UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCOS VINICIUS PUTTINI

DOS TERREIROS AO *HIP-HOP*: ÀS VOLTAS COM OS ANCESTRAIS

**São Paulo
2015**

MARCOS VINICIUS PUTTINI

DOS TERREIROS AO *HIP-HOP*: ÀS VOLTAS COM OS ANCESTRAIS

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura,
Organização e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rogério de Almeida

São Paulo
2015

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

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

PUTTINI, Marcos Vinicius.

Dos terreiros ao *hip-hop*: às voltas com os ancestrais / Marcos Vinicius Puttini; orientador: Rogério de Almeida. São Paulo: 2015.

116 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2015.

1. Adolescentes. 2. *Hip-hop*. 3. Educação 4. África. 5. Ancestralidade.

nome: PUTTINI, Marcos Vinicius

título: Dos terreiros ao *hip-hop*: às voltas com os ancestrais Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Cultura, Organização e Educação.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ instituição: _____

julgamento: _____ assinatura: _____

Prof. Dr. _____ instituição: _____

julgamento: _____ assinatura: _____

Prof. Dr. _____ instituição: _____

julgamento: _____ assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A cada jovem da Casa do Zezinho, com seu olhar cheio de esperança, por haver acreditado no meu trabalho. Eles são o maior bem do futuro, e torço para que as autoridades percebam que a educação é única maneira de melhorar a vida.

À Casa do Zezinho, por sua unicidade como projeto educacional e por sua vibração de amor e de arte. Em especial, a sua fundadora e presidente, Tia Dag.

Aos professores que me acolheram como pesquisador e pensador criativo e me ensinaram a traduzir em escrita as emoções e os caminhos pelos quais acredito que educadores de todos os níveis deveriam caminhar. Ao professor Marcos Ferreira Santos, um artista que ensina a arte da vida, e a meu orientador, o professor Rogério de Almeida, que me mostrou, firme e inteligentemente, que as instituições são espaços onde as subjetividades devem ser negociadas de modo generoso.

Aos sacerdotes de umbanda e a Mãe Neide Rodrigues Ferreira, cuja força me inspira para lidar com o mundo espiritual com a mesma naturalidade com que se cozinha uma panela de feijão; a Pai Jamil Rachid, cujo sorriso e olhos azuis guiam centenas de centros de umbanda e de candomblé para que o asé e a tradição resistam aos tempos de intolerância religiosa que cresce no mundo.

Ao zelador de santo Sidinei Rezende, que, de modo atualizado e levando a tradição e o ritual à risca, trouxe à Terra a força de meu orixá-menino, Logun Edé, que dança e que canta, que escreve e que pinta, que pinta e que borda os encantamentos de todos os dias; ele, que é minha porta segura para o Orum cheio de estrelas – o Paraíso.

A D. Ilda, minha mãe, cujo apoio e inteligência clara me educaram sem um tapa, sem uma repressão sequer e que jamais me julgou: só me abençoou e torceu por mim. Agradeço a ela não só por ser minha mãe, mas pela pessoa generosa que compartilha sua sabedoria comigo e com tantos outros.

Finalmente, meu agradecimento profundo a meu tutor, Eugene Lambinus, jornalista estadunidense que acreditou em mim como educador e escritor até seu último suspiro. Descanse em paz, meu grande amigo.

