral primária, para resolver efetivamente o problema da retenção e da recuperação do pensamento cuidadosamente articulado, é preciso exercê-lo segundo padrões mnemônicos, moldados para uma pronta repetição oral. O pensamento deve surgir em padrões fortemente rítmicos, equilibrados, em repetições ou antíteses, em aliterações e assonâncias, em expressões epitéticas ou outras expressões formulares, em conjuntos temáticos padronizados (a assembleia, a refeição, o duelo, o “ajudante” do herói e assim por diante), em provérbios que são constantemente ouvidos por todos, de forma a vir prontamente ao espírito, e

⁴⁷ PARRY, M. **The collected papers of Milman Parry (A. Parry, ed.)**. Oxford: Oxford University Press (Clarendon Press), 1971.

que são eles próprios modelados para a retenção e a rápida recordação – ou em outra forma mnemônica. (ONG, 1998, p. 45)

Essa condição poética da oralidade nos remete a uma oficina desenvolvida no trabalho de campo na qual os *raps* *Negro Drama*, dos Racionais MC's, *12 de Outubro*, da Facção Central, *Triunfo*, do Emicida, *Respeito é Pra Quem Tem*, do grupo Sabotage e *Corpo Fechado*, de Thaíde foram analisados com os jovens quanto à qualificação (rimas toantes e consoantes) e disposição (emparelhadas, alternadas ou cruzadas e misturadas) das rimas a fim de se caracterizar a estrutura composicional do rap, bem como seu contexto de produção, além de investigar as características orais deste gênero discursivo, estabelecendo uma inter-relação entre o oral e o escrito como modos de expressão de sentidos.

Nesse trabalho foi possível observar que as rimas mais utilizadas nas letras de rap eram as rimas consoantes e emparelhadas ou misturadas; era raro observar o uso de rimas interiores ou alternadas. Desse modo, estes modelos de rima tornaram-se o foco de estudo em nossos encontros.

Desde o princípio, os jovens estabeleceram uma relação entre a importância das rimas no rap e a decorrente memorização da música, particularmente nos trechos que não apresentavam refrão. Foi-nos possível compreender as suas hipóteses, que consideravam a relação com o sentido da palavra para a identificação da rima, ou seja, as palavras precisavam ter um significado semelhante para rimar, relativizando os aspectos sonoros do significante. Após a análise das rimas presentes na composição das letras de rap identificaram a semelhança de som na palavra, dando relevo às questões acústicas e rítmicas da poesia.

Os jovens observaram que, intuitivamente, já conheciam os modelos de rimas investigados, uma vez que as emparelhadas, misturadas e alternadas apareceram na composição da letra de um rap produzido coletivamente em outra oficina, sendo-lhes necessário apenas, maior atenção, para a identificação e nomeação conceitual das rimas criadas por eles de forma espontânea.

A sugestão final da oficina foi a formação de trios para a criação e recitação de um rap, recorrendo à modelização de rimas e às estruturas formulares para a

composição da letra. A atividade teve como intenção trazer à tona a discussão linguística para um nível mais simbólico e subjetivo de reflexão, colocando os jovens no papel de criadores de sentidos, de modo que pudessem expressar e revelar as questões a serem denunciadas ou expostas no texto.

A partir do estudo das rimas, foi possível notar, também, como os *rappers* transmitem mensagens pela voz e, em seu discurso, são capazes de nomear e narrar as experiências vividas na comunidade, tornando conhecidas as mazelas sofridas por quem enfrenta a dura realidade da periferia, desempenhando uma tarefa bem próxima daquela atuação performática dos rapsodos, na Grécia Antiga, e dos *griot*, nas sociedades orais africanas.

Segundo estudos de Havelock (1996), além dos cantos entoados, das fórmulas mnemônicas e das mensagens transmitidas pela voz, a poesia caracterizou-se como uma forma de manutenção da ordem e comunicação social nas culturas orais, executada em eventos públicos, perante audiências que variavam em número e intensidade de participação, e permitiam o uso cotidiano da linguagem, de acordo com a prática social estabelecida pela comunidade. A poesia poderia estar a serviço de hinos religiosos, cantigas para dançar, cantos de bodas e aniversário, canções infantis, ritos de iniciação, cantos militares e de marcha, entre outros.

A competência do poeta nas sociedades orais revelava-se pela capacidade de cada um de improvisar versos, em criar suas próprias frases métricas ajustadas, pela seleção de vocábulos e a produção de fórmulas que reverberassem na audiência, sob a forma de clichês. Os poetas não eram lidos e sim ouvidos, sendo a linguagem apropriada para ser cantada, dado que a música e a dança auxiliavam na recordação e no acompanhamento das palavras. A criação da poesia era um ato oral, o que contribuiu para a construção das bases da arte da retórica:

Vale dizer, as cidades-estado gregas, entre o nono e o sexto século, aperfeiçoaram um sistema de instrução oral envolvendo dança, música instrumental e recitação, por cujo meio certas obras de composição oral foram seletivamente memorizadas, recitadas, ampliadas, mas de uma forma disciplinar, imposta pelos mais velhos aos mais moços como parte de sua iniciação numa sociedade oral, de que deviam tornar-se membros fieis. (HAVELOCK, 1996, p. 22)

A palavra falada, dita oralmente, assume um corpo, uma temporalidade presente, uma ação imediata de comunicação, na vida prática, baseada na expressão, na entonação e na expressão corporal. O oral desaparece à medida que o som do que foi dito se finda; a possibilidade de recuperação da palavra ouvida forja a necessidade da estruturação formular, ainda que não seja possível a recordação palavra por palavra da frase pronunciada. O conhecimento, o pensamento e as ideias em uma sociedade oral devem ser repetidos muitas vezes para não se perderem no esquecimento.

Uma importante tensão instaura-se entre a oralidade e a escrita a partir da invenção do alfabeto pelos gregos, por volta de 720-700 a.C., entre oralidade e escrita, na transição da oralidade para o texto escrito⁴⁸. A palavra registrada marca a liberação da mente para um pensamento mais abstrato, distante da situação real vivida (ONG⁴⁹, 1998).

Uma comunidade oral não precisa de textos, pois sua cultura e pensamento encontram-se pautados pela intenção de comunicação. Com a escrita, a comunidade passa a prolongar o pensamento, a legitimar a capacidade de reflexão e a organizar a atividade intelectual, dando ensejo ao surgimento da “mente alfabética”⁵⁰. A inovação trazida pelo sistema grego de escrita inaugurou um distanciamento do falado, que permitiu, segundo os defensores da supremacia da escrita, a possibilidade de pensar-se sobre o dito, reler, interpretar e criar circunstâncias mais abstratas de linguagem.

Segundo Havelock, o alfabeto grego surgiu em áreas onde os gregos cultivavam a arte oral de compor, em versos, dedicatórias rituais, uma prática muito comum em sociedades pré-letradas, assim como os fenícios, seus vizinhos, inscreviam símbolos em suas composições em oferendas volitivas:

⁴⁸ De acordo com os estudos de Havelock (1995), antes do alfabeto grego nenhum outro sistema de escrita fora capaz de registrar todo o escopo da linguagem oral.

⁴⁹ ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998.

⁵⁰ O termo é empregado por Eric Havelock (1996).

No entanto, a composição oral fenícia requeria apenas a confecção de marcações de cadência para exprimir paralelismos e antíteses estereotipadas, de teor rítmico, mas não estritamente métrico, de modo que a decifração era possível, com emprego de algumas conjecturas, mesmo nos limites da grafia utilizada. A medida do hexâmetro grego era muito mais exigente, requerendo a enunciação oral de durações vocálicas cuidadosamente estabelecidas. Esta diferença impôs ao imitador grego industrializar cinco sinais para simbolizar essas durações e assim representar de forma adequada a métrica de suas próprias dedicatórias. (HAVELOCK, 1996, p. 20)

Para ampliar o alfabeto fenício, os gregos inserem as vogais no abecedário, objetivando marcar na escrita os sons que ouviam na oralidade, já que os signos vocálicos sugeriam certa semelhança com o que queriam representar, evidenciando uma relação entre o que era dito e o que era escrito, articulação esta que continuou a ocorrer mesmo após trezentos anos de uso da escrita (HAVELOCK, 1996). Neste processo de transição da oralidade para a escrita, dá-se a transformação da língua falada grega em um dispositivo capaz de separar o locutor de sua fala, modificando o modo como a comunicação é realizada e convertendo a linguagem em objeto de análise, reflexão e inspeção. Além disso, ocorre a passagem de um mundo oralizado, compartilhado de forma coletiva, para um mundo lido, silenciado e individual.

Após quase dois séculos, a escrita começa a ser utilizada por uma parcela maior da população, porém com resquícios da linguagem oral na qual se fundamentava toda a sociedade. As audiências prevaleciam sobre o público leitor, sendo comum ler trechos de filósofos ou de sábios, escritos a partir de estruturas formulares, fixas, altamente padronizadas, com a clara intenção de cumprir as expectativas de memorização. Ou era costume utilizar as letras mais como um recurso estético, utilizado para decorar utensílios, vasos, objetos de cerâmica, do que com uma preocupação das relações com a palavra e seu som. As letras eram pensadas em termos artísticos e não fonéticos, mais para agradar às vistas do que para ler. Complementando esta ideia, Havelock, sustenta:

Em termos mais genéricos, o surgimento de uma consciência histórica, a separar passado do presente, não foi forte o bastante para permitir identificar o caráter originalmente oral de uma cultura então herdada. Este fato torna-se compreensível quando se percebe que a técnica alfabética é de um tipo que deixa de ser reconhecível como técnica. Ela se entretetece com a consciência letrada dos que a usam, a ponto de parecer-lhes que eles nunca poderiam ter passado sem ela. Além disso, a Antiguidade mais tardia nunca descartou por completo o hábito da oralidade, e assim ficou

impedida de reconhecer a sua existência histórica separada. Mesmo o leitor solitário lia alto para si mesmo; e os escritores ainda procuravam audiências. (HAVELOCK, 1996, p. 37)

Pode-se considerar que a civilização dos gregos e romanos foi a primeira a tornar-se letrada e a transmitir o conhecimento letrado produzido, tendo sido responsável por fundar a atividade do leitor comum, e desse modo, conferindo à palavra escrita um meio de circulação geral da comunicação. Entre os gregos, ser culto e ser letrado não tinham o mesmo significado; somente no século IV a palavra *grammatikós*⁵¹ passou a ser usada para definir uma pessoa capaz de ler, sem que esta habilidade estivesse relacionada com sua educação. Já os romanos, mais envolvidos no universo livresco, criaram o conceito de *litteratus*, ou seja, o homem de letras, um leitor de letras, e o conceito de *illiteratus*, o homem sem nenhuma cultura letrada (HAVELOCK, 1996).

O saber letrado difundiu-se a partir da situação oral que o penetrava, inverteu hábitos, silenciou a voz do rapsodo, individualizou a língua e esvaziou a **corporalidade**⁵² da modalidade oral, provocando a separação do corpo, como seu lugar na enunciação, do modo de dizer. Os ouvidos foram substituídos pelos olhos, o suporte vocal trocado pelo gráfico, a audição pública de textos pela leitura silenciosa e individual. A *performance* da oralidade, que costumava ressaltar seu caráter persuasivo e deixar claro os elementos da enunciação (quem fala, para quem fala e a circunstância da fala) sofre uma mudança e uma nova organização do conhecimento começa a ser estabelecida a partir da disseminação do alfabeto. Sobre isso, Belintane⁵³, acrescenta:

O alfabeto só gestou a leitura silenciosa a partir de uma intensa ampliação de seu uso, sobretudo a partir do momento em que os leitores puderam escapar das leituras autorizadas e ritualísticas e também sair das constrações que mantinham o texto como dependente da vocalização (a *scripta continua*, a ausência de marcas que ajudassem o leitor a situar palavras, frases, temas a partes do texto) – antes de acionar o

⁵¹ A palavra *agrámmatos*, em grego, é um adjetivo privativo e quer dizer “sem letras, não composto por letras, ignorante das letras, analfabeto, iletrado”; a palavra *grámma*, muito utilizada por Aristóteles, significa “unidade mínima do som, uma letra (desenhada ou gravada)” (HAVELOCK, 1996).

⁵² Jogo de palavra sugerido pelo autor Claudemir Belintane (2013).

⁵³ BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

entendimento, o texto era lido, declamado. Ou seja, pouco a pouco, essa voz, que já fora dos rapsodos, passa a ser (e ainda é) o nó górdio da leitura. (BELINTANE, 2013, p. 76)

Importa salientar que as culturas orais precederam a invenção da leitura e deram origem ao sistema de escrita grego, mais conhecido e estudado, fundamentando toda a linguagem ancestral da humanidade. A gênese da escrita é, portanto, posterior à oralidade, um produto da língua e da cultura, que introduziu outro modo de organizar o conhecimento e outra lógica na linguagem, penetrando em seus interstícios de tal maneira que é como se tivesse existido desde sempre. Somente no século XX, admitiu-se que a memória oral fora substituída pela prosa documentada, por uma sintaxe da cultura escrita:

Equiparar o escrito ao falado e dar prioridade ao escrito é coisa que denuncia com eloquência uma noção inconsciente, mas de todo equivocada, de que o animal humano é por natureza um leitor, ou deve sê-lo, e de que para ele a língua existe primariamente como escrita. (HAVELOCK, 1996, p. 53)

Havelock (1996) sustenta, ainda, ser crucial para o desenvolvimento infantil a proposição de um currículo que inclua canções, danças e recitação, além de uma contínua instrução das crianças nas artes orais, objetivando manter a tradição do legado oral da humanidade, bem como uma significativa fundamentação para o ensino da cultura escrita. Neste sentido, o autor deposita sobre a oralidade, a força do ensino da escrita, uma ideia essencial para pensarmos a possibilidade de articulação do rap com o letramento, bem como o movimento oral que o rap está resgatando atualmente, especialmente em espaços marcados por forte tradição oral.

Bons leitores surgem a partir de bons falantes, capazes de recitar. A recitação, que as crianças desempenham da maneira mais natural, preenche as condições orais: ela é narrativa e, em grande parte, rítmica. Se nossos antepassados foram mais cultos do que somos, teria sido porque aprenderam a falar bem muito antes de lerem bem, adquirindo um amplo vocabulário por meio da prática retórica? Uma pressão prematura sobre o olho da criança para ler um texto, em vez de treinar o ouvido para ouvir com cuidado e repetir oralmente, talvez iniba o total desenvolvimento da cultura escrita, ao omitir o estágio necessário do processo de desenvolvimento em que a prática oral se torna companheira íntima da palavra reconhecida visualmente. (HAVELOCK, 1995, p. 28)

O contínuo de expressão verbal entre a oralidade e a escrita nos remete ao encontro da ontogênese e da filogênese. A fala é algo natural ao sujeito, é

diretamente ligada à sua consciência, fazendo parte do desenvolvimento humano falar, ouvir a palavra antes de vê-la escrita ou lê-la; a palavra falada deu origem e continua conferindo sentido à palavra escrita, assim como ocorreu na história da humanidade, em sociedades na qual a palavra era falada, as histórias eram contadas, os provérbios, as preces e as expressões formulares ensinadas oralmente, memorizadas, reproduzidas, recriadas dependendo do contexto de uso.

Ainda que vistas na sociedade contemporânea como expressões linguísticas em contraposição uma à outra, a oralidade e a cultura escrita são extensões do mesmo fenômeno linguístico, permanecem interligadas, numa relação mútua, tensa e criativa, dado que suas origens histórias remontam a grupos sociais orais.

No entanto, com a difusão do alfabeto e o encapsulamento da palavra no campo visual, a escrita foi se tornando uma linguagem esvaziada da experiência, dando origem a uma dicotomia, vigente na equação oralidade-cultura escrita (HAVELOCK⁵⁴, 1995), que parece reproduzir uma tendência que ainda está presente hoje na relação entre o conhecimento que é dado na escola e o conhecimento que o jovem obtém através do rap, marcado pela predominância da oralidade sobre a escrita.

Os estudos em torno do rap e do letramento trazem a possibilidade de retomarmos uma passagem da história, ligada ao desenvolvimento da relação entre a linguagem oral e escrita, cujo gradual distanciamento foi deletério para o enriquecimento da linguagem, evidenciando a necessidade de nos remetermos aos tempos antigos a fim de evitar-se a reprodução deste distanciamento da escola, cujo valor da oralidade é desprestigiado em prol da supremacia da cultura escrita.

A oralidade do rap clama por uma linguagem mimética, gestual, corporal, preservando o contínuo de expressão verbal entre ambas as modalidades. A escrita não é desprezada, uma vez que alimenta a linguagem oral e por ela é alimentada,

⁵⁴ HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura-escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

mas a ênfase está na enunciação, nos modos de dizer, na força da oralidade presente no rap.

Assim como o rap abre o caminho para a rememoração do valor da oralidade em uma sociedade letrada, provoca o encontro com toda a ancestralidade africana presente nas comunidades fortemente marcadas pela tradição oral, que também fizeram história por meio da figura dos *griot*, mestres sábios que circulavam pelas aldeias, transmitindo conhecimentos e formando a população pela palavra.

Os *rappers* contemporâneos podem ser comparados aos *griot* africanos ao narrarem experiências coletivas, difundindo o seu discurso crítico e contestador e imbuírem de sentido as práticas sociais vividas na periferia, dando voz a uma parcela da população que parece excluída da produção do conhecimento, principalmente, letrado.

1.3 *Griot*, o narrador da ancestralidade africana

Segundo Niane⁵⁵ (1982), o termo *griot* tem origem francesa⁵⁶ e serve para designar a posição de destaque daquele que era concebido como o cronista, o genealogista, o arauto que dominava a palavra, o conhecimento e a ciência; podia ser um poeta, um músico ou, até mesmo, um feiticeiro, que percorria grandes distâncias tocando e falando do passado.

Ícone nas sociedades tradicionais africanas, os *griots* faziam valer o valor da palavra, sendo muitos deles conselheiros de reis, pois conheciam a história de reis e reinos, conservavam os ensinamentos tradicionais, inclusive morais e legais, graças à sua memória e à arte poética que herdavam das práticas orais.

⁵⁵ NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata ou A epopeia mandinga: romance**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

⁵⁶ O Império Mali ou Mandinga foi colonizado pela França, a partir de 1855, no século XIX.

Nas sociedades africanas mais antigas, entre os séculos XII e XV, principalmente nos impérios sudaneses⁵⁷, era dentre os *griots* que os reis escolhiam os preceptores dos jovens príncipes:

Na sociedade africana bem hierarquizada de antes da colonização, onde cada um tinha o seu lugar, o cronista nos aparece como um dos membros mais importantes, pois é ele quem, na falta de arquivos, conserva os costumes, as tradições e os princípios de governo dos reis. As convulsões sociais devidas à conquista fazem com que os *griots* tenham, hoje, de viver de maneira diferente: por isso, valem-se eles do que até então havia sido seu domínio exclusivo, a arte da palavra e da música. (NIANE, 1982, p. 6)

Como na Grécia Antiga, os *griots* se valiam das fórmulas, da arte das perífrases, das histórias narradas segundo técnicas de dicção e ritmos próprios da língua, faziam-se escutar em sua palavra, contando fatos e situações sociais em lendas que divertiam o público, mas que mantinham em segredo certos sentidos. Por meio dos *griots*, de sua oralidade e de sua memória, a história e a sabedoria de um povo foram mantidas vivas através das gerações.

No Brasil, essa tradição foi trazida pelos negros escravizados pertencentes aos diversos grupos sociais africanos que vieram ao país na época da colonização. Vários grupos yorubás, particularmente oriundos da Nigéria⁵⁸, trouxeram sua própria cultura e uma série de valores tradicionais africanos, tais como o candomblé, a dança, a música, as cantigas, a culinária, entre outros, uma rica herança das formas orais preservadas ao longo dos séculos.

Muitos escravizados, considerados adivinhos, desempenhavam a função de um *griot* nas fazendas nordestinas, no auge da economia açucareira. Considerados sábios entre os negros, muitos deles eram consultados pelos brancos colonizadores e os orientavam com suas rezas e ervas. Estes *griots* traziam conhecimentos da

⁵⁷ Um dos maiores impérios sudaneses, conhecido como Império de Mali ou Mandinga, pode ser considerado o berço dos *griots*, local onde se fez perpetuar os costumes dos tempos ancestrais. Tal Império era composto por doze províncias e, posteriormente, após as conquistas de Sundjata, houve uma elevação considerável neste número. De acordo com Niane (1982), nas aldeias do Velho Mandinga, até hoje é possível encontrar, longe das cidades, nas aldeias de Kába (Kangaba), Djeliba Koro, Krina, Kamara, Keita, Kondê, Traorê, Koroma etc., uma família tradicional de *griot* que conserva a tradição histórica e a transmite de geração em geração.

⁵⁸ De acordo com Adékòyà (1999), os grupos da Nigéria trazidos ao Brasil foram: Ègbá, Ìjèbú, Ìjèsà, Kétu, Ibàdàn, Ilòrin, Ifè, Òyó e Tápá.

Antiguidade, compartilhavam sua sabedoria com a comunidade e eram responsáveis pela preservação da memória dos ensinamentos, os rituais e as rezas.

De acordo com Adékòyà⁵⁹, a tradição oral entre os yorubás, trazidos ao Brasil pela diáspora africana, era fortemente impregnada por valores religiosos, que definiam as relações sociais e a relação do homem com o Universo:

Também é interessante observar como a dimensão Cosmogônica das palavras nas ações religiosas é um componente vital da personalidade cultural dos Yorubás; ela é o próprio motor das ações e transformações que possuem seus significantes como elementos do divino, agindo como forças fundamentais emitidas por *Elèdùmarè*. Assim, as palavras são instrumentos de criação, dons preexistentes, instrumentos de materialização e exteriorização das forças vitais, que se manifestam em suas *performances* religiosas e sagradas, produzindo – historicamente e culturalmente – o encontro do homem com o Universo divino e profano. (ADÉKÒYÀ, 1999, p. 62)

As relações entre a oralidade e as crenças religiosas aparecem frequentemente nas culturas orais. A *performance* característica do fenômeno linguístico oral é identificada em sua dimensão ritual, diferentemente da fala espontânea, exerce uma função social por desempenhar um importante papel na formação e educação de jovens. A oralidade, presente nos cultos, funciona como um instrumento de manutenção e transmissão dos conhecimentos filosóficos, bem como pelo aconselhamento da população, por carregar a força da experiência acumulada.

Como sustenta Niane (1982), a maestria da arte de falar dos *griots* consiste em perpetuar na memória dos homens os segredos seculares, além de preservar nomes de reis e história de reinos, a relação com o sistema religioso e as divindades, fatos e fenômenos da vida, perante as novas gerações, enfim, todo um saber que representa um verdadeiro legado da história ancestral dos povos negros africanos, que não é contada em livros e tampouco arquivada por qualquer sistema de escrita, mas é preservada como tesouro por intermédio da transmissão oral.

O Ocidente ensinou-nos, infelizmente, a desprezar as fontes orais em matéria de História sendo, por isso, considerado como sem fundamento tudo o que não esteja escrito, o preto no branco. É por essa razão que, mesmo entre os intelectuais africanos, existem alguns tão limitados, a ponto

⁵⁹ ADÉKÒYÀ, Olúmúyiwá Anthony. **Yorùbá: tradição oral e história**. São Paulo: Terceira Margem, 1999.

de verem com desprezo os documentos “falados” que são os *griot*, e de suporem que nada – ou quase nada – sabemos de nosso passado, por falta de documentos escritos. Com isso, eles provam simplesmente que conhecem seu próprio país somente através dos brancos. (NIANE, 1982, p. 7)

A oralidade transforma-se em um depósito de valores e tradições que ultrapassam os limites da escrita, do registro, pois o ensinamento não está presente no documento escrito, está presente no jeito de falar, no modo de dizer, na forma como se fala, na enunciação. Os *griots* acreditam que a palavra escrita é considerada apenas uma foto da palavra, não a palavra em si. Segundo esta tradição, a palavra escrita pode ser adulterada, manipulada, já a palavra falada é carregada de honestidade porque a forma de expressão do falar está pautada pela oralidade.

Outra aproximação possível entre a oralidade e o rap é o caráter agonístico presente nas formulações orais das culturas tradicionais, uma vez que o conhecimento estava imerso na vida cotidiana, dentro de um contexto de luta. Muitas vezes os poemas e versos eram utilizados para envolver as pessoas em um combate oral e intelectual, a partir de provérbios, enigmas ou narração de façanhas. Do mesmo modo, no movimento *hip-hop* é bastante comum os *rappers* participarem de batalhas de rimas, uma disputa típica baseada na habilidade de improvisação do *rapper* e em sua capacidade de rimar.

A oralidade também pode ser caracterizada como ação que pressupõe o poder da palavra e o aprendizado prático, já que expressa a substância do próprio pensamento e processa os dados da experiência vivida em uma coletividade. É o contexto de transmissão de saberes práticos e filosóficos que define o significado da linguagem oral.

1.4 *Rappers* - os *griots* da atualidade

Inspirados por esta característica do rap, em uma das oficinas realizadas no trabalho de campo, organizamos uma Batalha de Rimas, propondo a construção de uma Caixa de Rimas, na qual os jovens podiam colecionar, ao longo de algumas

semanas, palavras que rimassem e tivessem relação com o contexto social, político, e econômico identificado na comunidade do Capão Redondo.

No encontro planejado para a realização da “batalha”, os jovens lançaram mão, não apenas das palavras, da força da oralidade para expressar suas experiências, necessidades, fragilidades, sentimentos, angústias, injustiças, entre outros temas, mas também de toda a gesticulação inerente ao rap, trazendo à tona a “**corporalidade**” característica da oralidade, que emerge de modo natural do diálogo com a audiência, toda enunciação que envolve, necessariamente, o corpo. Como sugere Belintane:

O rap, com sua gesticulação em que o índice parece a todo momento cobrar o aqui e o agora de uma bravata ou clamar por vingança, retoma parte dessa “**corporalidade**”: é interessante ver na favela como as crianças chegam a dispensar a letra da música para se agarrarem à gesticulação, à ginga de seus *rappers* preferidos, soerguendo o orgulho em tom de desafio, mesmo sem compreender integralmente o que se diz na letra (por incrível que possa parecer, nem sempre há proximidade entre a letra dos *rappers* e as comunidades periféricas; estes já trazem termos e construções que vão além da cultura linguística localizada). (BELINTANE, 2013, p. 71, grifo do autor)

O tom agonístico apareceu, também, em algumas das rimas propostas na “batalha de rimas” e colecionadas na Caixa de Rimadas, que serviram de base para a composição da letra de rap produzida pelos jovens, como atividade culminante da pesquisa de campo. A partir das rimas criadas, alguns grupos elaboraram as seguintes estrofes:

“Vamos respeitar a comunidade
 Tem muita violência nessa cidade
 Tem ódio, rancor e muita dor.
 Eu levo o sofrimento dentro do peito
 Porque na quebrada não tem jeito
 Se fechar o olho, rã!m!
 Perde o respeito!”
 (*Respeitando a comunidade* - Marco Antonio, Valéria e Geyse)

“A vida hoje em dia
 Não sabia o que fazia
 Eu roubava ou matava
 Na nossa periferia
 Errando e aprendendo
 A cada novo dia”.

(*A realidade da vida* - Sandy, Victoria e Graciele)

“Se você não se ligou
 Aqui não é brincadeira
 A vida é dura
 É dura e não é brincadeira
 Vou para o Zezinho
 E pra escola
 A semana inteira”.

(*Zueira total na Casa do Zezinho* - Taicilaine, Juliane e Lucas)

Segundo Ong, as culturas orais impressionam as pessoas letradas pelo tom enfaticamente agonístico de seu desempenho verbal, como parte intrínseca da narração do contexto de luta e do estilo de vida da população, apresentando, muitas vezes, uma descrição pormenorizada da violência, fazendo uma celebração das lutas e combates:

Na *Ilíada*, por exemplo, os livros VIII e X rivalizariam, no mínimo, com o que mostram a televisão e o cinema mais sensacionalistas atuais em matéria de violência explícita e os ultrapassam em muito em pormenores requintadamente sangrentos – o que pode ser menos repulsivo quando descrito verbalmente do que quando apresentado visualmente. Representações de violência física crua, fundamental em muitos poemas épicos orais e outros gêneros orais, e que subsistem em muitos dos primeiros produtos da cultura escrita, diminuem gradativamente ou se tornam marginais na literatura narrativa posterior. (ONG, 1998, p. 55-56)

A dicotomia presente hoje nos embates entre oralidade e escrita, que ressalta a supremacia da escrita, ao mesmo tempo em que desvaloriza a oralidade enquanto

fenômeno lingüístico, pode revelar, como afirma Ruth Finnegan⁶⁰ (1991) a partir de seus estudos sobre os povos orais africanos, uma visão etnocêntrica desta modalidade de linguagem, vinculando-a às sociedades tradicionais mais primitivas; enquanto que a escrita aparece circunscrita ao contexto das sociedades modernas, pós-industriais, associando-a ao sujeito dotado de um pensamento lógico, abstrato, cognitivamente superior. Os costumes urbanos da sociedade industrial, assim como a literatura, demandam uma visibilidade para a escrita dentro de um contexto de cultura global, que ignoram outras formas de práticas culturais, não inscritas nos padrões estabelecidos pelo Ocidente.

Estas abordagens mais recentes do estudo da “tradição” não se aplicam apenas às pesquisas empreendidas atualmente; também houve reavaliação crítica dos estudos anteriores, uma vez que pensamentos baseados na divisão da ordem social entre o “tradicional” como coletivo e comunitário, por um lado, e o “moderno” como individual e racional, por outro, agora são desafiados, questionados. É necessário olhar novamente para esses documentos mais antigos porque transmitiam a mensagem de culturas “tradicionais” como sendo um todo essencialmente igual, caracterizadas pela transmissão milenar de “costumes tradicionais” e pela falta de mudança, o que faz lembrar a “síndrome da África não tem história”. (FINNEGAN, 1991, p. 112-113, tradução nossa)

Finnegan (1991) considera, ainda, que a conotação conferida ao “tradicional” e “moderno” para designar as sociedades baseadas na oralidade e na escrita, respectivamente, são conceitos a serviço do imperialismo ocidental, já que os usos das experiências e dos conceitos relacionados ao emprego destes termos dependem das respostas para as seguintes perguntas: “o que é tradição?” e “tradição para quem?”.

É comum observar o conceito de tradição encerrado em uma lógica e em um conjunto de ideais que poderiam estar associados à expansão imperial, comercial e dos negócios ocidentais em outros países do mundo, como nas integrações de nações primeiramente na Europa, depois na África, na Ásia e no Pacífico, ao longo do século XIX.

⁶⁰ FINNEGAN, Ruth. Tradition, but what tradition and for whom? **Oral Tradition Journal**, Columbia, v. 6, n. 1, p. 104-124, 1991.

Segundo Leila Hernandez⁶¹ (2008), o modelo racional que dominou o pensamento ocidental foi utilizado para justificar o colonialismo no final dos oitocentos. Os europeus foram responsáveis por forjar um “olhar imperial” sobre o universo, mascarando uma série de preconceitos, equívocos e interesses político-econômicos relacionados à exploração do continente africano pelas grandes empresas comerciais, as áreas de relações exteriores e missões religiosas.

Com base na representação ideológica europeia, o continente africano necessitava de civilização e de uma organização social e política fundamentada em padrões ocidentais a fim de superar a inferioridade característica dos negros e o seu primitivismo, concepção que culminou na Conferência de Berlim e a partilha da África entre as principais nações europeias.

A carta geopolítica da África estava basicamente pronta, sendo boa parte das fronteiras conservada, no seu conjunto, até os dias atuais. Com isso foram desconsiderados os direitos dos povos africanos e as suas especificidades históricas, religiosas e linguísticas. Em outras palavras, as fronteiras da nova carta geopolítica da África, aprovada na Conferência de Berlim, raramente coincidiram com as da África antes dos portugueses. Mas cerca de trinta anos depois, por volta de 1920, quase todo o continente estava sob administração, proteção colonial ou ainda era reivindicado por outra potência europeia. (HERNANDEZ, 2008, p. 64)

Entretanto, distanciando-se do pensamento etnocêntrico, Finnegan (1991) que denomina como “A grande divisa” a oposição entre oralidade e escrita vigente hoje, sustenta outra ideia, a de que existe uma interação, uma influência mútua entre a modalidade oral e a modalidade escrita da linguagem, entendendo-as como um fenômeno contínuo de expressão verbal, que não podem separar-se. A oralidade, com suas fórmulas e técnicas mnemônicas, manifesta um claro processo de memorização, também presente na escrita. Segundo Finnegan (1991), a escrita pode ser concebida como a extensão da oralidade, pois sempre há uma fala por trás de uma escrita.

Neste contexto, Ong (1998) considera que os embates entre oralidade e escrita começam a ser social e historicamente construídos, desconsiderando o contínuo de expressão verbal presente em ambos os fenômenos linguísticos e

⁶¹ HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

reforça o pressuposto de que o que muda com a invenção do alfabeto é a tecnologia da comunicação.

Por volta de 1962/1963, com o advento da revolução tecnológica dos meios de comunicação (o rádio, o telefone, a televisão), a dinâmica oral foi posta na pauta da discussão entre os principais teóricos e departamentos das universidades, questionando o alcance da palavra falada nos estudos da tecnologia da comunicação.

Ong (1998) sustenta que a escrita é um modelo de representação secundário da linguagem, dependente de um sistema primário anterior, a linguagem falada. Todos os textos e os escritos advêm da oralidade, uma vez que a palavra falada vive e pode ser ouvida na leitura de um texto, na conversão sílaba por sílaba na formação de uma palavra. “A expressão oral pode existir – e na maioria das vezes existiu – sem qualquer escrita; mas nunca a escrita sem a oralidade” (ONG, 1998, p. 16).

Acompanhando os estudos de Havelock (1996) e Parry (1971), Ong (1998) enfatiza que os poetas orais não recorriam à memorização, palavra por palavra, de seus poemas, mas criavam fórmulas padronizadas capazes de expressarem, muito bem, ideias segundo uma métrica ajustada. As fórmulas padronizadas eram agrupadas em temas também padronizados, de acordo com a circunstância social: uma assembleia, uma reunião do exército, um desafio, entre outros.

Conforme salienta Ong, o poeta habilidoso deveria saber articular as fórmulas ao contexto exigido, transmitindo uma ideia original, sem parecer repetir trechos de poesias já contadas:

Ora, é óbvio que as necessidades métricas, de um modo ou de outro, determinam a seleção de vocábulos por qualquer poeta que componha segundo a métrica. Porém, o pressuposto geral fora que os termos métricos apropriados de alguma forma apresentavam-se espontaneamente à imaginação poética de modo fluido e grandemente imprevisível, relacionado apenas ao “gênio” (isto é, a uma habilidade essencialmente inexplicável). Os poetas, tal como são idealizados pelas culturas quirográficas e mais ainda por culturas tipográficas, não deveriam usar materiais pré-fabricados. Se um poeta ecoasse fragmentos de poemas anteriores, deveria, pensava-se, moldá-los a sua própria “natureza”. (ONG, 1998, p. 31)

Em seus estudos, Ong (1998) denomina “oralidade primária” a oralidade típica de sociedades orais, que não foram influenciadas pela cultura letrada e que desconhecem completamente a escrita, comentando sobre a dificuldade de identificá-la, uma vez que quase todas as culturas já revelam um conhecimento da linguagem escrita, ainda que preservem a estrutura mental oral. Outra oralidade surge, segundo o autor, numa sociedade dominada pela cultura da alta tecnologia, com invenções como o rádio, o telefone, a televisão ou outros dispositivos eletrônicos, é a “oralidade secundária”, que depende da existência e do funcionamento da escrita e da impressão. Perguntamo-nos se esta estaria mais próxima da oralidade dos *rappers*, embora vejamos neles muito da ancestralidade africana, como assinalamos anteriormente.

Acrescentando ideias às formulações de Ong (1998) a respeito dos modelos propostos para a compreensão do fenômeno oral e apresentando uma possibilidade de oralidade que não se enquadraria no desconhecimento da escrita e tampouco numa oralidade pautada pela escrita, Belintane (2013) defende a existência de uma terceira dimensão oral denominada como “oralidade periférica”, muito presente nas favelas, periferias. Segundo o autor, este tipo de oralidade traduz uma espécie de oralidade “esfarrapada”, praticada por migrantes nordestinos, negros, entre outros, ou seja, pessoas advindas de territórios fortemente marcados pela tradição oral que, no entanto, participam oprimidas da cultura escrita, muitas vezes sem se verem representadas em suas tradições.

A imersão desses sujeitos no universo da escrita dá-se de modo parcial, sem uma apropriação efetiva de todo o *status* social que conota o domínio da escrita em uma sociedade letrada. Este fenômeno também pode ser observado na sociedade contemporânea, na superficialidade com que as pessoas, tanto da classe média como das classes mais favorecidas, restringem seu conhecimento às informações veiculadas pela mídia, que utiliza, ao seu modo, os recursos da modalidade oral, desprezando as escritas que exigem um esforço maior de compreensão e interpretação dos sentidos do texto, demonstrando uma exploração muito rasa dos “poderes da escrita”, segundo sustenta Belintane (2013).

No processo de mistura e tensão que envolve os estudos acerca da oralidade e da escrita, o que se costuma contrapor à escrita é a fala cotidiana, usualmente mais espontânea, sem a preocupação com a preservação de ensinamentos ou a memorização da mensagem; ao passo que a oralidade formular, com as técnicas mnemônicas, bem como com os recursos estilísticos característicos, fundamentam a origem da escrita, dado que ambas as modalidades de linguagem desempenham um importante papel social no registro e na memória do que é dito por um povo em uma determinada época.

Assim, o fenômeno linguístico oral, formado por gêneros textuais mais elaborados, fundados sobre uma estrutura de fórmulas de memorização (alegorias, metáforas, metonímias, antíteses, aliteraões, paralelismos), ouvidos nos cantos, nas preces, na poesia, no rap, possibilita a entrada da criança ou do jovem no mundo da escrita ou a passagem significativa de uma modalidade oral para uma modalidade escrita.

O processo de letramento de crianças e jovens, bem como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, pode ser repensado por meio do estudo da história da escrita e das considerações a respeito das contribuições recíprocas entre a oralidade e a escrita, entendidas como fenômenos contínuos de expressão verbal, ao levar em conta todo o repertório linguístico e subjetivo construído pelo falante em suas experiências concretas de linguagem.

1.5 A relação entre objeto e palavra: imagem acústica e significação

O letramento, segundo a abordagem de Pêcheux (2006) da análise do discurso, abre espaço para a reflexão que é apresentada neste capítulo sobre o discurso e o sujeito, em articulação com a língua e a história da sociedade. Ao mesmo tempo, depreende-se desta abordagem uma noção de sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente.

Freud⁶² (1915/2003), contribui para a reflexão a respeito das relações entre letramento, oralidade e escrita quando, por exemplo, no Apêndice C do artigo *O Inconsciente*, teoriza sobre a importância da imagem sonora da palavra na construção de significados subjetivos, uma vez que o aparelho de linguagem é entendido como um campo de associações que dão sentido às representações de objeto, que remontam, por sua vez, às experiências primordiais da criança com a mãe.

Ao teorizar sobre o inconsciente, o autor aprofunda a discussão aberta por Nietzsche⁶³ a respeito do descentramento da razão e da consciência, contribuindo desse modo para se repensar as tendências da metafísica ocidental, baseadas na identificação da razão subjetiva com a consciência. A subjetividade deixa de ser concebida como um todo unitário e passa a ser definida como composta por dois grandes sistemas: o inconsciente e o pré-consciente. Como sustenta Freud⁶⁴:

De maneira positiva, enunciemos agora, como resultado da psicanálise, que um ato psíquico passa geralmente por duas fases em relação ao seu estado, entre as quais se coloca uma espécie de exame (*censura*). Na primeira fase ele é inconsciente e pertence ao sistema inconsciente; se no exame ele é rejeitado pela censura, não consegue passar para a segunda fase; então ele é “reprimido” e tem que permanecer inconsciente. Saindo-se bem no exame, porém, ele entra na segunda fase e participa do segundo sistema, que denominamos consciente. Mas essa participação não chega a determinar inequivocamente a sua relação com a consciência. Ela ainda não é consciente, mas *capaz de consciência*, isto é, pode então, dada certas condições, tornar-se objeto da consciência sem maior resistência. Tendo em vista essa capacidade de consciência, chamamos o sistema

⁶² FREUD, Sigmund (1915). Apêndice C. Palavra y cosa. In: **Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916)**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.

⁶³ De acordo com informação fornecida por Mônica do Amaral, em aula ministrada na disciplina *Expressões estéticas contemporâneas de resistência da juventude urbana: uma leitura a partir de Nietzsche, Freud e Adorno*, como parte integrante do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2013, é possível dizer que Nietzsche não somente antecipou, pela via genealógica, aquilo que Freud investigou no campo clínico e aprofundou em sua metapsicologia, por intermédio do método genético, mas lançou as bases epistemológicas para a descoberta do inconsciente. Como apontado por Nietzsche (2005), em sua crítica à metafísica ocidental, os pensamentos conscientes, estruturados sob a primazia da razão ordenadora, não revelam todo o campo ideacional do sujeito, podendo ser este entendido não como uma unidade, um ser uno, consciente, mas cindido pelas instâncias psíquicas, pela descentração da consciência e a consequente destituição da unidade do sujeito, tal como sustentado pela tese da psicanálise freudiana.

⁶⁴ FREUD, Sigmund (1915). O Inconsciente. In: **Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

consciente também de “*pré-consciente*”. (FREUD, 1915/2010, p. 109-110, grifo do autor)

O sujeito descentrado da consciência, clivado por tendências conscientes e inconscientes, interessa-nos, especificamente, para a reflexão sobre as relações entre o rap e o letramento, por trazer à tona todo o campo simbólico e de produção de significados constituídos pela atividade mental do sujeito em sua interação com o outro, consigo e com o meio, com sua cultura e ancestralidade. Uma abordagem interessante para se repensar principalmente o sujeito escolar, que tem se constituído (ou melhor, desconstituído) a partir do processo de alfabetização, ou seja, apoiado no ensino da língua escrita desvinculado da oralidade, desconsiderando-se assim todo o universo simbólico no qual o sujeito escolar se encontra imerso.

Segundo Freud, é necessário o estudo do inconsciente para a compreensão das lacunas apresentadas pelos dados da consciência, constituído pelas ideias que escapam de seu domínio, presentes tanto no funcionamento comum ao psiquismo (atos falhos, chistes, sonhos, entre outros), como naquele que apresenta sofrimento psíquico (sintomas, obsessões e fobias), compreendendo uma série de atos psíquicos que não podem ser reduzidos à consciência:

Todos esses atos conscientes permanecem desconexos e incompreensíveis se insistirmos na pretensão de que através da consciência experimentamos tudo o que nos sucede em matéria de atos psíquicos, mas se inscrevem numa coerência demonstrável se neles interpolarmos os atos inconscientes inferidos. Um ganho em sentido e coerência é motivo plenamente justificado para irmos além da experiência imediata. Se além disso pudermos edificar, sobre a hipóteses do inconsciente, uma prática bem-sucedida, mediante a qual influímos no curso dos processos conscientes, teremos neste sucesso uma prova indiscutível da existência daquilo suposto. Então será preciso adotar o ponto de vista de que é uma *pretensão insustentável* exigir que tudo o que sucede na psique teria de se tornar conhecido também para a consciência. (FREUD, 1915/2010, p. 101-102, grifo do autor)

As percepções e representações humanas não são objetivas (correspondentes a fatos objetivos e conscientes), muito pelo contrário, são derivadas de uma espécie de rede associativa ligada ao objeto, sem confundir-se com o objeto em si e que constituirão a representação-objeto.

Indícios e sentidos do inconsciente do sujeito tornam-se acessíveis ao campo consciente depois de sofrerem uma espécie de tradução, à medida que for possível articular a representação-objeto e a representação-palavra, apresentando todo um encadeamento de imagens, ideias e representações, não conscientes, que dão sustentação a esta última.

Para esclarecer essa ideia, é necessário compreender o funcionamento do que Freud⁶⁵ denominou em 1891, em seu trabalho, intitulado *Sobre as afasias* (1891/1987), como aparelho de linguagem, em cuja teorização, encontra-se o esboço de sua posterior teoria do aparelho psíquico.