RESUMO

PUTTINI, M. V. Dos terreiros ao hip-hop: às voltas com as ancestrais. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta dissertação de mestrado é uma reflexão sobre uma pesquisa educacional de campo que contemplou o *hip-hop* como cultura juvenil e cujo objetivo era construir fazeres educacionais que se valem do *hip-hop*. O texto discute a experiência educacional que teve lugar na organização não governamental Casa do Zezinho, no extremo sul da cidade de São Paulo. A instituição oferecia oficinas de *hip-hop* a jovens de ambos os sexos, entre 13 e 17 anos e regularmente matriculados na rede pública, e minha intervenção se deu nesse contexto, em parceria com a professora de *hip-hop*. Descrevo o itinerário da pesquisa contemplando aspectos institucionais, subjetivos e de articulação do projeto durante sua realização. Minha intervenção consistiu em exercícios e atividades de natureza cultural como a produção de textos, *grafitti* e coreografias matizados pela motivação e pelo despertar de uma consciência crítica, artística e, principalmente, de pertença à ancestralidade africana, arrancada de suas raízes pelo processo histórico escravagista colonial cujos resquícios perduram até hoje, em parceria com a professora de *hip-hop* da Instituição. Os exercícios visavam sobretudo conectar esses jovens com sua ancestralidade perdida, pois pensamos o *hip-hop* como cultura juvenil legítima e procuramos valorizá-lo como percurso educacional, inclusive a jornada heroica que se narra em suas letras, análoga à dos jovens em seu cotidiano e à minha própria como pesquisador. No processo de construção das oficinas, consubstanciou-se a presença da religiosidade africana, de sua arte e de seu pensamento, traduzidos e atualizados pela cultura *hip-hop*. O resultado foi um percurso formativo que se valeu de uma cultura juvenil praticada principalmente por jovens pobres das periferias do Brasil e, compartilhando essa experiência, procurou-se resgatar a autoestima desses jovens e favorecer a integração social e geracional de membros das comunidades.

Palavras-chave: Adolescentes. *Hip-hop*. Educação. África. Ancestralidade.

ABSTRACT

PUTTINI, M. V. From the holy ground to Hip Hop: spinning with ancestors. 2015. 116 p. Dissertation (Masters) – College of Education, University of São Paulo, 2015.

This master dissertation is a reflection of an educational research in the field that faced hip hop as a youth culture, which goal was to build educational procedures from hip hop. The text discusses the experience that took place at the Non-Governmental Organization Casa do Zezinho, in the far south of São Paulo City. The institution offered hip-hop workshops for young people of both sexes, between 13 and 17 years old, who were officially enrolled at the schools of the public system, and my intervention took place in this context, in partnership with the teacher of hip-hop. I shall narrate the itinerary of the research, considering institutional, subjective and articulatory aspects of it, along its making. My intervention consisted of exercises and cultural activities such as the production of texts, graffiti and choreography tinted by motivation and the awakening of a critical conscience, artistic awareness and especially the feeling of belonging to African ancestry, torn from its roots through the historic slave process which colonial remnants linger to the present days. The exercises were aimed, above of all, to connect these young people to their lost ancestry, because we believed hip hop as a legitimate youth culture and we struggle to value it as an educational route, including the heroic journey that is described in its lyrics, analogous to the youth struggles in their everyday life, and my own as a researcher. It was embodied into the workshops the process of construction to reveal the presence of African religiosity, its art and its thinking, translated and updated by the hip hop culture. As a result, I developed a training path that drew upon a youth culture mainly practiced by poor young people from the outskirts of Brazil and when sharing this experience, we tried to rescue the self-esteem of these young people and promote social and generational integration of community members.

Keywords: Teenagers. Hip Hop. Education. Africa. Ancestry.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I Uma saudação ao <i>hip-hop</i>	12
CAPÍTULO II	31
As oficinas de <i>hip-hop</i>	31
CAPÍTULO III	44
A vida é batalha	44
CAPÍTULO IV	56
A oficina Fênix	56
CAPÍTULO V	69
O navio negreiro: análise da produção dos jovens da Casa do Zezinho.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	113

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado narra o percurso de uma pesquisa educacional cujo objetivo era constituir um modo de fazer educação a partir de propostas estéticas da cultura *hip-hop* a ser implantado em escolas públicas. Na primeira via, o objetivo é demonstrar a pesquisa em si mesma e, numa segunda via, trazer seus resultados.