Garcia-Roza⁶⁶ salienta, em *Introdução à metapsicologia freudiana* (1991), que ao utilizar o termo alemão *Spracheapparat*, traduzido para o português como “aparelho de linguagem”, Freud não demonstrava interesse em atribuir ao aparelho um funcionamento da linguagem, mas caracterizar a linguagem, bem como as perturbações que nela pudessem aparecer, como efeito de seu funcionamento, tal como se pode depreender deste trecho do referido trabalho de Freud:

Proponho agora considerar quais as hipóteses necessárias para explicar as perturbações da fala à base de um aparelho fonador constituído dessa maneira – em outras palavras, considerar que o estudo da perturbação da fala nos ensina sobre a função desse aparelho. Ao fazê-lo, mantereí os aspectos psicológico e anatômico da questão tão isolados quanto possível. (FREUD, 1891/1987, p. 239)

Ao conceituar a estrutura do aparelho de linguagem, Freud (1915/2003) pretende manter distantes os aspectos anatômicos dos psicológicos, uma vez que os aspectos anatômicos são entendidos em termos de localizações elementares, como registro de impressões em determinadas áreas cerebrais. Não há como definir um processo fisiológico ou químico responsável pela natureza do aparelho de linguagem.

⁶⁵ FREUD, Sigmund (1891). **Contribution à la conception des aphasies**. Paris: PUF, 1987.

⁶⁶ GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Introdução à metapsicologia freudiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

O ponto de partida de Freud (1915/2003) para a formação do aparelho de linguagem é a análise da representação-palavra, com ênfase no processo associativo, nas vias de associações entre as representações, sustentando a ideia de que o aparelho de linguagem não está pronto desde o nascimento do sujeito, mas é construído pela aprendizagem, no registro de uma troca simbólica com outro aparelho de linguagem.

A palavra é apresentada por Freud (1891/1987) como um complexo associativo fechado⁶⁷, formado por uma representação em que confluem quatro elementos: *a imagem sonora, a imagem visual da letra, a imagem motora da fala e a imagem motora da escrita*. O conjunto destas imagens forma a representação-palavra, unidade básica da função da linguagem, concebida como uma “representação complexa”, tecida por elementos auditivos, visuais e cinestésicos, que possibilita novas inscrições dentro de uma mesma cadeia associativa.

Trata-se de uma representação complexa, pois é por meio da articulação entre representações e associações que vão constituir-se e estruturar os conteúdos do aparelho de linguagem, como resultado de sua relação com outro aparelho de linguagem. Não há associação se considerarmos a representação-palavra apenas em um de seus elementos (ou acústicos ou cinestésicos ou visuais); somente há associação na relação entre os termos componentes da palavra e outro aparelho de linguagem ao qual ela é destinada.

A palavra, no âmbito da teorização freudiana sobre o aparelho de linguagem, é responsável por produzir significados, ao se articular a uma representação-objeto, que também é formada e estruturada a partir de um complexo de associações entre imagens visuais, acústicas, táteis, cinestésicas, entre outras. Uma combinatória que, como esclarece Garcia-Roza, resulta no que Freud (1891/1987) chamou de superassociação:

⁶⁷ Freud (1915/2003) salienta que a representação-palavra ainda que apareça como um complexo associativo fechado, é suscetível de ampliação de sentidos, como bem pode ser observado no uso de recursos da linguagem poética (rimas, aliterações, assonâncias, metáforas, metonímia, entre outros).

Em termos de aparelho de linguagem, uma aquisição nova está ligada à relação que o aparelho estabelece com um outro, fazendo com que a similaridade imposta pelo código se articule com o novo implicado na mensagem. Esta combinatória de processos é o que Freud vai denominar superassociação. (GARCIA-ROZA, 1991, p. 44)

Concebendo como central a conceituação utilizada por Freud (1915/2010) no artigo *O Inconsciente*, pode-se dizer que a representação-objeto, produzida no campo inconsciente, é uma combinação entre a representação-coisa e a representação-palavra, que confere significado ao objeto representado. A imagem acústica da palavra torna-se responsável pela relação entre a representação-objeto e a representação-palavra e pela ativação de ideias derivadas do inconsciente. De acordo com Freud:

Ahora bien, la palabra cobra su significado por su enlace con la “representación-objeto”, al menos si consideramos solamente los substantivos. A su vez, representación-objeto es un complejo asociativo de las más diversas representaciones visuales, acústicas, táctiles, kinestésicas y otras. Por la filosofía sabemos que la representación-objeto no contiene nada más que esto, y que la apariencia de ser una “cosa” (*Ding*), en favor de cuyas diversas “propiedades” aboga cada impresión sensorial, surge sólo por el hecho de que a raíz del recuento de las impresiones sensoriales que hemos recibido de un objeto del mundo (*Gegenstand*) admitimos todavía la posibilidad de una serie mayor de nuevas impresiones dentro de la misma cadena asociativa (J. S. Mill). La representación-objeto nos aparece entonces como algo no cerrado y que difícilmente podría serlo, mientras que la representación-palabra nos aparece como algo cerrado, aunque susceptible de ampliación. (FREUD, 1915/2003, p. 211-212, grifo do autor)

Desse modo, o aparelho de linguagem é entendido como um campo de associações e transferências contínuas, como aponta Garcia-Roza (1991), que se produz na e por intermédio da relação com o outro, pela aprendizagem que se processa pelo fato de pretender significar algo para alguém (relação sógnica). Refere-se a um aparelho capaz de produzir um efeito de sujeito, algo que resulta de uma troca simbólica, na relação de um aparelho de linguagem com outro aparelho de linguagem:

A linguagem é algo que se adquire, assim como o aparelho de linguagem é algo que se constrói, estas são as teses presentes no texto de Freud. E ambos, o aparelho de linguagem e a própria linguagem, não tem por objetivo um saber sobre o mundo, mas o tornar possível articular com um outro, saberes que se constituem na e pela linguagem. A aquisição da linguagem e, portanto, a construção do aparelho de linguagem se fazem por uma aprendizagem que integra o motor e o sensorial numa unidade indivisível. (GARCIA-ROZA, 1991, p. 40)

Freud (1915/2003) afirma que tanto a palavra como o objeto são considerados representações, uma vez que a significação de algo não está encerrada no objeto referente, na coisa em si, mas nas associações de objeto com a palavra, através de suas imagens, visual e acústica, respectivamente. Não ocorre uma reprodução do signo, mas produz-se uma nova significação, que resulta da relação entre o complexo de associações que constitui a representação - objeto e a representação-palavra.

Assim, todo ato de percepção articula-se ao signo, ou seja, nenhum ato de percepção faz-se independentemente da linguagem: nenhuma representação-objeto pode constituir-se sem uma ligação prévia com a representação-palavra. Para Garcia-Roza, a relação simbólica é pré-condição para o estabelecimento do signo:

Se é pela sua articulação com a representação-objeto que a representação-palavra adquire sua significação (ou sua denotação), é também pela sua articulação com a representação-palavra que o objeto ganha identidade e que é possível uma implicação de conceito. Como não há conceito sem significação, assim como não há significação sem palavra, não há pensamento anterior às palavras. A linguagem está presente desde o começo. (GARCIA-ROZA, 1991, p. 49)

O significante revela uma dupla expressão da atividade psíquica: significar algo para alguém. Trata-se de sublinhar a possibilidade de o significante perder o que ele significa, significar outra coisa, sem, por isso, ter perdido seu poder de significar alguma coisa para alguém.

Ao entender a construção do aparelho de linguagem a partir da relação entre aparelhos de linguagem capazes de produzir um efeito de sujeito, uma troca simbólica, da qual sempre resultam restos de linguagem, Freud (1891/1987) destaca a importância do papel do outro, da relação com o outro na constituição do sujeito, uma ideia *princeps* que põe em relevo o primado da alteridade presente na teoria psicanalítica desde seu surgimento, como condição fundante da formação do psiquismo do sujeito e de sua subjetividade.

Amaral⁶⁸, fundamentando-se em Laplanche⁶⁹, acrescenta ideias significativas a esta reflexão, reforçando a necessidade da relação com o outro para a formação dos conteúdos inconscientes e a constituição do psíquico, cujo aparelho de linguagem antecipa a teorização sobre seu funcionamento:

A originalidade da “teoria da sedução generalizada”, tal como a concebe Laplanche (1990), consiste em explicar a gênese do inconsciente e da sexualidade, não a partir de qualquer enraizamento biológico ou de uma herança fantasmática originária, mas a partir do registro da alteridade. (AMARAL, 1998, p. 309)

A relação entre aparelhos de linguagem, o outro de si - que remete àquele que desconheço dentro de mim - a associação entre imagem acústica e imagem visual, a articulação entre a representação-objeto e a representação-palavra na produção de significação, revelam-se como parte desse complexo processo de tradução de ideias inconscientes para o domínio da consciência.

No movimento de tradução de mensagens enigmáticas⁷⁰ advindas do inconsciente, de resíduos não traduzidos, a palavra sofre a ação de mecanismos típicos do aparelho psíquico, denominados por Freud (1915/2010) como processos psíquicos primários: o deslocamento e a condensação de sentidos, segundo os quais o objeto é substituído por sua representação, mantendo a relação entre a palavra e o objeto representado. A palavra sujeita a estes processos revela toda uma cadeia de pensamento, que pode ser concebida como um campo de “traduções” simbólicas, mas que deixa atrás de si sempre um resto não simbolizável, os significantes enigmáticos.

⁶⁸ AMARAL, Mônica G. T. do. A sublimação estética nos interstícios da cultura contemporânea. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 299-317, 1998.

⁶⁹ A orientação sobre a alteridade é apontada por Laplanche e em seus estudos sobre o autor, Amaral, coloca: “O outro de si (a sexualidade perversa e inconsciente do adulto) implanta-se no originário infantil como mensagem enigmática a ser traduzida, deixando, no entanto, resíduos não-traduzidos, que se constituirão em objetos-fonte da pulsão. O outro de si, ou o inconsciente infantil, como resultado do duplo processo repressivo-tradutivo, passa a ser concebido como ‘resíduo reprimido de outra pessoa’. Este resíduo (não metabolizado, não traduzido) tenderá a afetar o sujeito em constituição, enquanto objeto atacante interno, tal como o sujeito teria sido atingido pelas mensagens enigmáticas dirigidas a ele por outra pessoa (a *effraction* originária)”. (1998, p. 309)

⁷⁰ Sobre isso, Amaral, acrescenta: “As mensagens enigmáticas do adulto, ao serem implantadas no imaginário infantil, sofrem um deslocamento, um rearranjo, sendo que apenas alguns de seus aspectos são traduzidos e os outros excluídos, reprimidos. Estes vão constituir propriamente os significantes enigmáticos, ou, mais precisamente, os significantes *designifiés* (que perderam a referência e o estatuto de representação)”. (1998, p. 310)

O sistema inconsciente, para Freud (1915/2010), é um processo vivo e capaz de desenvolvimento, que mantém relações com o sistema pré-consciente, verificando entre eles uma comunicação contínua, que não se restringe ao ato de censura ou repressão. Segundo o autor, grande parte dos pensamentos tidos como conscientes têm sua origem em derivados do inconsciente, esclarecendo que somente uma parte ínfima do pré-consciente é capaz de consciência sem censura. Não apenas os conteúdos reprimidos permanecem alheios à consciência, mas também parte das pulsões investidas no eu.

Ainda que Freud (1915/2003) estivesse atento aos efeitos do mau funcionamento do aparelho de linguagem, como distúrbios ou perturbações que deveriam ser corrigidas, eliminadas ou suavizadas, a falha ou a má formação, características do que denominou de “parafasias”, podem ser observadas em pessoas saudáveis, sob efeito de situações de cansaço extremo ou intensos estados afetivos, podendo, também, ser considerados como restos de linguagem, tais como os chistes, atos falhos etc.

Tais restos de linguagem emergem independentemente da vontade consciente do sujeito, devido a um rebaixamento do funcionamento consciente do aparelho de linguagem, que não se dá necessariamente em virtude de uma lesão, mas em decorrência de intensos afetos atuando no campo psíquico. Tal pressuposto remete à ideia do conceito de inconsciente:

Pode parecer estranho falarmos em inconsciente, concebido como um domínio psíquico, num texto de 1891. No entanto, se aceitarmos como legítima a autoria do artigo “Histeria”, escrito para a Enciclopédia Villaret em 1888, encontramos a afirmação de Freud segundo o qual “a evolução dos distúrbios histéricos muitas vezes exige uma espécie de incubação, ou melhor, um período de latência, durante o qual a causa desencadeante continua atuando no inconsciente”. O termo é empregado assim mesmo, na forma substantiva, “o inconsciente” (*das Unbewusst*). Portanto, pelo menos três anos antes da publicação de *Afasia*, Freud já fazia referência a um lugar psíquico, “lugar onde uma incubação é possível”, lugar a partir do qual esses restos de linguagem, ou esses efeitos de sujeito, são possíveis. (GARCIA-ROZA, 1991, p. 68)

Enquanto no inconsciente circulam a representação-objeto e os investimentos objetais, a imagem acústica da palavra é responsável pelo elo entre a representação-objeto e a representação-palavra. Desse modo, pode-se dizer que a

palavra confere sentido à experiência interna, revelando conteúdos inconscientes, uma vez que uma representação-objeto necessita associar-se a uma palavra para tornar consciente o que é inconsciente. A construção de significados dá-se pela ligação da palavra com a representação-objeto. Um ato psíquico que não seja posto em palavras permanece no inconsciente em estado de repressão, segundo Freud (1915/2010).

As ideias inconscientes, segundo Freud (1915/2010), são carregadas de pulsões e apresentam mobilidade na descarga de investimento, podendo ceder à outra ideia, todo o seu investimento, pelo deslocamento ou recolher todo o investimento de várias outras ideias pelo processo de condensação, o que torna problemática a tentativa de compreensão consciente dos sentidos, permitindo a constituição de outros sentidos ou ideias substitutas, menos sujeitas à censura e a repressão.

A possibilidade da representação-palavra ligar-se a uma representação-objeto e, por intermédio de sua imagem acústica, tornar tangível à consciência, conteúdos inconscientes, expressa uma condição de compreensão interna capaz de simbolizar atos psíquicos, trazendo à consciência manifestações represadas ou “incubadas”, representando, inclusive, um caminho de “cura” ou de recuperação de feridas psíquicas, como descreve Freud (1915/2010), no artigo *O Inconsciente*, a respeito do tratamento de quadros de esquizofrenia.

Tomando em consideração tais reflexões, apresentamos a seguir um momento de nosso trabalho de campo, na tentativa de aproximar estas teses freudianas do modo como compreendemos o objeto de estudo da pesquisa, partindo do pressuposto de que a linguagem constitui-se em um processo responsável por colocar o sujeito no papel de autor – criador dos sentidos do mundo que alimentam o processo de estruturação do psiquismo do sujeito - uma vez que lida com o encadeamento de significantes engendrados pela descentração da consciência, por livre-associação inconsciente.

1.5.1 *O inconsciente traduzido em rimas e raps*

Nas oficinas realizadas com os jovens da *Casa do Zezinho*, “renitentes”⁷¹ em termos de aprendizagem da língua, ou seja, com sérios problemas no domínio das habilidades de leitura e escrita, constatou-se a necessidade de proposição de outras situações didáticas envolvendo o letramento e o trabalho com a linguagem, a fim de que fosse superada a lógica do fracasso escolar, associada, em grande parte, à primazia da cultura escrita. Como nos foi possível constatar nos depoimentos dos jovens a respeito das escolas por eles freqüentadas, o domínio da escrita é apresentado aos jovens, desconectado das experiências vividas por uma comunidade marcadamente marginalizada e organizada em torno de fortes tradições orais, como é o caso do Capão Redondo, localizado na zona sul da cidade.

De acordo com nossas hipóteses, a resistência inconsciente que afasta os jovens da escola e das práticas de leitura e escrita, cristalizadas em suas funções técnicas, principalmente relacionadas à alfabetização, encontra um ponto de fuga no letramento baseado no rap. Trata-se de um processo que “escapa à racionalidade”⁷² e, ao inverter a lógica escolar fundamentada no ensino da escrita, faz irromper a supremacia da oralidade, trazendo a imagem sonora da palavra como elo que permite acessar os conteúdos inconscientes, as representações-objeto, e liberar os sujeitos para aprendizagens significativas do ponto de vista subjetivo, em torno de conteúdos repletos de sentido e culturalmente relevantes.

O potencial crítico da arte, representado na presente pesquisa pelo rap, contribui para a simbolização de conteúdos inconscientes individuais e coletivos, liberando seus restos de linguagem e resíduos não-traduzidos.

Os enunciados orais tendem a trazer à tona as questões estéticas da linguagem, as fórmulas, os modos de enunciação, o jogo de significantes, metáforas (deslocamento) e metonímias (condensação), permitindo um manejo mais rico e

⁷¹ O conceito é utilizado por Belintane (2006), em seu texto *Subjetividades renitentes entre o oral e o escrito*, para identificar o processo de aprendizagem de alunos que apresentam certa resistência em relação ao ensino da leitura e da escrita, após experiências escolares de fracasso.

⁷² Ideia sugerida por Freud (1915/2010), em seus estudos sobre o inconsciente.

significativo da escrita e leitura, uma vez que liberam o pensamento da técnica de desencarnada alfabetização e abrem caminho para o jogo, a fantasia, a imaginação, assim como para as representações, cujos sentidos vão além do domínio consciente da escrita.

A palavra assume um papel importante na constituição psíquica do sujeito e por meio de sua imagem sonora podem ser acessados conteúdos inconscientes, formados a partir das experiências subjetivas dos alunos, que se veem ancoradas, por sua vez, em um conjunto de experiências familiares, comunitárias e ancestrais, em grande parte, negadas pela cultura escolar.

A teorização de Freud (1915/2003) acerca da imagem sonora da palavra nos auxilia a pensar a relação entre o rap (canto falado), a oralidade e o letramento. Em situações experimentadas na pesquisa de campo na ONG *Casa do Zezinho*, o uso da música como recurso de aprendizagem e letramento evidenciou sua importância ao permitir a manifestação de conteúdos inconscientes (declarados pela expressão-estética da poesia e do ritmo) e a supressão da barreira consciente, possibilitando o acesso a pensamentos subjetivos, ancorados na história de vida dos jovens.

Em uma das oficinas realizadas com os jovens da Sala Oriente, observou-se certa resistência do grupo em analisar as condições de vida (social, política, econômica e cultural) da comunidade na região do Capão Redondo: os textos informativos, as notícias de jornal e mesmo as imagens das “favelas” exibidas em trechos de um videoclipe dos Racionais MC’s, que expunham as feridas, toda a dor vivida pela população marginalizada da periferia. Na ocasião, os alunos expressaram, através de outros meios (a da indisciplina, desatenção, desinteresse), a dificuldade em olhar para as mazelas enfrentadas no cotidiano, negando a violência, o descaso social e a pobreza presente no dia-a-dia.

Foi, então, que decidimos iniciar a oficina seguinte com um rap do grupo Racionais MC’s⁷³, denominado *Negro Drama*⁷⁴, substituindo os textos escritos pela dinâmica poética da oralidade presente neste gênero.

⁷³ O grupo Racionais MC’s, surgiu no final da década de 80, auge da crise no Capão Redondo, lançou músicas que denunciavam a miséria, a pobreza e a violência policial vividas na periferia, por

A reação foi imediata, os jovens começaram a cantar o rap e alguns meninos produziram o *beat box* para acompanhar as batidas da música. Houve uma identificação com a letra, que narra o drama de ser negro no Brasil. Na discussão coletiva em roda, proposta ao término da música, o grupo teve a oportunidade de posicionar-se criticamente frente às situações de preconceito e discriminação racial vividas por eles em diferentes espaços sociais (principalmente em *shoppings*), retomando, inclusive, alguns fatos históricos importantes como a escravização do negro na época colonial.

Pontuações importantes foram feitas por dois jovens, destacando-se o caráter político de suas afirmações: - “O governo gosta de jogar a sujeira para debaixo do tapete e esconder a discriminação que o pobre negro sofre”; - “As drogas são a única maneira de algumas pessoas conseguir dinheiro na periferia, porque todo riquinho compra”. Neste contexto, surgiu o questionamento: - “Por que a droga é a única oportunidade de ganhar dinheiro que a periferia tem?”. Ao que responderam: - “Tem gente que mata, mas se é pobre, é preso e condenado; tem gente que mata, atropela na rua, paga fiança e é solto”. - Portanto, o branco teria mais chance de se defender, até na Justiça? - perguntei a eles. - “Sim. E um branco tem mais chance de conseguir um emprego do que um negro” - respondeu um deles.

A partir desta proposta de trabalho com o letramento e o rap, pode-se inferir que as práticas de leitura e escrita não precisam apoiar-se apenas em seu caráter técnico e funcional, como é costume acontecer na escola, sendo possível e até mesmo necessário inserir o letramento nas práticas sociais construídas historicamente, tornando mais significativa a aprendizagem da leitura e da escrita.

meio das letras de *Pânico na Zona Sul* e *Tempos Difíceis*, do CD *Holocausto Urbano* (1990), e *Fim de Semana no Parque* e *Homem na Estrada*, ambas compostas por Mano Brown e integrantes do CD Raio X Brasil (1993).

⁷⁴ O rap *Negro Drama* foi composto por Edy Rock e Mano Brown, em 2002, e lançado no álbum *Nada como um Dia após o Outro Dia*.

2. O LETRAMENTO CULTURALMENTE RELEVANTE: RUMO À PERIFERIA

No Brasil, o autor Paulo Freire iniciou suas reflexões acerca da educação a partir de suas experiências no campo da alfabetização de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais de Pernambuco, com repercussão internacional, servindo de inspiração para muitas propostas e reformas educacionais implementadas pelo governo desde a década de 60.

Suas ideias contribuem para a discussão a respeito da educação dos jovens oriundos das camadas populares ao sustentar que a educação deve ter como objetivo inserir o indivíduo no contexto social e não adaptá-lo a um sistema neoliberal, transferindo-lhe conhecimentos de modo bancário.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2011b, p. 57)

Paulo Freire⁷⁵ (2011a) defende a ideia de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar condições favoráveis para a sua construção e produção. Neste sentido, aluno e professor são formados a partir de suas interações em torno do conhecimento, numa relação democrática e dialógica. Em sua teoria, a prática educativa deve privilegiar a construção do pensamento crítico no aluno, provocando a curiosidade epistemológica, de modo que seja possível problematizar e refletir sobre a realidade na qual está inserido. O ciclo gnosiológico, como o autor denomina os momentos do aprender e do ensinar, supõe que o conhecimento não deve ser depositado exclusivamente nas mãos do professor, questionando que fique sob sua responsabilidade o que se deve aprender, mas muito pelo contrário, sustenta que o conhecimento que o aluno traz consigo seja considerado prioritário, tanto quanto o do professor, em sala de aula. Ambos participam de um processo no interior do qual confirmam, modificam e ampliam seus saberes. Como o próprio autor coloca:

⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre o que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 2011a, p. 25-26)

Segundo o educador pernambucano, o ideário conservador não considera a “leitura de mundo” do aluno, sequer a toma como ponto de partida para o despertar da ‘curiosidade epistemológica’, aquela que supera a curiosidade ingênua e a transforma em crítica, considerada por ele imprescindível para a formação de crianças, jovens e adultos. A questão ética, segundo Freire (2011a), deve permear toda a educação, envolvendo os educadores e os educandos numa convivência que está a serviço não das leis e imperativos do mercado, da moeda, dos lucros, mas sim orientados pela ética, como princípio fundamental da natureza humana e inerente ao processo de formação e à prática educativa.

Não falo da ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. (FREIRE, 2011a, p. 17-18)

Freire (2011a) ressalta que o educador comprometido com a formação de uma consciência crítica dos alunos, com uma prática educativo-progressiva que desenvolva a sua autonomia, assume uma responsabilidade ética em seu exercício docente, enquanto ação especificamente humana, uma vez que manifesta suas opções políticas e o lugar que ocupa na ordem social por meio de seus atos

educativos e lida com valores inerentes à convivência humana, particularmente, as injustiças sociais e as desigualdades raciais experimentadas pelo educando em sua relação com o mundo.

O educador que pensa de forma ética, ou certa, como diria o autor, deve ter como prioridade uma relação dialógica com o ser humano que interage, preocupando-se com os aspectos discursivos e ideológicos imbricados em sua atuação (quais livros deve utilizar, com quais intenções, a partir de quais referências, imbuídos de quais valores sociais, entre outros), mais do que com questões metodológicas com as quais precisa lidar em seu fazer pedagógico. Não há neutralidade em educação, há uma tomada de posição, uma escolha contra qualquer forma de discriminação ou dominação econômica de indivíduos ou classes sociais (FREIRE, 2011a).

A opção democrática do professor se revela, assim, em sua ação, no respeito à dignidade do educando e cuidado com que se envolve em sua prática educativa, em seu depoimento concreto ao realizar a atividade docente, tal qual Freire sustenta ao descrever o princípio ético envolvido no trabalho do educador:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2011a, p. 101)

De acordo com Paulo Freire (2011a), o professor empenhado em promover experiências respeitosas da liberdade deve provocar o espírito questionador do aluno, incentivar a rebeldia e a curiosidade epistemológica (indagar, questionar, inferir, comparar), ensinar o aluno a aprender de forma ética, como um sujeito do conhecimento, que intervém no mundo. A ação educativa, entendida como política, pode não ser a única responsável pela transformação social ou a chave da reprodução da ideologia dominante, mas pode ser um sinal de possibilidade de

mudança social, ao questionar a recusa à desproblematização do futuro⁷⁶, dado como algo natural, perpetuado e irrevogável.

Conforme Freire (2011a, p. 116): “Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim”.

O professor que fala também escuta, abre-se para conhecer a realidade do educando, seus saberes e sua experiência, bem como sua opinião sobre seu ‘que fazer’ pedagógico. Não se coloca no papel de detentor do saber, e à medida que aprende a escutar, aprende a falar com os educandos, principalmente os das camadas populares, mais submetidos a um ensino bancário.

Na relação interativa entre aluno e professor, ambos aprendem e ensinam enquanto ensinam e aprendem e nesta dialética da ação educativa, juntos, participam da organização de um projeto voltado para a construção da cidadania, da autonomia e da responsabilização social. Nas palavras de Paulo Freire (2011a, p. 95), “afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’”.

O trabalho maior de um professor que segue a opção democrática de ensino, deve ser a favor do desafio dado ao educando de produzir a compreensão dos objetos cognoscíveis estudados e a formar o seu próprio pensamento, de se saber como ser inacabado, inconcluso, ansioso pela busca de novas possibilidades e opções, inclusive políticas, rompendo com fatalismos e pessimismos, assumindo seu

⁷⁶ A ideia de “desproblematização do tempo” é um conceito trazido por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, na qual o determinismo social dado pela globalização e pela política neoliberal precisa ser problematizado na Educação e na História para que o futuro possa ser encarado como uma possibilidade e não como algo consumado e fadado à imutabilidade. Em suas palavras: “Na medida que a desproblematização do tempo, de que resulta que o amanhã ora é a perpetuação do hoje, ora é algo que será porque está dito que será, não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá. Nada é possível de ser feito contra a globalização que, realizada porque tinha de ser realizada, tem de continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes, é destino dado. Em face dela não há outra saída senão que cada um baixe a cabeça docilmente e agradeça a Deus porque ainda está vivo. Agradeça a Deus ou à própria globalização”. (FREIRE, 2011a, p. 112)

ser mais no mundo, como sujeito histórico capaz de tomar decisões comprometidas eticamente.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2011a, p. 105)

Como seres inconclusos, os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem interagem numa relação de compromisso ético, percebem-se em processo de permanente busca pelo conhecimento, que gera a educabilidade, ou seja, o movimento de tomada de consciência sobre a natureza inacabada do ser humano que abre a possibilidade para o entendimento da educação como um ato de intervenção no mundo. A partir desta tomada de consciência, a educação tende a deixar de tratar de determinismos e passa a ser a luta pela liberdade e pela esperança, numa sociedade repleta de conflitos e tensões, tensões estas que não abatem a inquietude de quem aprende, e tampouco o imobiliza, porque se reconhece como sujeito histórico, não adaptado ao mundo, mas nele inserido.

O educador Duncan-Andrade⁷⁷ (2008), em seu livro *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*, inspirou-se na pedagogia de Paulo Freire para repensar a educação dada nas escolas dos Estados Unidos, especialmente aos afrodescendentes. O autor propôs uma interessante articulação entre as ideias de Freire⁷⁸ (2011b), expostas em sua obra *Pedagogia do Oprimido* e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a partir do estudo da formação educacional de crianças e jovens oriundos de grupos urbanos marginalizados e a transformação de sua consciência por meios estéticos.

É possível dizer que os autores Paulo Freire (2011b) e Duncan-Andrade (2008) dialogam ao colocar como demanda da escola, a tarefa de preservar as experiências prévias vividas pelo aluno, tomando como ponto de partida o conhecimento acumulado em sua relação com a comunidade e possibilitando a

⁷⁷ DUNCAN-ANDRADE, Jeffrey M.; MORREL, Ernest. **The Art of Critical Pedagogy: possibilities for moving from theory to practice in urban schools**. New York: Peter Lang, 2008.

⁷⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

apropriação de instrumentos acadêmicos capazes de tornar a sua participação social efetiva, emancipatória e transformadora.

Segundo Duncan-Andrade (2008), as escolas precisam enfrentar o desafio de propor um mundo mais justo do ponto de vista social, empregando práticas menos conservadoras, principalmente no tocante ao ensino público, devendo romper com o fracasso produzido pela própria estrutura social opressiva. Conclui-se que sejam as maiores vítimas deste sistema os jovens pobres e negros estadunidenses.

O quadro de exclusão escolar, para o autor, é possível de ser revertido à medida que seja oferecido ao aluno um conhecimento relevante do ponto de vista cultural, econômico, político e ideológico, que será responsável por promover uma identificação dos jovens com a escola e uma atribuição de sentido à escolarização. O jovem precisa entender a escola como uma instituição parceira da comunidade, na qual sua identidade e conhecimentos construídos nas experiências coletivas são preservados.

Segundo Duncan-Andrade (2008), é fundamental que a escola estabeleça um diálogo com a comunidade e que a pedagogia e ações didáticas tenham em suas bases o vínculo com a cultura local, sem pretender substituí-las pela cultura dominante, responsáveis pelas exclusões escolares vividas pelos jovens urbanos.

De acordo com Duncan-Andrade:

Para ser eficaz, o movimento de reforma da educação urbana deve começar a desenvolver parcerias com as comunidades de modo a oferecer aos jovens a oportunidade de serem bem sucedidos no espaço escolar, mantendo suas identidades enquanto juventude urbana. Este modelo de educação centra-se na concepção de uma cultura urbana escolar, de currículo e pedagogia, que identifica o conhecimento dos alunos de áreas urbanas como bens culturais e não como algo a ser substituído. A maneira particular e única de vida da juventude urbana merece um sistema de educação que realize dois objetivos em conjunto: a preparação para enfrentar as condições de desigualdade social e econômica em suas vidas diárias e o acesso aos letramentos acadêmicos (computacional e lingüística) de modo a permitir que a inserção escolar seja uma opção realista. (DUNCAN-ANDRADE, 2008, p. 8, tradução nossa)

Um ensino focado sobre os recursos que os jovens deverão utilizar para o enfrentamento do contexto social excludente e racializado que pesa sobre suas vidas e comunidade e uma ampla reflexão sobre as perspectivas de mudança das desigualdades econômicas e sociais que atingem a juventude urbana globalmente, trazem contribuições caras à proposição de uma pedagogia culturalmente relevante.

O currículo deve refletir a vida dos jovens, seus conhecimentos prévios, formado nas ruas, nas tradições culturais familiares, na cultura juvenil (tendo o *hip-hop* como modelo) e na própria mídia. A escola deve configurar-se como um espaço privilegiado de formação de novas habilidades acadêmicas, bem como de fomentação da construção de uma consciência crítica, de modo que mudanças politicamente engajadas contra as desigualdades sociais possam ser produzidas.

Em suas pesquisas sobre a prática da pedagogia crítica nas comunidades e o acompanhamento de seus resultados, Duncan-Andrade (2008) buscou envolver os alunos nos trabalhos realizados, colocando-os no lugar de co-autores dos estudos, de “pesquisadores críticos” e “intelectuais transformadores”, possibilitando uma participação ativa dos jovens urbanos. O autor entende que o papel do jovem é um elemento essencial na luta por mudança social, e seus conhecimentos denotam uma concepção de mundo que deve ser aproveitada para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas.

Supomos que uma maneira de pensar sobre o posicionamento da juventude urbana, como intelectuais, era colocá-la à frente e no centro do processo de pesquisa. Quando pensamos sobre o comentário da pedagogia crítica (e da teoria crítica em sentido amplo), sobre o processo de investigação, uma crítica implícita emerge sobre “o que” e o “por que” do processo de pesquisa. Quando honramos os princípios da pedagogia crítica ao pensar sobre o desenvolvimento dos jovens e reforma da escola urbana, somos desafiados a criar maneiras de trabalhar com a juventude tomando-os como colaboradores no processo de pesquisa, ao invés de apenas fazermos uma pesquisa sobre os jovens, que é o que muitas vezes o nosso olhar sobre a pesquisa faz. A pesquisa crítica tem o potencial para reposicionar estes jovens como sujeitos de sua própria pesquisa, pesquisa que lhes interessa, e questões empíricas maiores, que exigem a sua importante, mas por vezes, ausente, perspectiva. (DUNCAN-ANDRADE, 2008, p. 106, tradução nossa)

Inspirado nas ideias de Paulo Freire (2011b), Duncan-Andrade (2008) ainda aponta a necessidade de pôr em destaque, na educação dos jovens urbanos, as

condições de desigualdades sociais, desmascarando a meritocracia na qual estão fundadas as escolas estadunidenses e denunciando o caráter de classe do modelo neoliberal implantado nas escolas, que tende a tomar o modelo da classe média como parâmetro de formação educacional e de qualidade de ensino.

Segundo o autor:

Defendemos, como mencionado, que as escolas urbanas não estão falhando, pois elas estão fazendo exatamente o que são projetadas para fazerem. Como é que esta premissa muda a nossa abordagem para trabalhar em escolas urbanas? Em primeiro lugar, muda a retórica do fracasso dos jovens e professores que cuidam para manter um sistema injusto concebido para concretizar o fracasso nas comunidades pobres. Criar as condições para que as comunidades, que sofrem com a manutenção das desigualdades estruturais e materiais, obtenham o esclarecimento sobre as mesmas, por meio da investigação, é o primeiro passo para uma pedagogia crítica. O pedagogo crítico brasileiro Paulo Freire sugere que o primeiro passo para a libertação da opressão é ser capaz de identificar e nomear a sua opressão. (DUNCAN-ANDRADE, 2008, p. 10, tradução nossa)

Pensar as relações entre o letramento - entendido como um processo sócio-histórico de construção de discursos e práticas de leitura e escrita - e o rap, no contexto de uma pedagogia culturalmente relevante, possibilita a abertura de uma discussão a respeito da própria educação e a necessidade de transformação das práticas escolares. O discurso do rap entra na escola como um espaço do contradiscurso, de resistência e de crítica ao sistema educacional vigente, concebido como um agente de reprodução de um sistema de dominação.

Neste ponto, as ideias do rap como possibilidade de letramento dos jovens da periferia, fundamentado na linguagem e cultura locais, aproximam-se da proposta de uma “pedagogia culturalmente relevante”, à medida que intencionam discutir aspectos concretos da vida cotidiana, o discurso dominante nas salas de aula, traduzindo, por meio de narrativas oriundas do contexto da comunidade, os conflitos sociais, que mascaram uma sociedade marcada por desigualdades sociais, étnico-raciais e negação das culturas populares.

O desafio proposto pelo rap e pelo movimento *hip-hop* é provocar nos alunos o desenvolvimento de uma consciência crítica, oferecendo-lhes as condições para

contestar o próprio discurso educacional, que urge ser questionado a fim de que realmente se coloque a serviço das necessidades dos alunos menos favorecidos.

O conhecimento construído mediante ações didáticas culturalmente relevantes podem oferecer ao jovem as condições de construção de um pensamento crítico acerca de sua intervenção social, propiciando-lhe caminhos e estratégias de resistência e emancipação políticas.

Entretanto, há de se cuidar para que o rap não seja entendido apenas como um recurso didático, um elemento para se superar o fosso cultural existente entre a cultura escolar e a cultura da comunidade, ou mesmo, como uma isca para envolver o jovem em propostas escolares aparentemente mais significativas, próximas e articuladas com as experiências locais.

No artigo intitulado *Fresh out of school: rap music's discursive battle with education*, Wayne⁷⁹ (2005) sustenta que podem ser “equivocadas” certas iniciativas educacionais em torno do rap, dado que muitos professores de literatura o têm utilizado como uma “ponte” para inserir os alunos para o discurso dominante vigente nas salas de aula, independentemente das possíveis implicações culturais e políticas desta ação, entendendo a prática educativa como o uso pragmático de um elemento cultural, como um meio para um fim, ao invés de instigar o desenvolvimento de um pensamento que realmente provoque e desafie os alunos a contestarem o próprio discurso educacional.

Sobre isso, Wayne questiona:

Será que estamos usando a música rap e outras formas de cultura popular para transformar a educação, ou estamos usando-as principalmente para ajudar a juventude *hip-hop* a ser “bem sucedida”, de acordo com as normas, o *status quo* do discurso educacional? (WAYNE, 2005, p. 211-212, tradução nossa)

Mais do que uma batalha baseada na voz, na valorização da oralidade, na *performance* e na capacidade de rimar, é importante conhecer e compreender os

⁷⁹ WAYNE, Au. Fresh out of school: rap music's discursive battle with education. **The Journal of Negro Education**, Washington DC, v. 74, n. 3, p. 210-220, 2005.

benefícios que o rap e a cultura *hip-hop* trazem para o currículo, pensado numa pedagogia culturalmente relevante, principalmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem de alunos negros, oriundos das comunidades localizadas nas periferias urbanas. A música rap nas aulas, segundo Wayne (2005), deve fomentar uma análise crítica da educação e favorecer, inclusive, a luta por melhores ou outras condições de ensino nas escolas. De acordo com o autor:

Outro tema principal encontrado nas letras de rap enfoca a relação entre o discurso da educação e a identidade cultural dos próprios *rappers*. Esta relação tensa é caracterizada pelo entrelaçamento de vários conceitos. Muitos *rappers* sentem que sua educação era eurocêntrica e cheia de mentiras sobre afro-americanos e outras pessoas negras. Esta percepção geral reforça o “branqueamento” do discurso da educação ensinado pelos professores como uma norma cultural, especialmente por meio do currículo. Além disso, vários *rappers* expressam uma resistência importante em relação à autoridade institucional das escolas e aos professores que a representam, talvez como uma resposta à cultura do currículo e à opressão de sua educação. (WAYNE, 2005, p. 214, tradução nossa)

O rap deve ser entendido, portanto, como um contradiscurso, como uma forma de inversão das hierarquias, do *status quo*, narrando histórias alternativas sobre a aproximação com grupos dominantes. Tais ideias fundantes do nosso trabalho de pesquisa, serão mais bem exploradas a seguir, a partir do embasamento teórico da estética rap, bem como as especificidades culturais e políticas do movimento *hip-hop*, tanto nos Estados Unidos como no Brasil.

2.1 A estética rap no movimento *hip-hop*

O movimento *hip-hop* difundiu-se em grande parte no Bronx, subúrbio de Nova Iorque, em meados da década de 70. No entanto, sua origem está estreitamente vinculada a outros espaços geográficos e outras épocas históricas, que vão desde as músicas e rituais oriundos da ancestralidade africana até o contexto de extrema pobreza experimentado no Kingston jamaicano.

As narrativas construídas pelos jovens pobres e negros das periferias dos Estados Unidos, por meio do *hip-hop*, espalharam-se por diversas partes do mundo, ampliando fronteiras e denunciando as mazelas vividas por uma juventude marcada por fortes desigualdades sociais. A arte tornou-se um legítimo instrumento de contestação política, social e econômica, por meio do qual foram denunciadas

questões relativas à discriminação racial, assim como as políticas públicas degradantes destinadas aos bairros mais afastados do centro. Os desdobramentos contemporâneos da arte periférica na música (rap), na dança (*break*), assim como no grafite, foram projetados no cenário nacional e internacional como verdadeiras crônicas urbanas dos bairros periféricos das metrópoles.

Na conferência proferida no Colóquio Internacional Culturas Jovens: Afro-Brasil América – Encontros e Desencontros (abr. 2012), a professora Halifu Osumare, estudiosa do *hip-hop*, defende que o movimento é responsável por conectar marginalidades sociais, culturais e políticas compartilhadas por jovens em muitos países do globo, recorrendo ao termo “glocal” para referir-se à capacidade do *hip-hop* de romper barreiras e estabelecer diálogo e interação com comunidades locais, além de ampliá-las para contextos de todo o mundo, retratando também as relações marginais experimentadas na arena internacional:

A estética *hip-hop*, mergulhada na polirritmia, na cultura do canto responsório, na oralidade como estratégia de convívio social e na incorporação vital de todos estes elementos, é particularmente revisada e apreciada pelos jovens negros brasileiros, caribenhos, africanos e subsaarianos, em razão das conexões culturais e contribuições em trânsito da estética negra em si mesma (informação verbal)⁸⁰.

Por meio do *hip-hop*, jovens excluídos, pobres e negros, expulsos dos grandes centros para áreas periféricas das metrópoles, moradores de diferentes regiões dos Estados Unidos e do mundo, puderam fazer-se ouvir, difundir suas ideias, protestos, arte, cultura e unir-se em um movimento pela paz, ao mesmo tempo, que produzia um discurso contra-hegemônico.

2.1.1 A história do *hip-hop*: da Jamaica aos Estados Unidos

A Jamaica foi considerada o berço do nascimento da cultura *hip-hop*, nas décadas de 20 e 30. Com elevados índices de desemprego, os problemas sociais e raciais desencadearam um forte movimento migratório dos jovens negros e pobres, do campo para a cidade e, muitos sem emprego e com baixos níveis de

⁸⁰ Informação fornecida por Halifu Osumare, em conferência proferida no Colóquio Internacional Culturas Jovens: Afro-Brasil América – Encontros e Desencontros (FEUSP, abril 2012), intitulada *Global Hip-Hop and the African Diaspora*.

escolaridade, passaram a usar a rua e a música como possibilidade de expressão de suas ideias e angústias, ficando conhecidos como “rude boys”. No decorrer dos anos, muitas festas aconteciam nas ruas e os encontros começaram a ser mais frequentes, com dança e música para balançar o corpo, acompanhada da vitrola.

O ambiente urbano permitiu aos rude boys a criação de um estilo de vida na qual o uso da linguagem visava falar das experiências cotidianas e marcar posições de contestação contra o que a sociedade pretendia estabelecer para eles: negros, vindos do interior, ignorantes e sem especialização profissional. (SILVA SOUZA, 2011, p. 59)

Na década de 60, em uma Jamaica ainda absorta por problemas sociais, políticos e raciais, cresce o movimento *rastafari*, que professava, como princípios, o anticolonialismo e um nacionalismo negro contrário ao nacionalismo oficial. Entre outras reivindicações, este movimento lutava pela emancipação política da população negra, juntamente com grupos de ativistas negros, em favor dos direitos e da justiça social (CHANG⁸¹, 2005). Pode-se dizer que, posteriormente, os cantores de *reggae* incorporaram os discursos e a doutrina rastafari em suas letras, influenciando sobremaneira as experiências dos *rude boys*.

Próximo da década de 70, após a Grã-Bretanha ter declarado a independência da ilha-nação, Bob Marley foi um dos primeiros a posicionar-se criticamente frente à crise nacional da Jamaica, como consequência de uma política imperialista e de uma reestruturação global econômica, que intensificava a violência nas ruas (CHANG, 2005). Propondo novas formas de contestação política pela via da cultura, deixa fluir sua música ao redor do mundo, reconstruindo sons, instrumentos e estilos musicais ancestralmente africanos e imprimindo uma tonalidade acentuadamente politizada em suas letras.

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

⁸¹ CHANG, J. **Can't stop, won't stop: a history of the hip-hop culture**. New York: St. Martin's Press, 2005.

Neste contexto, surge do mesmo gueto em que nascera Bob Marley, um grande ícone do movimento *hip-hop*, o *DJ* jamaicano Kool Herc, em 1967, que imigra com sua família para os Estados Unidos, em virtude da importante guerra civil que ocupava as ruas de Kingston (nome da grande favela que abrigava uma boa parte da população da capital da Jamaica). Utilizando técnicas da música eletrônica, faz circular pelo Bronx as novas descobertas em torno dos *sound-system* e da manipulação de dois discos, concomitantemente, para produzir rupturas e introduzir uma circularidade rítmica. A influência musical desencadeada pelo pai que apreciava e colecionava bons discos de jazz, gospel e country, foi decisiva para a formação de Kool Herc, na música. De acordo com Martins⁸²:

Tudo começou em 1971, quando Herc resolve tomar emprestado de seu pai o equipamento de som para tocar na festa de aniversário de sua irmã Cindy. Por volta de 1973, ocorrerá sua primeira grande festa a ser realizada na 1520, Cedric Avenue, num espaço de recreação do Bronx, ganhando, por assim dizer, excelente notoriedade. (MARTINS, 2005, p. 28)

Figura 1. *DJ* Kool Herc e Equipe Herculords em um *boulevard* no Bronx (imagem capturada do site da internet zulunationbrazil.blogspot.com.br).

⁸² MARTINS, Rosana. **Hip-hop: o estilo que ninguém segura**. Santo André: ESETec, 2005.

Todavia, para que se possa compreender a entrada do jamaicano Herc e sua família na cena norte-americana, é preciso contextualizar o panorama político-social no qual estava mergulhada a população pobre e negra dos subúrbios estadunidenses, marcado por um acirramento das restrições e privações econômicas.

Por volta da década de 50, nos Estados Unidos, as áreas periféricas de Nova Iorque, compostas basicamente por latinos, afrodescendentes e afro-caribenhos, enfrentaram uma grave crise oriunda de um projeto de urbanização, que resultou no abandono e na retirada do incentivo de programas sociais de alguns bairros do subúrbio de Nova Iorque, tais como Bronx e Harlem. Concomitantemente, desencadeou-se um processo de desindustrialização e de implementação das ‘novas’ políticas do capitalismo tardio, voltadas para investimentos financeiros e a valorização do capital. A população mais carente e negra foi obrigada a ir para o Brooklin e sul do Bronx, onde foram construídas casas populares; como consequência, o emprego nesta região chegou a níveis baixíssimos, diminuindo consideravelmente a média de renda per capita. Um quadro de desolação e desamparo social que se agravou com a Guerra do Vietnã, como salienta Silva Souza⁸³:

No que se refere à economia, a sociedade norte-americana viveu forte crise, na qual sobressaíram o processo de desindustrialização e a elevação do desemprego. Além disso, ocorreram alterações no papel do Estado que se refletiram, por exemplo, no enfraquecimento dos programas assistenciais ou de transferência de renda. Nessa época, os norte-americanos também estavam às voltas com a guerra do Vietnã, o que colaborava com o quadro dramático, mais ainda por parte da população – negros ou hispânicos em sua maioria – enviada aos campos de combate e sofrendo com sequelas de mutilação, morte e debilitação física e psicológica. (SILVA SOUZA, 2011, p. 63)

Chang (2005) aponta, em sua pesquisa, dados assustadores a respeito da situação social, política e econômica que invadiu o Sul do Bronx na década de 60, culminando em sua quase “ruína”: 600 mil empregos na indústria foram perdidos, 40% do setor industrial desapareceu, a renda média per capita caiu para \$ 2,430

⁸³ SILVA SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança, hip-hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

dólares, a taxa de desemprego entre os jovens atingiu índices elevadíssimos, cerca de 60%, chegando perto de 80% em alguns bairros. Ao que acrescenta:

Se a cultura do blues desenvolveu-se sob condições opressivas, trabalho forçado, a cultura *hip-hop* levantou-se sob condições de não trabalho. Quando o som dos automóveis foi substituído pelo som das britadeiras, ao longo da Cross-Bronx Expressway, foi dado o estímulo para completa destruição do Bronx. (CHANG, p. 13, tradução nossa)

Um cenário de abandono que fica evidenciado nas fotos abaixo, utilizadas como recursos didáticos nas oficinas de letramento na *Casa do Zezinho*:

Figura 3. Sul do Bronx – década de 80 (imagem capturada do *site* da internet mises.org.br)

Figura 4. Sul do Bronx – década de 80 (imagem capturada do *site* da internet truegroove.blogspot.com)

Figura 5. Bronx – década de 70/ 80 (imagem capturada do site da internet thenamesplissken.webs.com)

Figura 6. Bronx – década de 70/ 80 (imagem capturada do site da internet thenamesplissken.webs.com)

O futuro dos jovens que moravam no Bronx, principalmente os afrodescendentes, mas também os porto-riquenhos e jamaicanos, foi literalmente abortado pelo abandono público brutal, desapropriações executadas por oficiais municipais, a mando do planejador urbano Robert Moses, e pelas situações opressivas surgidas como consequência de uma política econômica voltada para a transformação de Manhattan num grande centro financeiro ligado aos subúrbios, fundamentada na construção do marcante símbolo de segregação socioespacial de Nova Iorque - a “Cross-Bronx Expressway”. O objetivo da construção dessa linha de trem era atravessar desde os subúrbios de Nova Jersey (situado ao norte) até os subúrbios do Queens (situado ao sul) em quinze minutos, afastando, desse modo, toda uma comunidade “marginalizada” dos centros da metrópole.

Um oficial municipal chamado Roger Starr, seguindo os princípios da Rand Corporation e do Senator Moynihan, articulou uma política de “final de jogo” para a população do Sul do Bronx, encolhendo a prestação de serviços públicos, tais como: saúde, bombeiros, polícia, saneamento básico e trânsito, até a sua completa remoção das áreas internas da cidade, para que a população fosse forçada a deixar estas regiões, ou fosse, simplesmente, deixada para trás. Escolas já haviam sido fechadas e abandonadas, depois dos currículos serem empobrecidos com o corte das aulas de arte e música dos programas, até então, consideradas necessárias ao sistema de ensino. (CHANG, 2005, p. 18, tradução nossa)

Segundo Chang (2005, p. 14), as camadas populares, excluídas do processo de crescimento da cidade, ainda foram culpabilizadas pela situação de miséria na qual se encontrava o Bronx, forjada pelo próprio governo: “Uma parcela da população argumentava que a derrota do Sul do Bronx retratava a falta de interesse dos negros e latinos em melhorar de vida”.

Muitos movimentos da juventude surgiram na década de 60 e se estenderam até meados dos anos 70, em protesto contra a pobreza, a desigualdade social, a ausência de políticas públicas voltadas para o bem-estar social (educação, polícia, serviços sanitários, saúde, transporte). Muitas dessas organizações buscaram proteger politicamente a população negra contra os abusos raciais existentes no país, principalmente por parte da polícia.

As ruas do Bronx começaram a configurar-se como espaços coletivos de encontro, de convivência e de afirmação de lideranças comunitárias, constituindo-se ainda como um espaço de disputa entre gangues, muitas vezes envolvidas com furtos e tráfico de drogas. Diversas delas despontaram nas ruas, cujos membros eram responsáveis pela proteção de determinados grupos ou comunidades. Dentre as mais famosas, destacaram-se: *Chingalings*, *Savage Skull*, *Savage Nomads*, *Black Falcons* e *Black Spades*.

As gangues visavam, basicamente, a autodefesa, fomentando uma espécie de autoproteção em um território sem regras, desprovido de políticas públicas. Assim eram os subúrbios nova-iorquinos, ameaçados pelo tráfico de drogas, pelos crimes violentos, pela ação de intermediários que aprenderam a ganhar dinheiro com os aluguéis de apartamentos (recusando-se a fornecer água e luz aos inquilinos), a retenção de impostos e promovendo incêndios intencionais em apartamentos

desocupados para fraudar seguradoras (o “fogo” restituía o dinheiro que não podia ser obtido por meio de aluguéis, uma vez que não havia inquilinos – com renda - dispostos a morar numa região tão devastada). E assim, surgiram quarteirões inteiros completamente vazios e abandonados (CHANG, 2005).

Neste cenário de devastação, o movimento *hip-hop* desponta como a possibilidade de constituir-se em um mecanismo de atuação social contra a violência, inclusive das gangues, e a segregação racial, retomando a luta pelos direitos civis, noutro patamar, que outrora fora objeto de reivindicação da população negra americana, liderada nos anos 60, por Malcolm X (assassinado em 1965), e Martin Luther King (assassinado em 1968). Estes estiveram à frente de muitas marchas no intuito de conquistar o direito ao voto para os negros e o fim da segregação e das discriminações no trabalho, além de terem sido responsáveis pela derrubada de importantes leis segregacionistas. A Lei de Direitos Civis (1964) e a Lei de Direitos Eleitorais (1965) foram alteradas no sentido de promover uma equidade de direitos, de modo a garantir uma participação efetiva da população negra estadunidense na vida política:

O forte racismo e as manifestações explícitas de preconceito e discriminação racial alimentaram a pauta de reivindicações por formulação de políticas públicas capazes de responder às necessidades específicas da população negra norte-americana: alteração de leis desfavoráveis; acesso aos bens, serviços e equipamentos públicos; melhores condições de trabalho; entre outras. (SILVA SOUZA, 2011, p. 62)

Outro movimento importante da década de 60 foi o Black Power, nome dado por um dos líderes do Black Panthers⁸⁴, que defendia a importância do orgulho negro e da valorização das características fenotípicas do negro, como o cabelo crespo, enrolado e o uso de roupas específicas. Um movimento que teve ampla ressonância na estética musical. Líderes do Black Power chegaram a se unir a estudantes mexicanos na luta contra o racismo na escola do Ensino Médio e lançaram a bandeira por estudos étnicos na Columbia University. O cantor James

⁸⁴ Organização política, de orientação marxista, que tinha forte influência sobre a camada afrodescendente da população.

Brown também teve seu nome relacionado ao movimento, quando compôs a música: “Say it Loud: I’m Black and I’m Proud”⁸⁵.

O movimento Black Power, surge com relevante papel na disseminação de uma visão política baseada em referências africanas negras que inauguram o slogan *Black is beautiful*, exaltando posturas e atitudes que pudessem elevar o autorrespeito e o orgulho de ser preto. (SILVA SOUZA, 2011, p. 62)

Com forte presença das raízes culturais da musicalidade africana, o *hip-hop* recupera elementos ancestrais, baseados na oralidade e na narração do cotidiano vivido pela comunidade local, além de entremear, em suas bases, músicas semelhantes aos *spirituals* religiosos entoados na época da escravidão:

Na busca de pistas sobre a formação do *hip-hop*, nota-se que, para além da Jamaica e dos Estados Unidos, as rotas históricas do rap, tem sido associadas a práticas culturais da África tradicional – recriadas na atualidade -, nas quais a linguagem oral assume papel central. Em ocasiões especiais, os griots (homens) ou as griottes (mulheres), cronistas, oralizavam publicamente memórias, histórias de costumes e feitos das sociedades, responsabilizando-se pela difusão dos ensinamentos por meio da palavra, tida como fonte de cultura e saber. Mestres da arte de narrar, eles e elas são educadores, contadores de histórias, artistas, poetas e musicistas, cujo papel na comunidade é recriar e fazer circular no cotidiano os costumes e as memórias ancestrais. (SILVA SOUZA, 2011, p. 60-61)

Já na década de 70, um ícone do *hip-hop*, Afrika Bambaataa, antes integrante de uma das gangues dos subúrbios de Nova Iorque (Black Spades), torna-se o responsável por reunir os quatro elementos do movimento - *break*, grafite, *MC* e *DJ* - experimentado nas ruas e espaços urbanos da metrópole, instituindo o *hip-hop*, uma nova forma de expressão estética de conteúdo crítico entre os jovens pobres e negros. Ao fundar a Zulu Nation, em 1974, promove uma relevante contribuição social e educacional da juventude ao interferir positivamente no contexto de violência e criminalidade presente no interior das gangues e propõe uma luta de outra ordem, baseada na luta pacífica pelos direitos civis, alicerçada em uma

⁸⁵ No Brasil, de acordo com a autora Rosana Martins (2005), o movimento Black Power reverberou nos Bailes Blacks da década de 60 como uma forma simbólica de resistência e adesão ao ideário Black Power, que proclamava a assunção da identidade étnica, do orgulho da raça e beleza negras e do fortalecimento dos traços típicos dos negros (2005, p. 36-37). Nos bailes, o estilo Black Power era valorizado e fazia parte da composição do visual de seus frequentadores: cabelo *black*, sapato mocassim ou plataforma, calça boca de sino. A música negra era um dos motes dos encontros, representada pelo samba-rock, soul e funk, embaladas pelos músicos internacionais James Brown, Funkadelic, Sly & Family Ston e os brasileiros Tony Tornado, Jorge Ben Jor, Tim Maia, Lady Zu, entre outros.

estética de contestação - jovem, urbana e negra - capaz de fomentar a diminuição das mortes violentas ocorridas no contexto da população menos favorecida:

Bambaataa baseava-se em valores como a tolerância racial e a paz, ou seja, na tentativa de acabar com as lutas entre gangues juvenis e transformar o duelo, caracterizado antes pela violência, em arte, música, dança, grafite, buscando saídas de reconhecimento identitário diante de um mundo urbano brutalizado. (MARTINS, 2005, p. 30)

Figura 7. Afrika Bambaataa, década de 70 (imagem capturada do site da internet namiradogroove.com.br)

Aos poucos, os quatro elementos, conhecidos como grafite, *break*, *MC*, *DJ*⁸⁶, reunidos em torno do movimento *hip-hop*, por iniciativa de África Bambaataa, invadiram os espaços das ruas e da cidade. As festas tornaram-se cada vez mais

⁸⁶ Segundo Béthune, o movimento *hip-hop* não se faz apartado da tradição da música de origem afro, retomando elementos corpóreos (*break* – dança de rua que usa a linguagem do corpo para transmitir uma mensagem), da pintura (grafite – artes temáticas que mesclam o verbal e o não-verbal, feitas com a intencionalidade de interferir no espaço urbano, nos muros e fachadas), o canto marcado pelo improviso (*Mc* – Mestre de Cerimônia – veicula os desafios verbais, a mensagem, a poesia) e da música (*DJ* – *Disc-Jôquei* – que resgata diversos estilos musicais, melodia, ritmo, trechos de uma música e os recompõem no interior de sua própria produção musical), como expressões de uma “arte de viver”. O autor, ainda, ressalta: “Remeter ao coração da práxis artística esses valores banidos, com o objetivo de afirmar seu profundo valor estético, é esta a ambiciosa e arrogante poética dos turbilhões do *hip-hop*” (BÉTHUNE, 2003, p. 319, tradução nossa).

públicas e os ritmos africanos e latinos tomaram conta das músicas tocadas nas imensas caixas de som. Pretendia-se, com isso, promover, além de uma revolução social por meios estéticos, também e principalmente, a conscientização dos jovens a respeito da necessidade de uma ação visando à emancipação política, capaz de desenvolver um conhecimento sobre o mundo em que estavam inseridos. Segundo Martins:

Caracterizado como o “berço da cultura *hip-hop*”, foi no Bronx, gueto de Nova Iorque, que os jovens de origem afro-americana, afro-caribenhos e latinos reelaboraram, via arte, a interpretação das novas condições sócio-econômicas “postas à prova” pela vida urbana na busca da paz. Essa perda sentida foi refletida no surgimento do que veio a ser chamado de “política de identidade”. Na realidade, os problemas mais graves da vida moderna derivam da reivindicação que faz o indivíduo preservar a autonomia e individualidade de sua existência em face das esmagadoras forças sociais, de uma mente progressivamente calculista transformando o mundo num problema aritmético, em fórmulas matemáticas, numa enorme organização de coisas e poderes que arrancam de suas mãos todo o progresso, espiritualidade e valores, para transformá-los de sua forma subjetiva numa vida puramente objetiva. Aqui, tanto edifícios como maravilhas do mundo moderno oferecem-se tão somente enquanto esmagador do espírito cristalizado na despersonalização de toda e qualquer personalidade. (MARTINS, 2005, p. 21)

Em um depoimento ao jornalista Chang (2005), Hugo Martinez, estudante de Sociologia, advogado das gangues da juventude e fundador da 1ª *United Graffiti Artists*, sustenta a seguinte ideia ao ser questionado sobre a importância do grafite:

O grafite é uma forma de obter reconhecimento quando a única propriedade que se tem é ter identidade. Seu nome é moeda corrente e você cria valor fazendo sua marca nos nichos ou entrando na produção de massa. Aqui está a lógica inversa da colonização, um vírus espalhado pelos companheiros de viagem sem rosto. (CHANG, 2005, p. 118, tradução nossa)

Os jovens envolvidos no *hip-hop*, dessa forma, inauguraram uma trajetória de manifestação e resistência às situações de opressão e violência experimentadas nas regiões mais afastadas, senão isoladas das metrópoles, através da música, do grafite, da dança, reelaborando por meio da arte, as condições urbanas da vida cotidiana em busca de paz e reconhecimento.

2.1.2 O surgimento do movimento *hip-hop* na história da música brasileira

O rap⁸⁷, a parte musical do movimento *hip-hop*, tem sido considerado como expressão estética e de contestação, uma vez que é possível identificar, em suas letras e ritmos, uma intencionalidade clara no sentido de construir um discurso contra-hegemônico, denunciando as injustiças sociais às quais vem sendo submetida a parcela pobre e negra da sociedade, que se disseminou pelo mundo com a diáspora na época colonial e na era pós-colonial.

No Brasil, o movimento *hip-hop* desenha uma trajetória próxima daquela construída no bojo das lutas dos movimentos sociais negros pela conquista de direitos civis nos Estados Unidos, dando continuidade ao movimento Black Power e, de algum modo, à tendência da história da música brasileira, que se constituiu em meio a trocas sociais veladas entre diferentes grupos étnicos e classes sociais (por influência dos ritmos africanos e indígenas) ao longo dos séculos. Rompe-se, assim, com a versão musical oficial fundada na concepção erudita da música europeia, que desconsiderava as sonoridades mais percussivas, regidas pelo pulso, típicas da musicalidade africana.

A partir do século XVII, a música concebida como séria por uma elite letrada no país era aquela construída em consonância com o sistema tonal, pautado por um movimento cadencial de tensão e repouso e acompanhado por uma sequência de acordes combinados, que podiam ser registrados e escritos em partituras.

Os sons dos batuques e tambores, com a presença clara da síncopa característica, produzidos, por vezes, por improviso, trazendo consigo as marcas da oralidade, eram acompanhados por danças em roda (praticadas principalmente pelos escravos de origem africana) e embora tenham ficado quase sem registro, ressurgem em diversas expressões estéticas afro-brasileiras. Em meio às tentativas de abafá-las, mesclando-as com sonoridades ibéricas, circulavam os lundus, os maxixes, as umbigadas (semba) e, posteriormente, o samba:

⁸⁷ O rap, em inglês *rythm and poetry*, traduzido como ritmo e poesia, é um dos cinco elementos que compõem a estética contestatória do movimento *hip-hop*, junto com o *break*, o *MC*, o grafite e o conhecimento (concebido como crítico).

Em meados do século XVIII, na faixa popular assistia-se à “cancionalização” dos batuques africanos fortalecida pelo aumento da participação de mestiços e brancos das classes inferiores nas rodas musicais. O estalar dos dedos, típico do fandango ibérico e a introdução de acompanhamento de viola são marcas da influência branca e da transformação quase total dos rituais negros em música para diversão. Além disso, as pequenas peças cômicas (os entremezes) levadas ao teatro, que incorporavam essas danças e canções populares, encarregaram-se de difundir o gênero – a esta altura já conhecido como lundu – entre os membros da classe média nascente. Sem perder o fundo rítmico dos batuques, agora havia também a melodia do canto para descrever o sentimento amoroso, muitas vezes convertida em refrões e a presença mais destacada da oralidade para o diálogo dos personagens e os “recitativos” cômicos. (TATIT, 2004, p. 25-26)

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

No fim do século XIX e início do século XX, período concebido por Tatit⁸⁸ (2004) como o século da canção, iniciou-se um processo de reflexão sobre a formação de um gênero musical tipicamente nacional. Na época de decadência do cultivo do fumo e do algodão da Bahia e com o avanço do cultivo do café no Vale do Paraíba, entre 1870 e 1930, muitos negros e mestiços chegaram ao Rio de Janeiro trazendo como bagagem seus cultos, rituais, danças e o ritmo sincopado do batuque ancestral, que permaneciam em sua memória coletiva desde o início do período colonial como modo de proteção dos costumes herdados e como forma de preservar sua identidade negra no novo contexto social.

Como salienta Carneiro⁸⁹:

Foi o samba de roda da Bahia trazido para o Rio de Janeiro pelas levas de baianos que para ali se transferiram a partir de Canudos, que comunicou seus ritmos à música urbana herdeira do lundu e da modinha e deu nascimento, em fusão com esta e com os ranchos de reis, às escolas de

⁸⁸ TATIT, Luiz. **O Século da Canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

⁸⁹ CARNEIRO, Edison. **Samba de Umbigada**. Brasília: EDMEC, 1961.

samba, sem, entretanto, perder a sua individualidade. (CARNEIRO, 1961, apud MUKUNA, 1977, p. 94)

Os grupos de negros, quando libertados pela Lei Áurea, reuniam-se às escondidas em terreiros da cidade, como a casa da Perciliana, da Amélia do Aragon e a famosa casa da Tia Ciata⁹⁰, para produzir uma sonoridade fundada nos batuques e ainda bastante discriminada socialmente na época, como o samba. As práticas musicais presentes nestes encontros não eram “bem vistas” pela elite tradicional carioca, focada na construção de uma música erudita, que buscava afastar-se dos elementos da cultura popular:

A casa da Tia Ciata dispunha de outros cômodos de fundo, nos quais se executavam os sambas de diversão talhados para os passos de dança, mas já contendo versos improvisados – espécie de versão profana dos antigos cantos responsoriais – que aos poucos iam se fixando. Imagina-se, então, nos cômodos intermediários ou ante-salas de visita, os já consagrados lundus e polcas garantindo a animação dos bailes de classe média. E nas salas de visita, por fim, o choro que já desfrutava de um certo prestígio e reproduzia, por vezes, a situação da sala de concerto, onde se apresentava a *música para ouvir*. (TATIT, 2004, p. 31, grifo do autor)

Associado às perturbações da ordem pública e às “badernas” lideradas por negros, o samba enfrentou importantes restrições das autoridades, tendo os sambistas, inúmeras vezes, sido perseguidos pela polícia, como bem destaca o sociólogo e antropólogo João Baptista Borges Pereira⁹¹, em seu livro *Cor, profissão e mobilidade*, obtidos nos depoimentos colhidos junto aos pioneiros do samba:

Minha mãe sempre fazia festas para reunir meus colegas e amigos de origem (negros). A festa durava às vezes dias e dias. Tinha comes e bebes e não faltavam o baile na sala de visita, o samba-raiado (partido alto) na sala dos fundos e a batucada no terreiro. Para fazer a festa, minha mãe ia buscar o alvará na polícia, negro só se reunia para brigar, para fazer malandragem. Mesmo com autorização, a polícia não deixava a gente em paz. Ela aborrecia sempre. Quando a polícia apertava a gente num canto, a gente ia para outro. Nós fazíamos samba na planície. Quando a polícia vinha nós nos escondíamos no morro. Antes de ter o morro habitado já havia o samba. O morro era apenas o esconderijo do sambista da cidade, da planície. (PEREIRA, 1967, p. 215-216)

⁹⁰ A metáfora da casa da Tia Ciata foi criada primeiramente por Muniz Sodré para referir-se ao modo pelo qual se reconstruiu, espacialmente, a segregação social ocorrida no início do século XX em relação ao samba e aos ritmos baseados nos batuques negros.

⁹¹ PEREIRA, João Baptista Borges. **Cor, profissão e mobilidade – o Negro e o Rádio de São Paulo**. São Paulo: Edusp, 1967.

Somente após a década de 20, a música popular no país passa a ter voz e vez, com o advento do gramofone, a expansão do rádio, o surgimento da indústria fonográfica e o crescente anseio pela consolidação de uma música tipicamente nacional. O samba destaca-se num cenário imiscuído por interesses de mercado e se estabiliza nas letras das canções brasileiras.

Com a possibilidade do registro sonoro das músicas improvisadas, até então cantadas nos fundos das casas e terreiros, e a afirmação da identidade do samba, as pequenas peças musicais populares comercializadas, que melhor se adequavam ao tempo curto dos discos de cera, passaram a compor a história da canção brasileira, misturando as falas cotidianas e aspectos da tradição oral com letra e melodia.

As necessidades se complementavam. A rápida expansão do mercado de discos dependia da simplicidade e popularidade das pequenas peças musicais, bem como da disponibilidade de seus intérpretes. Os bambas dos lundus e dos sambas, por sua vez, podiam suspender a eterna busca de serviço remunerado, visto que seus momentos de diversão estavam agora sendo contabilizados como horas de trabalho. Além disso, as obras que produziam sempre sobreviviam na memória dos foliões. Faltava justamente o registro. Ineptos para a inscrição de suas invenções sonoras na pauta musical, esses primeiros sambistas recebiam os novos aparelhos como um encontro com a própria identidade. (TATIT, 2004, p. 34-35)

Após quase 60 anos de trajetória musical, passando pela Jovem Guarda, Bossa Nova, MPB e Tropicalismo, em meados da década de 80, surge, na era do rock internacional, outro gênero, grosso modo, herdado das raízes negras do samba e questionado pelas elites culturais contemporâneas: o rap. Apresentando variações e instabilidades da fala, tendo como mote as entoações que acompanham a melodia da oralidade, o rap projeta-se no cenário nacional como um canto falado produzido por representantes das camadas populares, que narram, sob o crivo da crítica social, a vida da gente simples da periferia. Assim como ocorreu no contexto de formação do samba, é novamente pela música que a população urbana e negra passa a ser retratada e ouvida.

Lembrando a “levada” do samba de breque, o ritmo nascido em terras estadunidenses emplaca seus valores, ruídos e sons no Brasil e novos cronistas da vida urbana revelam-se: os *rappers*. De acordo com Silva Souza:

É fundamental situar o surgimento do *hip-hop* no Brasil, que ocorre dentro de um contexto sócio-político bastante singular. Entre o final dos anos 1970 e o início dos anos 1980, o declínio de um período de quase vinte anos de ditadura militar autorizava a tomada das ruas dos grandes centros urbanos pelos movimentos sindicais e populares. A fase de hiperinflação, o aumento no índice de desemprego e a precarização das condições de vida fomentavam manifestações de entidades e organizações que, por meio de ações coletivas, buscavam influenciar a consolidação da transição política em curso: queriam que suas vozes fossem ouvidas e suas reivindicações, atendidas. (SILVA SOUZA, 2011, p. 66)

O centro velho da cidade de São Paulo começa a ser o palco de apresentações de *break* e batalhas de *MC's*, com jovens reunidos em torno de suas *sound-systems*. A estação São Bento do metrô ganha o *status* de local e ponto preferido de manifestação dessa nova arte, por ser um espaço de grande circulação de pessoas, vindas de diferentes bairros e regiões da cidade.

Figura 8. Thaíde e DJ Hum, anos 80 (imagem capturada do *site* da internet lastfm.com.br)

Figura 9. *Break* na estação São Bento do metrô (imagem capturada do *site* da internet underkrew.blogspot.com.br)

Muitos jovens *rappers* e *b-boys*, que trabalhavam como *office-boys* ou frequentavam a região, formaram-se na “escola” das ruas paulistanas, influenciados por uma cultura musical e artística que desembarcou no Brasil por meio da televisão, de filmes e das elites urbanas, que entraram em contato com o movimento *hip-hop* em viagem aos Estados Unidos.

Pode-se afirmar que ícones do movimento no país como Nelson Triunfo (integrante do grupo de *Break Funk & Cia* - 1979), Nino Brown (que se tornou o representante da Zulu Nation, reconhecido por Afrika Bambaataa, no Brasil), Thaíde e DJ Hum, representantes do *break* e do rap respectivamente, despontaram nacionalmente a partir de suas apresentações nas calçadas no metrô ou nas imediações da Rua 24 de Maio, onde estavam localizadas as grandes galerias de centro. Os eventos públicos aglomeravam jovens, a partir dos 14 anos, em torno da música, da dança e da possibilidade de expressão de ideias muitas vezes silenciadas pelas forças sociais dominantes, ainda que, num primeiro momento, o *hip-hop* no país não tenha se configurado como um espaço de manifestação e luta políticas:

A marca do *hip-hop* como cultura de rua revela que, para além de se caracterizar como um modo de intervenção artística, o movimento impõe um modo de viver e de se expressar, usando os lugares públicos como espaços de práticas sociais e culturais. Na rua, a ordem era ocupar os espaços para dançar, divertir-se, criar e competir. (SILVA SOUZA, 2011, p. 73)

Além disso, desde os anos 60, já existiam os bailes *blacks*, dirigidos por entidades envolvidas na organização de festas dançantes voltadas para a população negra que era fortemente discriminada por segmentos brancos da sociedade e que não era autorizada a circular por outras festas ou clubes sociais existentes em São Paulo. Pelo menos, duas entidades destacaram-se nessa época: o Aristocrata Clube, frequentado por profissionais liberais, autônomos ou funcionários públicos, e o Clube 220, voltado para os operários da indústria ou trabalhadores do comércio (SILVA SOUZA, 2011).

Nas festas, o “mote” dos encontros girava em torno da valorização e afirmação das especificidades da raça negra, bem como a reflexão sobre questões referentes à busca pela identidade do negro na sociedade paulistana. As roupas, os

estilos musicais, os acessórios, os produtos para o cabelo, assim como grande parte do que acontecia no baile objetivava a socialização da moda da juventude negra. Muitos símbolos e valores da identidade negra (o que vestir, como falar, o que ouvir, como dançar, onde ir, etc.) eram compartilhados pelos assíduos frequentadores dos bailes.

Entre as décadas de 70 e 80, as orquestras foram substituídas por figuras responsáveis pela “música” dos bailes, que comandavam o disco na vitrola e lembravam, em muito, o papel dos *DJ's*. Eram elas que ditavam o ritmo das festas e embalavam o público ao som do melhor estilo *black*: samba-rock, rap internacional, *soul*, funk, etc. Os encontros em torno da cena *black* eram vistos como grandes espaços de lazer e confraternizações, sem um cunho político-social, tanto que o rap nacional era executado, apenas, às quintas-feiras, uma vez que as músicas de caráter mais político não entravam na programação. Dentre as principais equipes de baile estruturadas em torno da música funk e *soul*, aparecem a *Chic Show*, *Zimbabwe*, *Black Mad* e *Company Soul*.

Os *raps* mais críticos, conscientes e engajados politicamente só começaram a surgir no final dos anos 80, nos encontros de rap que ocorriam nas imediações da Rua 24 de Maio, no centro velho da cidade (estação São Bento do metrô) ou, posteriormente, na região da Praça Roosevelt, movidos pela necessidade de denunciar as injustiças e penúrias vividas por grande parte da população negra e pobre, nas áreas periféricas da cidade de São Paulo. A propósito de como *hip-hop* confere um caráter político às produções culturais junto às comunidades, Silva Souza sustenta que:

Neste cenário, a cultura *hip-hop* encontrou acolhida: surge e se desenvolve tomando proporções significativas e contribuindo para explicitar a relação umbilical entre festa e política, entre cultura e movimentos sociais. O *hip-hop* entra em cena em um momento, em que, com mais ênfase, intelectuais, de dentro e fora da esfera acadêmica, desenvolvem pesquisas e estudos importantes para a compreensão de que para a população negra a política se fez e se faz pela cultura. As festas e produções culturais surtem efeitos nas comunidades em que se realizam, deslocam papéis e lugares e criam o sentimento de pertença, politizando o cotidiano, estabelecendo redes que permitem apropriações de novos conhecimentos e formas de atuação. (SILVA SOUZA, 2011, p. 72-73)

Os *hip-hoppers* adentraram no campo do quinto elemento característico do *hip-hop*: o conhecimento sobre a realidade em que os participantes estavam inseridos para se fazerem ouvir pela sociedade. As letras eram inspiradas, desse modo, pelos intensos embates e conflitos frente às desigualdades sociais e raciais experimentadas nas comunidades localizadas nos “fundões” da cidade.

Em conferência proferida no Colóquio Internacional Culturas Jovens: Afro-Brasil América – Encontros e Desencontros (abr. 2012), a pesquisadora Lourdes Carril sustenta que as regiões periféricas das grandes metrópoles, principalmente em São Paulo, formada por vielas, favelas ou casas amontoadas nos morros fazem-nos lembrar da história das senzalas e dos quilombos, atualizando uma dinâmica territorial e racial que remonta à época da escravidão, na qual a população negra era submetida a processos de exclusão social, precariedade de vida, além de ser afastada dos espaços legitimados, resultando em uma verdadeira segregação sócio-espacial. As regiões periféricas hoje podem ser consideradas territórios dos que foram desterritorializados:

Empurrada para as áreas extremas da metrópole, a população negra tem seu número diminuído no chamado quadrante sudoeste da capital, configurando, assim, uma segregação espacial e racial em São Paulo. A falta de emprego, a criminalidade e a precária presença do poder público, inclusive com a deterioração da qualidade da escola pública impõem a esses territórios da cidade o imaginário social de lugares perigosos, de marginalidade e exclusão. Uma espécie de confinamento territorial que é muitas vezes assemelhado ao gueto norte-americano (informação verbal)⁹².

Neste contexto “marginal”, de luta daqueles que clamam pelo reconhecimento social, surgem as músicas do grupo Racionais MC’s⁹³, a criação do MH20 (1989) – *Movimento Hip-Hop Organizado* (associação de vários grupos de *rappers* disseminados pelas regiões de São Paulo) pelo produtor Milton Sales e as

⁹² Informação fornecida por Lourdes Carril, em conferência proferida no *Colóquio Internacional Culturas Jovens: Afro-Brasil América – Encontros e Desencontros* (FEUSP, abril 2012), intitulada *Rap no Quilombo: a periferia dá o seu tom*.

⁹³ Como mencionado no capítulo anterior, as músicas lançadas na década de 1990, pelo grupo, com um cunho mais politizado e contestador, denunciavam as misérias da vida na periferia e o racismo, como estas: *Pânico na Zona Sul* (1990), *Tempos Difíceis* (Edy Rock, 1990), *O Homem na Estrada* (1993), *Fim de Semana no Parque* (1993), entre outras.

publicações editadas pela revista *Pode Crê!*⁹⁴ (1992-1998), promotoras de informações sobre o movimento em diversas partes do Brasil. Como assinala Silva Souza:

Em São Paulo, a intensificação das trocas conduz ao conhecimento de que a cultura de rua é mais do que dança, mais do que rima: trata-se também de um espaço de contestação diante do racismo, das discriminações raciais e das desigualdades sociais. (SILVA SOUZA, 2011, p. 79)

Silva Souza ainda acrescenta à força de contestação do rap, a busca constante de conhecimento e autoconhecimento como modo estratégico de compreensão da história da população negra nos Estados Unidos e no Brasil:

Em função desse aspecto, há maior investimento na busca de aportes e qualificação para os discursos, o que intensifica a aproximação dos *rappers* com fontes e espaços que possam significar a posse de conhecimentos, o que passa a ser visto quase como uma condição para a ação. (SILVA SOUZA, 2011, p. 79)

Figura 10. Grupo Racionais MC's, anos 80 (imagem capturada do *site* da internet lastfm.com.br)

Com base numa ação mais claramente de cunho político, concomitantemente ao declínio do rap 'tagarela' – rap mais focado no ritmo dançante da música criada eletronicamente e menos preocupado com o conteúdo da letra – e a ascensão do rap mais crítico, surgem as posses, organizações formadas por jovens integrantes

⁹⁴ A revista foi organizada pelo *Projeto Rappers* em parceria com a Geledés (instituição não-governamental centrada na preservação e respeito aos direitos das mulheres e jovens negros contra a discriminação racial e de gênero).

de grupos de rap ou de *break*, visando uma atuação concreta e viva na comunidade. Vale ressaltar que as posses tiveram seu início marcado tanto por grupos de rua, que se apresentavam e se reuniam na Praça Roosevelt, como grupos situados em bairros periféricos da zona sul, leste, norte e oeste de São Paulo. Segundo Martins:

As posses são associações locais de jovens com o objetivo de reescrever a realidade fragmentária, conflitiva em termos de cultura e lazer. De acordo com o antropólogo José Carlos Gomes da Silva (1998), termos como “mano”, “truta”, “brodagem”, “crocodilagem” são apenas alguns dentre tantos outros que fazem parte do cotidiano destes jovens. São expressões que nos remetem aos processos de identificação desta cultura de rua e toda sua ideologia que reafirma seja por meio de festas, seja por atividades artísticas, a condição de não sucumbir aos efeitos das drogas, da violência, do desemprego. Ao participar de uma posse os jovens informam sobre o *hip-hop*, trocam experiências, promovem o lazer em atividades pelo bairro e respondem aos desequilíbrios, inseguranças, postos no cotidiano da maioria dos moradores das periferias de São Paulo. (MARTINS, 2005, p. 52)

Produz-se, assim, próximo ao final do século XX, nos movimentos coletivos liderados pelas posses e por grupos de *raps*, um discurso contra-hegemônico, como uma resposta social aos inúmeros problemas vividos por jovens das favelas, das comunidades carentes e dos bairros mais populares, que criam uma identidade comum (étnico-racial) por compartilharem a vida em ambientes geográficos bastante degradados no tocante aos serviços públicos e às oportunidades de inserção social. Resposta que tem sido expressa através de uma intensa difusão de ideias, em que se destacam as questões políticas presentes nas letras de rap, mas também na divulgação de fanzines (revista responsável por transmitir informações à comunidade *hip-hop*), por meio da organização das posses e da veiculação de grupos de rap na mídia (rádio e televisão). O conteúdo crítico e contestador do movimento despertaram uma forte tensão entre os grupos sociais detentores do poder e grande parte das discussões sociais e raciais trazidas à tona pelo rap foram reduzidas a uma imagem de delinquência, desordem e indução à criminalidade, fazendo com que muitos *rappers* fossem taxados como pessoas que faziam apologia à violência. De acordo com Martins:

A partir dos anos 90, a nova geração de *rappers* passou a explicitar em temáticas ligadas à questão racial, pobreza, direitos civis, o papel do negro na sociedade. A antropóloga Alba Zaluar (1994) ao estudar o campo das organizações populares e o significado da pobreza no Brasil vê que a linguagem não é um mero instrumento ou meio de comunicação, mas constitutiva de suas relações sociais. O sentido da fala depende também do extralinguístico, do contexto da situação na qual ocorre. O que é dito e

interpretado na própria ação depende da estrutura das relações sociais entre os que interagem – se é de autoridade, poder, competição ou conflito. (MARTINS, 2005, p. 50)

Quase trinta anos após o seu nascimento nos bailes *blacks* e como cultura de rua em São Paulo, o rap continua lutando para superar o grande preconceito sofrido ao ser julgado de modo depreciativo, considerado por diversos músicos e críticos musicais como um gênero que não pode ser definido como música e sim, “tão somente”, como um canto falado. A chave de leitura utilizada por estes críticos tem se pautado por conceitos advindos do campo da música ocidental tonal “clássica”, tradicional, que desvaloriza o pulso e reforça a importância dos acordes numa sequência harmônica. Entretanto, consideramos que estes parâmetros de análise da música, são estranhos ao rap e, por isso, o torna esvaziado de sentido ao ser descontextualizado, esvaziado de suas especificidades e do contexto histórico-social em que se deu o seu surgimento.

2.1.3 A estética rap como possibilidade de emancipação política

Para se compreender tantas resistências a considerar o rap como arte, é crucial ressaltar que se trata de uma música produzida por não-músicos (pelo menos nos moldes conhecidos, segundo os quais, em grande parte, os músicos são formados, aprendendo dois instrumentos por longos anos de estudo), pessoas do povo, segregadas socialmente, trazendo consigo o estigma da música popular, que, além do mais, rompe com o gênero considerável assimilável da canção. As letras profundamente engajadas politicamente, pautadas por forte contestação, provocam a academia e toda a crítica musical, marcada por um pensamento dito ‘tradicional’ que tende a desvalorizar os desdobramentos da música de vanguarda e uma arte que não seja contemplativa.

À guisa de exemplo, podemos citar o caso polêmico do maestro Julio Medaglia, que revela sua oposição à estética rap, chegando a depreciá-lo no documentário “É tudo nosso – o *hip-hop* fazendo história”, produzido pelo DJ Toni C, em 2007, trazendo a seguinte questão, prenhe de ideias pré-concebidas e até mesmo preconceituosas:

A aparente democratização da música, a fúria democrática, esconde a mediocridade da música porque qualquer retardado mental pode fazer essa coisa do *hip-hop*. Agora, evidentemente, como o negro está sendo colono do negro americano, que não deu certo, uma pequena indústria cultural que tem lá, está trazendo para cá modelitos e o pessoal está imitando porque é fácil fazer este tipo de música, porque ela é destituída de talento. Talento precisa ter para fazer samba de breque, que é uma espécie de *hip-hop* brasileiro.

Em contraposição a essas ideias, de acordo com a nossa interpretação teórica, o rap pode e deve ser concebido não somente como música, mas também como uma possibilidade estética de atuação política nas comunidades carentes, constituindo-se como expressão das ideias dos silenciados, além de ser responsável pela difusão de uma estratégia (estético-musical⁹⁵) de luta dos oprimidos pela conquista de direitos sociais e de resistência à opressão imposta pela elite cultural e econômica do país.

Segundo Duarte⁹⁶ (2007), o rap não pode ser lido como uma arte enraizada na sofisticação formal das obras de arte fundadas na tradição europeia, nem tampouco concebido como uma mercadoria típica da indústria cultural, como afirma Medaglia, pois se trata de um fenômeno da cultura popular que critica o capitalismo tardio por meio de uma linguagem expressiva e propõe a necessidade de transformação da sociedade, além de propor uma leitura dialética da realidade e da cultura.

Mais especificamente sobre o conceito de indústria cultural utilizado pelo maestro para desprestigiar o rap, o autor esclarece que pouco, ou nada, escapa ao seu domínio e à sua lógica:

A indústria cultural, como espero ter deixado claro, é um domínio característico da fase tardia (monopolista) do capitalismo, no qual a pré-existência de meios tecnológicos de reprodução e difusão de mensagens audiovisuais permitiu o surgimento e o desenvolvimento de um modelo *sui generis* de ideologia, em que o discurso dá progressivamente lugar às imagens e aos sons (sozinhos ou articulados) e a adesão às representações da classe dominante se traduz na compra de produtos culturais que fortalecem não apenas esse âmbito industrial como também todo o sistema econômico que lhe dá guarida. (DUARTE, 2007, p. 256)

⁹⁵ Termo utilizado por Rodrigo Duarte (2007).

⁹⁶ DUARTE, Rodrigo. Sobre o constructo estético-social. **Revista Sofia**, v. 11, n. 17 e 18, 2007.

Desse modo, é possível entender que mesmo a arte dita erudita, bem conceituada entre os músicos, é explorada pela indústria cultural e está a serviço de disseminar pelo mundo a ideologia dominante. O rap, entendido como um construto estético-social, tal como define Rodrigo Duarte (2007), promove outra dimensão da práxis, ao opor-se ao capitalismo, e à emancipação política do sujeito.

Tendo em vista, a existência de situações novas, não previsíveis à época de redação da crítica de Horkheimer e Adorno, proponho a complementação do seu esquema com o conceito de “construto estético-social”, o qual pode ser aplicado não apenas ao fenômeno do *hip-hop*, mas a outros movimentos políticos, radicalmente oposicionistas, calcados em expressão fortemente estética. (DUARTE, 2007, p. 262)

O rap deve ser lido sob o ponto de vista de seu potencial crítico, que promove por meio do estranhamento da escuta, a consciência social dos excluídos, reunindo diferentes formas de expressão estética - dança, grafite, música - para denunciar as injustiças e a opressão a que são submetidos os jovens pobres e negros dos centros urbanos, tanto no Brasil como no mundo, em sua dimensão “glocal”, como afirmamos anteriormente.