Ao reconhecer as dificuldades que adolescentes têm para interagir com adultos – e, muitas vezes, vice-versa – e também as dificuldades em percursos formativos e educacionais para se lhes ofertar, constituiu-se a pesquisa apresentada aqui. Como método, optou-se pela intervenção nas oficinas de *hip-hop* já existentes na Casa do Zezinho, uma ONG educacional onde se desenvolviam exercícios e atividades que relacionaram dança, canto, escrita e produção de imagens. Procurou-se também resgatar a ancestralidade africana presente na cultura *hip-hop* de modo a restituir a esses jovens o sentimento de pertença e autoestima, considerando que ambos se perdem em processos de discriminação étnica e social, vivenciado por esses jovens cotidianamente.

Desse modo, a partir da valorização da cultura que eles já praticavam, eu pretendi desenvolver práticas e atividades educacionais que ampliassem o significado do *hip-hop* para eles e, igualmente, se enriquecessem com a cultura *hip-hop*, em uma troca de experiências entre os jovens, a professora de *hip-hop* e eu mesmo, de modo a constituir um percurso educacional que poderá ser percorrido por outros educadores ao inserirem o *hip-hop* em suas práticas educacionais, reconhecendo, portanto, que as dificuldades de interação ocorrem não só com os jovens, mas também nos adultos que os educam. Com esse percurso aqui proposto, essas dificuldades, pretende-se, diminuirão.

Ao perceber a pesquisa como uma *jornada heroica*, como propõe Campbell (2003), pude, igualmente, perceber que as narrativas dos jovens, assim como as narrativas das letras dos *rappers*, traziam à tona suas próprias jornadas heroicas. Sobre estas narrativas, consubstanciadas pela mitologia dos rituais afro-brasileiros como propõe Prandi (2001) e a ancestralidade proposta por Fábio Leite (2008), desenvolveram-se as oficinas aqui descritas.

Com base nessa percepção, ao desenvolver as atividades e práticas educativas, constatee que a interação entre educadores e educandos e também a

autoestima dos jovens melhoram, e melhora, igualmente, a capacidade de produção cultural para os jovens, o que potencializa neles o senso crítico, a autoestima e o sentimento de pertença social.

A pesquisa durou dois anos e foi realizada dentro das oficinas de *hip-hop* já existentes na Casa. O encontro era semanal e durava cerca de duas horas. Os jovens tinham idade entre 13 e 17 anos, de ambos os sexos e a maioria deles se identificavam com a cultura afro-brasileira em seus muitos desdobramentos e se reconheciam como afrodescendentes. Todos estudavam regularmente na rede pública. A professora de *hip-hop* tinha formação em Educação Física e é *B-girl*, ou seja, dança *hip-hop* e *break* profissionalmente, além de ser grafiteira. Nossa interação foi plena e produtiva.

Tanto no primeiro ano quanto no segundo, houve uma apresentação para os pais e para os funcionários da ONG, apresentações que trouxeram a produção cultural dos jovens à tona. As apresentações contemplavam a música, a dança, a produção textual e pictórica da pesquisa e ambas se intitularam *Navio Negreiro*, como referência à obra poética de Castro Alves (1869). Ao longo das oficinas, trabalhamos com vídeos, letras de *hip-hop*, com música, com dança e com desenhos, em papel e em forma de grafitti. Também nos utilizamos de textos críticos sobre literatura, sobre o próprio *hip-hop* e também com textos sobre a ancestralidade, sobre o racismo e sobre temas que dialogassem com as atividades das oficinas.

Para poder participar das oficinas, pesquisei e apliquei o *ring shout*, que se trata de uma expressão religiosa sacra e profana da cultura afro-americana, do sul dos EUA, praticada, principalmente, nos tempos coloniais. Trabalhamos também com elementos da cultura afro-brasileira, com base em minha prática em Umbanda, sem, contudo, explicitar minha participação nas oficinas como religioso, mas valorizando a estética dessas expressões enquanto expressões poéticas e de liberdade. Nesse sentido, o trabalho de Merleau-Ponty (2014), de Durand (2012) e de Maffesoli (2003), entre outros, deram o arcabouço teórico de que eu precisava para levar a cabo o trabalho.

Conheci a Casa do Zezinho sete anos antes de entrar nela como pesquisador voluntário da Fapesp, em pesquisa articulada por uma professora da Feusp. Quando conheci a Casa, foi com olhos de aprendiz e de praticante de religiões afro-brasileiras. Chegando lá pela primeira vez, procurei sua fundadora, Tia Dag, para me orientar a respeito de questões espirituais pessoais. Como ela, eu também me valia de oráculos

para orientar pessoas, pois, além de meu trabalho como educador, sou babalaô de umbanda e diretor fundador de um pequeno terreiro, onde oriento as pessoas que frequentam a Tenda de Encantaria Mãe Adorada. Antes de ter o espaço físico, eu atendia em minha própria residência aos que me procuravam como astrólogo, tarólogo e pai de santo.

Assim, quando eu ainda não tinha meu próprio espaço litúrgico e precisava de orientação como consulente, procurei um terreiro para continuar minhas práticas espirituais. Quem me indicou o terreiro Mãe Guacyara foi o professor Reginaldo Prandi, profundo conhecedor da malha de terreiros de umbanda e de candomblé na cidade de São Paulo.

Ao chegar ao terreiro, fiquei encantado. Firme e acolhedora, Tia Dag me orientou e direcionou-me para o atendimento. Desci ao lindo *peji*, o terreiro propriamente dito, onde filhas de santo me rodearam e cantaram para meu orixá. Depois, me mostraram a Casa do Zezinho, que fica ao lado do terreiro. Foi paixão à primeira vista. Era inverno, havia uma fogueira para São João, e a Casa celebrava Xangô.

Anos depois, já aluno de Licenciatura da Feusp, procurei a Casa para levarmos nossa pesquisa, que relacionava a cultura *hip-hop* à ancestralidade africana. A pesquisa foi construída a partir do ponto zero – não sabíamos exatamente como começar nem como desenvolvê-la, embora houvesse, naturalmente, um pressuposto teórico e a experiência da coordenadora. Como magia, as soluções foram surgindo, mas, igualmente, surgiram também os problemas.

Foram dois anos de trabalho árduo e apaixonante, e, ao final da pesquisa, decidimos, a coordenadora e eu, que ela não seria minha orientadora em meu mestrado, que adveio da pesquisa. Ela indicou-me ao professor Marcos Ferreira, que, por sua vez, ainda que sempre presente no processo de orientação, apresentou-me a seu parceiro de trabalho, o professor Rogério de Almeida.

A partir desse ponto, com o material que eu tinha, pude abrir as asas e voar alto – como sonham os jovens da periferia de São Paulo – e redigi este trabalho.

Readequar o texto, a bibliografia e o tom à proposta desses professores foi outro desdobramento da dissertação, ou seja, reconstituo aqui não só a construção da subjetividade dos jovens durante a pesquisa que dela participaram, mas de mim

mesmo, como pesquisador em formação, compreendendo melhor as tramas institucionais que serviram de pano de fundo para o desenvolvimento do trabalho. Para minha construção como pesquisador, concorreu ainda minha experiência como escritor de ficção, com prêmios em concursos de literatura.

No Capítulo I, narro a articulação da pesquisa, seus pressupostos teóricos a partir da ideia de telescopia histórica, de Christian Béthune (2003) e a conexão entre a cultura *hip-hop* e a ancestralidade africana. É aí que apresento o percurso da pesquisa e mostro o que me levou a mudar de lugar teórico para melhor fundamentá-la. Dou ainda um pequeno panorama dos estudos da cultura *hip-hop*, apresento autores como Mark Lamont Hill (2014) e Will Smith (2014), entre outros, que trabalham academicamente com o *hip-hop*, e discuto o corpo e o *hip-hop* face ao pensamento de Merleau-Ponty (2014).