Como salienta Amaral⁹⁷:

A nosso ver, esses movimentos da cultura popular urbana – o *hip-hop* e o funk – constituem-se em manifestações estéticas de vanguarda, portadoras de potência crítica (ou seja, cuja capacidade de apanhar as contradições do objeto, no caso, uma sociedade calcada na exclusão, faz-se por meio de um estilo musical renovado). Encontrando-se marcados por elementos estéticos específicos, pautados, por sua vez, por forte hibridismo cultural, os *raps* (do movimento *hip-hop*) e o funk, embora inseridos no fenômeno da mundialização da cultura, tendem a negá-lo em seus aspectos reificadores ao assumir uma atitude política de contestação (paradoxalmente, por meio de uma estética afirmativa) a todo tipo de discriminação e de exclusão social. É preciso observar, nesse sentido, que nossa abordagem da estética *hip-hop*, assim como do funk, como expressões musicais juvenis de protesto, faz-se no sentido de dar ênfase ao que há de genuíno em suas produções (no sentido de dar vida aos jovens das classes populares no processo de estetização de si mesmos) e que escapa do esquematismo imposto pela indústria cultural, podendo fazer despertar, como diria Nietzsche (1872, 2004), uma “educação estética” de outra ordem. (AMARAL, 2011b, p. 283)

⁹⁷ AMARAL, Mônica G. T. do. A estética transgressora do rap e do funk: em direção à reversão dialética da educação pública nas metrópoles brasileiras. In: Amaral, Mônica G. T. do; Souza, Maria Cecília Cortez C. De (orgs). **Educação pública nas metrópoles brasileiras: impasse e novos desenlaces**. São Paulo: Paco Editorial, Edusp, 2011b.

Ao criar dissonâncias na estrutura tonal, por meio do *scratch* e do *sampler*, aliado ao canto falado do movimento *hip-hop*, com todos os seus desdobramentos estéticos, diferencia-se da música popular de massa pela potência crítica e o incômodo causado em sua escuta. Desse modo, recria a cultura a partir de elementos expurgados da razão ocidental e recupera a expressão de uma estética policromática, vinculada à arte do povo em todas as suas dimensões: corpórea, plástica, musical e cognoscente. Talvez seja o elemento mais avançado de uma verdadeira virada cultural do povo da periferia:

Sem contar o verdadeiro *frenesi* que acompanha as danças de ritmo funk, em que o erotismo feminino assume papel central, cujas letras e movimentos dos quadris sugerem e até mesmo lembram a sensualidade das danças afro-americanas, tanto sob o ritmo do Jazz e dos *Blues*, quanto do samba no Brasil. Ou mesmo a verve irreverente das letras do rap que evocam os desafios das emboladas e repentes nordestinos. Aliás, encontramos referências claras, no livro *Poetas do Repente* (2008), à proximidade entre as formas nordestinas do repente e as formas de improviso do rap, ressaltadas as diferenças com relação às bases rítmicas, o modo como rimam e de como organizam as estrofes. (AMARAL, 2011a, p. 602-603)

Pode-se dizer que o rap evoca as raízes históricas da plataforma de reivindicações dos movimentos negros nos Estados Unidos e no Brasil, fomentados desde o início do século XX. Também faz eco aos valores propagados por outros movimentos estéticos que acompanharam as discussões acerca do racismo, da pobreza, do preconceito social em suas letras, ritmos e melodia, tanto em nível nacional como internacional, tais como o jazz, o blues, o funk e o samba.

Os traços culturais e simbólicos presentes nos grupos sociais marginalizados pela estrutura hierárquica dominante, principalmente aqueles oriundos da diáspora africana, são atualizados por meio da estética do rap, trazendo os elementos ancestrais da cultura afro-descendente presentes na tradição oral, no improviso, nas danças e no ritmo - que fazem o corpo dançar e esquecer-se de suas dores de exclusão - para o centro do movimento *hip-hop*:

O *hip-hop* é uma combinação entre autoconhecimento e rimas que refletem o âmago mais duro das ruas, portanto a música de festa também faz parte. E do mesmo modo que os ex-escravos cantavam nas “plantations” como forma de se imaginar em outro lugar, os jovens negros e hispânicos que vivem mal nos Estados Unidos, cantam e apreciam músicas de festas para dissipar suas dores. (EDWARDS, 2009, p. 19, tradução nossa)

Nesse sentido, parece-nos bastante plausível interpretar a recusa enfrentada pelo rap no âmbito musical por certa parcela de músicos, do público e da mídia como sendo fruto de um verdadeiro embate ideológico.

Não se pode deixar de observar que o rap ganha espaço no campo da música em um momento de expansão da polifonia e a ascensão da “ruidagem” da música eletrônica, em sincronia com o surgimento de diferentes linguagens, propiciada pela desconstrução da linguagem musical ocorrida no século XX perante a ‘crise das alturas’, mencionada por Wisnik⁹⁸ (1989), a propósito da concepção harmônica e melódica da música. Segundo o autor:

Assistimos hoje, ao que tudo indica, ao fim do grande arco evolutivo da música ocidental, que vem do cantochão à polifonia, passando através do tonalismo e indo se dispersar no atonalismo, no serialismo e na música eletrônica. Esse arco evolutivo que compreende o grande ciclo de uma música voltada para o parâmetro das alturas melódicas (em detrimento do pulso, dominante nas músicas modais), é um traço singularizador da música ocidental. É possível que esse ciclo tenha se consumado na metade do século XX, e que estejamos vivendo o intermezzo de um grande deslocamento de parâmetros, onde o pulso volta a ter uma atuação decisiva (as músicas populares, o jazz, o rock e o minimalismo musical dão sinais dessa direção. (WISNIK, 1989, p. 10-11)

Até o final do século XIX, qualquer ruído numa peça musical ocidental era tido como vexatório, inconcebível e desprestigiado. Porém, com a explosão de múltiplas experiências musicais escritas com os ruídos da cidade, e a expansão da industrialização aliada à reprodução da música em meios midiáticos e a diminuição da distância entre o que era considerado erudito e popular, outras sonoridades clamam por novos parâmetros.

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

⁹⁸ WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido – uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

O jogo entre som e ruído constitui a música. O som do mundo é ruído, o mundo se apresenta para nós a todo momento através de frequências irregulares e caóticas com as quais a música trabalha para extrair-lhes uma ordenação (ordenação que contém também margens de instabilidade, com certos padrões sonoros interferindo sobre outros). (WISNIK, 1989, p. 30)

O canto de protesto, segundo esta perspectiva, cria sua música a partir da recomposição de diversos arranjos musicais dos mais variados estilos, recorrendo a uma combinação de sons eletrônicos e corpóreos (como o *beat box*, feito com a mão fechada sobre a boca, é comumente empregado pelos jovens como caixa rítmica). A rima, as técnicas vocais, o controle da respiração, a dimensão corporal, a memória, a disputa, o improviso, o autoconhecimento, a conscientização são diversos elementos que formam o rap.

Sobre isso, o filósofo Béthune⁹⁹, no entanto, pondera o seguinte:

Se a música “techno” faz uma escolha estética do “mundo maquinal” caracterizada pela linearidade do ritmo, fazendo desaparecer todo traço do humano, o rap opõe a “circularidade aleatória” de seu tempo e uma “poética da ruptura” exatamente para obter o efeito contrário, ou seja, como forma de humanizar a máquina. (BÉTHUNE, 2003, p. 76, tradução nossa)

A máquina simbólica da construção, desconstrução, reconstrução típica da música rap é o *sampler*. Este aparelho é capaz de registrar o som em forma numérica e, depois, por meio de um sequenciador, recompô-lo. Com o equipamento, é possível introduzir uma sequência melódica no interior de um trecho musical gravado, reunindo-o e modificando-o (BÉTHUNE, 2003).

Na era da reprodução da arte¹⁰⁰ por meio de técnicas eletrônicas, o *sampler* permite a criação das bases da música, constrói dissonâncias na escuta e motivos repetitivos que compõem o fundo melódico, além de dar sustentação ao canto falado entoado pelo *rapper* e a *performance* dos personagens envolvidos em um clipe, por exemplo, fundamentados no ritmo, na poesia e no retorno do pulso.

⁹⁹ BÉTHUNE, Christian. **Le Rap - Une Esthétique Hors la Loi (O Rap - Uma Estética Fora da Lei)**. França: Editora Autrement, 2003.

¹⁰⁰ Walter Benjamin discute a ideia da reprodução da arte na era da reprodutibilidade técnica no texto A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Daí considerarmos que o rap toque em alguns pontos da ruptura com a escuta linear proposta conscientemente, conforme saliente Wisnik, pela música contemporânea:

É visível a cisão entre a música de “alto repertório” composta hoje ou recentemente e a música popular, no caso atual a música de mercado. Não é só que elas atuem em faixas diferentes, e que falem a massas de público completamente desiguais, mas é que elas vão em direção a experiências de tempo opostas. A música de concerto contemporânea explorou conscientemente dimensões do tempo que contestam a escuta linear, negam a repetição e questionam o pulso rítmico. (WISNIK, 1989, p. 209)

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

Sobre isso, Amaral acrescenta a que vieram o rap e o funk:

A irreverência e a criticidade de alguns *rappers* e o gingar alegre do corpo erótico proposto pelo funk sugerem um novo cenário para as metrópoles do país, em que a pluralidade da arte juvenil surge como forma de enfrentamento das marcas deixadas por fraturas sociais profundas. E o fazem, reatando a antiga concepção “policromática” da arte – presente entre os gregos, assim como nas raízes africanas da música e da dança -, ao mesmo tempo em que retomam a força da tradição oral, convertendo-a em “atos de linguagem”. (AMARAL, 2011b, p. 280)

Mais do que artistas representantes do povo, os novos cronistas da vida urbana vivem a realidade com que dialogam e interagem em suas composições e essa experiência subjetiva, singular, única se revela nas marcas deixadas pelas letras das músicas, o que reforça a intensa identificação juvenil com as enunciações materializadas pelos *raps*. De acordo com Tatit¹⁰¹, não há como escapar de uma temática que tem como fundamento a realidade em que o músico está inserido:

Acontece que as letras, mesmo sendo quase sempre fictícias, refletem as preocupações dos autores. As histórias de marginalidade frequentam as letras dos *rappers*, a relação entre as palavras e os objetos concretos é tema comum nas canções de Arnaldo Antunes, o amor singelo e as

¹⁰¹ TATIT, Luiz. **Todos entoam: ensaios, conversas e canções**. São Paulo: Publifolha, 2007.

namoradinhas no portão tinham presença infalível na produção da jovem guarda, ‘o amor, o sorriso e a flor’ constituíram o lirismo básico adotado pelos bossanovistas, a sede de mistura de universos primordialmente heterogêneos vazava nas letras tropicalistas. Enfim: é difícil fugirmos da própria biografia. (TATIT, 2007, p. 388)

A “agressividade” das letras e a recorrência a temas relacionados à “violência” revelam a perversidade com que são tratados aqueles oriundos das classes populares da sociedade brasileira. A crítica social presente em suas músicas é uma forma de dar visibilidade ao ponto de vista dos pobres e negros moradores da periferia. A mimetização da violência concretizada na música pode ser considerada como “única estratégia possível de denúncia da injustiça e da exclusão social a que são submetidos os jovens pobres e negros das metrópoles” (Amaral¹⁰², 2011a, p. 595).

Por isso, é imanente ao rap a palavra de protesto, o seu caráter contestador, que se revela como um importante instrumento de expressão e emancipação política do povo da periferia. Martins revela em que tipo de leitura de mundo insere-se a crítica social dos *rappers*:

O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si, e por meio da arte, o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo que se refletirá na infinita capacidade humana para a associação e para a circulação tanto de experiências como de ideias. Diante do mundo alienado em que vivemos, a realidade social necessita ser mostrada no seu mecanismo de aprisionamento, posta sob uma luz que devesse a alienação do tema e dos personagens. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais hospitaleira para a humanidade. Partindo desse princípio vemos uma forte analogia entre a ideia de arte feita por Ernst Fischer com o papel do MC na cultura *hip-hop* visto como o legítimo cronista urbano, isto é, aquele que utiliza a sua arte no sentido de resistência e crítica à sociedade urbana contemporânea ao relatar a exclusão social, a cólera, o abismo diante da experiência vivida pelo negro no urbano, inserido num sistema repleto de intolerância racial no qual se procura desestabilizar o discurso dominante numa tentativa de legitimar uma interpretação contra-hegemônica. (MARTINS, 2005, p. 31)

Em muitos exemplos do gênero, os elementos dêiticos confundem-se com o “eu” lírico e, por meio de seu valor entoativo, precioso para a criação dos versos, o rap é cantado com naturalidade pelo MC, que traduz as experiências coletivas

¹⁰² AMARAL, Mônica G. T. do. O rap, o *hip-hop* e o funk: a “eróptica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 593-620, 2011a.

vividas pela comunidade, tanto em seus longos relatos presentes em suas letras, quanto em suas batidas sincopadas, e sua voz assume a credibilidade necessária para fazer do ouvinte seu cúmplice.

Mesmo diante da ausência de refrões que tematizem a obra, seu conteúdo é estabilizado pela força da entoação. O gênero lida, basicamente, com os contornos, com as dicções da linguagem oral, reiterando motivos e graduando as alturas.

Como um objeto sincrético, ou seja, em que dois ou mais campos de significação constituem sua estrutura, o rap não pode ser analisado nem somente como melodia e nem somente como letra. Segundo Tatit (2007, p. 90): “Se a era de ouro do rádio chegava a explicitar a presença da fala na canção através de seus sambas de breque, os anos 90 entregava aos ouvintes a fala explícita dos artistas do rap”.

É preciso observar que sustentamos uma interpretação do rap um tanto quanto distinta da que é defendida por Tatit (2004), uma vez que este o circunscreve ao gênero “canção”, o que, de acordo com o presente estudo, não o caracteriza propriamente. No entanto, ao considerarmos que o rap inaugura um novo gênero musical, que rompe com a ideia de harmonia e melodia, priorizando o canto falado, ao mesmo tempo em que recria de outro modo as raízes musicais afro-brasileiras e afro-americanas, é possível estabelecer um diálogo com suas ideias, quando o autor insere o rap no campo da produção musical brasileira.

Ampliando os conceitos clássicos da semiótica e apoiado no Modelo Tensivo do semioticista francês Claude Zilberberg, Tatit¹⁰³ (2002) cria outros parâmetros para a análise da música, de acordo com a qual significante e significado passam a ser analisados sob os mesmos critérios.

Neste modelo teórico, o enunciado cede lugar à enunciação, importando não apenas o que é dito, mas como é dito e assim transferindo a atenção linguística para o modo de dizer o que é dito.

¹⁰³ TATIT, Luiz. **O cancionista: composição de canções no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.

O modelo de construção melódica que interessa à presente pesquisa, denominado figurativo de acordo com Tatit¹⁰⁴ (1995, p. 194), pauta-se no investimento da entoação linguística, mais do que ao percurso melódico, aproximando-se do discurso oral: “a métrica de expressão fica à serviço da ordenação argumentativa e narrativa do conteúdo linguístico”

No canto falado, a linguagem oral é formada pelo encadeamento de tensões de aumento e diminuição da sonoridade, responsáveis pela produção de um movimento estético, capaz de atribuir ao modo de expressão um significado. Esta tensão, intimamente vinculada à enunciação ou ao modo de dizer do *rapper*, é a base do projeto narrativo, enunciativo e entoativo da música.

O modelo de construção melódica do rap assemelha-se mais com a figurativização, um recurso que confere maior ênfase à entoação e na valorização dos elementos dêiticos (elementos linguísticos que indicam a situação enunciativa em que se encontra o “eu” lírico).

À guisa de ilustração, na música popular, o ícone da figurativização é Jorge Ben Jor, cantor negro que muito se utilizou dos recursos de inflexões entoativas próprias da fala, “pervertendo”, muitas vezes, a melodia em favor dos acentos das palavras. Não há enunciado que não se encaixe na frase melódica intencionalmente construída pelo cantor.

Nas oficinas de letramento realizadas na ONG *Casa do Zezinho*, cantores que lidam com os diferentes efeitos de tensão no projeto enunciativo foram trazidos para as rodas de conversa e discussão propostas aos jovens. Recorrendo a documentários, clips e CDs, propiciamos um encontro entre os artistas negros Jorge Ben Jor, Jorge Aragão, Happin Hood e Criolo a fim de comparar as diferentes “maneiras de dizer”¹⁰⁵ criadas pelos músicos para expressar uma ideia a respeito da realidade representada simbolicamente em suas letras e música.

¹⁰⁴ TATIT, Luiz. Valores inscritos na canção popular. **Revista Música**, São Paulo, v. 6, n. 1/2, maio/nov. 1995.

¹⁰⁵ Conceito utilizado por Tatit (2002, p. 11) para identificar a “dicção do cantor”, ou seja, a sua maneira de dizer o que é dito na música: “Preocupo-me com a dicção do cancionista brasileiro, com

Sistematizando o conceito, o efeito figurativo é, então, o eixo central do rap. Pelo ritmo e pela poesia, o *rapper* é projetado na obra, relacionando o conteúdo do texto à situação entoativa de sua execução. Na evolução das letras, cenas do cotidiano são construídas recorrendo aos mesmos recursos utilizados na fala coloquial. Pode-se ouvir a “voz” de quem fala por trás da voz que canta.

Por fim, o rap me parece reacender até mesmo o vigor do pioneirismo (e todo o glamour que isso gera) da época de configuração do samba de consumo. Acho até um exemplo da participação decisiva de artistas desfavorecidos no universo da canção. Esse formato a princípio norte-americano põe em destaque um dos mais expressivos ingredientes do samba brasileiro: a fala. Até diria que se o Grupo Rumo explicitou os contornos entoativos próprios da linguagem oral que já havia em nossa música de consumo tradicional, o rap explicita hoje os elementos rítmicos dessa mesma linguagem. Tornar esse gênero comercial, como tem acontecido em alguns casos, me parece um fato novo e altamente significativo, se considerarmos que seus agentes continuam representando a periferia e lhe dando uma dicção contundente que já deu mostras de fecundidade, mesmo entre artistas plenamente consagrados. Caetano, Gil, Zélia Duncan, Hebert Vianna são nomes que já se serviram do gesto rap para construir suas canções. Esse é um sinal da permanência e influência do rap na produção brasileira. Não podemos esperar que um formato tão próximo da fala e de sua instabilidade natural sobreviva como uma canção dos anos 30 ou 40, em que o refrão e as repetições eram produzidos justamente para facilitar a retenção das frases na memória. É outra forma de sobrevivência, que eu acho que já deu certo. (TATIT, 2007, p. 401-402)

A rima, presente na maioria dos versos, também para garantir a estabilização e memorização da letra na linguagem oral, é outro elemento constitutivo da música e um recurso mnemônico que garante a imortalização da poesia, a estabilização da situação comunicativa e a construção do ritmo na melodia, a fim de obter-se o efeito estético planejado.

De acordo com os *rappers* que deram seu depoimento no documentário “É tudo nosso – o *hip-hop* fazendo história” (2007), um bom rap é composto por boas rimas, não necessariamente perfeitas, como nas canções de Chico Buarque, mas fecundas do ponto de vista ideológico e de seu valor social. É muito comum observar o uso das aliterações¹⁰⁶ nas letras de rap com o objetivo de compor um cenário sonoro compatível com o sentido que se pretende produzir.

sua maneira de dizer o que diz, sua maneira de cantar, de musicar, de gravar, mas, principalmente, com sua maneira de compor”.

¹⁰⁶ Além da aliteração, definida como uma figura de linguagem que consiste na repetição de sonoridades idênticas ou semelhantes presentes nas consoantes ou sílabas de um verso, estrofe ou

Os fonemas são unidades sonoras pertinentes na formação de sentido mas não possuem autonomia semântica. De qualquer modo, auxiliam no estabelecimento de relações associativas entre os significados das palavras, a partir das similaridades sonoras sugeridas por suas aliterações. A alta incidência de rimas nas canções pode dar a medida de sua importância. (TATIT, 2002, p. 24)

No jogo das palavras, na disputa e na batalha de rimas ocorre uma reinvenção da linguagem, uma nova relação entre oralidade e escrita se estabelece e aqueles que eram excluídos da linguagem culta, tornam-se capazes de expressar-se por meio da arte poética, fomentando a produção de uma arte transgressora, essencialmente de rua (BÉTHUNE, 2003). Opondo-se à tendência da linguagem escrita prevalecer sobre outras formas de expressão, a supremacia da linguagem oral constitui o princípio de transgressão linguística sugerido pelo rap.

Segundo Béthune (2003, p. 59, grifo nosso): “O *rapper* não fala **da** realidade, ele fala **na** realidade e, colocando-se no coração da ação, ele transforma fortemente sua fisionomia”. O rap pretende ser, antes de tudo, uma arte de viver, querendo dizer com isto que é também uma forma do jovem da periferia de se reinventar.

É necessário frisar a ausência de distância que se estabelece entre o sujeito da música e o mundo por ele cantado no interior do rap. Todo *rapper* sustenta seu discurso baseado em fatos vividos em sua realidade, em sua comunidade, particularizando gestos e dicções de sua classe social. É comum observar *rappers* cantando apenas músicas de seu repertório, de sua autoria, de sua composição, articulando sua história com a história de sua comunidade.

A cumplicidade do ouvinte dá-se, justamente, por meio desta identificação com o personagem da crônica musical, o eu lírico, e as situações comunitárias narradas, garantindo sua permanência no imaginário coletivo da periferia.

frase, o rap costuma ser construído com base em outras disposições e qualificações de rimas nos versos, tais como as emparelhadas (produzidas no final de versos consecutivos - AA), as cruzadas ou alternadas (produzidas no final de versos intercalados - ABAB), as interiores (localizadas no início e meio dos versos - como as aliterações), as misturadas (exploração das rimas em diferentes posições nos versos), e as toantes - rimas perfeitas (sons das letras iguais após a última sílaba tônica do verso) ou consoantes - rimas imperfeitas (sons das letras semelhantes após a última vogal tônica do verso), mais vinculadas à sonorização da língua (EDWARDS, 2009).

Desse modo, o “princípio da ordem”, do som ordenado e periódico, da desvalorização do pulso, parâmetros mistificados no universo tradicional da música erudita europeia, são quebrados na música rap intencionalmente, ao adotar uma linguagem musical de cunho político, justamente produzida para enfatizar as incertezas sociais vigentes.

Na estética rap, a contestação e a transgressão das regras e limites impostos por uma realidade hierarquizada, elitizada e opressiva são elementos intrínsecos à letra e à melodia e se configuram como uma das especificidades básicas do gênero. Um gênero musical do movimento *hip-hop*, que cultural e historicamente luta pela conquista de direitos civis e da liberdade de negros e pobres em diferentes frentes.

Mais uma vez, Wisnik contribui com sua teoria ao discorrer sobre o entendimento dos sentidos do som e do ruído em cada cultura:

Mas de todo modo, os sons afinados pela cultura, que fazem a música, estarão sempre dialogando com o ruído, a instabilidade, a dissonância. Aliás, uma das graças da música é justamente essa: juntar, num tecido muito fino e intricado, padrões de recorrência e constância com acidentes que os desequilibram e instabilizam. Sendo sucessiva e simultânea (os sons acontecem um depois do outro, mas também juntos), a música é capaz de ritmar a repetição e a diferença, o mesmo e o diverso, o contínuo e o descontínuo. Desiguais e pulsantes, os sons nos remetem no seu vai e vem ao tempo sucessivo e linear mas também a um outro tempo ausente, virtual, espiral, circular ou informe, e em todo caso não-cronológico, que sugere um contraponto entre o tempo da consciência e o não-tempo do inconsciente. Mexendo nessas dimensões, a música não se refere nem nomeia coisas visíveis, como a linguagem verbal faz, mas aponta com uma força toda sua para o não-verbalizável; atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõem à sua ação e toca em pontos de ligação efetivos do mental e corporal, do intelectual e do afetivo. Por isso mesmo é capaz de provocar as mais apaixonadas adesões e as mais violentas recusas. (WISNIK, 1989, p. 25)

Concebido, enfim, como uma música politicamente engajada, o rap transmite sua mensagem por meio de uma linguagem sonora, tensionada, constituída por bases eletrônicas e entoativas, que conferem novos contornos melódicos à música e ordenam pulsos e grupos rítmicos, a fim de dar sustentação à fala e difundir os gritos, os lamentos e os clamores do povo sofrido das periferias.

Por meio de imagens vivas da periferia, elucidadas pela letra e pela música, o rap constitui-se como uma crônica do cotidiano, em que determinados setores da sociedade, historicamente prejudicados, se fazem ouvir pelo conjunto da sociedade.

A música do movimento *hip-hop* é mais que conhecimento, é a linguagem em ato que convoca à ação emancipatória.

3. A PESQUISA DE CAMPO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE O RAP E O LETRAMENTO

Neste capítulo, o objetivo é apresentar os resultados e as reflexões construídas a partir dos dados da pesquisa de campo realizadas durante o ano de 2012 (março a novembro), com jovens da ONG *Casa do Zezinho*, situada na região sul da cidade de São Paulo. Esta pesquisa faz parte do Projeto de Políticas Públicas, realizado na instituição entre os anos de 2010/2013, intitulado “*Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*”¹⁰⁷.

Iniciamos o trabalho de campo fundamentados na hipótese de que os alunos oriundos das regiões periféricas da cidade são os mais afetados em seu processo de aprendizagem pelo distanciamento entre a cultura escolar e a cultura local, uma vez que não se veem representados pelos conteúdos curriculares. Ou seja, suas práticas, linguagem e saberes, acumulados nas experiências cotidianas da vida comunitária, não parecem estar sendo contemplados pela cultura escolar. Em contrapartida, identificamos no rap, todo um potencial estético e de crítica social, que além de ser um elemento transformador de expressão dos jovens, traz consigo um processo significativo de letramento, baseado nas experiências orais construídas na comunidade.

A esse respeito, Terzi¹⁰⁸ salienta como até mesmo os pesquisadores tendem a atribuir os problemas do letramento à própria criança e não a um problema estrutural da educação básica brasileira:

Todos os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Ocorre, entretanto, que apenas algumas dessas habilidades culturalmente determinadas, desenvolvidas no lar, são privilegiadas pela escola e essas frequentemente correspondem àquelas habilidades encontradas nas famílias de classe média (Gee, 1990). A criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para

¹⁰⁷ Trata-se de um projeto de Políticas Públicas financiado pela FAPESP e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mônica G. T. do Amaral (processo: 2010/52002-9).

¹⁰⁸ TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: Kleiman, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, o seu déficit. Daí que os pesquisadores busquem analisar a história de letramento para averiguar o que faltou à criança e o que causou esse déficit e não para apontar as características de letramento da comunidade e a falha da escola ao não considerar essas características e a sobrepor a ela, ou a impor, uma orientação diferente. Pressupõe-se com isso que os pesquisadores esperam que a comunidade altere sua orientação para adequá-la à da escola e não vice-versa. (TERZI, 1995, p. 94-95)

Nesse sentido, a presente pesquisa de campo traz como proposta epistemológica um fazer científico de acordo com a qual a verdade é vista como um acontecimento, sujeito a uma interpretação discursiva. A nosso ver, tanto os pesquisadores quanto os jovens envolvidos nas oficinas e o parceiro da equipe de pesquisa – a ONG *Casa do Zezinho* -, circulam por diferentes espaços discursivos e refletem a heterogeneidade de enunciações e enunciados. O real aqui é entendido em vários sentidos, os quais se articulam e se complementam nos campos da Linguagem, da História e do sujeito do inconsciente, tal como investigado pela Psicanálise.

O nosso modo de fazer pesquisa está fundado sobre o pressuposto de que todo fato já é uma interpretação, superando a ideia presente na ciência positivista, pautada por um objetivismo excessivo ou pela análise descritiva da ciência régia, com afirma Pêcheux¹⁰⁹ (2006). A realidade que pretendemos interpretar encontra-se, portanto, permeada por representações construídas pelo conhecimento humano, por nossa visão, nossos conceitos e o contexto de produção do discurso.

Segundo Pêcheux (2006), os enunciados são responsáveis por denominar o acontecimento, por construir uma interpretação lógica e estável sobre o real, dando-lhe forma, conteúdo e figura. É através da descrição e da maneira como falamos do acontecimento que a “aparência” de realidade materializa-se no discurso, na forma de se fazer ciência. Entre a opacidade e a transparência da linguagem não há neutralidade e tampouco, independência do objeto ante o discurso a seu respeito. Em contrapartida, há a produção de um sentido ideológico a partir da posição do sujeito no discurso que merece ser investigado.

¹⁰⁹ PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

Todo enunciado refrata uma rede de associações implícitas de significado. São paráfrases, comentários, analogias que funcionam como uma série de registros discursivos, determinando o real (as coisas, seres vivos, pessoas, acontecimentos, processos) de uma forma aparentemente lógica e estável. Os enunciados podem representar marcas e objetos simbólicos repletos de formulações e interpretações que podem ser depreendidas no entremeio, entre os campos linguístico, histórico e do sujeito do inconsciente.

O projeto de um saber que unificaria esta multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber em uma estrutura representável homogênea, a ideia de uma possível ciência da estrutura desse real, capaz de explicitá-lo fora de toda falsa-aparência e de lhe assegurar o controle sem risco de interpretação (logo uma auto-leitura científica, sem falha, do real) responde, com toda evidência, a uma urgência tão viva, tão universalmente “humana”, ele amarra tão bem em torno do mesmo jogo dominação/resistência, os interesses dos sucessivos mestres desse mundo e os de todos os condenados da terra... que o fantasma desse saber, eficaz, administrável e transmissível, não podia deixar de tender historicamente a se materializar por todos os meios. (PÉCHEUX, 2006, p. 35)

Nessa perspectiva, mergulhados no contexto de culturas contemporâneas, como o rap, o *break* e o grafite, estes entendidos como elementos potencializadores da expressão estética e da crítica social dos jovens habitantes do Capão Redondo, região periférica da cidade de São Paulo, apresentamos o trabalho de campo como estratégia fundamental de ensino, ou melhor, de formação para a “juventude periférica”, que, no caso do Brasil, encontra-se em grande parte excluído ou prejudicado pela precariedade com que são oferecidos os equipamentos sociais e culturais nas regiões periféricas de metrópoles como São Paulo.

O método de pesquisa utilizado no trabalho de campo, o qual inspirado em Thiollent¹¹⁰ (2011), pode ser caracterizado como “pesquisa-ação”, tem como objetivo uma ação coletiva voltada para a resolução de um problema ou até mesmo visando a sua transformação. A pesquisa-ação valoriza a compreensão e a interação entre pesquisadores e os membros da situação investigada, bem como a organização de uma ação planejada orientada para a intervenção na resolução de um problema observado na coletividade.

¹¹⁰ THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

O conceito de “pesquisa-ação” adotado neste trabalho associa-se aos pressupostos da “pedagogia culturalmente relevante”, defendida pelo norte-americano Duncan-Andrade¹¹¹ (2008) que, em seus estudos no interior da pedagogia crítica, desenvolveu uma investigação sobre a realidade social dos jovens urbanos oriundos dos subúrbios dos Estados Unidos e propôs uma maneira de fazer pesquisa no campo educacional, por meio da qual os alunos seriam inseridos e responderiam de modo crítico à sociedade. Ao contrário do que as pesquisas positivistas relacionadas à ciência apregoam, o autor deixa claro que ao invés do pesquisador manter distância do objeto estudado, sente-se intimamente implicado com o trabalho e com os alunos no processo de transformação social.

A pesquisa no contexto da pedagogia crítica, em contrapartida, é definida pelo interesse dos pesquisadores, mais especificamente pelo desejo explícito de usar a pesquisa como ferramenta para a mudança social. É geralmente realizada com ou em nome de populações marginalizadas, o trabalho em si é de natureza colaborativa, e o trabalho é voltado para a produção de conhecimento baseado na busca de uma ação de mudança. (DUNCAN-ANDRADE, 2008, p. 15, tradução nossa)

O autor sustenta que a educação, para ser efetiva, deve estabelecer uma parceria com a comunidade de onde provêm os jovens, de modo que possa ser oferecida a possibilidade de terem sucesso escolar, preservando suas identidades como jovens urbanos. Esta forma de entender a educação enfatiza a importância de se criar pedagogias que tenham nas culturas das comunidades a base de seu ensino, e não o contrário, ou seja, substituindo-as por outras que lhes são alheias.

O ensino, segundo Duncan-Andrade (2008), deve ser focado em questões que promovam o enfrentamento do contexto da vida urbana e da pobreza que pesa sobre os estudantes e as comunidades, na qual estão inseridos, sendo necessário construir um currículo e uma pedagogia que reflitam a vida destes jovens e possam envolvê-los e engajá-los na produção de mudanças sociais.

Inspirados por esse modo de fazer pesquisa, realizamos o estudo na ONG *Casa do Zezinho*, definida em virtude de sua localização, em um dos bairros mais carentes e vulneráveis em termos de serviços públicos e assistência do Estado.

¹¹¹ DUNCAN-ANDRADE, Jeffrey M.; MORREL, Ernest. **The Art of Critical Pedagogy: possibilities for moving from theory to practice in urban schools**. New York: Peter Lang, 2008.

Inicialmente, contamos com a adesão da instituição à proposta de pesquisa com os jovens atendidos, cuja proposta foi estruturada em torno dos cinco elementos do movimento *hip-hop*: o *MC*, o *DJ*, o grafite, o *break* e o conhecimento político-social necessário à transformação da realidade.

No começo da pesquisa, a instituição mostrou-se cooperativa em termos de planejamento do trabalho e disponibilização de sua infraestrutura para o desenvolvimento da proposta. No entanto, como constatamos nos dados coletados após quase um ano de convivência, a articulação entre a ONG e o grupo de pesquisa efetivamente não ocorreu: tivemos sérios problemas na parceria feita com a *Casa do Zezinho*, seja pela falta de compromisso dos educadores, seja pela formação precária de muitos deles. Embora houvesse o apoio explícito dos responsáveis pela instituição, representada particularmente pela figura da “Tia Dag”, Dagmar Darroux, presidente da referida ONG, a relação de dependência desta instituição com setores empresariais acabou impondo, em contrapartida, sérios entraves à sua adesão ao caráter crítico de nossas intervenções, que se pautaram invariavelmente pelo compromisso com os interesses da população pobre da região que freqüentava a instituição.

Observou-se que a formação discursiva e ideológica, de acordo com a qual a ONG estabelece sua ação social na região, a despeito de manter relativa proximidade com alguns *rappers* da região, como do Mano Brown, não professa dos mesmos ideais de valorização da negritude e do jovem pobre morador da periferia e muito menos de conscientização política sobre os seus direitos como cidadão, como, por exemplo, defendem os Racionais MC's. Ainda que a *Casa do Zezinho* tenha como finalidade a formação de crianças e jovens oriundos da periferia de São Paulo, apresenta propostas pedagógicas baseadas em um discurso educacional que tem como objetivo a inserção do jovem no mercado de trabalho, envolvendo-o em situações de aprendizagem fundamentadas, muitas vezes, em atividades práticas que não exigem um trabalho reflexivo, provocador de uma consciência crítica.

A ideia de educação dos jovens aparece orientada muito mais pelos interesses comerciais da ONG, ao associar o sucesso profissional a uma adaptação às exigências do mercado, desconsiderando desse modo, as necessárias condições

de construção de um projeto político de caráter emancipatório para essa juventude. A instituição, em variadas situações, reforça o ensino de acordo com os padrões linguísticos valorizados pela escola, reproduzindo situações de fracasso em relação à aprendizagem da leitura e escrita na comunidade atendida. Dessa forma, contribuiu para aprofundar a lacuna observada entre a cultura escolar e as culturas dos jovens, bem como pouco contribuiu para a superação das dificuldades apresentadas por estes na apropriação da linguagem escrita.

O nosso papel na pesquisa de campo foi pensar alternativas pedagógicas para desconstruir tal realidade e investigar uma metodologia de ensino fundamentada nos pressupostos de uma pedagogia culturalmente relevante, que estabelece significativas articulações entre o rap e o processo de letramento dos jovens urbanos da periferia.

Partimos, então, do pressuposto de que o rap, e toda a gama de gêneros orais que o atravessam, pode criar um espaço significativo de entrada do jovem no mundo da escrita, enriquecendo seu processo de letramento. Por meio da oralidade formular¹¹², representada pelo rap, o jovem tem a oportunidade de identificar-se com o objeto de ensino e utilizar os conhecimentos linguísticos que dispõe em sua formação discursiva, relacionados às experiências orais praticadas na comunidade.

A concepção de oralidade formular tornou-se fundamental para nos fazer refletir sobre a força da oralidade no processo de letramento, remetendo-nos a uma marcante fase vivida pelos gregos por volta do século VII a. C., data da invenção do alfabeto, em que a população transitava entre a oralidade formular, um gênero textual mais elaborado presente nas culturas orais, e a escrita, desenvolvida com o objetivo de criar os símbolos que melhor registrassem a poesia, lida em voz alta ou declamada publicamente em praças ou cerimônias rituais (BELINTANE¹¹³, 2008).

¹¹² A oralidade formular distingue-se da fala espontânea ou da fala cotidiana, sendo uma linguagem oral mais elaborada, estruturada em fórmulas e técnicas de memorização, que garantem a reprodução e a manutenção de um ensinamento ou de uma mensagem, num fenômeno linguístico muito próximo da modalidade escrita. Na Grécia Antiga, a oralidade formular fora amplamente explorada pelas comunidades como modo de preservação dos costumes e tradições, bem como enquanto repositório do legado das leis e propriedades sociais (HAVELOCK, 1996).

¹¹³ BELINTANE, Claudemir. Vozes da escrita – em tempos de crianças e menestréis. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 13, n. 25, pp. 36-51, 2008.

Mesmo após a invenção do alfabeto, muitos textos escritos mantinham costumes típicos da linguagem oral: a busca pela audiência, a leitura em voz alta e os recursos mnemônicos que garantiam, sem esforço, a memorização da palavra por meio do ritmo, das rimas e do corpo.

Como bem coloca Ong¹¹⁴, a expressão oral sempre existiu sem a escrita, mas nunca a escrita existiu sem a oralidade:

Porém, a despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre, a palavra falada ainda subsiste e vive. Todos os textos escritos devem, de algum modo, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, habitat natural da linguagem, para comunicar seus significados. “Ler” um texto significa convertê-lo em som, em voz alta ou na imaginação, sílaba por sílaba na leitura lenta ou de modo superficial na leitura rápida, comum a culturas de alta tecnologia. A escrita nunca pode prescindir da oralidade. (ONG, 1998, p. 16)

É, justamente, na fecunda passagem da oralidade para a escrita que nos apoiamos para introduzir o rap como possibilidade de letramento dos jovens da periferia, à medida que a força contestatória e estética dessa oralidade, advinda da música do movimento *hip-hop*, pode servir como uma provocação e uma aproximação dos jovens em relação ao mundo da escrita, no registro de suas experiências mais concretas, de sua história, remontando a toda uma trajetória experimentada pela humanidade, em que a oralidade precedeu à escrita.

É por intermédio da inversão da lógica escolar, na qual impera a escrita como valor máximo de aprendizagem, que acreditamos ocorrer o enriquecimento linguístico do jovem, fundamental para o bom desenvolvimento das habilidades da escrita. Para tanto, o investimento no rap pareceu-nos essencial. Vê-lo como texto que abre caminhos para a legitimação de práticas e usos sociais da leitura e da escrita desprestigiadas no âmbito escolar, no entanto, capazes de fomentar uma aprendizagem “culturalmente relevante”, que ensine os jovens urbanos da periferia a compreender a língua em uso e os efeitos de sentido criados pelas enunciações e enunciados materializados nos discursos, pode ser um caminho enriquecedor para a vinculação desses jovens com sua formação escolar.

¹¹⁴ ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998.

3.1 O caminho da pesquisa empírica: um método em construção

Tomando como base os referenciais teórico-metodológicos adotados pela pesquisa, entendemos que as experiências locais, individuais e subjetivas constituídas socialmente pelos alunos em suas comunidades, são fundamentais para garantir a transformação e a busca de um conhecimento significativo e de novos saberes, assim como de diferentes possibilidades de ação no mundo.

O interesse pelo rap partiu da verificação do entusiasmo dos alunos ao escutarem, cantarem e discutirem os conteúdos expressos pelas letras dos *rappers* em situações informais de convivência, na interação com a cultura local, no contexto de outra pesquisa sob o título “Culturas juvenis x cultura escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação?”, realizada anteriormente¹¹⁵.

Entre idas e vindas ao Capão Redondo, para planejar e estabelecer os rumos do trabalho da atual pesquisa, sustentamos que o rap, e mesmo o funk - expressões culturais que, normalmente, não aparecem no currículo escolar e tampouco nas práticas em sala de aula – representam, no entanto, as vozes abafadas dos jovens urbanos na atualidade, principalmente na periferia, que é o cenário de consolidação destes gêneros musicais.

A dimensão poética do rap representou para a nossa pesquisa a possibilidade de repensar e de transformar as práticas escolares. Nosso desafio era trazer para dentro da sala de aula outra formação discursiva, próxima da linguagem e do discurso construído pelos alunos em sua interação com a comunidade. Considerando que o rap dá voz e vez àqueles que sofrem de profundas feridas sociais, pareceu-nos fundamental sua introdução junto aos jovens cuja situação de vulnerabilidade social mergulhava-os constantemente em contextos de risco, inclusive para suas próprias vidas.

¹¹⁵ O projeto de pesquisa do Programa de Melhoria do Ensino Público, intitulado “Culturas juvenis x cultura escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação?”, foi coordenado pela professora doutora Mônica G. T. do Amaral e obteve financiamento da FAPESP entre os anos de 2006/2008 (Processo 2006/52034-2).

O gênero rap, em sua estrutura formular, rimas e deslocamentos de sentidos evocados pelas metáforas e metonímias presente nesse tipo de produção poética, constitui-se como fenômeno linguístico, remetendo a noções complexas e ricas a respeito da linguagem e de seu funcionamento – ritmo, métrica, recursos estilísticos - e como tal merece ser considerado como conteúdo válido de ensino. Então, perguntamo-nos: - Por que não trazer esta linguagem para dentro da ONG *Casa do Zezinho*, entendendo que a instituição pretendia ser um espaço de formação? - Por que não utilizar o rap e os *rappers* como agentes de letramento dos jovens da periferia e fomentar sua entrada no mundo da escrita? - Por que não cativar o aluno e transformar o espaço de aprendizagem da leitura e escrita, propondo questões que reverberassem e fizessem sentido para o jovem da periferia?

Partindo dessas questões, elaboramos um projeto de investigação fundamentado na concepção de letramento que aponta para sua constituição enquanto um processo sócio-histórico, segundo o qual as práticas e usos culturais da língua são produzidos em um dado contexto, considerando a oralidade e a escrita como atividades centrais na interação verbal. De acordo com o referencial adotado, o entendimento do funcionamento social da linguagem deve ser valorizado, bem como o contexto de produção do discurso e os efeitos de sentido produzidos por determinada escolha lexical ou gramatical na formulação de uma enunciação, pois como sustenta Pêcheux (2006, p. 44) “todo fato já é uma interpretação”.

Optamos por uma análise do discurso que prioriza não apenas o signo, mas o sujeito, a língua e a história, que o atravessam. A partir deste campo teórico pretende-se superar a opacidade da linguagem, uma vez que esta se encontra perpassada pelo não-dito, bem como por manifestações ideológicas do sujeito do discurso.

Por meio da articulação entre língua, sujeito e história, busca-se produzir um conhecimento de forma comprometida e engajada politicamente, tendo em vista que se analisa os lugares ocupados pelos sujeitos em determinada formação social e discursiva, responsáveis por determinar o papel que o interlocutor assume no diálogo.

Segundo Orlandi¹¹⁶ (2006), a existência da linguagem é social na medida em que se considera o contexto e a condição de produção de um discurso, assim como a relação estabelecida pelos interlocutores na constituição da significação do que é dito.

O processo de formação discursiva envolve também a representação dos sujeitos que vão interferir nas condições de produção do discurso, uma vez que o sujeito diz algo a partir do lugar que ele ocupa, considerando também o lugar que seu interlocutor ocupa na interação verbal e na produção do sentido.

A respeito dos elementos que estruturam as condições e o contexto de produção do discurso, Porto¹¹⁷ sustenta que na análise do discurso pêcheuxtiana, não há como reduzir o discurso ao esquema de transmissão/decodificação, presente nas teorias linguísticas do início do século XX:

Ora, se, na comunicação entre A e B, existem efeitos de sentido, então A e B não são representações físicas de seres humanos (sujeitos empíricos), mas dos lugares que eles ocupam em determinada formação social, lugares estes que também são representados no discurso, porém não de forma objetiva e direta, pois esses processos discursivos funcionam a partir de formações imaginárias. Essas formações imaginárias determinam o papel que o locutor assume na comunicação verbal e também a ideia que ele tem do papel do seu interlocutor e vice-versa. As formações imaginárias, portanto, vão interferir nas condições de produção do discurso, na medida em que um locutor só vai falar algo a partir do lugar que ele ocupa, considerando também o lugar que seu interlocutor ocupa na comunicação. (PORTO, 2013, p. 94-95)

Os efeitos de sentido criados na interlocução, ou seja, no interdiscurso, permitem ver a linguagem como uma prática simbólica que representa importante papel na constituição do sujeito. Assim, no contexto da análise do discurso, o sujeito é interpelado pelo inconsciente e pela ideologia, considerando que as relações sociais são organizadas em redes de significantes, o que significa dizer que as condições de produção do discurso do sujeito vão influenciar na compreensão dos sentidos de seu discurso, que é, por sua vez, determinado historicamente.

¹¹⁶ ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2006.

¹¹⁷ PORTO, Ludmila Mota de Figueiredo. Bakhtin e Pêcheux: leitura dialogada. **Polifonia**, Cuiabá, v. 20, n. 27, p. 89-106, 2013.

Fonseca¹¹⁸ (2011), em seus estudos sobre a importância do rap no currículo escolar, sustenta que o gênero musical deve ser inserido nos conteúdos trabalhados em sala de aula em prol de um currículo mais crítico, politicamente relevante e multicultural, que considere as diferenças e a diversidade socioculturais presentes em nossa sociedade e que permita um deslocamento ideológico, a partir do qual possa consolidar-se outra formação discursiva, como parte de uma linguagem consoante ao contexto aludido pelo rap. A esse respeito, o autor propõe o seguinte:

O professor de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP, Oswaldo Giacóia Jr., declarou, em programa televisivo, que é preciso lembrar a tática que Michael Foucault gostava de pôr em prática: usar os espaços disponíveis nas estruturas de poder para fazer passar certo tipo de mensagem que as implode por dentro. Ou seja, fazer uso estratégico de certos espaços, de certos campos sociais, para, do interior deles, abrir suas fronteiras e promover um movimento que, nesse sentido, pode ser chamado de *revolucionário*, já que acaba por transformar aquilo que deveria ser a sedimentação de uma relação de dominação, no contrário de si. (FONSECA, 2011, p. 24)

Assim, movidos pelo interesse de explorar as potencialidades críticas e formativas do rap, de uma oralidade que se impõe à escrita e de estratégias renovadas de letramento, propusemos uma trajetória pedagógica culturalmente relevante, que não visasse a adaptação do sujeito ao *status quo* estabelecido, mas, muito pelo contrário, que tivesse como meta a inserção do aluno no mundo, desenvolvendo sua autonomia e a conscientização de seu papel social, além da compreensão dos efeitos de sentido que diferentes escolhas linguísticas pudessem provocar.

3.1.1 Primeiras linhas: uma aproximação do contexto da pesquisa de campo

Ao longo do ano de 2012, foram organizados, aproximadamente, 25 encontros, de 1 hora e meia, cada um. Num primeiro momento, participaram 6 jovens, entre 13 e 15 anos, que estavam inscritos no grupo denominado pela ONG como Sala Oriente. Entretanto, após algumas reuniões com a equipe pedagógica da instituição, já visando a ampliação do grupo, conseguimos alcançar o número de 25 jovens participantes. O grupo pesquisado apresentou uma configuração bastante

¹¹⁸ FONSECA, Ana Silvia Andreu da. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar.** Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

heterogênea, uma vez que, embora os jovens tivessem a mesma faixa etária (entre 13 e 15 anos), cursavam diferentes séries nas escolas públicas da região (prefeitura e estado), variando entre o 6º ano (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental de 9 anos e 1º ano do Ensino Médio.

Após fazermos o levantamento sobre o domínio das habilidades de leitura e escrita por parte do grupo, as atividades da pesquisa foram planejadas de modo que favorecessem uma recombinação de gêneros discursivos, por meio de suportes e mídias, recorrendo a diferentes linguagens - orais, verbais, imagéticas, digitais e analógicas - além de retomar as mesmas estratégias de criação adotadas pelo rap para produzir música e recompor ritmos e bases para a construção de seu som, como se observou na história do movimento *hip-hop*.

Por meio da música, de um mosaico de sons, ritmos, jogos linguajeiros, letras e discursos, buscamos abrir espaços para a circulação de diferentes dinâmicas experimentadas pelos jovens urbanos da periferia, em relação à língua em uso. O rap foi inserido no processo de letramento dos alunos e visto como um dos múltiplos modos de formá-los em práticas sociais e históricas de oralidade, leitura e escrita.

3.1.2 *Os embaraços da leitura e da escrita: o começo do desafio*

O objetivo da primeira oficina consistiu em propor uma reflexão sobre o que era um texto, como a linguagem oral e escrita eram organizadas, quais gêneros discursivos existiam no cotidiano e quais práticas de leitura e escrita eram vivenciadas na comunidade. Elaboramos uma apresentação em *Powerpoint*¹¹⁹ com uma seleção de gêneros discursivos para ser analisada pelo grupo.

De acordo com os jovens, o texto servia para comunicar uma ideia a alguém, portanto, não deveria ser escrito apenas para falar sobre a vida de alguém ou sobre a vida de quem o escreve, devendo emitir uma informação importante ou passar uma mensagem valiosa. É preciso ressaltar que, neste primeiro contato, o grupo apresentou ideias interessantes a respeito do que entendiam sobre a leitura e a

¹¹⁹ Ver Anexo A.

escrita, seu papel social, revelando-nos como os jovens alunos eram capazes de criar suas próprias teorias sobre o letramento, a partir das quais o professor poderia (re)pensar suas estratégias de ensino.

A partir de uma breve avaliação das habilidades linguísticas do grupo, realizada por meio de uma atividade de leitura em lacunas¹²⁰, identificamos que alguns jovens apresentavam importantes defasagens na leitura e na escrita, sem apresentar quase nenhum domínio do sistema de escrita alfabético; já outros, em menor número, conseguiam criar articulações discursivas orais e escritas bem elaboradas, demonstrando mais conhecimento sobre a estrutura lexical e gramatical da língua.

Em estudos realizados por Abreu¹²¹ (2003), a respeito das práticas culturais de letramento da população brasileira, pode-se verificar que os entrevistados com melhores índices de alfabetismo e envolvimento com práticas e usos da leitura e escrita são aqueles que seguem até as etapas finais do processo de escolarização, normalmente pertencentes às classes A e B, revelando uma formação escolar que privilegia as elites, mas que são insuficientes para a maioria da população.

Tabela 1. Características da amostra por nível de alfabetismo (%)

	Total	Analfabetismo	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Sexo					
Homens	49	57	53	45	45
Mulheres	51	43	47	55	55
Idade					
15 a 24 anos	31	10	19	37	44
25 a 34 anos	24	14	23	24	28
35 a 49 anos	28	38	31	27	21

¹²⁰ A atividade de leitura em lacuna (Anexo B) foi proposta a partir da escuta do rap Sucrilhos, do *rapper* Criolo Doido. Na tarefa, os alunos ouviram a música, discutiram os sentidos produzidos pela letra e suas relações com as experiências vividas na periferia. Em seguida, foram instados a preencher os espaços em branco deixados por nós na letra do rap que se associavam aos trechos cantados pelo *rapper*, escutados durante a atividade.

¹²¹ ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V.M. (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 33-46.

50 a 64 anos	18	37	28	12	7
Nível socioeconômico					
Classes A e B	15	1	5	15	34
Classe C	32	9	26	38	39
Classes D e E	53	91	70	47	28
Grau de instrução					
Nenhuma	7	54	4	1	1
Fundamental incompleto (1ª a 3ª)	16	39	31	6	1
Fundamental incompleto (4ª)	22	6	38	23	6
Fundamental incompleto (5ª a 7ª)	17	1	15	26	11
Fundamental completo	11	1	5	17	16
Médio incompleto	8		3	9	15
Médio completo	13		2	14	28
Superior incompleto	4		1	2	12
Superior completo	4		1	2	11
Região					
Norte/ Centro-Oeste	13	22	11	13	13
Nordeste	27	43	30	24	21
Sudeste	45	29	46	47	45
Sul	15	5	13	17	20
Porte do município (nº de habitantes)					
Até 20 mil	35	59	40	32	24
Mais de 20 a 100 mil	20	16	22	20	18
Mais de 100 mil	46	25	38	49	58
Base	2000	182	627	666	525

Fonte: Pesquisa *Retrato da leitura no Brasil*, realizada por A. Franceschini Análises de Mercado a pedido da CBL (Câmara Brasileira do Livro), Bracelpa (Associação Brasileira de Celulose e Papel), Snel (Sindicato Nacional dos Editores de Livros) e Abrelivros (Associação Brasileira de Editores de Livros) entre 10 de dezembro de 2000 a 25 de janeiro de 2001, a partir de 5.503 entrevistas

realizadas com pessoas acima de 14 anos e com 3 anos ou mais de escolaridade, residentes em 46 cidades – o que corresponde a um universo estimado de 86 milhões de pessoas.

Além disso, Abreu (2003) enfatiza que a atenção escolar não pode centrar-se apenas na alfabetização ou em proposição de situações didáticas centradas em textos escritos ou na literatura erudita, uma vez que a leitura na escola precisa perpassar outras práticas culturais para criar a oportunidade do aluno ser bem-sucedido na construção das habilidades leitoras. Considerando que a leitura comumente proposta pela escola não responde, historicamente, às demandas da atualidade em que a modalidade escrita já não ocupa o centro, a autora ressalta a importância da articulação entre as diferentes linguagens:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com as imagens, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens não são todas alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (ABREU, 2003, p. 43)

3.1.3 *Dos subúrbios estadunidenses à periferia paulistana: um movimento glocal*

Iniciamos os estudos sobre o rap e as intervenções da pesquisa a partir da contextualização histórica do *hip-hop*, trazendo à tona todo o potencial crítico deste movimento cultural, que se fundamenta numa forma de expressão estético-musical baseada na contestação e em uma formação discursiva contra-hegemônica. A oficina começou com a proposta de um levantamento dos conhecimentos prévios dos jovens a respeito do movimento *hip-hop* e da história do rap no Brasil, tendo como mote as seguintes questões: - Você gosta de rap? - Quais *rappers* você ouve? - Em sua opinião, o rap é reconhecido no Brasil? - Por quê? - O que você sabe sobre a história do rap no Brasil? – O que você conhece sobre o movimento *hip-hop* no Brasil ou nos Estados Unidos?

O exercício gerou uma movimentação interessante no grupo e as ideias puderam circular de modo a socializar os conhecimentos acumulados por eles sobre o *hip-hop*. A título de exemplo, podemos citar as colocações feitas pelos jovens C. e

P., que já haviam participado das oficinas¹²² coordenadas pela professora Mônica G. T. do Amaral, em 2011: - “Existem quatro elementos no *hip-hop*: o *break* (*b-boy* e *b-girl*), o grafite, o rap e o *DJ*”. Segundo o depoimento de alguns deles, “o rap ajuda a tirar as pessoas da rua, das drogas, melhora a situação de vida da favela”. Muitos não sabiam se o rap tinha surgido no Brooklin ou no Bronx e se todo negro era africano ou existia negro que não tinha vindo da África. Esta foi uma questão interessante que denunciava a falta de contato com a história da diáspora afro-americana responsável pela presença do negro nas três Américas.

Em outro momento, refletimos sobre a popularidade do rap em nossa sociedade e quase todos mencionaram o fato de a música de protesto não ser tão conhecida no país porque as pessoas não gostavam de ouvir o que acontecia na favela, na ‘quebrada’. A sociedade não queria saber da realidade das pessoas que moravam na favela, sendo que o rap era um tipo de música que mostrava o que a favela realmente era. Comentaram, ainda, que hoje em dia a população preferia ouvir funk e sertanejo, que eram gêneros mais românticos ou que falavam do amor.

Entre os *rappers* citados apareceram Eminem, Emicida (que está na mídia, como o Criolo), Facção Central, 50 Cent e Racionais MC’s (que, segundo os jovens, faziam parte da vida do Capão Redondo). E realmente, mais de uma vez, se almoçássemos na região, não era incomum nos depararmos com o Mano Brown, dos Racionais MC’s, considerado o “pai” dos *rappers* da nova geração. Observamos, no entanto, que existiam alunos no grupo que não ouviam rap e tampouco gostavam do estilo.

Após a socialização das respostas obtidas na discussão coletiva, demos início a uma construção histórica das origens do movimento *hip-hop* nos Estados Unidos e

¹²² Em 2011, a Prof. Dra. Mônica G. T. do Amaral coordenou a oficina intitulada *Os hibridismos entre o rap e o repente: um projeto de criação poético-musical entre jovens da periferia de São Paulo*, integrante do Projeto de Pesquisa em Políticas Públicas *Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*, na qual desenvolveu uma importante discussão a respeito do rap e das músicas tradicionais envolvendo o repente e o improviso, oriundas do sertão nordestino, e que foram combinadas com ritmos de origem afro-brasileira, analisando a presença no rap das raízes afro-americanas da música, por meio de estudos sobre como o canto falado no Brasil foi se descolando desse viés afro-americano e cada vez mais se misturou com os ritmos e estilos musicais afro-brasileiros nordestinos, como o repente e as cantorias de viola (como o coco da embolada e outros).

no Brasil, uma vez que percebemos sérias lacunas quanto às informações relevantes sobre o assunto. Movidos pela intencionalidade de servir como modelo de leitura para os jovens, procedemos junto ao grupo, a leitura da introdução do livro *Pergunte para quem conhece: Thaíde*¹²³ (2004), que propõe, entre outras questões, uma síntese sobre como se desenrolou o rap no Brasil. Estabelecemos coletivamente os pontos principais da leitura, levantando os tópicos mais marcantes e sistematizando os conceitos essenciais do movimento.

O grupo considerou importante saber que Nelson Triunfo foi o artista que trouxe o *break* para o espaço público da rua, rompendo com o caráter elitizado que tivera inicialmente no Brasil, uma vez que era executado essencialmente em casas noturnas frequentadas por pessoas que, ao viajar para os Estados Unidos, conheceram o movimento e o trouxeram para o país.

Outra informação que os jovens gostaram de saber foi que, no Brasil, o rap começou na rua, com “batalhas” na Estação São Bento do Metrô. Soubemos, nesse momento, que a maioria deles não conhecia o centro da cidade¹²⁴, embora tivessem ouvido falar dessa parte de São Paulo, como se fosse uma realidade muito distante, mas que fora no passado o *habitat* dos negros escravos e forros.

Em outra oficina, apresentamos uma síntese sobre a carreira do grupo Racionais MC's, fortemente ligado à região do Capão Redondo, que foi rapidamente complementada por D., um dos participantes do grupo muito fã do trabalho dos *rappers*. Propusemos, então, a audição do rap *Negro Drama*¹²⁵, uma composição feita em 2001, que fala sobre as consequências desastrosas decorrentes da exclusão do negro da vida socioeconômica do país.

¹²³ ALVES, César. **Pergunte a quem conhece: Thaíde**. São Paulo: Labortexto Editorial, 2004.

¹²⁴ Em outra oficina, integrante do Projeto de Pesquisa em Políticas Públicas *Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*, intitulada (Ra)pensando a cidade de São Paulo, coordenada pela Prof. Dra. Lourdes Carril, com apoio da doutoranda Maria Patrícia Hetti, os alunos tiveram a oportunidade de realizar um estudo do meio ao centro da cidade, como forma de explorar a identidade territorial dos jovens e o espaço histórico-geográfico da cidade.

¹²⁵ Ver Anexo C.

Segundo Bernardi¹²⁶ (2012), a concepção bakhtiniana de linguagem propõe uma leitura total da obra literária, levando-se em consideração a vida social e a evolução histórica que permitiram a expressão de sua linguagem, bem como sua criação. Desse modo, optamos por estabelecer uma análise histórico-literária do rap *Negro Drama* com os jovens, assim como de outros *raps* trabalhados, articulando-o ao seu contexto histórico, buscando investigar suas características enquanto gênero discursivo, os modos como os múltiplos discursos sociais atravessam a letra e como os *rappers* apresentam sua visão de mundo nos enunciados e na enunciação que produzem.

Enfatizando a teoria literária bakhtiniana, que interpreta a obra como uma manifestação histórica, Bernardi salienta, ainda, que:

No processo de pensamento bakhtiniano, uma obra não pode ser vista como um sistema fechado ou ser analisada a partir de um modelo aplicável indistintamente. Em vez disso, Bakhtin opta pela leitura da totalidade da obra de um autor, e, a partir daí, além de inseri-la na série histórica, procura descobrir as características dessa obra, sua singularidade, o tratamento dado à representação dos múltiplos discursos sociais que a compõem e os modos pelos quais o autor organiza a sua visão de mundo e estabelece relações interacionais. (BERNARDI, 2012, p. 75)

Partindo do objetivo de análise do rap, lançamos algumas questões: - O que significa negro drama? - O que é fazer parte do negro drama? - Como a história do negro, conhecida por vocês, relaciona-se com a letra do rap *Negro Drama*, dos Racionais MC's? - Por que o senhor de engenho aparece em uma letra que se chama Negro Drama? - Qual é a relação do senhor de engenho com a história dos negros no Brasil? - Quais as relações entre a escravidão e a formação do espaço urbano de São Paulo? - Por que o bairro do Capão Redondo é tão distante do centro da cidade?

O debate centrou-se na falta de oportunidades vivida por quem é negro, pobre e mora na periferia. Tratou-se ainda da questão das drogas nessas regiões, que, segundo eles, significava uma possibilidade de sobrevivência financeira, além de ser

¹²⁶ BERNARDI, Rosse Marye. Rabelais e a sensação carnavalesca do mundo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012.

objeto de visibilidade junto à comunidade, ou seja, por conferir *status* a quem tivesse envolvido com o tráfico.

Alguns jovens mencionaram que o senhor de engenho antigamente e a polícia atualmente são os personagens simbólicos de todo um sofrimento experimentado pelo negro pobre no Brasil. Em outro momento, lembraram de fatos da história do negro no Brasil, as dificuldades experimentadas por eles no passado, trancados em galpões, comendo restos dos patrões. O adolescente V., provocado pelas afirmações postas em discussão pelos colegas, disse que a relação entre os negros e o senhor de engenho era baseada na exploração, ou seja, os negros eram explorados pelos fazendeiros e donos de terra.

A sequência da atividade consistiu em comparar este rap com outro do grupo Facção Central, conhecido como *12 de Outubro*¹²⁷. Desta vez, a turma não dominava a letra e sabia muito pouco sobre o trabalho dos *rappers*, que segue uma linha menos “palatável” em termos de mercado e mais engajado com as necessidades político-sociais da comunidade. Mais uma vez, as intervenções feitas pelos jovens a respeito da questão das drogas na comunidade, já discutida pela letra do rap do grupo Racionais MC's, apareceram na temática do Facção Central.

Pensar o rap como uma possibilidade de letramento dos jovens urbanos da periferia traz a perspectiva de uma abordagem da cultura local, da sistematização didática dos saberes valorizados e socialmente aceitos pelas camadas populares, sendo ele mesmo objeto de reflexão crítica, uma vez que aborda a própria condição social, econômica, racial e política na qual estão inseridos. Acreditamos que, por meio das letras e música, os sujeitos possam tomar consciência de seus instrumentos de luta e procurar inteirar-se dos direitos sociais, incitando-os a uma atuação transformadora na comunidade.

Podemos pensar em uma educação culturalmente relevante à medida que o contexto no qual o jovem está inserido fomenta o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva a respeito da própria identidade e da conjuntura

¹²⁷ Ver Anexo D.

histórica e social em que se insere como sujeito, levando-o a uma tomada de decisão, a uma ação no mundo baseada na luta e na resistência que transformam a realidade, inclusive a escola.

É isso que nos ensina o filósofo Axel Honneth¹²⁸ (2003) em seu livro *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. De acordo com suas reflexões, o ambiente social e político são fundamentais para que a necessidade de reconhecimento social propicie uma atuação social e política:

Contudo, a fraqueza do suporte prático da moral no interior da realidade social se mostra no fato de que a injustiça do desrespeito não tem de se revelar inevitavelmente em relações afetivas, senão que apenas o pode: saber empiricamente se o potencial cognitivo, inerente aos sentimentos da vergonha social e da vexação, se torna uma convicção política e moral depende sobretudo de como está constituído o entorno político e cultural dos sujeitos atingidos – somente quando o meio de articulação de um movimento social está disponível é que a experiência de desrespeito pode tornar-se uma fonte de motivação para ações de resistência política. (HONNETH, 2003, p. 224)

Considerando bastante relevante o embate ocorrido na oficina em que fora discutido o rap *Negro Drama*, dos Racionais MC's, a propósito da condição do negro no Brasil e pretendendo constituir um entorno político e cultural que promovesse o desenvolvimento de uma consciência crítica, demos continuidade aos trabalhos, no encontro subsequente, retomando a problematização: - Qual a relação entre os senhores de engenho e a história do negro no Brasil? - O que tal assunto tem a ver com a letra do rap *Negro Drama*?

O garoto V. que havia comentado sobre a exploração dos negros pelos latifundiários do açúcar não estava presente, o que dificultou a continuidade da discussão. Aliás, este foi um problema para a nossa pesquisa - a flutuação dos jovens nas oficinas - uma situação, infelizmente, não muito diferente da rede pública de ensino, com o agravante, no caso, de que a própria instituição, sempre refém de novas demandas e parceiros, também colaborava para certa confusão na distribuição de salas para cada atividade.

¹²⁸ HONNETH, Alex. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

Houve, desse modo, a necessidade da reintrodução da fala do colega ausente para desencadear outras reflexões. Após esta intervenção, a jovem JA. disse que os senhores de engenho mandavam nos negros e que exploravam o seu trabalho. Questionamos, mais uma vez, sobre a condição de vida do escravo negro nesta época, nos séculos XVI e XVII, e as possíveis relações entre o passado escravocrata e a situação enfrentada hoje pelo negro em nossa sociedade. Os jovens começaram a relatar episódios de racismo e discriminação vividos no interior da escola, a partir da convivência com outros estudantes.

Em mais uma significativa participação, JA. relatou que, em sua sala de aula, conheceu um aluno de origem italiana, muito preconceituoso, que vinculava a imagem do negro à do diabo; em outros momentos, comentou que este colega só relacionava-se com quem tinha a pele clara e se descobrisse que existia negro na família da pessoa, deixava de ser 'amigo'. O jovem R. ressaltou que, em sua classe, tinha gente que associava o negro ao azar e frequentemente diziam que quem ficasse ao lado de um preto seria azarado.

Perguntamos sobre a origem desse racismo e dessa visão do negro no Brasil e o grupo trouxe ideias relevantes para o centro da reflexão: na época da cana-de-açúcar, os europeus consideravam-se superiores aos negros porque não se dispunham a fazer o trabalho braçal; os negros eram considerados inferiores porque eram escravos. Comentaram, ainda, que tudo isso era para escravizar os negros sem ter que "justificar" sua ação, uma vez que os via como inferiores.

Em meio a esta efervescência de considerações mais críticas a respeito da situação do negro no Brasil, discutimos sobre a relação entre a luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos - onde a situação de segregação social sempre se demonstrou de modo claro e violento – a denúncia feita de desvalorização social explícita do negro pelo movimento *hip-hop*.

Apontamos que esta luta pelos direitos dos negros ocorreu, principalmente, nas décadas de 50 e 60, lideradas por representantes engajados politicamente com a causa negra, como Luther King e Malcom X, cuja causa teve muita ressonância nos subúrbios estadunidenses na década de 70. Nesta época deu-se o surgimento

do movimento *hip-hop*, cujos ícones eram o DJ Kool Herc, Grand Master Flash e África Bambaataa, como modo de enfrentamento da extrema pobreza, miséria e violência experimentada pelos moradores do Bronx, em Nova Iorque. Resultado da política de especulação urbana e valorização econômica de Manhattan, que provocou a degradação e o isolamento destas áreas da cidade.

Apresentamos um segundo *PowerPoint*¹²⁹ com a retrospectiva histórica do *hip-hop* nos Estados Unidos e no Brasil, com o objetivo de recuperar a história dos grandes líderes do movimento. Os integrantes do grupo da pesquisa não mostraram ter muito conhecimento sobre o movimento *hip-hop* e sua repercussão no Brasil e ficaram perplexos com as imagens apresentadas sobre a situação do Bronx na década de 70: - “Parece que teve um terremoto”, disse o jovem D.

O próximo passo foi trabalhar com o gênero biografia, explorando sua função social, os suportes textuais em que circula, a estrutura composicional e o contexto de produção do gênero discursivo, a fim de fomentar uma discussão em pequenos grupos sobre a história de vida dos principais *rappers* internacionais e nacionais, sistematizando o saber a propósito da luta pelos direitos dos negros e a atuação política dos artistas no *hip-hop*.

Após a imersão no texto, leitura e interpretação dos efeitos de sentido produzidos, os grupos deram início às apresentações coletivas. É interessante observar como os jovens investiram muita atenção, ao se debruçarem sobre a biografia dos *rappers*: fizeram anotações no papel, grifaram as palavras-chave, organizaram esquemas, entre outros. Tornou-se claro para nós como o conhecimento engajado com a causa e os interesses da juventude urbana, particularmente daqueles que moram na periferia, era acompanhado de outra qualidade de empenho da turma, mais atuante à medida que se sentia retratada em sua cultura e preservada em sua identidade, conforme preconiza Duncan-Andrade (2008).

¹²⁹ Ver Anexo E.

Com o encerramento da socialização das ideias trazidas pelos jovens, planejamos o nosso próximo encontro: muitos disseram que gostariam de ouvir outras músicas e estilos musicais que também trouxessem a questão sobre a situação do negro e da periferia no Brasil, gostariam de conhecer outros *raps* e *rappers* brasileiros e, para finalizar, gostariam de continuar produzindo a letra de rap que iniciaram coletivamente, há algumas oficinas atrás.

A propósito desses primeiros ricos encontros propostos a partir da exploração das letras de rap, podemos dizer que desde a década de 90, tem ocorrido no Brasil uma reinvenção e uma apropriação da música do movimento *hip-hop* pela juventude do país. O rap tem sido reconstruído a partir de elementos tipicamente nacionais, que representam as vicissitudes brasileiras, um território mais próximo e conhecido pelo aluno da periferia. São letras, composições, gestos, ritmos e cores que servem como modelo identitário para os jovens marginalizados constituir-se e serem reconhecidos como sujeitos sociais.

Observa-se que, na contemporaneidade, grande parte da população pobre e negra paulistana, em idade escolar, vive sob condições precárias, marginalizadas e sem acesso aos serviços públicos de qualidade. As regiões mais afastadas do centro da metrópole são transformadas em verdadeiros “territórios de banimento”, separados da cidade por meio das fronteiras concretas estabelecidas pelas pontes que atravessam os rios Tietê e Pinheiros.

De um lado da cidade, o território dos ricos, da elite branca, que tem legitimado seu capital cultural, e onde é permitido o uso, a circulação e o acesso aos bens e mercadorias, símbolos das riquezas da sociedade de consumo; de outro lado, o território dos pobres e negros, local de violência, exclusão, tráfico de drogas, condições financeiras insuficientes, trabalho escasso e precarização dos serviços públicos essenciais, assemelhando-se aos guetos nova-iorquinos.

Para Lourdes Carril¹³⁰ (2006), o espaço da cidade de São Paulo constitui-se de modo a propiciar a formação de lugares segregados e de produção de relações

¹³⁰ CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2006.

sociais desiguais à medida que o principal quadrante sudoeste da capital passou a ser território de brancos e, a partir do século XX, os negros e pobres foram “empurrados” do centro histórico para os “fundões” da cidade, indo habitar as casas populares construídas pelo governo na periferia de São Paulo (CDHUs, COHABs) ou, então, nas favelas. De acordo com a autora:

A segregação, que teve como fundamento a propriedade privada da terra desde a Lei de Terras de 1850, promoveu a separação entre os que têm condições de acesso à propriedade da terra, como mercadoria e os não-proprietários. Por sua vez, a Abolição não representou a inserção do ex-escravo como trabalhador assalariado, nem o reproduziu como trabalhador, uma vez que ele teve de competir em condição desigual com o imigrante para integrar as novas bases da acumulação do capital. Não havendo lugar na sociedade para o ex-trabalhador escravo, a reprodução dos seus meios de vida ficou condicionada às formas de superexploração, e as opções de moradia foram os cortiços e as favelas, já que não tinham a possibilidade de produzir seus meios de subsistência, nem sua moradia. (CARRIL, 2006, p. 58)

As oficinas, propostas pela pesquisa, foram pensadas de modo a promover maior visibilidade para a cultura local, valorizando uma formação discursiva baseada na oralidade, característica dos *rappers*, e tendo como referência o contexto sócio-histórico no qual o jovem da periferia está inserido, as lutas de suas comunidades, seus direitos sociais e necessidades. Neste sentido, o que é local pode transformar-se em global à medida que os *rappers* passam a retratar e denunciar as mazelas vividas pela população submetida a um sistema opressivo de organização da vida econômica, política e social, vigente tanto nacional como internacionalmente. Um fenômeno que ultrapassa os limites territoriais, cujas realidades são retratadas e divulgadas por *raps* caribenhos e afro-americanos cantados em todas as Américas.

A pesquisadora norte-americana Halifu Osumare¹³¹ (2008) salienta que o movimento *hip-hop*, enquanto cultura jovem, tornou-se global, transcendendo fronteiras sociais, econômicas e políticas. Suas propostas de emancipação política e transgressão da ordem reverberam na África, nas Américas e em alguns países da Europa, divulgando uma estética pautada pela policromia, ou seja, pela união de diferentes artes (*break*, grafite, *MC* e *DJ*) e pela luta contra a marginalização socioeconômica sofrida pelos jovens pobres espalhados pelo globo.

¹³¹ OSUMARE, Halifu. **The africanist aesthetic in global hip-hop: power moves**. Palgrave Macmillan, 2008.

A pobreza, a miséria, a discriminação racial, os problemas locais enfrentados pelos jovens excluídos e colocados à margem do modelo econômico hegemônico, as dificuldades particulares cantadas pelos *rappers* e retratadas com habilidade na composição das rimas, produzem um intercâmbio cultural capaz de explicitar as injustiças sociais praticadas no mundo como reflexo de um modelo neoliberal de política econômica internacional. O sentimento de busca pelo reconhecimento e igualdade é partilhado pelos jovens *hip-hoppers* e suas práticas culturais multiplicadas na mesma velocidade com que são reproduzidas as informações pela internet, principal mídia de divulgação da cultura popular, formando um elo entre o local e o global.

Como salientou a professora Osumare, em sua conferência proferida no Colóquio Internacional Culturas Jovens: Afro-Brasil América – Encontros e Desencontros (abr. 2012):

A estética do *hip-hop*, mergulhada na polirritmia, na cultura do canto responsório, na oralidade como estratégia de convívio social e na incorporação vital de todos estes elementos, é particularmente revisada e apreciada pelos jovens negros brasileiros, caribenhos, africanos, subsaarianos, em razão das conexões culturais e contribuições em trânsito da estética negra em si mesma. (...) Para demonstrar estas ressonâncias sociais através das fronteiras dos países por meio do *hip-hop*, sustento que a mesma crítica social sobre as desigualdades sociais existentes estende-se desde as favelas brasileiras, os pobres bairros afro-cubanos aos guetos urbanos dos EUA e tem sido uma parte significativa da história da diáspora africana. O resultado é que a cultura negra norte-americana exportada continua a ser vista nas narrativas sociais de “negritude”, que se multiplicam multidimensionalmente na arena internacional, mesclando-se com outras questões nacionais de marginalidade social, particularmente no que se refere à diáspora africana nas Américas. Ao se pesquisar sobre a difusão internacional de uma cultura, é essencial que se pesquise um processo interativo, dialógico, que conecte locais separados às pessoas reais. (informação verbal)¹³²

A estética transgressora, na qual se funda o *hip-hop*, contribui para a apropriação de uma história enraizada na cultura africana e nas dinâmicas discriminatórias construídas na estrutura social brasileira, alicerçando um movimento de resistência e denúncia que converte, dialeticamente, a expressão de uma arte

¹³² Informação fornecida por Halifu Osumare, em conferência intitulada *Global Hip-hop and the African Diaspora*, proferida no Colóquio Internacional Culturas Jovens: Afro-Brasil América – Encontros e Desencontros (abr. 2012), financiado pela CAPES, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP e pela FAPESP (processo nº 2011/ 51529-6), sob coordenação da Profª Drª Mônica G. T. do Amaral.

“marginalizada” em possibilidade de emancipação política e pertencimento social dos jovens excluídos, no âmbito local e global.

O rap, ao romper com o silêncio sobre as mazelas vividas nas periferias brasileiras, faz com que a situação de marginalidade das mesmas seja projetada no cenário nacional e internacional. Contribui, assim, para que os valores possam ser pensados pelo conjunto da sociedade, questionando o que está posto como uma realidade inquestionável.

Ferreira¹³³, em seus estudos sobre o rap e o repente nordestino, acrescenta:

Os grupos dos *hip-hoppeiros* – dos afro-americanos, jamaicanos, porto-riquenhos e afro-caribenhos aos afro-brasileiros, afro-indígenas, sertanejos nordestinos etc. – indicam a formação de um novo tipo de família cujos vínculos interculturais se estabelecem em um cenário urbano hostil, tecnologicamente sofisticado e multiétnico. Desse modo, considerando-se os estudos sobre os hibridismos, em que a influência de elementos externos é comum a qualquer grupo social que se mistura, levando-o a traduzir, interpretar, inspirar-se, misturar diferentes recursos musicais e poéticos e (re)criar a partir dos mesmos, compreendemos que essas mestiçagens de diferentes culturas vem constituindo o esteio de vínculos de sociabilidade fundamentais para a constante (re)organização dessas populações nas mais diferentes situações sociais a que foram compelidas. (FERREIRA, 2011, p. 275)

O movimento *hip-hop* se configura, nesse sentido, como uma agência de letramento da juventude urbana da periferia, dando relevo para variáveis como raça, classe e gênero na proposição de práticas voltadas para a leitura e escrita, além de se inserir nesta dinâmica glocal¹³⁴, ao assumir um papel importante na formação de crianças e adolescentes e trazer à tona a oposição ao discurso hegemônico.

O rap, como a face musical do movimento, traz a possibilidade de letramento dos jovens a partir de um processo mais significativo e emancipador de aprendizagem da linguagem, dando contornos às experiências pessoais, cotidianas

¹³³ FERREIRA, Maíra Soares. Hibridismos culturais “glocais” do hip-hop. In: Amaral, Mônica G. T. do; Souza, Maria Cecília Cortez C. De (orgs). **Educação pública nas metrópoles brasileiras: impasse e novos desenhos**. São Paulo: Paco Editorial, Edusp, 2011.

¹³⁴ O termo “glocal” diz respeito ao hibridismo cultural propiciado pelo *hip-hop* na tentativa de captar a complexidade dos processos atuais de recombinação, mescla e recriação de experiências sociais acumuladas historicamente, em nível regional, local, global e ancestral. A expressão foi utilizada, primeiramente, por Canevacci (1996).

e de relação social. Ao narrar a violência e dar voz e vez a um discurso desprestigiado em termos de lugar de interlocução e expor a situação precária socioeconômica em que se encontra grande parte dos jovens hoje, aspectos que já revelam a violência enorme vivida por eles, o rap pode promover a politização dos mesmos, além de tornar o currículo culturalmente mais relevante, privilegiando a valorização das identidades negadas e silenciadas na escola, como bem defende Fonseca:

Quando uma maioria se encontra apartada dos bens concretos ou abstratos, simbólicos, os quais lhe são de direito ou aos quais é constantemente exposta através da mídia, configura-se um círculo de violência que acaba por atingir a todos. Acredito que para o enorme contingente de alunos de escolas públicas, principalmente as das periferias dos centros urbanos brasileiros, o rap tem a possibilidade de dar voz a identidades normalmente desconsideradas em termos curriculares. (FONSECA, 2011, p. 28)

3.1.4 *Entre a violência dos versos e uma sociedade violenta: o desenvolvimento da adolescência*

Em outra oficina, na qual fora proposta a escuta do rap *Respeito é Pra Quem Tem*¹³⁵, do Sabotage, a fim de relacioná-lo com os outros *raps* já explorados, ocorreu um episódio que demonstrou forte discrepância entre as ideias problematizadas pelos jovens participantes da pesquisa e uma fala emitida pelo educador da ONG *Casa do Zezinho*, que trouxe para o grupo um discurso sobre as melhorias e desenvolvimentos realizados na periferia, enaltecendo o poder do Estado e das ONGs no Capão Redondo: - “Vocês não acham que hoje em dia as pessoas têm mais oportunidades na periferia? - Vocês não vivem uma situação melhor, diferente desta descrita pelos Racionais lá na década de 80? –Vocês veem acontecer, perto de onde moram, situações como estas relatadas por suas músicas?”

A fala revelou-se tão forte para o grupo que uma das meninas, que parecia não ter tanta clareza a respeito dos sentidos sugeridos pelas letras dos *raps* em questão, comentou que realmente as oportunidades estavam bem melhores para a população e que todos da periferia tinham a chance de ter uma vida melhor, sem

¹³⁵ Ver Anexo F.

perceber que apesar das “melhorias” identificadas na periferia em termos de acesso a bens de consumo, não houve grandes alterações no que diz respeito aos serviços públicos prestados pelo Estado, dada a precariedade observada no oferecimento de transporte público, educação e saúde à população particularmente menos favorecida.

Trouxemos, então, para o debate, o dado de que a letra *Negro Drama* inscrevia-se em um período posterior aos dos primeiros *raps* escritos e gravados pelos Racionais MC's, sendo especificamente lançado no ano de 2002, ou seja, em uma época bem recente, o que reafirmava a atualidade das situações retratadas no contexto da periferia.

Aproveitamos para comentar o descaso com que o governo tratava as regiões periféricas da cidade, deixando de oferecer as condições necessárias de implementação de políticas públicas capazes, efetivamente, de promover a emancipação social da população.

Em contrapartida, o educador da ONG, sustentando um discurso contrário ao trabalho do letramento em torno do rap pensado pela pesquisa, defendeu que o gênero fazia apologia à violência em suas letras, utilizando palavras chulas e pobres em sua composição. O posicionamento deste educador, embora destoante de nosso discurso, retrata um posicionamento vigente também no meio escolar, na voz de professores que resistem ao uso do rap em sala de aula ou que o utilizam meramente como isca para o trabalho com a linguagem, esvaziando-o de seu sentido crítico, político e emancipador. A violência presente em muitas letras de rap revela mais a intenção de favorecer uma reflexão que busque a compreensão de suas causas e efeitos, no sentido de combatê-la, do que um discurso que convoque o sujeito à sua reprodução.

O jovem urbano oriundo da periferia vive a questão da violência em seu cotidiano. O rap, ao tratar destas questões, dá visibilidade à vulnerabilidade na qual o sujeito está mergulhado, principalmente o negro, pobre e com poucas perspectivas de ascensão social. Como o rap é um discurso que privilegia a experiência vivida na coletividade, a violência é narrada pelos novos cronistas urbanos de forma clara e as

feridas sociais são expostas. Mas a violência não é originada pelo rap, como muitas vezes se faz crer, muito pelo contrário, é denunciada por ele.

Como bem salienta Fonseca:

Nas últimas décadas, mais declaradamente do que qualquer outro gênero musical produzido no país, o rap nacional tem se pautado pela ideologia, pelos temas que giram em torno da coletividade, dos problemas urbanos e sociais. O rap nacional fala sobre aqueles, e para aqueles, que, em nossa sociedade, enfrentam destinos adversos em termos sociais, urbanos, econômicos e discursivos, ao trabalhar com amplos espectros temáticos: da vida no cárcere às relações familiares ou entre amigos, das injustiças sociais ao fazer poético, das adversidades do dia a dia à fé em alguma instância superior que irá nos redimir dos “pecados” que cometemos e dos que são contra nós cometidos, da mitologia à criminalidade, da sociedade de consumo ao papel da mulher, do céu ao inferno. (FONSECA, 2011, p. 30-31)

A oficina seguiu um caminho diferente do previamente pensado, a partir da fala do educador sobre a questionável melhoria na condição de vida na periferia de São Paulo. Diante do fato, surgiu a necessidade de trabalhar as concepções dos jovens a respeito da realidade vivida no Capão Redondo, independentemente do discurso empregado pela ONG *Casa do Zezinho*.

A atividade teve início, então, com uma conversa em roda sobre as principais dificuldades, sonhos, preocupações e anseios experimentados no cotidiano juvenil. A princípio, o grupo distanciou-se da reflexão mais política e engajada em relação aos problemas da comunidade, centrando-se mais nos desafios vividos no âmbito familiar, nas relações parentais. Muitos salientaram a distância entre suas preocupações e as dos pais, discutindo a falta de entendimento presente na relação e o modo como os familiares encaminhavam determinadas situações.

Uma adolescente comentou que, em alguns momentos, parecia viver em regime de escravidão, pois os pais a obrigavam a realizar determinadas tarefas e costumava apanhar caso não as realizasse ou não cumprisse com as obrigações delegadas por outras pessoas da família. Em outros momentos, os jovens relataram seus sonhos, os planos para o futuro e falaram um pouco sobre como viam a vida na periferia.

Foi-nos possível observar que o projeto futuro destes jovens sempre se encontrava associado a uma profissão, a uma colocação no mercado, e de como buscavam construir ações que viabilizassem a concretização do imaginado, idealizado, ou seja, sua autonomia.

Para se ter uma ideia de quão difícil era para os sujeitos do grupo da pesquisa saírem desta situação de pobreza e de exclusão vivida na periferia e identificarem os aspectos sócio-históricos imbricados no discurso, a garota T. comentou que sonhava, por exemplo, ser aeromoça e que estava esforçando-se para conseguir estudar inglês, porque ouviu dizer que para a formação nesta área, outra língua seria fundamental. Por isso, estava tentando estudar à noite, participar das atividades na CZ à tarde e investir no curso extracurricular no período da manhã.

Perguntamos se esta rotina não era exaustiva e se todas as pessoas, na fase da adolescência, tinham que se dedicar na mesma medida para ter sucesso profissional e pessoal, na tentativa de provocar um debate sobre a realidade do jovem que vivia neste contexto, sem auxílio do Estado e sem possibilidade de usufruir dos direitos sociais previstos e acessíveis a outras camadas sociais. Entretanto, a resposta foi que a vida era difícil para todos que conhecia e que todos tinham que lutar e esforçar-se para ter uma vida melhor.

A fala ressoou intensamente no grupo, uma vez que os colegas concordaram com a colocação e citaram outros exemplos de personagens que tiveram êxito após enfrentarem muitos desafios, comentando, inclusive, sobre a vitória do Mano Brown, que construiu uma carreira, um nome, chegando a uma situação financeira mais confortável depois de muita batalha.

Em alguns momentos, os jovens pareciam ter “aprendido” a viver nesta condição idiossincrática e problemática, ou até mesmo se conformado com a situação, conhecendo os limites e as possibilidades de enfrentamento da realidade. Mesmo depois de muita discussão, pareciam desconsiderar as origens sócio-econômicas e políticas da violência vivida, do descaso social e pobreza que os atingia.

Ao serem questionados sobre as atitudes dos policiais que invadiam as comunidades fortemente armados em busca de “bandidos”, “traficantes”, desrespeitando os moradores, os jovens diziam que não era um fato corriqueiro e que já sabiam lidar com esta situação. Parecia um discurso já pronto, feito na medida do olhar de quem vivia fora da comunidade, ocultando as agruras de suas vidas no cotidiano da favela.

O garoto que discordou da colocação sobre a atitude inadequada da polícia era filho de policial militar, que pretendia seguir a carreira do pai, demonstrando certa resistência em aceitar que havia policiais que discriminavam os negros, os pobres e os moradores da periferia. De acordo com sua visão, a polícia precisava agir assim para controlar a criminalidade e que era uma segurança para a comunidade ter a polícia por perto.