No Capítulo II, descrevo as primeiras oficinas, o início da relação com a Casa do Zezinho e com a Fapesp e o modo pelo qual desenvolvi o trabalho, considerando autores que tomam a educação de modo poético e criativo, como Marcos Ferreira Santos e Rogério de Almeida (2014). Mostro também como desenvolvi as oficinas.

No Capítulo III, sedimento as bases teóricas do texto, faço uma analogia entre o percurso da pesquisa e uma jornada heroica, nos termos de Joseph Campbell (2003), discuto a relação dos jovens com o difícil cotidiano de suas comunidades e procuro mostrar como o *hip-hop* lhes dá vozes para protestarem. Menciono minha participação como organizador no Colóquio Internacional de Culturas Jovens (2012) e os avanços da própria pesquisa a partir desse evento.

No Capítulo IV, apresento um episódio que me poderia ter dissuadido de prosseguir com a pesquisa e a forma como eu reagi a ele, porque esse movimento me parece importante para se compreenderem os meandros institucionais e as parcerias necessárias a trabalhos dessa natureza. Também apresento o que chamei de *pedahopia* – o mapeamento de passos para se trabalhar com o *hip-hop* em percursos educacionais.

Finalmente, no Capítulo V, exponho a produção pictórica, gestual e escrita dos jovens, relato e ilustro nossa convivência e concluo com a reflexão sobre como adentramos o campo da pesquisa, e, para essa finalização, percorri o trabalho de Allan da Rosa (2013), que é verdadeiro mestre em oficinas de temáticas afro-brasileiras.

CAPÍTULO I

Uma saudação ao *hip-hop*!

O começo da jornada: da olaria à periferia

Desde muito cedo, percebi que havia semelhanças – e diferenças – pessoais e culturais entre pessoas da mesma família ou da mesma comunidade. Cresci em família numerosa. Dos 5 aos 9 anos de idade, nos anos 70, vivi muito perto de uma comunidade que hoje seria chamada de *quilombola*. Lá, as famílias eram ainda maiores que a minha e longevas, apesar das condições árduas de trabalho – mãe, pais, filhos, primos, avós, todos trabalhavam numa olaria que ficava abaixo da minha casa, num vale verdejante, com uma mina de água cristalina e uma área de onde eles retiravam a argila. Todo o trabalho de olaria era feito com as mãos e com um burrico.

Morávamos no que então era uma pequena cidade do interior, próxima a São Paulo. Hoje, Francisco Morato é uma cidade satélite na região de Jundiaí, com uma imensa e sofrida periferia.

O trabalho da comunidade era duro, mas não impedia a hospitalidade ou os festejos. Em muitas manhãs de frio, meu irmão e eu nos sentávamos perto do forno da olaria para nos aquecer. Eles repartiam conosco seu café e sua polenta. Ocasionalmente, havia as festas – humildes, mas animadas. Mesmo pequeno, eu dançava, cantava e comia com eles, sem nenhuma interferência de minha mãe, que, ao contrário, quando podia, também ia às comemorações ou apenas para conversar com as senhoras negras. Elas lhe ensinavam remédios à base de ervas, orações, receitas “para deixar os meninos fortes” etc.

Meu pai era policial e, em sua viatura, um fusca, atendia às emergências da comunidade, pois havia sido bombeiro. Lembro-me de uma noite em que uma senhora grávida veio à nossa casa para pedir a meu pai que a levasse ao hospital, mas ele não estava, pois tinha plantão na delegacia da cidade. Não houve tempo para chamá-lo: a criança nasceu na nossa varanda. Minha mãe fez o parto, assistida por meu irmão mais velho e por mim. Foi fascinante.

Havia uma integração entre as poucas famílias que moravam no vale; precisávamos uns dos outros para nos sentir seguros. E foi assim até nos mudarmos

de lá, pois a chácara não era nossa, mas um comodato que meu pai conseguira para reduzir as despesas. Quando eu tinha 9 anos de idade, compramos um terreno na cidade satélite de Carapicuíba, perto de Osasco, na Zona Oeste da Grande São Paulo. Foi uma mudança brusca: da beleza das matas à aridez de casas sem reboque e barracos apinhados em terrenos irregulares. Ainda que houvesse algo de bucólico, a degradação ambiental já se via.

Dos 9 aos 14 anos, estudei em escolas públicas da região, onde completei o atual Ensino Fundamental. Meu desempenho tinha altos e baixos, pois desde muito cedo tive que trabalhar. Ainda assim, participava muito das atividades da escola. Na adolescência, por meio dos professores de educação física, ganhei uma bolsa de estudos em dança; dos 14 aos 19 anos, fui estudante de dança e bailarino, sem deixar a escola formal, condição para manter a bolsa.

No fim dos anos 1980, dancei na Escola de Bailado da Cidade de São Paulo, como estudante de balé clássico e moderno, num programa municipal dedicado a jovens bailarinos da periferia, onde eu ainda morava. Eu percebia que a dança dizia muito mais do que eu ainda podia perceber, mas não sabia exatamente o que eu buscava. O tempo me responderia.

Na periferia, as culturas negras começavam a ganhar espaço: os jovens dançavam a *Black Soul Music*, de James Brown, e ouviam os cantores da *Motown*, a conhecida gravadora estadunidense que lançou Michael Jackson, Diana Ross, Marvin Gay e tantos outros. Como nem todos tinham dinheiro para comprar aparelho de som ou LPs de vinil, as audições e os encontros eram na casa de quem os tivesse, muitas vezes, na laje de concreto das casas. Nessa época, eu trabalhava como *office boy* no centro de São Paulo, onde via os *b-boys* (*break dance boys*) dançando na estação São Bento do metrô, girando as pernas como se fossem asas de helicóptero. Como a maioria dos bailarinos e dançarinos de ritmos mais tradicionais da época, fiquei impressionadíssimo com aqueles movimentos.

Eu era um aplicado estudante de balé, com boas perspectivas para atuar profissionalmente, mas, aos 19 anos, sofri em ambos os joelhos uma ruptura dos meniscos internos, e vi malograr meu sonho de dançar profissionalmente pelo mundo. Decidi ser professor e entrei no curso de linguística da USP, que tranquei em três semestres, quando ganhei uma bolsa de estudos em Londres, para estudar inglês, que estudava desde os 16 anos em um pequeno instituto. Artisticamente, restaram-

me as danças populares, a discoteca e a lambada. Foi também na década de 1980 que me encantei com os rituais afro-brasileiros.

Dancei todos esses ritmos e, na década seguinte, fui produtor e dançarino de um grupo de lambada, com o qual ficamos seis meses no Canadá, por contrato, com uma casa luso-brasileira. Aproveitei a estadia para aprimorar o inglês, pois vi que havia possibilidades formativas fora do meu país – então muito combatido pelo contexto socioeconômico. Na volta, decidi enveredar por esses novos caminhos e intensifiquei os estudos de línguas e retomei o curso de Letras.

Para compensar minha frustração de não poder dançar profissionalmente em bailados, assistia a espetáculos e a filmes de danças clássicas e populares. Entre as muitas danças que surgiram na época, a que mais me impressionou foi a da abertura do filme *Faça a coisa certa* (DO THE RIGHT THING, 1989): um vigoroso *break dance* da então jovem Rosie Perez, coreografia que recuperava movimentos do boxe e executava gestos fortes em que percebi a influência de danças africanas, intercalados ao som de “Fight the Power”, especialmente escrita e executada por Public Enemy para o filme, grupo *rapper* icônico dos anos 1980.

Com a abertura do filme na minha mente, percebi as conexões entre as danças ritualísticas e as “profanas”. Mesmo depois de 30 anos de diferentes experiências litúrgicas em terreiros,¹ meu interesse, em encontros religiosos, se concentra na linguagem corporal das danças dos terreiros e dos adeptos em transe.