Na “conversa” com o grupo, levantamos alguns dados sobre as características socioeconômicas dos jovens: era usual morarem com mais de um parente no mesmo cômodo (era uma constante a casa ser dividida em vários cômodos para que as pessoas da família ficassem juntas); grande parte era filho de migrante nordestino; os pais tinham emprego em grandes empresas ou lojas do comércio local ou não (uma garota falou com certo orgulho do emprego bacana que sua tia tinha em uma loja elegante de utilidades domésticas no Shopping Iguatemi). Outros se vangloriaram por ter a oportunidade de estudar, sem precisar trabalhar para contribuir com a subsistência familiar.

Ao encerrar a oficina, os jovens queriam continuar “conversando”, pois relataram que era muito raro haver espaço para falar sobre a própria vida e ter alguém que os escutasse. Conseguimos, após esta conversa, produzir mais uma estrofe da letra do rap escrito coletivamente, introduzindo novos elementos na música referentes às discussões realizadas.

O rap coletivo tomou a seguinte forma:

O racismo está por todo lado
Que começou há séculos atrás
Com os negros que vieram da África
Para trabalhar sem recebê nada
E se não trabalhasse apanhava
Eles usava a capoeira para se defender
Como um meio de resistência
meus irmão vocês vão ver
Uma comunicação que os senhores
não conseguiam entender
Viviam em um galpão
com muitos cidadãos
tratados como objetos
sem nenhuma condição
Que comiam restos de alimento
Dos seus patrões
e isso causa um sofrimento
dentro do seus corações
Eu quero mudar
O racismo tem que acabar
Nesse caminho não quero ficar
Tanto racismo para que
Se eu sou igual a você
No Capão eu quero viver

Ao trazermos para o centro da reflexão, particularmente, o rap *Negro Drama* criamos um espaço de acolhida dos jovens e a exploração das experiências atuais vividas na família e na comunidade, suas angústias, medos e anseios, uma ação

que teve como objetivo não somente tornar concreto o interesse do grupo pelas mensagens das letras, mas também sensibilizá-los para uma escuta da imagem sonora da palavra, a fim de que pudessem expressar-se ao mesmo tempo em que fossem provocados para uma associação com suas experiências do passado e do presente¹³⁶, trazendo a discussão para uma dimensão mais subjetiva.

Pensando a propósito da adolescência, considerando que os participantes da pesquisa tinham entre 13 e 15 anos, recorremos às reflexões de Philippe Jeammet¹³⁷ (2005b) sobre o tema. O autor sustenta que a puberdade e a adolescência exercem um papel fundamental no processo de reconstrução da subjetividade do jovem, tendo a mesma importância atribuída por Freud¹³⁸ (1915/2010) às experiências infantis. Esta idade da vida, segundo ele, revela um papel reestruturador da subjetividade, ao instaurar um momento em que as bases narcísicas e edipianas são postas em questão no desenvolvimento da personalidade. Dito de outro modo, ao mesmo tempo em que há a necessidade de uma diferenciação em relação aos genitores, como forma de assegurar a autonomia e a constituição do jovem como ser diferente dos outros, é crucial a identificação do indivíduo com as pessoas mais investidas durante a infância, ou seja, os pais, porque depende deles para ser quem é.

Assim, pode-se dizer que o adolescente vive um duplo conflito ao lidar com a necessidade de distanciamento relacional do outro, para a sua diferenciação, e a aproximação do outro, numa relação de apego, para concluir as identificações necessárias para o seu crescimento:

O adolescente revela, para mim, um papel de duplo revelador. Ele revela o que chamei de qualidade das nossas bases narcísicas, isto é, a nosso ser, nossa autoestima, adquiridas durante a infância, e que, com a necessidade, na puberdade, de estabelecer uma distância com os objetos de ligação,

¹³⁶ A atividade foi inspirada pela leitura do texto do Apêndice C do artigo *O Inconsciente*, sobre a afasia, de Freud (1915/2003), que nos fez associar a imagem sonora da palavra do rap *Negro Drama*, cantada por Mano Brown, às experiências vividas pelos jovens na comunidade, remetendo-os a uma atualização das experiências primárias vividas em torno das associações de objeto.

¹³⁷ JEAMMET, Philippe. Adolescência: o espelho da sociedade. **Revista Ide**, São Paulo, n. 41, p. 138-143, 2005b.

¹³⁸ FREUD, Sigmund (1915). O Inconsciente. In: **Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

obrigarão o sujeito a entrar em contato com seus recursos internos. Esse é o espelho do que se passou durante a infância. (JEAMMET, 2005b, p. 139)

De acordo com o autor, a fase da adolescência é um momento de vulnerabilidade do jovem, período em que ocorre uma transição entre a criança que foi e o adulto que será um dia e que muitas das inseguranças vividas na infância retornam. Neste processo, o jovem tenta proteger-se desses aspectos arcaicos que restam de seu psiquismo infantil, mas também precisa deles para completar todas as ligações da infância.

As palavras ditas pelo rap e pelos *rappers* podem estabelecer significativas relações com as representações-objeto primárias, que são ressignificadas a partir da experiência dos jovens em suas comunidades. As experiências concretas e imaginárias vividas por eles, as imagens que permaneceram dessas experiências, são, entretanto, uma representação do vivido e não a reprodução do que fora experimentado. As experiências atuais tornam-se, desse modo, decisivas para a sua formação, considerando o fato de que a adolescência é um momento privilegiado para o indivíduo ressignificar o vivido, a partir de experiências passadas, desenvolvendo a um só tempo o sentido de continuidade de si e de diferenciação do outro. Momento delicado da vida que põe à prova as bases narcísicas de constituição do eu e a autonomia do sujeito, ao mesmo tempo que se abre para o que Jeammet (2005a) chamou de virada criativa do adolescente ao converter sua fragilidade em força criativa.

Sobre isso, Jeammet¹³⁹ sustenta que:

A adolescência tem seu caráter específico na medida em que nela vão se juntar as duas grandes vertentes de desenvolvimento da personalidade: a da interiorização que se nutre da interação com o meio ambiente e mais especificamente das pessoas mais investidas e mais importantes, das quais em primeiro lugar a mãe, depois o pai à medida que os dois se diferenciam cada vez mais nitidamente. Ela se apoia sobre as relações objetais através das trocas pelas zonas erógenas até chegar à constituição do mundo fantasmático e dos objetos internos. São essas trocas que literalmente nutrem a personalidade da criança e servem de base às identificações; a da diferenciação, da subjetivação pela qual o sujeito se reconhece e se afirma desenvolvendo o sentimento de sua continuidade, e daquilo que o diferencia dos outros. É o eixo da autonomia e do narcisismo. Ele é feito de tudo que contribui para reforçar essa autonomia e assegura a diferença entre o

¹³⁹ JEAMMET, Philippe. **Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

indivíduo e outros. Ora, a adolescência coloca à prova e questiona a solidez de cada um desses eixos e ao fazê-lo corre o risco de conflitá-los e de fazê-los aparecer como antagônicos em vez de serem complementares. (JEAMMET, 2005a, p. 60-61)

Para exemplificar a importância dessa ressignificação na adolescência, na maioria das vezes, inconsciente, gostaríamos de mencionar um momento em que o recurso ao rap foi fundamental. Nas oficinas, em que se deu ênfase apenas à apresentação da letra de *raps* apreciados por eles, como o *Negro Drama*, dos Racionais MC's, notamos que havia relativa resistência dos jovens a realizar as atividades propostas, que se fazia notar pelo pouco envolvimento por parte deles nas discussões. No entanto, a partir do momento em que propúnhamos que escutassem a música cantada do rap, o entusiasmo era imediato, sempre embalado pelo *beat box* e pela gestualidade característica dos *hip-hoppers*, permitindo posteriormente análises mais aprofundadas sobre o conteúdo da mensagem da música.

Relacionando essas ideias de Jeammet (2005a) a respeito da problemática da adolescência às formulações de Freud (1915/2010) acerca do aparelho de linguagem, pudemos observar que a escuta significativa da imagem sonora da palavra a partir do rap possibilitou uma reflexão sobre as situações atuais vividas pelo jovem, inclusive, na comunidade, atualizando as representações-objeto oriundas de suas experiências infantis, alimentadas especialmente na relação familiar com os objetos primários.

No trabalho com o rap e no jogo simbólico das palavras, observamos que os jovens sentiam-se mais protegidos da situação traumática, das dores, das feridas e, por isso, mais dispostos a falar sobre suas histórias, sobre sua realidade. A imagem sonora da palavra associada a esses objetos de experiência juvenil pôde promover uma importante articulação entre o que viviam, o que já haviam vivido e o que poderão viver, favorecendo o percurso de afirmação de sua existência, numa fase tão reveladora como é a adolescência.

Wayne¹⁴⁰ (2005) acrescenta, também, que a música rap faz o jovem urbano manter a cabeça erguida, mesmo em tempos difíceis, explicitando uma determinada visão das relações sociais, criando um “kit” que integra palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais, bem como gestos, olhares, posturas corporais e roupas. Todo um conjunto que gira em torno do conceito de luta, uma batalha baseada na voz, na *performance* e na capacidade de rimar.

É fundamental ressaltar, ainda, que a fala do educador da *Casa do Zezinho*, referido anteriormente, representa uma postura possivelmente vivenciada pelos jovens nas escolas públicas nas quais estão regularmente matriculados. Nos diálogos, nos relatos e nos registros, nos entremeios da linguagem, muitos integrantes do grupo da pesquisa revelaram-nos que participavam de situações de letramento que pouco diziam respeito às contradições, enunciados e experiências vividas no cotidiano. As transformações pelas quais os sujeitos passam na adolescência e a necessidade de se criar um diálogo com as experiências na comunidade ou na família, muitas vezes, não são exploradas em sala de aula ou até mesmo a leitura “intervalar”, entre o “já-dito” e o “não-dito”, costuma ser feita a partir da formação discursiva na qual o professor está inserido, muitas vezes, bastante distante do lugar social ocupado pelo aluno nas dinâmicas históricas de construção do sentido de suas experiências de vida.

Como acrescenta Freitas¹⁴¹:

A escola tem se fechado num monólogo, o do professor, que pretende passar ao aluno um saber, um conhecimento, que este deve receber passivamente e guardar. É ignorado, muitas vezes, o papel do diálogo, que permite ao aluno, por intermédio de uma atividade interpessoal e intrapessoal, ir construindo os significados, ir construindo o seu conhecimento. É ignorado também o diálogo com a vida, pois a escola procura alcançar um aluno abstrato, sem tempo e sem espaço. E todo o seu discurso torna-se artificial e impreciso, dirigido a um aluno que não é real, mas representado pela escola. Por não ter um interlocutor real, a escola fala sozinha, monologiza, sendo incapaz de estabelecer o diálogo, a interação. É preciso que a escola, numa perspectiva dialética, tenha seu ponto de partida no concreto real e seu ponto de chegada no conhecimento historicamente construído, um novo projeto de escola sendo buscado. Um

¹⁴⁰ WAYNE, Au. Fresh out of school: rap music's discursive battle with education. **The Journal of Negro Education**, Washington DC, v. 74, n. 3, p. 210-220, 2005.

¹⁴¹ FREITAS, Maria Teresa de A. **O pensamento de Vygotsky e Bahktin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

projeto no qual todos, professores e alunos, apoiando-se cada um em uma extremidade, façam da palavra uma ponte entre eles. (FREITAS, 1994, p. 94)

Ampliando a discussão e transpondo a reflexão para o campo da linguagem, entendemos que o rap além de suscitar questões que contribuem para a construção da identidade juvenil e alimentar a reestruturação subjetiva típica da adolescência, pretende provocar, por meio da palavra, o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de fomentar uma ação educacional emancipadora de caráter político, que seja relevante culturalmente e possa contribuir para a formação de cidadãos efetivamente participativos e comprometidos com a transformação social.

Como Duncan-Andrade (2008) propõe, o currículo e o método de ensino devem revelar uma proposta educacional significativa, na qual professores e alunos possam aproximar-se, respeitando as diferenças étnico-raciais e culturais experimentadas em seus universos discursivos e centrar as práticas educativas em experiências relevantes para os educandos, em atividades que possam ser representados, no sentido de ampliar seus horizontes de atuação social e, desse modo, engajá-los em um conhecimento social responsável por promover uma visão que ultrapasse os limites e as fronteiras do vivido na realidade social. Segundo o autor:

Quando os alunos têm a autoestima e têm permissão para valorizar as autorealizações que surgem através de suas experiências vividas, a sua autoconsciência é elevada. Eles reconhecem que a consciência tem o potencial de se transformar em consciência crítica, particularmente, aqueles alunos que sentiram a dor de lhes ter sido negado o acesso a programas educacionais de qualidade. Infelizmente, este potencial permanece largamente inexplorado pelas escolas porque alunos de áreas urbanas bem-sucedidas são frequentemente encorajados a ver o seu sucesso como uma forma de escapar dos problemas e sofrimentos da vida no gueto. As escolas tendem a ensinar que a instituição promove o sucesso dos jovens a partir da capacidade do indivíduo, a partir de seus próprios esforços. As escolas devem concentrar-se na autoconsciência crítica para desenvolver nos estudantes a confiança de que podem utilizar a instituição para desafiar as desigualdades sociais vividas em suas comunidades. (DUNCAN-ANDRADE, 2008, p. 81, tradução nossa)

As experiências orais de linguagem, todo o repertório linguístico produzido pela escuta corriqueira de *raps* nas comunidades constituem-se em conhecimentos que não são valorizados em termos discursivos pelos padrões escolares, suas letras são consideradas pobres, sem a qualidade poética presente em outros gêneros,

inclusive musicais. Tais pressupostos, orientados por um tipo de letramento, que desconhece o funcionamento social da linguagem, legitimam o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura de livros ou gêneros do discurso que, muitas vezes, não permitem o aprofundamento dos sentidos do texto ou a descoberta dos poderes da escrita, muito menos dizem algo significativo aos jovens urbanos da periferia. A dissonância entre a cultura escolar e a cultura local aparece, então, nessa distância e falta de diálogo a propósito de um letramento idealizado pela escola.

Para Bakhtin¹⁴² (2011), a palavra é carregada de sentidos ideológicos, dado que representa o lugar do sujeito na interlocução, no diálogo, sua posição diante do contexto sócio-histórico com o qual interage. O sentido da palavra não está no signo, mas na significação que passa a assumir ao ser proferida e vincular-se a outro enunciado, também preñado de contradições e confrontos entre valores e interesses sociais distintos. Sentidos que precisam ser revelados, compreendidos e transformados.

Como já fora discutido, muitos grupos sociais são postos à margem do processo de produção do conhecimento e até mesmo do acesso ao conhecimento. Estes grupos, por sua vez, produzem conhecimentos que não são partilhados de forma homogênea, mas sim distribuídos socialmente de modo desigual (ORLANDI, 2006).

Sobre isso, acrescenta Rojo¹⁴³:

Neste sentido, o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos – 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 coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas sociais. Como gosto de dizer, transformar patrimônios em fratrimônios. Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural e poliglota em sua língua. Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de

¹⁴² BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

¹⁴³ ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p. 115)

A escola não tem se revelado como um espaço de interação entre o jovem, a cultura formal e o conhecimento, produzindo uma relação dissonante e assimétrica nesta triangulação. A escolarização tem significado a ruptura ou mesmo o “esquecimento” do que fora aprendido pelo aluno em seus diálogos com a comunidade. Recordando-nos das palavras de Paulo Freire¹⁴⁴:

Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudanças do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização. (FREIRE, 2011a, p. 135)

3.1.5 *A poesia da língua: versos e rimas no discurso*

Por trás desse caminho traçado na experiência tensa do embate vivido por intermédio do contra-discurso, da afirmação das contradições sociais e de uma maneira própria de compreensão da realidade social brasileira, o rap nos remete ao enfrentamento de outra tensão posta pela dinâmica do ensino da escrita e leitura nas escolas: a supremacia da linguagem escrita sobre a linguagem oral, que tanto discrimina as culturas populares e de massa.

Transgredindo os padrões normativos da língua, que tanto desvalorizam o conhecimento linguístico dos alunos “marginalizados”, o canto falado estabelece, por meio da linguagem oral, o enriquecimento da escrita, sugerindo um movimento inverso à lógica proposta pela escola, na qual a escrita impõe-se e superpõe-se à oralidade.

Por meio dessa face poético-estética do rap, que propõe uma oralidade baseada em uma estrutura formular, enriquecida por recursos e técnicas mnemônicas, fundamentais na permanência, reprodução e preservação de mensagens e ensinamentos, tal como explorado no primeiro capítulo, tem-se um contínuo de expressão verbal que possibilita a entrada culturalmente relevante do

¹⁴⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

jovem urbano da periferia na escrita. De acordo com nossa concepção de letramento, é imprescindível que a escrita seja apresentada, desde sempre, como um dos modos de expressão de sentidos, e não o único. De acordo com Terzi:

Uma vez percebida a escrita num contínuo comunicativo da qual a oralidade é parte constitutiva e transformadora, a influência da experiência da oralidade está presente durante todo o processo de construção da escrita. A oralidade e a escrita passam a ser vistas como duas maneiras de significar, e a maneira já conhecida torna-se o ponto de referência para a compreensão da maneira ainda desconhecida. Porém a contraposição das duas modalidades não se dá unidirecionalmente. Ao mesmo tempo que a experiência linguística da oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão torna mais claro para as crianças o funcionamento da língua oral e a enriquece. (TERZI, 1995, p. 113-114)

Em novo encontro, iniciamos um levantamento informal sobre o conhecimento prévio do grupo a respeito do que sabiam sobre rima: qual o seu significado, como era feita, e qual o seu papel em uma poesia ou letra de música. A oficina teve como objetivo continuar com o trabalho de exploração da estrutura composicional do rap, como gênero discursivo, a partir da disposição e qualificação das rimas na estrofe. A ideia da proposta era dar subsídios aos jovens em sua atividade de produção textual, reforçando a importância da oralidade formular na escrita. Discutiu-se como eram produzidas as rimas, que recursos os *rappers* utilizavam para fazer a população memorizar as letras, como o *rapper* conseguia criar o ritmo e dar força às palavras, entre outros recursos e estratégias linguísticas.

É interessante ressaltar que as rimas mais utilizadas nas letras de rap eram as rimas consoantes e emparelhadas ou misturadas, uma vez que é a formação discursiva mais apropriada e condizente com a intencionalidade linguística da faceta poético-musical do movimento; é raro observar o uso de rimas interiores ou alternadas na letra. Desse modo, estes modelos de rima foram privilegiados no estudo planejado para o encontro.

Sobre isso, Fonseca acrescenta:

Nessa perspectiva de linguagem, os enunciados presentes nas letras de rap só podem ser analisados levando-se em consideração que elas sempre estarão em resposta a outros enunciados ditos por alguém (interlocutor) em algum contexto sócio-histórico e com alguma intenção e é justamente essa

compreensão que pode fazer com que a sua linguagem deixe de ser qualificada meramente como pobre, chula. Caso o rap nacional não acrescentasse nada, a não ser um vocabulário chulo, talvez não fizesse sentido utilizar tal gênero em sala de aula. Mas o trabalho com o rap pode contribuir inclusive no sentido de fazer os alunos entenderem que essa linguagem pode ser a mais adequada para produzir a visão de mundo que as letras pretendem retratar. (FONSECA, 2011, p. 36)

Em outro momento, propusemos a seguinte problematização para o levantamento de conhecimentos prévios: - como se faz uma rima? Os jovens ponderaram, considerando seus conceitos espontâneos, que a rima consistia em “palavras que combinavam o som”, que teriam um tema em comum, trazendo ideias sobre um determinado assunto, mantendo um ritmo em consonância com a letra e que, quem se propusesse a criá-la, precisava de inspiração, ou seja, vontade de criar rimas.

Apresentamos a ideia, então, de que para se compor um rap era necessário saber rimar e ter conhecimento sobre os fatos presentes na realidade vivida, tendo como suporte os jornais e as revistas que veiculavam notícias sobre a cidade, o país e o mundo.

Fizemos uma terceira apresentação em *Powerpoint*¹⁴⁵ contendo uma explicação sobre as rimas toantes e consoantes presentes nos versos e a disposição das rimas nas estrofes a partir da conceituação de rimas emparelhadas, cruzadas ou alternadas, misturadas e interiores (principais modelos utilizados pelos *rappers* na composição de suas rimas).

Os jovens apresentaram dúvidas quanto à diferença entre as rimas toantes e consoantes e observamos que a dificuldade apresentada tinha como fundamento o questionamento sobre o que era a sílaba tônica e a vogal tônica na palavra. Desse modo, reconstruímos o alfabeto e destacamos as letras nomeadas como vogais. Em seguida, identificamos as vogais tônicas nas palavras focalizadas e os resultados começaram a aparecer.

¹⁴⁵ Ver anexo G.

Como proposta de exercitar os conteúdos de aprendizagem trabalhados, propusemos a atividade de percepção de rimas nas palavras, organizamos o grupo em duplas ou em trios e sugerimos um tema para início dos trabalhos: VIDA.

Cada trio ou dupla deveria dizer uma palavra que rimasse e, mais, tivesse uma relação semântica com a palavra VIDA, seguindo a padronização e a conceituação da rima “consoante”.

Todos os jovens demonstraram uma compreensão bastante satisfatória do conceito e criaram uma lista bastante expressiva de rimas, ao mesmo tempo que pareciam associar-se claramente às suas vivências “feridas”, histórica e subjetivamente falando: comida, bandida, vivida, mexida, avenida, margarida, partida, ida, metida, desconhecida, preferida, aborrecida, encardida, adormecida, batida, Emicida, envelhecida, amadurecida, fedida, vendida, medida, unida, resumida, lida.

Em alguns trechos da discussão coletiva, o grupo não entendeu as diferenças entre as rimas toantes e consoantes e questionou o fato de “rígida”, “dívida” não poderem fazer parte da categoria das rimas consoantes, uma vez que terminavam com as mesmas letras. Novamente retomamos a questão da vogal tônica na palavra para determinarmos a qualidade da rima e, conversamos, também, sobre a necessidade de observação das letras que seguiam a sequência da palavra para sabermos o tipo de rima que estava em questão.

Para encerrar a oficina, sugerimos uma breve experiência com as rimas toantes e consideramos como eixo temático a palavra: ANIMAIS. Como resposta à consigna, obtivemos a seguinte lista de rimas: paz, capaz, gás, cartaz, atrás, faz, rapaz. Pode-se afirmar que o grupo apresentou uma dificuldade maior em selecionar palavras que representassem as rimas toantes do que as consoantes, no entanto, o conceito foi apreendido.

Mostramos aos jovens que, intuitivamente ou espontaneamente, já conheciam os modelos de rimas investigados, uma vez que as emparelhadas, misturadas e alternadas apareceram na composição da letra de rap organizada coletivamente;

bastava, somente, a sua identificação e nomeação conceitual. Comparamos, assim, as letras de rap, dos grupos já constituídos, com a letra feita por eles para que pudessem identificar as semelhanças na disposição das rimas nas estrofes criadas pelos *rappers*.

Encerramos a atividade com a proposição da Caixa de Rimas, uma espécie de coletânea de rimas que auxiliaria no processo de produção do texto, à medida que poderiam ser colocadas as listas de rimas produzidas pelos jovens autores em momentos informais de convivência na *Casa do Zezinho* e que se constituiriam em material de apoio nos momentos de composição de letras de rap na oficina.

De uma forma lúdica, lançamos a ideia de lidar com os ritmos musicais, inventar palavras, em um jogo de vai-e-vem, além de promover uma verdadeira inversão entre o campo da oralidade e da escrita, insistindo em fazer adentrar na linguagem escrita a linguagem oral proscrita dos bancos escolares.

Em outra oficina, mantivemos a proposta de uma inversão do aprendizado na escola: audição de músicas de diferentes estilos. Inicialmente propusémos o rap do Criolo Doido, *Subirusdoistiozin*¹⁴⁶, para apresentar uma construção inovadora de ritmo dentro do gênero musical, com uma base enriquecida por outros instrumentos (guitarra, baixo, piano e trompete), o que o aproxima do *soul* e blues (relação com o *hip-hop* estadunidense). Em seguida, problematizamos os sentidos da letra do rap e sua relação com a favela, com a comunidade, bem como com as experiências vividas pelos alunos na periferia.

O garoto R. comentou que o “parapara” do refrão imitava o ruído de tiros; o colega M. questionou o significado de “arrastar” e o grupo colocou que tinha relação com o sujeito que se deixa influenciar, que é levado para as drogas, para o tráfico. Um trecho que gerou polêmica, em virtude de interpretação subjetiva dada por cada um dos jovens, foi: “Licença aqui patrão, eu cresci num mundão, onde o filho chora e a mãe não vê”. Para um pequeno grupo, esse verso queria dizer que o filho abandonava a mãe, quando seguia o caminho das drogas, e a mãe nem percebia o

¹⁴⁶ Ver Anexo H.

que estava acontecendo; para outros integrantes, o verso tinha a ver com o abandono vivido pelo filho, que era descuidado pela mãe; outros diziam que o filho estava preso e a mãe não ligava para a situação vivida por ele. No entanto, ambos os grupos abordaram os problemas das drogas e da violência como fator de desagregação familiar. Em todo caso, era o abandono que estava em causa, seja familiar, seja do Estado.

O trecho do rap: “Justo é Deus, o homem não, ouse me julgá, tente a sorte fi”, abriu a possibilidade de discussão sobre a conexão entre a linguagem oral e escrita, uma vez que os jovens observaram que na escrita não se deve usar o julgá e nem o fi. Conversamos sobre as razões que levaram o *rapper* a escolher a construção desta frase com esta linguagem e muitos disseram que era para usar o jeito de falar da comunidade em que vivia, para tornar a letra da música mais próxima da forma como as pessoas falavam.

Discutimos, então, a possibilidade de uso da gíria, da palavra escrita conforme era falada no rap, que se caracterizava por ser um gênero baseado no canto falado. Um grupo acrescentou, ainda, ideias relevantes quanto à intenção do *rapper* ao utilizar esta linguagem, mais próxima da oral no texto, a fim de recuperar a ancestralidade dos costumes dos afrodescendentes (cença, cê, má, pretá) que por muitos anos tiveram suas vozes silenciadas.

Em outro momento, apresentamos outro gênero musical, que também trazia em seu legado a ancestralidade africana e, desse modo, exploramos os sambas de Jorge Aragão e Arlindo Cruz para analisar a condição do negro na sociedade e fazer uma relação entre o samba e o rap.

Ao compararem as duas letras, que dialogavam sobre as questões referentes à vida na favela, os jovens comentaram que na música do Criolo eram apontados os problemas da comunidade: a violência, o tráfico, o abandono, a pobreza; já na letra de *Favela*¹⁴⁷, do Rappin Hood, a favela era vista a partir de uma ótica afirmativa, de quem tinha orgulho de viver na comunidade e amava a vida na favela, como se

¹⁴⁷ Ver Anexo I.

fosse uma declaração de amor à favela. A última música trabalhada foi *Identidade*¹⁴⁸, de Jorge Aragão, um samba que trazia ideias importantes sobre a situação de discriminação racial vivenciada pelo negro na sociedade.

O primeiro debate girou em torno do significado da palavra “identidade”, que, para os jovens, queria dizer aquilo que a pessoa era; em seguida, começamos a levantar as palavras desconhecidas da música e a reflexão centrou-se no sentido do nome “Identidade”, presente no título, que provocou uma busca das palavras-chave ou indícios que pudessem ajudar a identificar os efeitos de sentidos produzidos pela letra. Palavras como: açoite, cor da noite, preto de alma branca foram desencadeadoras das ideias a respeito da discursividade do samba e a partir destes enunciados foi possível identificar que o texto dizia respeito à luta pelo reconhecimento, vivida pelo negro na sociedade.

Um termo que trouxe certo conflito em relação ao seu conteúdo semântico foi “elevador”; numa primeira abordagem, alguns integrantes do grupo tiveram dificuldade em entender o que era um elevador e se o que conheciam como elevador era realmente o mesmo mencionado pela música. Após esta dúvida inicial, teve início a reflexão sobre o que estava por trás do verso da música “elevador é quase um templo”, qual era a intenção do autor e/ou compositor ao utilizar esta imagem. Houve uma nova discussão sobre o significado de templo e muitos relataram o que conheciam a respeito do assunto, relacionando-o à igreja, centro, lugar de reza dos islâmicos, entre outros.

Em uma segunda abordagem, muitos participantes mencionaram que o elevador de serviço era comumente utilizado por quem trabalhava, pelos empregados; já o elevador social configurava-se como um espaço de utilização especificamente voltado para os moradores de um prédio.

Questionamos se havia discriminação embutida nesta distinção feita pela música entre os dois elevadores e a resposta dos jovens foi positiva, uma vez que observavam o preconceito com quem é negro e que este “devia” usar o elevador

¹⁴⁸ Ver Anexo J.

social. Acrescentaram, também, que quem fazia o trabalho pesado (braçal) não tinha valor na sociedade.

Neste momento, propusémos uma ampliação desta análise abrangendo, não apenas a situação revelada pela metáfora dos dois elevadores, o social e o de serviço, mas que seria reveladora das desigualdades sociais no país, a partir da seguinte pergunta: - Esta situação de discriminação representada pelo elevador ocorre na vida social?

A princípio, a maior parte do grupo estava convicta de que a diferenciação social estava relacionada apenas ao elevador; no entanto, aprofundando o olhar sobre a realidade vivida pela população da cidade de São Paulo, no tocante à circulação de pessoas negras e de periferia em regiões mais centrais e ricas da metrópole, a segregação social foi desvelada e tornou-se evidente para todos.

Os jovens relataram situações de discriminação sofridas em ocasiões que precisavam deslocar-se na cidade, quando queriam ir a *shoppings* ou lojas mais elitizadas e eram abordados ou seguidos por seguranças do local.

Aproveitamos as experiências concretas socializadas no grupo para relacionar a discussão desenvolvida a partir do samba *Identidade* com a história e a proposta política do movimento *hip-hop*, que assumiu, desde a sua origem, o protesto e a contestação como forma de denunciar as injustiças vividas pelos negros e pobres na sociedade.

Nessa atividade, pudemos utilizar a dinâmica da oralidade formular para analisar a letra e a poesia produzida pelo *rapper*, reforçando o valor da linguagem oral na escrita do rap e a importância das rimas, do jogo de linguagem provocado pelas metáforas e metonímias, do ritmo e dos refrões para a transmissão e a memorização da mensagem.

Segundo Béthune¹⁴⁹ (2004), em seu livro *Pour une esthétique du rap*, o rap é o resultado de uma verdadeira re-invenção da linguagem materna, nela introduzindo uma espécie de linguagem estrangeira, uma forma interessante de se re-apropriar da linguagem, sobretudo para aqueles que são excluídos da linguagem culta e que são normalmente considerados incapazes de enveredar pela arte poética. Uma arte constituída muito mais por uma abertura para os significantes, resultante de uma verdadeira sinergia entre o homem e a máquina. E que ao mesmo tempo em que se produz uma espécie de cataclismo musical, observa-se um verdadeiro transbordamento verbal, constituído por violência e obscenidade, que pode inverter totalmente a lógica dominante.

3.1.6 No ritmo do rap: a linguagem em ação

As oficinas seguintes tiveram como foco de trabalho a ampliação do estudo de análise e reflexão da língua. Com este objetivo, foi proposta a visita ao Museu da Língua Portuguesa, no intuito de oferecer ao grupo de jovens da pesquisa a possibilidade de conhecer as origens da Língua Portuguesa e suas matrizes africanas, portuguesas e indígenas, a fim de observar os processos sócio-históricos envolvidos na linguagem, revelando sua opacidade (PÊCHEUX, 2006).

O grupo formado por cerca de 20 jovens participou de reflexões sobre a importância de a língua ser entendida como um contínuo processo de construção, em que os falantes identificam seu uso a partir do contexto em que estão inseridos, da circunstância em que estão inscritos, dos interlocutores envolvidos no diálogo, do assunto falado, entre outros. Outra ideia interessante construída na visita ao Museu relacionou-se ao preconceito linguístico, reforçando o pressuposto de que não existe um jeito certo de se falar “português”. Reconheceu-se que se tratava, na verdade, de um modo considerado convencionalmente correto de se empregar a língua em cada situação comunicativa.

¹⁴⁹ BÉTHUNE, Christian. **Pour une esthétique du rap**. Paris: Klincksieck, 2004.

Muitos espaços foram visitados, tais como o Beco de Palavras, a Praça da Língua e o auditório, onde fora apresentado um vídeo que focalizava a concepção da língua como elemento constitutivo da identidade social e cultural de um povo.

Um dos espaços mais importantes para os objetivos da pesquisa foi a “Árvore da Palavra”, cuja discussão girou em torno das raízes etimológicas das palavras e de sua relação com a cultura de um povo na formação do signo. Foram ressaltadas as matrizes africanas no processo de produção da Língua Portuguesa. Havia um totem que apresentava informações sobre as contribuições e influências de três línguas derivadas do banto para o nosso vocabulário, discutindo a origem de algumas palavras. Neste momento, o educador do museu abordou alguns problemas da língua como o preconceito linguístico e o contexto de uso das diferentes falas cotidianas.

Perante as observações sustentadas pela equipe do corpo educativo do museu relativizando a importância da norma padrão da língua, que é ensinada nas escolas, os jovens sentiram-se acolhidos em suas vivências, passando a sentir-se à vontade para fazer perguntas e errar, para expressar o conhecimento de que dispunham, apoiados na linguagem oral. Muitos entenderam que a linguagem utilizada na comunidade não era errada, mas, ao contrário, refletia o modo de falar dos negros e indígenas, uma linguagem que fora proscrita da chamada língua culta.

Alguns integrantes do grupo da pesquisa concluíram que a língua lhes conferia o sentimento de serem “brasileiros” e que, por meio do compartilhamento de uma mesma língua, as pessoas formavam um país e criavam uma cultura. E, desse modo, conseguiam comunicar-se e entender-se. A garota GR. e seu colega V. reforçaram nesse sentido que: “Nós somos brasileiros porque falamos a Língua Portuguesa, faz parte da nossa cultura”¹⁵⁰.

O pleno engajamento dos jovens, mesmo daqueles com maiores dificuldades de leitura e escrita, combinado com o modo como promovemos junto a eles o

¹⁵⁰ Observe-se que no início de nossas oficinas era frequente a pergunta: - *Mas, “tia”, não vamos aprender Português?*, deixando claro quão distante lhes parecia ser a Língua Portuguesa em relação ao uso que dela faziam em seu cotidiano.

aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa, sem desmerecer o emprego da linguagem oral e as origens multiétnicas de nossa língua, trouxe a possibilidade de se sentirem cada vez mais com “direito” ao uso da língua de maneira plena, com conhecimento de suas regras, para inclusive, transgredi-las.

Desse modo, as oficinas seguintes foram planejadas a partir das impressões e formulações produzidas pelos jovens a partir da vivência realizada no Museu, no sentido de lhes oferecer um espaço de maior compreensão e sistematização dos conceitos e conteúdos de aprendizagem relativos à Língua Portuguesa, envolvendo o preconceito linguístico, a etimologia, as variações linguísticas e a origem da língua.

Parece correto afirmar que a interdiscursividade experimentada pela proposta, representou a dinâmica polifônica na qual os jovens estavam inseridos e provocou uma discussão a respeito do lugar ocupado pelo usuário da língua na interlocução e na produção dos efeitos de sentido, permitindo perceber a linguagem como uma prática simbólica que participa do processo de constituição da subjetividade do indivíduo.

De volta à *Casa do Zezinho*, os sujeitos do grupo da pesquisa tiveram a oportunidade de explorar os conhecimentos construídos na visita, elaborar cartazes com a síntese sobre o que cada um aprendeu, além de manifestar todo o empenho subjetivo para recriar os textos, letras de música e rimas com as quais interagiram. Todo o material produzido compôs os painéis da Sala Oriente e serviu como registro do entendimento da turma sobre a Língua Portuguesa e sobre a origem multiétnica das palavras por nós utilizadas¹⁵¹.

VA. e GR. revelaram intensa participação nos trabalhos: quiseram confeccionar os enfeites dos cartazes, colaram as fotos, criaram textos e se envolveram muito com a atividade. As principais frases escritas nos painéis foram de autoria da dupla, tais como: “*No silêncio da Praça da Língua, o cultivo das palavras*”, “*Não importa o que você faz, mas quem você é*”, “*No silêncio das palavras está a*

¹⁵¹ Ver Anexo K.

sabedoria”, entre outras. Em outro momento, as mesmas garotas sustentaram que o racismo ainda existia no Brasil e que muita gente tinha preconceito contra o negro, ao comentarem sobre o que aprenderam a respeito das diferenças linguísticas existentes no país.

Os garotos R., V. e D. também se empenharam, dedicando-se de modo significativo ao projeto da aula. As frases registradas nos cartazes do grupo foram formuladas pelo trio. “*A música da palavra: as mina pá, e os manos pó*”, “*O que pensamos quando entramos num museu sobre a Língua Portuguesa?*”

Uma das meninas relatou que conversou com a diretora da escola onde estuda para saber se a instituição escolar poderia levar os alunos de sua classe até o Museu da Língua Portuguesa porque tinha gostado muito da visita e queria ir novamente com os colegas da escola. Outro garoto do grupo fez várias perguntas sobre como chegar ao museu de metrô, qual o valor da entrada, horário de funcionamento, etc., pois tinha comentado com os pais sobre sua vontade de retornar ao local.

Um momento bastante significativo da pesquisa deu-se no encontro em que propusémos revisitar o poema *Epigrama*¹⁵², de Gregório de Matos, escrito no século XVII, que nos foi apresentado na Praça da Língua, no Museu da Língua Portuguesa. Na ocasião da visita, o poema foi relido em forma de rap por Rappin Hood, que se apropriou do conteúdo contestador evidenciado em sua trama simbólica, para denunciar os problemas enfrentados pela população na cidade de São Paulo.

Retomamos com o grupo a história de vida do poeta e o contexto social, político e econômico vivido no século XVII, que pautou todo o trabalho escrito de Gregório de Matos. Estabelecemos algumas analogias entre a escrita do autor e o trabalho desenvolvido pelos *rappers* atualmente, considerando-os como os novos mensageiros da voz do povo, principalmente da periferia.

¹⁵² Ver Anexo L.

Os jovens lembraram-se do poema ouvido anteriormente e iniciaram a leitura da letra com o apoio de um vocabulário registrado na lousa, a fim de contribuir para a compreensão das palavras características de outra realidade linguística brasileira, pouco usuais hoje.

O. mencionou que já sabia o significado de “meirinho” porque tinha assistido um seriado na televisão e o personagem principal era um meirinho, funcionário do tribunal. Já I. comentou que os senhores de engenho continuavam explorando os negros, fazendo-os de escravos, com o objetivo de lucrarem mais com as plantações de açúcar, associando esta situação ao uso da palavra “usura” no poema.

JA., ao ler o texto, começou a cantar a música *Brasil*, de Cazuza, entoando o refrão: “Brasil, mostra a tua cara, quero ver quem paga, pra gente ficar assim”. E ao ser questionada sobre o motivo de ter se lembrado da música, respondeu que o Brasil continuava sendo explorado, causando injustiça para o povo.

Interrompemos momentaneamente a discussão para escutar a música completa de Cazuza - foi surpreendente notar que muitos jovens nunca tinham ouvido ou conheciam a obra do cantor -, no intuito de ampliar as reflexões e enriquecer o repertório linguístico e musical do grupo.

O diálogo com as enunciações da música, fez a adolescente GR. recordar-se de uma novela transmitida pelo SBT chamada “Amor e Revolução”, porque retratava uma parte da história do Brasil em que o povo era muito injustiçado.

C., um garoto que ingressara no grupo havia pouco tempo, interessado em participar da atividade, solicitou minha ajuda, *pois comentou que não sabia ler*. Começamos a leitura recuperando a correspondência letra-som das palavras e logo o jovem, estimulado por algumas provocações, observou a regularidade de algumas letras e palavras, arriscando uma leitura com mais autonomia dos versos propostos. A questão da compreensão do que havia sido lido não pôde ser apreendida neste momento, uma vez que a complexidade da decodificação dos sons fez-se presente.

Saber as propriedades do sistema alfabético, bem como as técnicas de codificação/decodificação da palavra, são importantes no processo de letramento, mas não devem ser as únicas habilidades em relação à leitura e à escrita exigidas no ensino, como temos enfatizado no decorrer deste trabalho. O adolescente C. conseguiu “ler” algumas palavras e versos porque estava inserido em um contexto de letramento significativo, articulado com suas experiências orais de linguagem, um processo linguístico que o mobilizou a pensar sobre como a palavra falada era registrada na escrita e como a palavra escrita assumia uma concretude baseada na força da oralidade.

Outros integrantes do grupo, com um domínio maior da leitura, conseguiram analisar os significados abordados pelo poeta, reconhecendo, em seus versos, indícios sobre as condições de vida no Brasil em meados do século XVII e a situação opressiva vigente na época da colonização, destacando como centrais a questão da escravidão, a participação da igreja na sociedade e a ambição dos europeus em explorar as riquezas do país.

Com o objetivo de sistematizar as ideias formuladas, sugerimos que identificassem os principais assuntos denunciados por *Gregório de Matos* no poema e o grupo construiu os seguintes apontamentos: - *injustiça social; usura – ganância por lucros; escravidão dos negros; participação da igreja nos assuntos políticos.*

Na tentativa de trazer o debate para a realidade atual, perguntamos ao grupo se havia semelhanças entre a condição do Brasil no século XVII e hoje. Mais uma vez os jovens indicaram o problema do *racismo* e do *preconceito* como elementos importantes a serem superados, além da *desigualdade social*, que foi atribuída, por eles, ao fato dos ricos pretenderem ganhar dinheiro “em cima” dos mais pobres.

Lançamos, ainda, outro ponto para ser discutido: - E nos dias atuais, também falta verdade, vergonha e honra em São Paulo?

Por unanimidade, o grupo respondeu afirmativamente, exemplificando as dificuldades vividas pela população que não consegue ter uma vida digna.

De modo bastante significativo, os encontros em torno do Museu da Língua Portuguesa refletiram o modo como o rap pode abrir novos espaços e novas possibilidades de interação com a linguagem, como vias alternativas ao letramento canônico proposto nas escolas, permitindo que os jovens conseguissem lidar e se movimentar na leitura de outros textos, até mesmo em direção à literatura, superando a superficialidade dos textos midiáticos.

Belintane¹⁵³ (2013) denomina “oralidade periférica” o fenômeno que se observa na atualidade a respeito da apropriação ligeira que é feita dos efeitos de sentido construídos no discurso e da facilidade com que particularmente os jovens aceitam lidar com textos menos densos, com narrativas orais veiculadas pela mídia que exploram minimamente as riquezas da linguagem. São textos que nem sempre provocam uma busca por leituras mais elaboradas, por autores que produzem uma escrita mais complexa ou que exijam um esforço na compreensão do texto, um debruçar-se sobre a linguagem a fim de tecer a rede de significantes encadeada na mensagem.

Nessa mesma linha interpretativa, Abreu (2003) aponta que, segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, 98% dos entrevistados possuía materiais escritos em casa (dicionários, calendários, bíblia ou outros livros sagrados, livros didáticos ou técnicos, enciclopédias, agenda de telefone ou endereço, entre outros gêneros), ou seja, mesmo entre os analfabetos observou-se um contato constante com a escrita, marcado pela forte presença da escrita na sociedade contemporânea. Em contrapartida, não verificou uma associação significativa entre a presença de livros em casa e a formação do sujeito.

Ao aproximarmos os jovens de Gregório de Matos, um autor privilegiado como leitura literária na tradição erudita tanto nacional como internacionalmente, construímos por meio do rap um espaço de articulação entre a linguagem oral e linguagem escrita, que permitiu a transição entre as duas modalidades de linguagem e a exploração de todo o potencial oral dos jovens em sua entrada na escrita. No esforço de compreensão da poesia, o grupo conseguiu pensar para além da

¹⁵³ BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

aparência do texto e mergulhar fundo na interpretação das palavras, dos sentidos e do funcionamento social da linguagem, adentrando nas camadas mais discursivas do texto.

Fonseca salienta o papel do rap para essa juventude, no sentido de estimulá-los a ampliar seu universo de interesse e de leitura:

Há, sobremaneira, o indicador de que o rap mobilizaria os alunos para lerem outros textos, mais do que, por exemplo, uma obra de Machado de Assis que tenha a mesma temática o faria. Os mecanismos poéticos, de linguagem, presentes no rap podem, igualmente, servir para que o aluno desenvolva noções de interpretação de textos escritos e orais, e possivelmente contribua com a produção de textos. (FONSECA, 2011, p. 35)

Considerando, segundo nossa concepção de letramento, que a força oral do rap também colabora sobremaneira para o enriquecimento das habilidades relacionadas à escrita, planejamos as últimas oficinas em torno da proposta de criação de um rap de autoria¹⁵⁴. Os trabalhos tiveram início a partir da discussão do novo rap do grupo Racionais MC's, conhecido como *Carlos Marighella*¹⁵⁵, conforme solicitado pelos jovens no início do semestre, antes da ida ao Museu da Língua Portuguesa. Como muitos deles ainda não haviam escutado a composição, demonstraram-se bastante interessados em conhecer o rap.

O objetivo da atividade era ampliar o repertório da turma acerca das questões linguísticas envolvidas na produção de texto, salientar o papel de certos elementos poéticos e estilísticos presentes na elaboração de uma letra, além de destacar as escolhas gramaticais e lexicais feitas pelos *rappers* na construção dos efeitos de sentido da poesia para materializar seu discurso.

¹⁵⁴ O conceito de autoria foi utilizado de acordo com as ideias sustentadas por Tfouni, que entende o autor como uma posição discursiva: “O autor é uma posição do sujeito a partir do qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa “controlar”, a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e “fechamento” (este termo foi emprestado de Gallo 1995)”. (2011, p. 82-83)

¹⁵⁵ Ver Anexo M.

Dentre as ideias colocadas pelos jovens para reconstruir o perfil do personagem Carlos Mariguella representado pela música, destacaram-se: *homem leal, maldito sonhador, protetor das multidões, bandido, assaltante, mulato, Bahia, defensor dos fracos, ousou lutar, honrou a causa que adotou, teve coragem de dizer.*

Considerando as pistas deixadas pelo texto, retomamos a biografia do Marighella e sua luta contra o autoritarismo do governo Vargas, contextualizando a situação sócio-política entre as décadas de 30-60. Destacamos, em sua história, algumas de suas iniciativas, que desencadearam sua perseguição, enquanto defendia os interesses de uma parcela da população que via sua voz social e política silenciada - foi líder do Partido Comunista no Brasil, torturado no governo de Getúlio Vargas pela DOPS, participou de movimentos de guerrilha para a instauração de um governo popular, fundou a ALN (Aliança Libertadora Nacional), lutou pela Reforma Agrária e por uma melhor distribuição de renda no país.

Inspirados também nos pressupostos da “pedagogia culturalmente relevante”, que defende a politização dos jovens voltada para a transformação social, procuramos estabelecer diferentes relações simbólicas entre o personagem Mariguella e os conteúdos explorados pelos *rappers* tanto no clipe como na letra, a fim de enfatizar a ação de ambos na tentativa de desmascarar as condições opressivas vividas pela população, dando voz a um grupo marginalizado na história.

A adolescente E. comentou que Mariguella foi um homem que lutou pelo Brasil para tentar mudar a realidade de injustiça. A garota A. acrescentou que, assim como os *rappers*, o líder político falou sobre os problemas do Brasil, depois, escreveu em seu registro: “Rap é cultura, com ele nós conhecemos a realidade da vida”. O jovem W. colocou que o Marighella ficou do lado do povo, comentando sobre os desafios enfrentados por quem é da periferia.

Em outro momento, centramos a reflexão em torno da diversidade de gêneros presente no rap e apresentamos uma entrevista de Ice Blue, integrante do grupo Racionais MC's, organizada por nossa equipe de pesquisa, e um filme documentário do Toni C., conhecido como “*É tudo nosso*”, cuja temática girava em torno da exploração da história do movimento *hip-hop* no Brasil e seus desdobramentos na

música, assim como as diferenças entre os *DJ's* e *MC's*, um dos focos do trabalho de letramento.

Nossa proposta era questionar as condições de produção do discurso rap, o valor que o autor *rapper* ocupa na composição da letra, a importância do sujeito e a representação de seu lugar na interlocução - muitas vezes expresso por meio da narração das experiências concretas vividas na comunidade - buscando retomar e ampliar o repertório dos jovens para a produção dos *raps* de autoria.

Enfatizando a força de uma das falas de Ice Blue e reforçando a imersão dos sujeitos em suas próprias experiências de vida, propusemos a tarefa final, que fundamentou o trabalho realizado pelo grupo: “Assim como o *rapper* comentou que trazia vida para o rap, traga sua história, sentimentos, angústias, necessidades, enfim, impressões pessoais para a composição do seu rap”.

Os jovens gostaram bastante da atividade, reiteirando o desejo e um pedido feito por eles no início dos trabalhos, em que demonstravam seu grande interesse em compor. Para tanto, o grupo foi organizado em duplas ou em trios, no intuito de explorarem, na prática, os conceitos, ideias e procedimentos trabalhados nas oficinas desde o final de maio.

Registramos, na lousa, as questões discutidas anteriormente sobre as rimas, versos e estrofes, formulando uma espécie de roteiro e distribuímos o material necessário para o exercício.

A princípio, parecia difícil entenderem que a poesia não tinha a mesma estrutura composicional que os textos escritos em prosa; muitos escreveram o rap em parágrafos, sem segmentação alguma, desconsiderando a métrica e o registro do ritmo das estrofes; no entanto, ao pedirmos para lerem o que tinham produzido, a marcação do som na oralidade apareceu.

Em outro momento, solicitamos que os jovens fizessem a leitura oral compartilhada das primeiras estrofes das letras de *raps* produzidas e houve certa dispersão, pois o grupo revelou uma resistência séria em relação ao que havia sido

dado como tarefa, recusando-se a realizar a experiência. Havíamos tocado na ferida da má formação escolar: as habilidades de leitura e escrita mostravam-se frágeis e a exposição no grupo de tal fraqueza impedia o envolvimento com a proposta.

VA. foi uma das poucas integrantes do grupo que demonstrou disponibilidade para a leitura de seu rap, oferecendo-se, inclusive, para ler os *raps* dos outros. Alguns meninos comentaram que não queriam ler o que tinham produzido porque ainda não tinham aprendido a ler na escola, no entanto, a partir de pequenas observações, pudemos constatar que a questão não era somente a ausência de competência leitora, mas a preocupação com a própria imagem diante do grupo, revelando dificuldade em uma habilidade ainda não plenamente desenvolvida, tal como a capacidade de ler em voz alta um texto.

Como afirma Belintane (2013), recorrendo a estudos da história da escrita, a perda do corpo na linguagem com a invenção do alfabeto, o advento da leitura silenciosa, a “descontextualização” trazida pela escrita – que permitiu formas mais abstratas de pensamento, segundo defensores da tese de que a escrita possibilitou o surgimento do pensamento racional no ocidente -, instaurou um distanciamento da oralidade ao ponto de suas inter-relações serem postas em confronto. Na Grécia Antiga, era comum a escuta do texto, a audição pública da poesia diante de uma audiência ávida por suas mensagens. O texto era declamado, era lido e dito por intermédio da voz do rapsodo.

Os problemas na leitura oral do texto e na organização métrica das estrofes da poesia revelaram que a experiência linguística dos jovens participantes da pesquisa carecia de investimento prévio no âmbito da própria oralidade, particularmente a formular, concebida como um fenômeno linguístico responsável por colaborar no processo de aprendizagem da escrita.

Nos estudos desenvolvidos pela pesquisa, entendemos que antes mesmo de a criança e o adolescente aprenderem a ler e a escrever, devem aprender a brincar

com as palavras, a declamar poesias, contar e ouvir histórias, como bem aponta Belintane¹⁵⁶:

[...] Se na memória do aluno há um enredamento de textos que se associam quer por temas comuns, quer por seus elementos formais, o efeito dessa rede deverá se dar também no campo da escrita. Se o aluno sabe ouvir, contar e relacionar histórias (intertextualidade temática), se tem textos lúdico-poéticos na memória e aprendeu a identificar os elementos estéticos de cada gênero oral (paralelismos, aliterações, assonâncias, rimas e outras iterações), muito provavelmente sua leitura e seu manejo da escrita se tornarão mais dinâmicos e significativos. (BELINTANE, 2010, p. 694-695)

O jovem da periferia, nesse contexto, precisa utilizar as experiências advindas da tradição oral para entrar no mundo da escrita, aproveitando toda a corporalidade do texto oral e toda a sua dinâmica linguageira, que possibilita uma relação com a subjetividade do sujeito (BELINTANE, 2013). A intertextualidade, o jogo de deslocamento de significantes e os recursos estilísticos típicos da oralidade formular - facilmente identificados em cantigas, provérbios, parlendas, adivinhas, narrativas e no rap - precedem a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e a proposição de situações didáticas baseadas na interpretação de textos, os quais são apresentados comumente de modo descontextualizado, sem que se estabeleça relação com as condições sócio-históricas de produção do discurso e da formação discursiva do aluno.

Tomar a escrita como ponto de partida no ensino da língua, dado seu valor nas sociedades letradas, tende a representar um salto, que se faz em detrimento das etapas cruciais no processo de construção da linguagem, que se torna esvaziada de sentido, na qual o sujeito não se reconhece como falante, nem consegue dar voz à sua palavra.

Como resposta ao momento de renitência¹⁵⁷ apresentado pelos jovens, sugerimos, então, que os grupos lessem silenciosamente os *raps* ou memorizassem as estrofes do texto para viabilizar a socialização das produções do grupo, de forma que cada um do trio ou da dupla tivesse a oportunidade de dizer somente um pequeno trecho, especialmente aquele que lhe fosse significativo.

¹⁵⁶ BELINTANE, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, 2010.

¹⁵⁷ O termo é empregado por Belintane (2006).

Com esse ajuste, as manifestações de leitura foram aparecendo e abriu-se espaço para uma intervenção junto aos grupos que realmente apresentavam mais dificuldade na escrita da letra.

Em seguida, distribuímos exemplares de jornais entre as duplas e os trios para selecionarem e lerem notícias, imagens e reportagens que mostrassem alguma relação com o conteúdo trabalhado nos *raps* de autoria produzidos.

Dentre os materiais coletados na atividade, destacaram-se as seguintes manchetes: “a vez do subúrbio”, “polícia prende 7 suspeitos de matar agente que atuou no caso Cachoeira”, “empresária vai ao Rio e aparece morta em favela”, “bandidos invadem prédio na Paulista e levam R\$ 600 mil”, “Haddad diz que Kassab é o pior prefeito do país”.

Além das notícias, os grupos também escolheram algumas imagens, tais como: a foto de Seu Jorge com um *DJ* inglês, uma manifestante correndo da polícia na Turquia, manifestantes mascarados em protesto na Turquia, ciganos em uma apresentação no deserto, protesto de populares na Índia contra mortes causadas em uma mina, dois jogadores brasileiros de futsal, um helicóptero da polícia pousando em uma rua do centro da cidade de São Paulo e duas charges (uma sobre o mensalão e outra sobre a preocupação de uma senhora com a perda de calorias ao fazer uma caminhada pela cidade).

LF., um garoto da Sala Oriente, nos procurou no final da oficina para dizer que gostaria de fazer um rap a partir da letra de três *raps* do Racionais MC's, dos quais ele gostava e na qual identificava muitas rimas (*Jesus Chorou*, *Mariguella* e *Vida Loka – parte 2*), perguntando, ainda, se podia trabalhar em dupla com o G. na realização da tarefa, uma vez que o colega tinha em seu celular as músicas pretendidas para a composição.

É preciso observar que as oficinas envolveram muito trabalho para estimular a reflexão dos jovens, uma vez que muitos deles queriam brincar e fazer rimas mais por associação de ideias de suas experiências vividas, do que a partir do conhecimento histórico ou social apreendido em livros, jornais e revistas. Ainda mais

que não estavam absolutamente acostumados a fazer pesquisa: ou recebiam tudo pronto ou faziam alguma atividade em sala de aula sem sentido.

As oficinas seguintes tiveram como proposta fundamental a revisão e reescrita dos *raps* produzidos anteriormente, bem como a construção das páginas individuais que fariam parte do “Fanzine da Sala Oriente”, a ser autografado no último dia de nossa oficina na *Casa do Zezinho*.

O grupo foi reunido em torno do telão, com o intuito de possibilitar uma melhor visualização das letras produzidas, e demos início ao processo de leitura, discussão e revisão dos *raps* segundo alguns critérios, tais como: retirar as ideias repetitivas, acrescentar versos a respeito da realidade dos jovens em textos que se detiveram essencialmente na descrição das atividades desenvolvidas pela ONG e substituição de certas palavras a fim de formular um significado mais consistente sobre a vida na periferia, desconstruindo estrofes com sentido pouco claro.

O trabalho foi proposto coletivamente, uma vez que a reflexão entre os pares costumava contribuir e enriquecer o pensamento daqueles que criavam um rap.

Em um primeiro momento, participaram da reformulação do texto apenas a dupla ou o trio que havia escrito a letra, no entanto, conforme o grupo percebeu que se tratava de um trabalho a ser exposto numa revista coletiva da sala, que seria mostrada aos educadores da instituição e aos pais (em diferentes situações), começou a trabalhar de modo mais cooperativo em que todos atuaram. O jovem VI. comentou: “Nossa, eu tive essa ideia depois que a VC. me ajudou com aquela palavra da outra estrofe”.

O garoto G., que ainda não tinha produzido o rap, decidiu ir para um cantinho da sala e num rompante de inspiração fomentada pelo debate em torno dos textos, criou uma letra enquanto fazíamos a revisão.

Os jovens foram colocados no lugar de autores e experimentaram concretamente a dificuldade de revisar um texto, de enfrentar o desafio da escolha lexical, a busca pela palavra que se encaixa melhor de acordo com o sentido

discursivo pretendido e na métrica do verso, além de propor o encadeamento de novas ideias às já apresentadas.

Alguns *raps* foram objeto de mais trabalho em torno do texto, outros já tinham sido revisados no momento de produção e necessitavam de menor intervenção.

O primeiro rap analisado foi dos garotos B., D. e J. e a única alteração proposta foi em relação ao título, porque acreditaram que “A vida na família” não representava o sentido que queriam expressar e decidiram substituir a palavra família por “favela”.

A vida na favela

Eu moro no Capão
E tem muita violência
Tem pessoa do bem
Eu conheço o moleque
Que me enche a paciência

Todo dia de manhã
Vou pra Casa do Zezinho
Aprendo a ler e a escrever
Muita coisa eu vô entender
Pra ser pessoa do bem

Nesse mundo só tem
Droga e muita dor
Os pais não dão educação
Pra seus filhos terem liberdade
No fundão tem pancadão
Lá a vida é loka
Hoje estou aqui
Pra representar, fazer o rap
E com a FAPESP eu vou rimar!

No rap do trio VI., R. e O., a alteração foi feita na última estrofe em que a palavra “caminho” foi trocada pela “campinho”, pois os meninos estavam falando sobre o futebol e consideraram a palavra campinho mais apropriada ao contexto que estavam descrevendo.

Rap do Gueto

Estava indo pra casa
O Roberlan eu encontrei
Fomos pra Casa do Zezinho
Aprender a nataçã
Aprender o futsal
Aprender que não se pode
Soltar pipa com cerol
Porque pode cortar
Então se machucar
O cerol não pode usar

Se você não tá ligado
Pode prestar atenção
Esse é o nosso proceder
Nós somos bonde do Capão
Jogamos um futebolzão
Como muitos cidadãos

Ali dentro do campinho
Não tem discriminação
Nós somos parceiros
Mais um pouco que irmãos
Assim vamos vivendo
Primos ou não
Parentes assim
Somos iguais!

Filhos de Deus
E de nossos pais

O rap dos garotos DE., V. e W. precisava de modificações em alguns trechos e o trabalho tornou-se mais complexo em virtude dos meninos não estarem presentes para corroborarem as sinalizações feitas pelo grande grupo. É preciso observar que a oscilação na participação dos jovens ocorrida, principalmente, no final da pesquisa, muitas vezes em virtude do mau tempo, foi um aspecto que dificultou uma mediação mais sistemática e eficiente das produções de texto.

Ainda assim, em um esforço coletivo, conseguimos realizar a primeira correção na segunda estrofe e a palavra “presta” foi substituída por “interessa”, uma vez que o grupo colocou em evidência a urgência da troca da palavra citada em razão da repetição da ideia em uma mesma parte do rap.

O trecho “No Capão eu sei bem, só sabe falar mal, dos caras de bem” foi reconstruído, já que o sentido dos versos não estava combinando nem com o título nem com os outros versos da estrofe. Anteriormente o texto estava registrado assim: “No Capão eu sei como, e só fala mal, nós até umas horas”.

O lado bom e o ruim

Oi, se liga no papo, preste atenção
Devagar, devagarzinho
Eu vou falando do Capão
Um pouco de coisas boas
E da discriminação
Que os brancos têm do negão

Ontem eu estava ali
Reunido com meus manos
Veio um branco discriminando
Nóis ouvimos ele falando
Que nós não presta

Que aqui no Capão
Só tem pessoa que não interessa

Mano, sei quem é quem
Não tem convivência
No Capão eu sei bem
E só sabe falar mal
dos caras de bem.

No rap dos meninos T., JE. e L., houve poucas alterações, uma vez que o grupo gostou da letra como foi apresentada, sem muita necessidade de revisão, apesar da nossa insistência para que ampliassem a narrativa para além dos fatos vividos na Casa do Zezinho.

Zueira total na Casa do Zezinho

Fui no Zezinho tentar aprender
Encontrei a Juju querendo me bater
O Lucas parou e ordenou:
Pare já com isso, por favor!
O Cristian chegou e começou a confusão:
Parem já com isso!
E chamou nossa atenção

O bagulho esquentou
A chapa ficou loka
Chegou a tia da limpeza
Trazendo a vassoura
Aí a tia pode,
Porque aqui não é zueira!

Se você não se ligou
Aqui não é brincadeira
A vida é dura

É dura e não é bobeira
 Vou para o Zezinho
 E pra escola
 A semana inteira.

O rap produzido pelo trio VA., GE. e MA. também foi objeto de profunda discussão e as meninas chegaram a relatar que era muito difícil escolher uma palavra que rimasse. Aproveitamos a oportunidade para enfatizar a importância da construção da Caixa de Rimas, a fim de auxiliar na escrita do rap em situações em que as palavras demoravam a ser encontradas.

A estrofe que despertou o maior envolvimento dos jovens foi a primeira, que passou a dizer: “Vamos respeitar a comunidade, tem muita violência nessa cidade, tem ódio, rancor e no peito muita dor. Eu levo o sofrimento porque na quebrada não tem jeito. Se fechar o olho, rã! Perde o respeito!”

Antes elaborada da seguinte forma: “Vamos respeitar a comunidade, tem muita violência nessa cidade, tem ódio, rancor e muita dor. Eu levo o sofrimento dentro do peito porque na quebrada não tem jeito. Se fechar o olho, rã! Perde o respeito!”. A letra foi contestada já que o grupo entendeu que precisava colocar a ideia da “dor” relacionada com o peito e não próxima de “sofrimento”, porque deixaria a mensagem muito redundante (dor e sofrimento encarados como sinônimos).

Respeitando a comunidade

Vamos respeitar a comunidade
 Tem muita violência nessa cidade
 Tem ódio, rancor e no peito muita dor.
 Eu levo o sofrimento
 Porque na quebrada não tem jeito
 Se fechar o olho, rã!
 Perde o respeito!

O muleque levanta a cabeça
 Porque na favela
 Tem muita tristeza
 Sai da ilusão e cai no mundão.
 Bota o sorriso no rosto
 E vem cantar essa canção.

Olha pra frente e cai na real,
 Porque na Zona Sul é mais legal
 O bom não é ruim, e o ruim não é bom.
 Porque na quebrada é tudo sangue bom
 Muleque, presta atenção!

Levanta a cabeça e segue o coração
 Para de besteira
 E vem cantar essa canção!
 Vem com nós que é só felicidade
 Nós segue o mundo com tranquilidade.

Preste atenção,
 Aqui é o Capão.
 Vô mandar um papo reto
 Essa é a missão
 Sair por aí fazendo união
 Tá ligado meu irmão?

Nos próximos *raps* foram produzidas novas estrofes, pois, segundo o grupo, as letras estavam muito curtas e precisavam ser ampliadas.

No texto do trio S., VC. e GR., surgiu o seguinte trecho: “A pobreza é um problema, só alimenta a tristeza, eu sei de um esquema, o que é duro nós enfrenta, a fome e a miséria, sem ter resistência!” para destacar a força de quem mora na periferia e vive o sofrimento da vida na favela.

A realidade da vida

A vida hoje em dia
Não sabia o que fazia
Eu roubava ou matava
Na nossa periferia
Errando e aprendendo
A cada novo dia.

A realidade é que a vida
É sofrida como as nossas
As crianças da periferia
Não vivem como gostam.

A pobreza é um problema
Só alimenta a tristeza
Eu sei de um esquema
O que é duro nós enfrenta
A fome e a miséria
Sem ter resistência!

O rap da dupla JA. e C. ganhou as seguintes ideias: “Eu vejo tristeza, sofrimento de quem não se alimenta, com a dor a gente aguenta, na família, a paciência”.

O rosto das pessoas

O rosto da menina
Que pensa sempre em um cara
Eu queria ser feliz
Mas minha mãe se cala

Em casa há verdade
E na rua falsidade

A verdadeira amizade
 amanhã você vai ver
 Acontecer o que espera
 De mim você vai ter.

Eu vejo tristeza
 Sofrimento de quem não se alimenta
 com a dor a gente aguenta
 na família, a paciência.

O último rap discutido foi o do G., que decidiu escrever a sua letra concomitantemente ao processo de revisão e reescrita do texto dos outros colegas da Sala Oriente. Em sua escrita, o adolescente quis registrar como percebe as atitudes das meninas em sua comunidade, construindo uma crítica em relação ao seu modo de agir.

As mina do morro

Duas mina hoje cedo tava dando fuga
 Correndo, da civil, lá na Barra Funda
 Mulher finge bem, corpão é negócio
 Descolou com polícia, tinha feito divórcio
 Uma mina vazou e foi levando a moto
 A outra foi lá com o polícia fazer negócio
 Mas pra elas só o importante é portar
 Pois elas tira nós, nossa cara é pagar
 O que elas quiser, nós tem vem que tem
 Porque eu não pago pau pra ninguém.

Eu me fiz de besta, pra ver no que dá
 Mas como sempre as mina tento me engana
 Ei neném, de amor eu não morro
 Vocês consagraram o estilo cachorro.

Após este momento crucial do trabalho, propusemos a construção das páginas do fanzine e cada dupla ou trio ficou responsável por criar desenhos, colar imagens, confeccionar composições artísticas para ilustrar o rap produzido. Muitos utilizaram as notícias e reportagens já selecionadas na oficina precedente, outros escolheram criar o próprio desenho para enriquecer a apresentação do rap e um grupo quis produzir um grafite utilizando apenas palavras para a sua composição na revista.

Na análise das letras dos *raps*, pudemos observar como os jovens apropriaram-se dos modos de dizer e de se posicionar, característicos do gênero, sempre se referindo às experiências concretas de vida dos autores/atores, na tentativa de estabelecer uma relação entre a linguagem e a visão de mundo que queriam representar. As rimas e as escolhas lexicais do rap, claramente influenciadas pela oralidade, revelam as condições de produção do discurso, o contexto no qual são construídos os sentidos do que é dito. Como bem observa Fonseca:

É verdade que, descontextualizado, parte do léxico dessas letras poderia ser classificada como palavras “chulas ou pobres”. Mas, no *corpus* em questão, as palavras não são gratuitamente utilizadas; elas lá estão para provocar efeitos de sentidos relevantes. Há ainda de se acrescentar que o que constitui linguagem “apropriada” ou “não apropriada” teria de ser problematizado junto ao nosso alunado, já que julgamentos linguísticos são sempre histórica e socialmente determinados. (FONSECA, 2011, p. 37)

Ampliando a discussão para outros contextos discursivos, Bernardi (2012), em seus estudos sobre a análise literária formulada por Bakhtin a respeito da obra de Rabelais¹⁵⁸, aponta que muitas vezes na Idade Média os oprimidos tinham o direito de propor um contra-discurso a partir das brincadeiras verbais, do riso e dos espetáculos especiais, por meio dos quais o poder opressor da Igreja e do Estado era ridicularizado em praça pública.

Durante anos, esse tipo de expressão literária foi empurrado para o universo da literatura sem prestígio, principalmente pelo realismo grotesco que apresentava um recurso estético que privilegiava o uso de palavras distantes dos ideais predominantes, menos relacionadas ao universo semântico dos valores sociais

¹⁵⁸ François Rabelais, francês, foi escritor, padre e médico, na época do Renascimento.

abstratos, religiosos e mais ligados ao plano material e corporal, que, por sua vez, remetiam ao uso popular da língua.

Entretanto, em uma perspectiva de leitura bakhtiniana da obra cômica medieval, é possível reconhecer o valor de sua escrita em meio ao riso, ao cômico, utilizando como referência seu contexto de produção. O modo como a linguagem fora utilizada revela a expressão de uma crítica à opressão da Igreja e do Estado. Por meio da paródia, o artista conseguia manifestar o sentimento de quão ridículo era o mundo oficial, denunciando o cinismo e a falta de comprometimento da elite com as necessidades do povo.

Bernardi (2012) sustenta que o modo como Rabelais estabelece as escolhas lexicais, baseadas na língua vulgar francesa, mostra a sua intencionalidade em marcar a sua visão de mundo e a transição pela qual passava a sociedade Medieval rumo ao Renascimento. “No entanto, o uso da linguagem, como constatou Bakhtin, está ligado a valores éticos, estéticos e sociais, que variam através das épocas na dependência das interações entre sujeitos ou grupos sociais” (BERNARDI, 2012, p. 85).

Partindo dessas ideias, conseguimos estabelecer relações importantes com as produções de rap apresentadas pelo grupo. Assim como o povo construía sua linguagem provocando o riso na Idade Média, os jovens urbanos da periferia verbalizaram seu discurso por meio do rap, expressando ideias que diziam respeito à sua identidade e às experiências orais vividas na comunidade e na família. As palavras escolhidas não apareceram lá à toa, foram objeto de reflexão, foram exploradas e manipuladas em seu significado, traduzindo um sistema de pensamento rico culturalmente, principalmente pelo modo com o qual os jovens, apesar de certas dificuldades em relação à leitura e à escrita, conseguiram conferir a marca de suas subjetividades na criação das rimas e metáforas na poesia.

3.1.7 No fim do percurso, o recomeço de uma escrita

Nos últimos encontros, já encerrando a pesquisa de campo, organizamos uma “Manhã de Autógrafos”, para oferecer a possibilidade aos integrantes da

pesquisa de se verem como autores de textos, o que foi muito significativo e emocionante. Após quase um ano de trabalho e o vínculo afetivo estabelecido com o grupo participante das oficinas, não havia como não se ressentir da despedida, após essa rica experiência vivida envolvendo o rap e o letramento.

Mesmo enfrentando as dificuldades de lidar com a leitura e escrita com um grupo de jovens que já sofreu muitos fracassos escolares a partir de práticas didático-pedagógicas opressivas e elitizadas de alfabetização e letramento, conseguimos superar muitos mitos, criar um espaço de troca de conhecimento e construir um processo significativo de aprendizagem.

Muitas pessoas envolvidas com o projeto de pesquisa da FAPESP compareceram ao evento de fechamento, entre eles: Tia Dag (a presidente da ONG), a professora Mônica G. T. do Amaral (coordenadora da pesquisa), Tia Bia (coordenadora pedagógica da ONG). Houve o momento de agradecimento coletivo em que cada uma das partes representadas colocou suas ideias, compartilhando suas considerações a respeito do trabalho em torno da temática do movimento *hip-hop* desenvolvido na instituição.

Em seguida, iniciamos a apresentação dos *raps* produzidos pelos jovens e registrados no fanzine, denominado pelo grupo como “Revista Rap Oriente”¹⁵⁹. A partir de cada livrinho recebido, os “autores” foram paulatinamente lendo ou cantando as rimas contidas nas letras criadas.

Como estávamos encerrando o trabalho empírico, a pesquisadora Raquel Martins, que desenvolveu a oficina de *Improvisação Musical*, reuniu-se conosco para apresentar a música rap produzida por seu grupo, constituído também por jovens da Sala Oriente, a partir da construção de bases e batidas próprios, utilizando como recurso rítmico instrumentos de percussão, que, inclusive, fora gravado em estúdio ao longo do semestre.

¹⁵⁹ Ver Anexo N.

Os jovens pediram para tocar os diversos instrumentos utilizados na oficina e começaram a produzir novos vários sons, tanto de acompanhamento e base para os *raps* lidos no fanzine como outras músicas de vários gêneros veiculadas nas rádios, tais como sertanejo, funk e samba. Foi um momento intenso de confraternização e socialização de saberes.

A educadora Inaya sentiu-se tão envolvida com o encontro e o universo promovido pela música do movimento *hip-hop* que decidiu, também, criar o seu rap:

Obrigada tia Ana,
Obrigada tia Raquel,
Por tudo o que ensinaram
Pra gente a granel

Obrigada tia Mônica
Pela oportunidade
Espero nos encontrarmos
Em outras festividades!

No final, tivemos a alegria de receber das meninas GR., VA., E. e T. dois cartazes lindos, por elas confeccionados, com um símbolo elaborado a partir da palavra FAPESP e uma mensagem às pesquisadoras que dizia: “Nós da Oriente agradecemos por tudo o que vocês vem ensinando a todos desde o começo do ano e em simples palavras queremos dizer que amamos vocês!”.

Foi muito importante vermos o reconhecimento dos jovens em relação à trajetória que conseguimos percorrer juntos. É um sinal de que lançamos ideias que tocaram de diferentes maneiras em suas subjetividades.

Podemos dizer que os encontros funcionaram como outra chave de leitura para pensarmos o letramento, além do ensino dos conteúdos previstos na área de

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias¹⁶⁰. Nas atividades propostas, fomos além das técnicas de alfabetização e do uso da língua fundamentado na modalidade escrita, amplamente disseminado no âmbito escolar, tentando superar uma prática “cristalizada”, baseada fundamentalmente no domínio de regras gramaticais e ortográficas ou dos princípios da norma culta da língua.

Movidos pela intenção de investigar o processo de letramento de educandos pertencentes às camadas populares, buscamos promover, por meio do rap, uma forma de atuação pedagógica mais crítica e culturalmente relevante, com a qual os jovens pudessem identificar-se subjetivamente e fossem provocados a interpretar o mundo, compreender a própria realidade. Uma realidade que se manifesta na opacidade dos acontecimentos, nos entremeios, nos discursos produzidos por diferentes sujeitos, que ocupam diferentes lugares sociais e posições na interlocução.

¹⁶⁰ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem, entre outros, o objetivo de organizar os conteúdos da língua a serem explorados pelo currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – O RAP COMO POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO

Não escolhi fazer rap não, na moral
 O rap me escolheu porque eu aguento ser real
 Como se faz necessário, tiozão
 Uns rimam por ter talento,
 eu rimo porque eu tenho uma missão
 Sou porta-voz de quem nunca foi ouvido
 Os esquecidos lembram de mim
 porque eu lembro dos esquecidos
 [...]

(Triunfo, Emicida, 2008)

Escrever as linhas finais da presente dissertação significa permitir o reencontro com o que nos impulsionou a pensar cada página da pesquisa: o rap como possibilidade de letramento. Neste percurso, construímos outro processo de práticas e usos sociais da escrita e da leitura, a partir de um contexto histórico definido, em que se destacou a importância da oralidade na interação entre sujeito e sociedade, devolvendo o valor devido à palavra falada.

No jogo de linguagem proposto pelo rap, que propõe uma espécie de brincadeira com a palavra, as letras criam e recriam significados, a escrita transgredir as normas para transformá-las em uma língua que faça sentido. O rap sabe valorizar a força da palavra como poucos gêneros musicais (FONSECA¹⁶¹, 2011). O *rapper*, grande poeta do movimento *hip-hop*, usa cada signo com precisão, faz justamente aquela escolha lexical que diz o que precisa ser dito, dando ensejo a uma formação discursiva que faz sentido para uma parcela da população que não tem voz e nem vez e necessita da intensidade da palavra falada para se fazer ouvida.

Assim, entendemos que pode acontecer na escola, o jovem envolvido em um processo de letramento em torno do rap assume a palavra e a ação, transforma sua realidade e sente-se preservado em sua identidade, constituída pelas experiências concretas vividas na comunidade. Consideramos, no decorrer da pesquisa, a ideia de que o processo de escolarização não precisa ser descolado da realidade do

¹⁶¹ FONSECA, Ana Silvia Andreu da. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar**. Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

aluno. Não há necessidade do jovem, proveniente das classes menos favorecidas, abandonar suas raízes e toda a tradição oral que permeia o seu uso da língua para se apropriar de outra língua, tão desconhecida quanto abstrata, distante de sua cultura e dos modos como lida subjetivamente com a linguagem.

Ao longo do trabalho desenvolvido, não tivemos a intenção de formar *rappers*, muito menos limitar nossas discussões teórico-metodológicas ao espaço da ONG *Casa do Zezinho*, muito pelo contrário, partimos do rap para explorar toda a interdiscursividade de sua linguagem e toda a riqueza contida em sua oralidade formular, para que a leitura e a escrita das palavras fizessem sentido para os jovens e pudessem provocar mudanças em seu processo de inserção, tanto na realidade da periferia quanto na escola, a fim de que a própria escola fosse repensada, quiçá até mesmo transformada.

O potencial crítico do rap, manifesto pela força da denúncia, do protesto e da contestação, expressou-se por meio das poesias e das letras construídas pelos alunos no final de nossos trabalhos. Foram produções escritas que revelaram como a palavra escutada no rap torna-se fundamental para ressignificar as experiências da adolescência, representando simbolicamente a vida do jovem urbano nas periferias das grandes metrópoles. Os versos e as estrofes narravam situações cotidianas, acontecimentos ouvidos em outros contextos sociais, não somente em âmbito nacional como também internacional, num movimento “glocal”, de conexão de marginalidades (OSUMARE¹⁶², 2012, informação verbal).

Os jovens da ONG *Casa do Zezinho* retrataram, também, o cotidiano do aluno que está na escola, que aprende, se esforça e muitas vezes fracassa em seu processo de letramento. Mesmo cursando as séries finais do Ensino Fundamental ou iniciais do Ensino Médio, ainda não haviam desenvolvido completamente habilidades elementares relacionadas à leitura e à escrita, em certos casos, identificamos que alguns jovens não sabiam ler, não dominavam a técnica do

¹⁶² Informação fornecida por Halifu Osumare, em conferência intitulada *Global Hip-hop and the African Diaspora*, proferida no *Colóquio Internacional Culturas Jovens: Afro-Brasil América – Encontros e Desencontros* (abr. 2012), financiado pela CAPES, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP e pela FAPESP (processo nº 2011/ 51529-6), sob coordenação da Profª Drª Mônica G. T. do Amaral.

processo de codificação/decodificação das letras, sem apresentar, portanto, o conhecimento necessário do sistema alfabético da escrita.

A dissertação apoiou-se em um contexto de pesquisa que não se mostrou limitador ou frágil para a investigação de uma proposta de letramento, mas que nos desafiou a pensar uma “pedagogia culturalmente relevante”, que ensinasse novos caminhos aos pesquisadores e aos jovens participantes e pudesse abrir espaço para a cultura juvenil na escola e no currículo. Afinal, havia uma pergunta premente que nos inquietava: - Por que é tão difícil para os jovens identificarem na escola um sentido para suas vidas?

Nessa direção, estabelecemos uma parceria com os jovens e planejamos os nossos encontros, contando com a efetiva participação do grupo. Partimos dos conhecimentos que circulavam na comunidade, trazendo para a base das reflexões nas oficinas a cultura “marginal”, desprestigiada pela escola. Propusémos o enfrentamento da realidade e a interpretação dos deslocamentos ideológicos produzidos pelo discurso, materializado em diferentes enunciados e enunciações, presentes nos eventos de letramento dos quais os jovens participaram, fossem por meio das letras de rap e músicas escutadas, notícias de jornais ou revistas lidas, imagens apresentadas nos videocliques, biografias e entrevistas exploradas nas oficinas. Ou ainda, por intermédio da leitura e discussão do poema de Gregório de Matos, da visita ao Museu da Língua Portuguesa, da Caixa de Rimas construída pelo grupo, e no final, do fanzine elaborado nas últimas atividades da pesquisa empírica. As desigualdades sócio-econômicas, assim como as raciais tão questionadas pelos jovens, animaram as nossas reflexões e trouxeram à tona uma leitura de mundo, apoiada no conhecimento da realidade da própria comunidade, conteúdos que refletiram a vida desses jovens.

Suas identidades como jovens urbanos moradores de áreas periféricas da cidade foram, por meio do letramento a partir do rap, preservadas, da mesma forma que foi possível provocar o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito dos problemas identificados na realidade em que estavam inseridos, ampliando a própria visão de mundo sustentada por eles.

Além disso, concebemos a linguagem atravessada pelo sujeito do inconsciente, que constrói simbolicamente a representação de seu interlocutor, apoiado, também, nas associações de objeto apoiadas nas relações parentais primárias, vividas desde a infância, muitas vezes inconscientes, entretanto, evocadas por meio da imagem sonora da palavra (FREUD¹⁶³, 1915/2003).

É possível dizer que, por meio do rap e da escuta de seu canto falado atravessado por simbolismos, as experiências vividas na adolescência, particularmente pelos jovens participantes da pesquisa, puderam sofrer um processo de resignificação, tanto individual, quanto coletivamente, e as feridas sociais e subjetivas puderam ser consideradas e elaboradas, constituindo novos sentidos em seu imaginário juvenil, ao atribuírem à palavra a intensidade do vivido.

Tomando como base tais chaves de leitura, aproximamo-nos das letras criadas pelo grupo na produção do próprio rap e lançamos um olhar sobre as conquistas alcançadas pelos jovens, não somente relativas ao domínio das estruturas linguísticas, mas, principalmente, pelos avanços apresentados durante todo o processo, na caminhada de construção da pesquisa. A escrita dos versos e das estrofes expressa a forma como, paulatinamente, revelaram grande envolvimento, uma capacidade maior de reflexão e um posicionamento mais crítico frente às desigualdades econômicas, sociais e culturais identificadas nos debates propostos. Um esforço que se reflete como um “espelho retrovisor” nas músicas, em que a vida vivida pode ganhar novos sentidos.

Os jovens entenderam a força da palavra e escolheram as palavras precisas para dizer o que queriam, para representar a sua leitura da vida e do mundo, por meio da denúncia e da assunção de seu papel na comunidade. O que caracterizou as poesias foi, também, a compreensão do uso das palavras na modalidade escrita, reconhecendo que a linguagem do rap pode, inclusive, ser bastante apropriada para representar a visão de mundo que pretendiam retratar em suas letras.

¹⁶³ FREUD, Sigmund (1915). Apéndice C. Palabra y cosa. In: **Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916)**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.

Assim, no decorrer da pesquisa, buscamos ampliar a discussão a respeito do uso que se tem feito do rap e da cultura *hip-hop*, em algumas escolas, não somente no Brasil, como nos Estados Unidos, na qual o gênero musical, por ser bastante próximo das experiências linguísticas vividas na comunidade e objeto de identificação juvenil, tem sido utilizado como “isca” na proposição de atividades de leitura e escrita dos jovens urbanos, como uma estratégia metodológica para se alfabetizar os alunos oriundos da periferia ou ensinar-lhes a norma padrão da língua, ressaltando, apenas, seu caráter funcional, conforme salienta Wayne¹⁶⁴ (2005).

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

¹⁶⁴ WAYNE, Au. Fresh out of school: rap music's discursive battle with education. **The Journal of Negro Education**, Washington DC, v. 74, n. 3, p. 210-220, 2005.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V.M. (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 33-46.

ADÉKÒYÀ, Olúmúyiwá Anthony. **Yorùbá: tradição oral e história**. São Paulo: Terceira Margem, 1999.

ALVES, César. **Pergunte a quem conhece: Thaíde**. São Paulo: Labortexto Editorial, 2004.

AMARAL, Mônica G. T. do. A sublimação estética nos interstícios da cultura contemporânea. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 299-317, 1998.

_____. O rap, o hip-hop e o funk: a “eróptica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 593-620, 2011a.

_____. A estética transgressora do rap e do funk: em direção à reversão dialética da educação pública nas metrópoles brasileiras. In: Amaral, Mônica G. T. do; Souza, Maria Cecília Cortez C. De (orgs). **Educação pública nas metrópoles brasileiras: impasse e novos desenlaces**. São Paulo: Paco Editorial, Edusp, 2011b.

BELINTANE, Claudemir. Vozes da escrita – em tempos de crianças e menestréis. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v.13, n. 25, p. 36-51, 2008.

_____. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, 2010.

_____. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In:_____. **Magia e Técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BÉTHUNE, Christian. **Le Rap - Une Esthétique Hors la Loi (O Rap - Uma Estética Fora da Lei)**. França: Editora Autrement, 2003.

_____. **Pour une esthétique du rap**. Paris: Klincksieck, 2004.

BERNARDI, Rosse Marye. Rabelais e a sensação carnavalesca do mundo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012.

CANEVACCI, M. **Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais**. São Paulo: Studio Nobel – Instituto Cultural Ítalo Brasileiro/ Istituto Italiano di Cultura, 1996.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1998.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2006.

CHANG, J. **Can't stop, won't stop: a history of the hip-hop culture**. New York: St. Martin's Press, 2005.

DUARTE, Rodrigo. Sobre o constructo estético-social. **Revista Sofia**, v. 11, n. 17 e 18, 2007.

DUNCAN-ANDRADE, Jeffrey M.; MORREL, Ernest. **The Art of Critical Pedagogy: possibilities for moving from theory to practice in urban schools**. New York: Peter Lang, 2008.

EDWARDS, Paul. **How to rap: the Art & Science of the Hip-Hop Mc**. Chicago Review Press, 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

_____. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Máira Soares. Hibridismos culturais “glocais” do hip-hop. In: Amaral, Mônica G. T. do; Souza, Maria Cecília Cortez C. De (orgs). **Educação pública nas metrópoles brasileiras: impasse e novos desenlaces**. São Paulo: Paco Editorial, Edusp, 2011.

FINNEGAN, Ruth. Tradition, but what tradition and for whom? **Oral Tradition Journal**, Columbia, v. 6, n. 1, p. 104-124, 1991.

FONSECA, Ana Silvia Andreu da. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar**. Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREITAS, Maria Teresa de A. **O pensamento de Vygotsky e Bahktin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

FREUD, Sigmund (1915). O Inconsciente. In: **Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. Apéndice C. Palabra y cosa. In: **Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916)**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.

FREUD, Sigmund (1891). **Contribution à la conception des aphasies**. Paris: PUF, 1987.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Introdução à metapsicologia freudiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

HALL, Stuart. Estudos culturais: dois paradigmas. In: SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura-escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HONNETH, Alex. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

JEAMMET, Philippe. **Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

_____. Adolescência: o espelho da sociedade. **Revista Ide**, São Paulo, n. 41, p. 138-143, 2005b.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARTINS, Rosana. **Hip-hop: o estilo que ninguém segura**. Santo André: ESETec, 2005.

MUKUNA, Kazadi wa. **Contribuição Bantu na Música Popular Brasileira: perspectivas etnomusicológicas**. São Paulo: Global, 1977.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1998.

NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata ou A epopeia mandinga: romance**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2006.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OSUMARE, Halifu. **The africanist aesthetic in global hip-hop: power moves**. Palgrave Macmillan, 2008.

OTERO, Louise Arosa Prol. **O que (não) está escrito? Oralidade poética e leitura nos processos de alfabetização e letramento.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

PARRY, M. **The collected papers of Milman Parry (A. Parry, ed.).** Oxford, Oxford University Press (Clarendon Press), 1971.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes Editores, 2006.

PEREIRA, João Baptista Borges. **Cor, profissão e mobilidade – o Negro e o Rádio de São Paulo.** São Paulo: Edusp, 1967.

PORTO, Ludmila Mota de Figueiredo. Bakhtin e Pêcheux: leitura dialogada. **Polifonia**, Cuiabá, v. 20, n. 27, p. 89-106, 2013.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, 1991.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 60, dez. 1997.

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

SILVA SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança, hip-hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1995.

TATIT, Luiz. Valores inscritos na canção popular. **Revista Música**, São Paulo, v. 6, n. 1/2, maio/nov. 1995.

_____. **O cancionista: composição de canções no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **O Século da Canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

_____. **Todos entoam: ensaios, conversas e canções**. São Paulo: Publifolha, 2007.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: Kleiman, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

WAYNE, Au. Fresh out of school: rap music's discursive battle with education. **The Journal of Negro Education**, Washington DC, v. 74, n. 3, p. 210-220, 2005.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido – uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ANEXO A – POWERPOINT - MODELOS DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Oficina Rap e Letramento
Ana Claudia

CARTA

NOTÍCIA

02/03/2012, 16h20 - Atualizado em 02/03/2012, 16h20 – Portal G1 Globo

Hip-hop marca o ritmo do festival Araraquara Rap neste sábado

Evento reúne música, grafite, imagens e debates sobre a cultura.

A aberturta acontece às 20h no Teatro Wallace Leal Valentin Rodrigues.

O balanço e o ritmo da cultura Hip-hop podem ser conferidos no Araraquara Rap, que acontece neste sábado (3), às 20h, no Teatro Wallace Leal Valentin Rodrigues, em Araraquara, no interior de São Paulo.

O encontro tem como atrações a sonoridade do DJ Flower e o VJ Rober. Flower apresentará novidades musicais do movimento para embalar o público. Já o VJ Rober, com a projeção de "películas vivas", mostra uma seleção com o melhor do Hip-hop nacional e Black Music.

O grafiteiro Piolho também é presença garantida na festa, com uma produção realizada ao vivo. O Araraquara Rap também estará aberto à discussão das necessidades do movimento. Também haverá distribuição de brindes, como camisetas, CDs e adesivos.

Serviço

O Teatro Wallace Leal Valentin Rodrigues fica na Avenida Espanha, 485. A entrada é gratuita e a classificação etária do evento é 14 anos.

FÁBULA – O LEÃO VELHO

Um leão ficou velho e fraco, e percebeu que era cada vez mais difícil usar a força para caçar. Resolveu usar a astúcia. Deitou-se em sua caverna e fingiu estar doente.

Toda vez que um animal se aproximava para ver como ele estava, fingia estar quase morrendo. Quando o bicho entrava na caverna e chegava bem perto, ele saltava em cima da presa e a devorava.

Até que um dia veio a raposa. Em vez de entrar na gruta, ficou só do lado de fora pedindo notícias.

- Como vai? – perguntou.

- Cada vez pior – disse o leão. – Mal consigo abrir os olhos.

- Que pena... – disse a raposa. – Faço votos de que melhore.

Vendo que ela não entrava, o leão insistiu:

- Venha me fazer companhia... Não fique parada aí fora, no Sol, sem nenhum conforto. Não vou lhe fazer mal algum, estou muito fraco, pode acreditar.

- Eu até acreditaria em suas palavras, seu Leão... – disse ela. – Mas meus olhos estão me contando outra coisa e tenho que acreditar neles. Estou vendo um monte de pegadas de animais em volta da caverna. E todas apontam na mesma direção. Quer dizer que muitos bichos entraram na sua toca e nenhum saiu. Eu é que não entro... Passar bem.

E virando as costas, foi embora bem depressa.

Moral: "Prever é melhor que se arrepender, quem tudo quer, tudo perde."

MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das virtudes para crianças**.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CONTO POPULAR

🍅 O filho da filha do bicho-preguiça 🍅

O bicho-preguiça estava parado quieto, trepado no galho da árvore. Sua filha estava trepada quieta, parada num outro galho. De repente, ela disse: – Pai, estou sentindo uma dorzinha esquisita dentro na barriga. Acho que vou parir logo.

Tempos depois, o bicho-preguiça desceu da árvore e ficou pensando. Mais tarde, saiu andando devagar, quase parando. Foi procurar uma parteira. Foi, foi, foi. Andou, andou, andou. Seguiu, seguiu, seguiu.

No meio da viagem, o bicho-preguiça tropeçou numa pedra e machucou o dedinho do pé. Ficou um pouco nervoso:

– É isso que dá andar nessa pressa danada!

E seguiu, seguiu, seguiu. E andou, andou, andou. E foi, foi, foi.

Acabou chegando na casa da parteira. Passou um tempo, o bicho-preguiça bateu na porta e disse:

– Dona parteira, é urgente. Vamos lá em casa que o filho da minha filha está pra nascer.

A parteira era bicho-preguiça também. Dias depois, abriu a porta devagar e respondeu:

– Calma aí que eu já estou indo!

O tempo correu e bem mais tarde os dois pariram.

Foram indo, foram indo, foram indo. Foram seguindo, foram seguindo, foram seguindo. Foram andando, foram andando, foram andando.

No fim, quando chegaram de volta, escutaram uma barulheira. Eram os filhos do filho da filha do bicho-preguiça brincando devagarinho no terreiro.

O conto popular é de Ricardo Azevedo e foi retirado do livro Contos de Bichos do Mato, da Editora Ática, publicado em 2005.

POEMA - CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

PAES, José Paulo. **Poemas para Brincar**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

RAP

Grajaux

Criolo

The Grajaux
 Duas laje é triplex
 No morro os moleques, o vapor
 É o Play 3 na golfera te sai, chanex
 É o ouro branco, o pó mágico e o poder de
 um Rolex
 Na favela, com fome, atrás dos Nike Air
 Max
 Os canela cinzenta que não tem nem cotonets
 Os MC das antiga é dinossauro T-Rex
 Pra fazer bobaginha cole ali com Jontex
 Pra zuar na rua com os cachorro é pex pex
 E as princesinha na nóia de um papel faz bo...

The Grajaux
 Duas laje é triplex
 No morro os moleques, o vapor

Os irmão que tão com fome desce três marmitex
 Sabão de côco não é Pompom com Protex
 No almoço o Sodex, meu advogado é o Alex
 E se jogo do bicho é contravenção,
 Mega Sena é ilusão pra colar com durex
 A resposta de chegar garante o seu retornex
 The IporangulX a connect co ex
 Atrás de um verdix pra mandar por sedex
 Zona sul é o universo e os vagabundo é
 Belezex
 Aqui eu não to de tricotex
 E eu também não tô com medo irmãozex
 É, zona sul é o universo, filho, tá pagando de louco?

The Grajaux
 Duas laje é triplex
 No morro os moleques, o vapor

RECEITA

Brigadeiro de Panela

Ingredientes

1 colher (sopa) de margarina sem sal
 1 lata de leite condensado
 8 colheres (sopa) de achocolatado em pó
 Chocolate granulado para fazer bolinhas

Modo de Preparo

Colocar tudo numa panela funda: leite condensado, a margarina e o achocolatado em pó. Deixar em fogo (médio) e mexer com uma colher de pau sem parar. Manter no fogo até a massa começar a borbulhar e você conseguir ver o fundo da panela, quando estiver mexendo. Esperar esfriar, até conseguir fazer as bolinhas e colocar nelas o chocolate granulado. As forminhas do brigadeiro podem ser encontradas em qualquer mercado. Essa receita de brigadeiro pode ser feita em 30 minutos e rende até 35 porções.

REGRAS DE JOGO

Jogo da Velha

Material: O tabuleiro é uma matriz de três linhas por três colunas.

Número de participantes: Dois jogadores.

Como se joga: Os jogadores escolhem uma marcação cada, geralmente um círculo (O) e um xis (X). Popularmente chama-se o jogador "X" e "xis" ou "xizinho" e o jogador "O" de "círculo" ou "bolinha". Os jogadores jogam alternadamente, uma marcação por vez, numa lacuna que esteja vazia.

Objetivo: O jogador tem que conseguir juntar três círculos ou três xis em linha, quer horizontal, vertical ou diagonal, e, ao mesmo tempo, quando possível, impedir o adversário de ganhar na próxima jogada.

Observação: Quando um jogador conquista o objetivo, costuma-se riscar os três símbolos.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS

ANEXO B – ATIVIDADE EM LACUNA - RAP SUCRILHOS

1. Ouça o rap abaixo e complete os espaços em branco com as palavras que estão faltando:

Sucrilhos

Criolo Doido

Calçada pra favela, avenida pra _____,
céu pra avião, e pro morro descaso.

Cientista social, Casas Bahia e _____,
Gostam de favelado mais que Nutella

Quanto mais ópio você vai querer?
Uns preferem morrer ao ver o preto _____
É papel alumínio todo amassado,
Esquenta não mãe é só uma _____...

Cartola virá que eu vi,
Tão lindo e forte e belo como Muhammad Ali
Cantar rap nunca foi pra _____
Saber a hora de parar é pra homem sábio

Rico quer levar uma com nós, 'cê que sabe...
Quero ver _____ lá em Abu Dhabi.
Eu sou nota 5 e sem provoca alarde,
Nota 10 é Dina Di DJ Primo e Sabotage.

Pode colar, mas sem arrastar,
Se arrastar, a favela vai cobrar...
Acostumado com Sucrilhos no _____,
Morango só é bom com a _____.

O planeta jaz e a trombeta do Satanás,
 Usain Bolt se não correr fica pra trás
 Querer tapar o sol com a peneira é _____
 E cocaína desgrça a vida de um bom rapaz...

Trilha Sonora do Gueto, Rappin Hood e Facção,
 Fazem o povo cantar com _____
 Zona Sul... Haja coração!

Dez mil pessoas numa favela, na quermesse do Campão,
 Então Di Cavalcanti, Oiticica e Frida Kahlo
 Têm o mesmo valor que a benzedeira do _____

Disse que não ali o recém formado _____,
 Não vou espera você ficar _____...
 Cantar rap nunca foi pra homem fraco
 Saber a hora de parar é pra homem sábio...

Vacilou no jab, fio, é lona!
 Criolo Doido não é _____,
 A ideia é rápida mais soma.

Pode colar, _____,
 Se arrastar, a favela vai cobrar...
 Acostumado com Sucrilhos no prato,
 Morango só é bom com a preta de lado.

Eu tenho orgulho da minha _____,
 Do meu cabelo e do meu _____,
 Sou assim e sou _____...
 Índio, caboclo, cafuzo, _____!
 Sou _____!

2. A partir do que você ouviu, leu e entendeu, na sua opinião, qual a ideia que está por trás da letra deste rap criado pelo Criolo? Escreva a resposta nas linhas abaixo:

ANEXO C – RAP NEGRO DRAMA

1. Leia com atenção a letra de rap abaixo:

Negro Drama

Racionais MC's

Negro drama
Entre o sucesso e a lama
Dinheiro, problemas
Inveja, luxo, fama

Negro drama
Cabelo crespo
E a pele escura
A ferida, a chaga
À procura da cura

Negro drama
Tenta ver
E não vê nada
A não ser uma estrela
Longe, meio ofuscada

Sente o drama
O preço, a cobrança
No amor, no ódio
A insana vingança

Negro drama
Eu sei quem trama
E quem tá comigo
O trauma que eu carrego
Pra não ser mais um preto fodido

O drama da cadeia e favela
Túmulos, sangue
Sirene, choros e vela

Passageiro do Brasil
São Paulo
Agonia que sobrevivem
Em meia às honras e covardias
Periferias, vielas e cortiços

Você deve tá pensando
O que você tem a ver com isso
Desde o início
Por ouro e prata

Olha quem morre
Então veja você quem mata
Recebe o mérito, a farda
Que pratica o mal

Me ver
Pobre, preso ou morto
Já é cultural

Histórias, registros
Escritos
Não é conto
Nem fábula
Lenda ou mito

Não foi sempre dito
Que preto não tem vez
Então olha o castelo e não
Foi você quem fez cuzão

Eu sou irmão
Dos meus trutas de batalha
Eu era a carne
Agora sou a própria navalha

Tin, tin
Um brinde pra mim
Sou exemplo de vitórias
Trajetos e glórias

O dinheiro tira um homem da miséria
Mas não pode arrancar
De dentro dele
A favela

São poucos
Que entram em campo pra vencer
A alma guarda
O que a mente tenta esquecer

Olho pra trás
Vejo a estrada que eu trilhei
Mó cota
Quem teve lado a lado
E quem só fico na bota
Entre as frases
Fases e várias etapas
Do quem é quem
Dos mano e das mina fraca

Negro drama de estilo
Pra ser
E se for

Tem que ser
Se temer é milho

Entre o gatilho e a tempestade
Sempre a provar
Que sou homem e não covarde

Que Deus me guarde
Pois eu sei
Que ele não é neutro
Vigia os rico
Mas ama os que vem do gueto

Eu visto preto
Por dentro e por fora
Guerreiro
Poeta entre o tempo e a memória

Hora
Nessa história
Vejo o dólar
E vários quilates
Falo pro mano
Que não morra, e também não mate

O tic-tac
Não espera veja o ponteiro
Essa estrada é venenosa
E cheia de morteiro
Pesadelo
Hum

É um elogio
Pra quem vive na guerra

A paz nunca existiu
Num clima quente
A minha gente sua frio
Vi um pretinho
Seu caderno era um fuzil

Um fuzil
Negro drama

Crime, futebol, música, caraio
Eu também não consegui fugir disso aí
Eu só mais um
Forrest Gump é mato
Eu prefiro conta uma história real

Vô conta a minha

Daria um filme
Uma negra
E uma criança nos braços
Solitária na floresta
De concreto e aço

Veja
Olha outra vez
O rosto na multidão
A multidão é um monstro

Sem rosto e coração

Ei,
São Paulo
Terra de arranha-céu

A garoa rasga a carne
É a Torre de Babel

Família brasileira
Dois contra o mundo
Mãe solteira
De um promissor
Vagabundo

Luz
Câmera e ação

Gravando a cena vai
Um bastardo
Mais um filho pardo
Sem pai

Ei,
Senhor de engenho
Eu sei
Bem quem você é
Sozinho, cê num guenta
Sozinho
Cê num entra a pé

Cê disse que era bom
E as favela ouviu, lá
Também tem
Whisky, Red Bull
Tênis Nike e fuzil

Admito
Seus carro é bonito
É

Eu não sei fazê
Internet, videocassete
Os carro loco

Atrasado
Eu tô um pouco sim
Tô
Eu acho

Só que tem que

Seu jogo é sujo
E eu não me encaixo
Eu sô problema de montão
De carnaval a carnaval
Eu vim da selva
Sou leão
Sou demais pro seu quintal

Problema com escola
Eu tenho mil
Mil fita
Inacreditável, mas seu filho me imita
No meio de vocês
Ele é o mais esperto
Ginga e fala gíria
Gíria não, dialeto

Esse não é mais seu
Ó,
Subiu
Entrei pelo seu rádio
Tomei

Cê nem viu
Nós é isso ou aquilo

O quê?
Cê não dizia?
Seu filho quer ser preto
Rááá....
Que ironia

Cola o pôster do 2Pac aí
Que tal?
Que cê diz?
Sente o negro drama
Vai
Tenta ser feliz

Ei bacana
Quem te fez tão bom assim?
O que cê deu,
O que cê faz,
O que cê fez por mim?

Eu recebi seu tic
Quer dizer kit
De esgoto a céu aberto
E parede madeirite

De vergonha eu não morri
To irmão
Eis-me aqui

Você, não
Cê não passa
Quando o mar vermelho abrir

Eu sou o mano
Homem duro
Do gueto, Brown

Obá

Aquele louco
Que não pode errar
Aquele que você odeia
Amar nesse instante
Pele parda
Ouço funk

E de onde vem
Os diamantes
Da lama

Valeu mãe

Negro drama
Drama, drama, drama...

Aê, na época dos barracos de pau lá na Pedreira, onde vocês tavam?

O que vocês deram por mim?

O que vocês fizeram por mim?

Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho

Agora tá de olho no carro que eu dirijo

Demorou, eu quero é mais

Eu quero até sua alma

Aí, o rap fez eu ser o que sou

Ice Blue, Edy Rock e Kl Jay e toda a família

E toda geração que faz o rap

A geração que revolucionou

A geração que vai revolucionar
Anos 90, século 21
É desse jeito
Aê, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você, morou irmão?
Você tá dirigindo um carro
O mundo todo tá de olho em você, morou?
Sabe por quê?
Pela sua origem, morou irmão?
É desse jeito que você vive
É o negro drama
Eu não li, eu não assisti
Eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama
Eu sou o fruto do negro drama
Aí dona Ana, sem palavras, a senhora é uma rainha, rainha
Mas aê, se tiver que voltar pra favela
Eu vou voltar de cabeça erguida
Porque assim é que é
Renascendo das cinzas
Firme e forte, guerreiro de fé
Vagabundo nato!

ANEXO D – RAP 12 DE OUTUBRO

1. Leia com atenção a letra de rap abaixo:

12 de Outubro**Facção Central**

Cadê o meu presente, o meu abraço?
A bicicleta que eu sonhei não vem com o laço.
Não tem bolo, nem alegria.
É dia das crianças, mas não pra periferia.
Queria fugir daqui, é impossível,
Eu não queria ver lágrimas, é difícil.
Meus exemplos de vitória estão todos na esquina,
De Tempra, de Golf, vendendo cocaína.
Bem melhores que minha mãe no pé da cruz
Pedindo comida, um milagre pra Jesus
Antes dos doze eu vou estar com o oitão,
Matando alguém, sem compaixão.
Vou ver o filho, a mulher, chorando no corpo.
Vou dar risada, vou dar mais uns quatro no morto.
Eu vou brincar de assassino descarregando um 38.
Legal a cara explodindo, voando um olho.
Hoje é dia das crianças, e daí?
Quem vê sangue não tem motivo pra sorrir.
Não existe presente na caixa com fita.
Só moleque morrendo na mesa de cirurgia.

Hoje é dia das crianças, e daí?
Quem vê sangue não tem motivo pra sorrir.
Não existe presente, alegria.
Nem dia das crianças na periferia.

Não dá pra ser criança comendo lixo,
Enrolado num cobertor sujo e fedido.
É "dá esmola pelo amor de Deus" um dia.
No outro "é assalto! Não reage vadia!"
O que eu vou ser quando crescer?
Quer dizer, se eu crescer, se eu não morrer.
Um assaltante de banco, um assassino,
Descarregando minha Pt no seu filho.
Eu vou fazer um rolê e buscar meu presente:
Uma vítima, anel de ouro, corrente.
Vou mostrar minha pureza,
Eu vou matar um cuzão por uma carteira.
Feliz dia das crianças, é 12 de outubro.
Põe um brinquedo, em cima do meu túmulo.
Quem brinca com revólver não conhece a alegria.
Não tem dia das crianças na periferia.

Hoje é dia das crianças, e daí?
Quem vê sangue não tem motivo pra sorrir.
Não existe presente, alegria.
Nem dia das crianças na periferia.

Posto de saúde, Paz, Grajaú.
Feliz 12 de outubro, zona sul.
Desrespeitam um médico ausente.
O filho do nordestino aqui não é gente.
Depois querem formatura e alegria.
Mas que se foda se eu tô com meningite, pneumonia.
O Brasil não me respeita, quer me ver morrer,
Quer um preso a mais,
Por que que eu fui nascer?
Pra não ter um carrinho, um Danone,
Ou trafico uma droga, ou morro de fome.
Se eu não meter uma faca nas suas costas,

A minha chance é 100% de acabar nessa bosta.

Pra ter um brinquedo, só com latrocínio.

Se não for jogador de futebol vou ser bandido.

Queria ter um videogame, como eu queria.

Mas não tem dia das crianças na periferia

Hoje é dia das crianças, e daí?

Quem vê sangue não tem motivo pra sorrir.

Não existe presente, alegria.

Nem dia das crianças na periferia.

"É mano,

Queria um videogame.

E de presente, eu ganhei um cano.

Não tem dia das crianças na periferia".

ANEXO V – POWERPOINT - RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO MOVIMENTO *HIP-HOP* NOS ESTADOS UNIDOS E NO BRASIL

FEUSP

FAPESP

Oficina Rap e Letramento
Ana Claudia

O MOVIMENTO *HIP-HOP* NOS ESTADOS UNIDOS

- Dança com movimentos dos quadris - *hip* (quadris) – *hop* (saltar)
- Bronx (Nova Iorque), em 1969 – luta pelos direitos civis
- DJ Kool Herc, imigrante jamaicano – introduziu o sistema de som na rua
- Revolução não-violenta através da arte
- *Block Parties* com *disco-mobiles*
- Destaques para Grand Máster Flash (shills) e Afrika Bambaataa
- Fundação dos 4 elementos: *break*, grafite, *DJ* e *MC*
- Universal Zulu Nation, em 1974 – inspiração nos 'Zulus'
- Mestre de Cerimônia – rimas e explosão nas gravadoras

O MOVIMENTO *HIP-HOP* NO BRASIL

- *Break* chega no país por meio da elite, nas casas noturnas mais badalas, década de 80
- Nelson Triunfo traz o *break* para a cultura de rua
- Brasília tem um dos maiores centros do *hip-hop* brasileiro
- Estação São Bento do metrô, nascedouro da cena *hip-hop* brasileira
- Thaíde começa a compor rimas utilizando como percussão as latas de lixo

O MOVIMENTO *HIP-HOP* NO BRASIL

- *Corpo Fechado* foi um dos primeiros *hits* do rap a ganhar o cenário nacional
- A dupla Thaíde e DJ Hum e os Racionais MC's foram responsáveis pela popularização do rap e do movimento *hip-hop* no Brasil
- Criação da Casa do *hip-hop*, em Diadema, no ano de 1999 – valorização da cultura negra
- King Nino Brown, representante da Zulu Nation Brasil, em 2002

ANEXO F – RAP RESPEITO É PRA QUEM TEM

1. Leia com atenção a letra de rap abaixo:

Respeito é Pra Quem Tem

Sabotage

(Ae irmão..)

Sou da favela "tou" aqui Sabotage
 tem certos lugar ligeiro criminalidade
 eu to de pé bum não arrisco o pescoço é
 da desgosto porque aqui não tem socorro
 é impressionante é tipo Pirituba na mirante
 não sou chinês, às vezes fumei, sou fumante
 um câncer da sul humildade é minha lei
 aqui Sabotage não é viagem o que sei
 então vai faz sei que Jesus é a luz
 a humildade é que conduz para que o rap reproduz
 o crime que não é creme eu faço parte também
 cada lugar um lugar cada lugar uma lei ok
 só não dever para ninguém porém eu sei

Respeito pra quem tem, pra quem tem, pra quem tem...

é sempre assim na humildade

respeito é pra quem tem, pra quem tem, pra quem tem...

Brooklin meu filho é assim ligeiro com a criminalidade

respeito é pra quem tem, pra quem tem, pra quem tem...

meus truta curte rap é o som

respeito é pra quem tem, pra quem tem, pra quem tem...

escuta pois Deus dá o tom

respeito é pra quem tem, pra quem tem, pra quem tem...

tem que ser pra vencer merecer, guerreiro de verdade

Ta cruel Deus do céu
 gosto do féu não é doce como mel
 eu vejo um carro desenvolve a mil e sai....
 pelo que fez os homens vão atrás
 pôr a mão no fogo pela lei não jamais sistema cão
 mandou meu irmão e vários pro jaz
 deixando tantos por aí tristes e infeliz
 não quero comentar mais vi e o que vi não quis
 não deu para interferir somente redimir
 ao fim que esta por vir ti não desacredite
 é o apocalipse é o pastor Herege
 finado Xó morreu metendo cano aquele tinha febre
 cabra da peste aos dezessete ou dá ou desce
 ficou no encanado comendo o fato até hoje relato
 com Nonato um mano sujeito e bem conceituado
 de boa Jão tô sempre moringando e sei que vou além
 paz fraternidade sem tirar ninguém mais pode ter certeza
 respeito é pra quem tem pra quem tem...

Refrão...

E bola logo esse fininho, lembra?
 sentiu firmeza quero a paz aprecia o tema
 sem medo de errar no muro eu vejo vários caras
 puts que raiva também só deixaram falhas
 em várias áreas vou no pião tô no mundão
 humildade aqui pode crê prevalece tem erro não
 é Sabotage seu irmão Déda dizia um montão
 "ligeiro com os homens quem tem fragrante esconde"
 a casa cai sempre (huuu) maldade já se tem no pente o pá
 vô pelos becos se pá desapareço pois eu já sei qual é dos tiras
 entraram numas revista até mulher
 tá pro que der e vier no extremo
 qualquer um é o suspeito não tem dó e nem respeito

negocia a qualquer dinheiro
 ninguém pode aguentar nem Superman
 vi vários mano entrar tem pra ninguém
 na detenção se não achar o seu lugar sofre também
 ae ladrão veja bem a qualquer a quebrada que estiver
 é assim também respeito é pra quem tem...

Refrão...

Quero ao menos entender tentar viver a vida
 estrela da periferia brilha a luz divina
 não me safei perdão talvez não creio ok
 não sou a bola da vez
 mas vô fala que sim já dei uns doizim
 tô devagar tô satisfeito trombei meus parceiros
 de manhã cedo lá na rua na intenção de um beck com a seda
 mais nessa fita já paguei mó perrei
 nem me viu atento com tudo e com o nada
 é óbvio nós é nós pode crê favela
 sem da guela favela
 Ou, mais se representar respeitar tudo bem
 respeito é pra quem tem humildade também
 é daquele jeito faça com fé faça bem feito
 Hei vou depender do seu respeito
 bem atento rap tormento
 acorda a mídia a fúria do titã que risca
 só louco na pista DBS e tal
 domingo normal
 vejo a fumaça subir vou na moral
 mais capaz de lutar sou também
 Brooklin sul pode vir mais respeite porém
 tem que botar fé na humilde ok
 do veloso ao quentinho é lei

ANEXO G – POWERPOINT - DISPOSIÇÃO E QUALIFICAÇÃO DAS RIMAS

The logo for FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) is displayed in a stylized, outlined font.

Oficina Rap e Letramento
Ana Claudia

Rap: Negro Drama – Racionais MC's

- Disposição - Rimas emparelhadas:

“Negro drama,
Entre o sucesso e a lama ”

“Tin, tin
Um brinde pra mim,
Sou exemplo, de vitórias,
Trajetos e glórias”

Rap: 12 de Outubro – Facção Central

- Disposição - Rimas emparelhadas:

“Não tem bolo, nem alegria.
É dia das crianças, mas não pra periferia”

“O que eu vou ser quando crescer?
Quer dizer, se eu crescer, se eu não morrer”

Rap: Sucrilhos – Criolo Doido

- Disposição - Rimas cruzadas ou alternadas:

“Vacilou no jab, fio, é lona!
Criolo Doido não é garapa,
A ideia é rápida mais soma”

Rap: Negro Drama – Racionais MC's

- Disposição – Rimas misturadas:

“Olho pra trás,
Vejo a estrada que eu trilhei,
Mó cota
Quem teve lado a lado,
E quem só fico na bota,
Entre as frases,
Fases e várias etapas”

Rap: Respeito é Pra Quem Tem – Sabotage

- Disposição – Rimas interiores:

“Tá cruel Deus do céu
gosto do féu não é doce como mel”

“Pôr a mão no fogo pela lei não jamais sistema cão
mandou meu irmão e vários pro jaz”

Rap: 12 de Outubro – Facção Central

- Qualificação – Rimas consoantes:

“Cadê o meu presente, o meu abraço?
A bicicleta que eu sonhei não vem com o laço”

Rap: 12 de Outubro – Facção Central

- Qualificação – Rimas toantes:

“Bem melhores que minha mãe no pé da cruz
Pedindo comida, um milagre pra Jesus”

ANEXO H – RAP SUBIRUSDOISTIOZIN

1. Leia com atenção a letra abaixo:

Subirusdoistiozin

Criolo Doido

(Tem uns menino bom novo hoje aí na rua, pra lá e pra cá, que corre pelo certo..
Mas já tem uns também que eu vou te falar, viu.. só por Deus, viu! Ave Maria!)

Mandei falá, pra não arrastá, não botaram fé, subirusdoistiozin
O baguio é loco, o sol tá de rachá, vários de campana aqui na do campin
Má quem quer pretá, má quem qué branca, todo azulê requer seu rejuntin
Pleno domingão, flango ou macalão, se o negócio é bão, cê fica é chineizin
Cença aqui patrão, aqui é a lei do cão, quem sorri por aqui, quer ver tu cair
É, é... justo é Deus, o homem não, ouse me julgá, tente a sorte fi.

Para pa pa, para pa pa, para pa pa, para para papa

Só função no doze, na garagem um Golf, bonitão na praia de Hornet, fi
Tudo isso tem, e o apetite vai, pra bater de front, e Babylon cair
As criança daqui, tão de HK, leva no sarau, salva essa alma aí
Os perreco vem, os perreco vão, as vadia quer, mas nunca vão subir
Cença aqui patrão, eu cresci no mundão, onde o filho chora e a mãe não vê
E covarde são, quem tem tudo de bom, e fornece o mal, pra favela morrer

Uns acham que são, mas nunca vão ser
Feio é arrastar e nem perceber

Para pa pa, para pa pa, para pa pa, para para papa

Só função no doze, na garagem um Golf, bonitão na praia de Hornet, fi
É, tudo isso tem e o apetite vai, pra bater de from e Babylon cair
As criança daqui, tão de HK, leva no sarau, salva essa alma aí

Os perreco vem, os perreco vão, as vadia quer, mas nunca vão subir
Licença aqui patrão, eu cresci no mundão, onde o filho chora e a mãe não vê
E covarde são, quem tem tudo de bom, e fornece o mal, pra favela morrer

(Acostumado com Sucrilhos no prato, né, moleque?)

(Enquanto o colarinho branco dá o golpe no Estado)

ANEXO I – FAVELA – RAPPIN HOOD

1. Leia com atenção a letra abaixo:

Favela

Rappin Hood e Arlindo Cruz

Pras favelas de tudo quanto é canto do Brasil
 Romântica na noite, misteriosa na calada
 Sorri durante o dia e chora a madrugada
 Seu coração que nem mulher apaixonada
 Acolhe sem olhar a quem é quem na caminhada
 Missão irmão um tanto quanto ingrata
 Abençoa quanto nasce, sofre quanto alguém vem e mata
 A serenata é pra você com nome de mulher
 Dama da noite que cheira rosa e mostra a fé
 Axé minha guerreira iluminada
 Eu vejo seu olhar brilhar na lua prateada
 Amor e ódio e muita vida sem culpa de nada

Favela ô

Favela que me viu nascer
 Eu abro meu peito e canto amor por você
 Amor e ódio e muita vida sem culpa de nada

Favela ô (e o respeito por ela)

Favela que me viu nascer
 Só quem te conhece por dentro pode te entender
 (e o respeito por ela)

Favela ô

Favela que me viu nascer
 Eu abro meu peito e canto amor por você
 (é o estilo favela)

Favela ô

Favela que me viu nascer
 Só quem te conhece por dentro pode te entender
 (vamô acordar, vamô acordar)

O povo que sobe a ladeira ajuda a fazer mutirão
 Divide a sobra da feira e reparte o pão, reparte o pão
 Como é que essa gente tão boa, é vista como marginal
 Eu acho que sociedade está enxergando mal
 Minha favela

Favela ô
 Favela que me viu nascer
 Eu abro meu peito e canto amor por você
 (faz parte dela)
 Favela ô
 Favela que me viu nascer
 Só quem te conhece por dentro pode te entender
 (é bela mas é fera)

Entendo esse mundo complexo
 Favela é minha raiz
 Sem rumo, sem tino, sem nexo e ainda feliz
 Nem sempre a maldade humana está em quem porta um fuzil
 Tem gente de terno e gravata matando o Brasil
 Minha favela

Favela ô
 Favela que me viu nascer
 Eu abro meu peito e canto amor por você
 (vamô acorda!)
 Favela ô
 Favela que me viu nascer
 Só quem te conhece por dentro pode te entender
 (cabeça erguida, olhar sincero!)

Entendo esse mundo complexo
 Favela é minha raiz
 Sem rumo, sem tino, sem nexo e ainda feliz, muito feliz
 Nem sempre a maldade humana está em quem porta um fuzil
 Tem gente de terno e gravata matando o Brasil
 Minha favela

Na favela a humildade fez sua morada
 Na favela só quem é anda de madrugada
 Na favela pra viver tem que ter proceder
 Pra nos becos e vielas você não morrer
 Tem que ser bola de meia ficar na moral
 Pois guerreiro valente sempre passa mal
 Não pode se envolver nem caguetar o vapor
 Salve o povo das favelas os batalhador, moro?
 Num clima quente, quente

Aí KL Jay
 Alô, Alô 2003, viu?
 Exaltasamba mandando um salve para todas as favelas do Brasil
 (é o estilo favela)

É desse jeito irmão, tamô aí presente também
 E é o seguinte mandando uma homenagem moro?
 Um grande poema pra toda essa gente nossa
 Nosso sangue, nosso dia a dia, nosso cotidiano, nosso amor declarado

A nossa luta continua
 Salve salve, satisfação
 Tamô junto Exaltasamba daquele jeito
 Salve salve todas favelas do Brasil
 Com amor e saúde fé em Deus
 Valeu Edy Rock, Racionais Mc's
 Valeu meu compadre Rappin Hood, Posse Mente Zulu

Tamô junto
A gente se cruza nas favela da vida
Firmeza total!!!

ANEXO J – IDENTIDADE – JORGE ARAGÃO

1. Leia com atenção a letra abaixo:

Identidade**Jorge Aragão**

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite

Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

ANEXO K – REGISTROS DA VISITA AO MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA

ANEXO L – POEMA EPIGRAMA - GREGÓRIO DE MATOS

Epigrama

Gregório de Matos e Guerra

Juízo anatômico dos achaques que padecia o corpo da República em todos os membros, e inteira definição do que em todos os tempos é a Bahia.

Que falta nesta cidade?... Verdade.
Que mais por sua desonra?... Honra.
Falta mais que se lhe ponha?... Vergonha.

O demo a viver se exponha,
Por mais que a fama a exalta,
Numa cidade onde falta
Verdade, honra, vergonha.

Quem a pôs neste rocrócio?... Negócio.
Quem causa tal perdição?... Ambição.
E no meio desta loucura?... Usura (lucro, ágio).

Notável desventura
De um povo néscio (ignorante) e sandeu (tolo),
Que não sabe que perdeu
Negócio, ambição, usura.

Quais são seus doces objetos?... Pretos.
Tem outros bens mais maciços?... Mestiços (cruzamento de raças).
Quais destes lhe são mais gratos?... Mulatos (pai branco e mãe negra).

Dou ao Demo os insensatos,
Dou ao Demo o povo asnal (asno, bestial),
Que estima por cabedal,
Pretos, mestiços, mulatos.

Quem faz os círios (velas) mesquinhos?... Meirinhos (funcionário do rei – governo de um território).

Quem faz as farinhas tardas?... Guardas.

Quem as tem nos aposentos?... Sargentos.

Os círios lá vem aos centos,
E a terra fica esfaimando (esfomear),
Porque os vão atravessando
Meirinhos, guardas, sargentos.

E que justiça a resguarda?... Bastarda.
É grátis distribuída?... Vendida.
Que tem, que a todos assusta?... Injusta.

Valha-nos Deus, o que custa
O que El-Rei nos dá de graça.
Que anda a Justiça na praça
Bastarda, vendida, injusta.

Que vai pela clerezia?... Simonia (tráfico de coisas sagradas, venda de bens espirituais).
E pelos membros da Igreja?... Inveja.
Cuidei que mais se lhe punha?... Unha

Sazonada (amadurecido) caramunha (lamúria, choro)
Enfim, que na Santa Sé
O que mais se pratica é
Simonia, inveja e unha.

E nos frades há manqueiras (defeitos, ação de mancar)?... Freiras.
Em que ocupam os serões?... Sermões.
Não se ocupam em disputas?... Putas.

Com palavras dissolutas (libertino, devasso)
Me concluo na verdade,
Que as lidas todas de um frade
São freiras, sermões e putas.

O açúcar já acabou?... Baixou.
E o dinheiro se extinguiu?... Subiu.
Logo já convalesceu?... Morreu.

À Bahia aconteceu
O que a um doente acontece:
Cai na cama, e o mal cresce,
Baixou, subiu, morreu.

A Câmara não acode?... Não pode.
Pois não tem todo o poder?... Não quer.
É que o Governo a convence?... Não vence.

Quem haverá que tal pense,
Que uma câmara tão nobre,
Por ver-se mísera e pobre,
Não pode, não quer, não vence.

ANEXO M – RAP CARLOS MARIGUELLA

1. Ouça o novo rap do Racionais e complete a letra com as palavras que estão faltando:

Carlos Marighella

Racionais MC's

A postos para o seu _____
Mil faces de um homem _____

Protetor das multidões
Encarnações de célebres malandros
De cérebros brilhantes
Reuniram-se no céu

O destino de um fiel, se é o céu o que Deus quer
Tô somado, é o que é, assim foi _____
O mártir, o _____
Um maldito _____
Bandido da minha _____
Um novo messias

Se o povo domina ou _____
Se poucos sabiam _____
E eu morrer em _____
Leso e louco sem _____
Coisas do Brasil, super-herói, mulato
Defensor dos fracos, assaltante nato
Ouçam, é foto e é fato a planos cruéis
Tramam 30 fariseus contra Moisés, morô

Reaja ao revés, seja alvo de inveja
Irmão, esquinas revelam a sina de um rebelde, oh meu

Que ousou lutar, amou a raça
 Honrou a causa que adotou,
 Aplauso é pra poucos

Revolução no Brasil tem um nome
 Vejam o homem
 Sei que esse era um homem também
 A imagem e o gesto
 Lutar por amor
 Indigesto como o sequestro do embaixador

O resto é flor, se tem festa eu vou
 Eu peço, leia os meus versos, e o protesto é _____
 Presta atenção que o sucesso em excesso é _____
 Que se habilita a lutar, fome grita _____
 A todo ouvido insensível que evita _____
 Acredita lutar, quanto custa ligar?

Cidade chama vida, que vais por quem ama
 Clama por socorro, quem ouvirá?
 Crianças, velhos e cachorros sem _____
 Clara meu eterno amor, sara minhas _____
 Pra não dizer que eu não falei das _____

Da Bahia de São Salvador _____
 Capoeira mata um mata mil, porque
 Me fez hábil como um cão
 Sábio como um monge
 Anti-reflexo de longe
 Homem complexo sim

Confesso que _____
 Ver Davi matar _____
 Nos trevos e _____

Becos e _____

Guetos e _____

Quero ver você trocar de igual

Subir os degraus, precipício

E vida difícil, povo feliz

Quem samba fica,

Quem não samba, _____

Chegou, salve geral da mansão dos _____

Não se faz revolução sem um fura na _____

Sem justiça não há paz, há _____...

Revolução no Brasil tem um nome...

A postos para o seu general

Mil faces de um homem leal

Marighella

Essa noite em São Paulo um anjo vai morrer

Por mim, por você, por ter coragem em dizer

ANEXO N – FANZINE – REVISTA RAP ORIENTE

A realidade da vida (Sandy, Victoria e Graciele)

A vida hoje em dia
Não sabia o que fazia
Eu roubava ou matava
Na nossa periferia
Errando e aprendendo
A cada novo dia.

A realidade é que a vida
É sofrida como as nossas
As crianças da periferia
Não vivem como gostam.

A pobreza é um problema
Só alimenta a tristeza
Eu sei de um esquema
O que é duro nós enfrenta
A fome e a miséria
Sem ter resistência!

Na
Sala Orient
O Rap é
Bum-Kimbo!!

**Respeitando a comunidade (Marco Antonio,
Valéria e Geyse)**

Vamos respeitar a comunidade
Tem muita violência nessa cidade
Tem ódio, rancor e no peito muita dor.
Eu levo o sofrimento
Porque na quebrada não tem jeito
Se fechar o olho, rã!m!
Perde o respeito!

O muleque levanta a cabeça
Porque na favela
Tem muita tristeza
Sai da ilusão e cai no mundão.
Bota o sorriso no rosto
E vem cantar essa canção.

Olha pra frente e cai na real,
Porque na Zona Sul é mais legal
O bom não é ruim, e o ruim não é bom.
Porque na quebrada é tudo sangue bom
Muleque, presta atenção!

Haddad e sua mulher, Ana Estela, em evento na zona sul

Haddad diz que Kassab é o "pior prefeito do país"

Petista buscou aliança com governante no início do ano, mas acordo fracassou

Levanta a cabeça e segue o coração
Para de besteira
E vem cantar essa canção!
Vem com nós que é só felicidade
Nós segue o mundo com tranquilidade.

Preste atenção,
Aqui é o Capão.
Vô mandar um papo reto
Essa é a missão
Sair por aí fazendo união
Tá ligado meu irmão?

As mina do morro (Gustavo)

Duas mina hoje cedo tava dando fuga
Correndo, da civil, lá na Barra Funda
Mulher finge bem, corpão é negócio
Descolou com polícia, tinha feito divórcio

Uma mina vazou e foi levando a moto
A outra foi lá com o polícia fazer negócio
Mas pra elas só o importante é portar
Pois elas tira nós, nossa cara é pagar
O que elas quiser, nós tem vem que tem
Porque eu não pago pau pra ninguém.

Eu me fiz de besta, pra ver no que dá
Mas como sempre as mina tento me engana
Ei neném, de amor eu não morro
Vocês consagraram o estilo cachorro.

Rap do Gueto (Roberlan, Victor e Otacílio)

Estava indo pra casa
O Roberlan eu encontrei

Fomos pra Casa do Zezinho
Aprender a natação

Aprender o futsal
Aprender que não se pode

Soltar pipa com cerol
Porque pode cortar

Então se machucar
O cerol não pode usar

Se você não tá ligado
Pode prestar atenção

Esse é o nosso proceder
Nós somos bonde do Capão

Jogamos um futebolzão
Como muitos cidadãos

Ali dentro do campinho
Não tem discriminação

Nós somos parceiros
Mais um pouco que irmãos

Assim vamos vivendo
Primos ou não

Filhos de Deus
E de nossos pais

Parentes assim
Somos iguais!

Zueira total na Casa do Zezinho (Taicilaine, Juliane e Lucas)

Fui no Zezinho tentar aprender
Encontrei a Juju querendo me bater
O Lucas parou e ordenou:
Pare já com isso, por favor!
O Cristian chegou e começou a confusão:
Parem já com isso!
E chamou nossa atenção

O bagulho esquentou
A chapa ficou loka
Chegou a tia da limpeza
Trazendo a vassoura
Aí a tia pode,
Porque aqui não é zueira!

Se você não se ligou
Aqui não é brincadeira
A vida é dura
É dura e não é bobeira
Vou para o Zezinho
E pra escola
A semana inteira.

O lado bom e o ruim (Denilson, Valdiney e Wesley)

Oi, se liga no papo, preste atenção
Devagar, devagarzinho
Eu vou falando do Capão
Um pouco de coisas boas
E da discriminação
Que os brancos têm do negão

Ontem eu estava ali
Reunido com meus manos
Veio um branco discriminando
Nóis ouvimos ele falando
Que nós não presta
Que aqui no Capão
Só tem pessoa que não interessa

Mano, sei quem é quem
Não tem convivência
No Capão eu sei bem
E só sabe falar mal
dos caras de bem.

O rosto das pessoas (Juliana e Caio)

O rosto da menina
Que pensa sempre em um cara
Eu queria ser feliz
Mas minha mãe se cala

Em casa há verdade
E na rua falsidade
A verdadeira amizade
amanhã você vai ver
Acontecer o que espera
De mim você vai ter.

Eu vejo tristeza
Sofrimento de quem não se alimenta
com a dor a gente aguenta
na família, a paciência.

A vida na favela (Bruno, Daniel e Jonathan)

Eu moro no Capão
E tem muita violência
Tem pessoa do bem
Eu conheço o moleque
Que me enche a paciência

Todo dia de manhã
Vou pra Casa do Zezinho
Aprendo a ler e a escrever
Muita coisa eu vô entender
Pra ser pessoa do bem

Nesse mundo só tem
Droga e muita dor
Os pais não dão educação
Pra seus filhos terem liberdade

No fundão tem pancadão
Lá a vida é loka
Hoje estou aqui
Pra representar, fazer o rap
E com a FAPESP eu vou rimar!

Projeto de Pesquisa: ***Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo – a contestação estético-musical que emancipa e educa.***

Coordenadora: Profª Drª Mônica do Amaral

Oficina: ***Rap e Letramento***

Pesquisadora: Ana Claudia Florindo Fernandes

Colaboração: Educadores da Casa do Zezinho

Participação: Jovens da Sala Oriente da Casa do Zezinho

· FEUSP

FAPESP