Embora eu já houvesse pressentido o elo entre o *hip-hop* e as tradições de matriz africana, em 2010, numa pesquisa Fapesp, como aluno da licenciatura da Faculdade de Educação, cheguei mais perto do que eu buscava: temas africanos e afro-brasileiros começaram a surgir mais sistematicamente entre os professores da instituição, em debates e encontros sobre o assunto, com adesões e rejeições à ideia de se formalizarem os estudos da cultura africana e afro-brasileira.

Após a Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), os estudos se impulsionaram, justamente quando eu cursava matérias da Licenciatura. Essa pesquisa me levou à ONG Casa do Zezinho (CASA DO ZEZINHO, [s.d.]). Trata-se de uma organização não governamental educacional, que promove a integração e a educação complementar

¹ Mais precisamente, na década de 1990, no terreiro do Caboclo Jaçanã, de Mãe Neide Rodrigues Ferreira; nos anos 2000, na tenda espírita Pai Benedito de Aruanda, de Pai Jamil Rachid, e, em 2011, no templo do Caboclo Pena Branca, de Pai Sidinei Rezende, todos em São Paulo.

de crianças, jovens e adultos na Zona Sul de São Paulo. Foi fundada por Dagmar Garroux, pedagoga e mãe de santo de Umbanda.

Explorando minha percepção sobre o elo entre esses ritmos e a cultura musical africana, pude relacionar o *movimento* à *palavra*. Como a pesquisa tangia esses dois mundos cronologicamente distantes, procurei articulá-los por meio da *telescopia histórica*:

Inserindo-se no interior de um processo de reprodução em espiral, pela prática da telescopia histórica, do deslocamento simbólico e da trituração sonora, o *rap* abala, invertendo a autoridade dos modelos emprestados e manifesta um aspecto lúdico na obra, o qual – por sua redução normativa ao original tido como sagrado, o discurso dominante sobre a obra de arte que até então tentava deixar de lado, ou, pelo menos, subentendê-lo – esquecendo, precisamente, que “o sério e a brincadeira, o rigor e a desenvoltura se misturam intimamente na obra de arte”² (BÉTHUNE, 2003, p. 10, tradução nossa).

A telescopia histórica é a recuperação e a atualização de ritos e modos de ser de diferentes gerações. Com essa perspectiva, o autor pesquisou o *ring shout*, manifestação religiosa afro-americana que se praticava na região Sul dos EUA, sobretudo na comunidade Gullah,³ e o relacionou ao *hip-hop*. O *ring shout* era um culto aos ancestrais já permeado por louvores cristãos, que acontecia principalmente em igrejas batistas dos anos coloniais, em dependência à parte ou ao ar livre. Hoje, é uma prática folclórica e poucas igrejas ainda o praticam, quase secretamente (informação pessoal)⁴ – diferentemente do Brasil, onde a umbanda e o candomblé, por exemplo, são práticas religiosas correntes, organizadas institucionalmente, apesar do recente recrudescimento da intolerância religiosa, acentuada nas duas últimas décadas por programas neopentecostais na TV aberta (SILVA, 2007), que demonizam os rituais de matriz africana.

² “En s’inscrivant dans le mouvement d’un processus de reproduction en abyme qui, par la pratique du télescopage historique, du réplacement symbolique et du triturage sonore, bouscule l’autorité des modèles empruntés, le rap manifeste un aspect ludique de l’œuvre que, par sa réduction normative à l’original considéré comme sacré, le discours dominant sur l’œuvre d’art tentait jusqu’alors d’écarter, ou tout au moins de sous-entendre, oubliant précisément que le sérieux et le jeu, la rigueur et la désinvolture se mêlent intimement dans l’œuvre d’art” .

³ A Comunidade Gullah fica no sudeste dos EUA, na Carolina do Norte, e se estende até a Flórida. Trata-se de uma comunidade com fortes elementos africanos, linguísticos e culturais.

⁴ Professor William Smith, da North Carolina University. *Hip Hop and Ring Shout*. Mensagem recebida por vinicius@viniciusputtini.com.br, em 02 abr. 2014.

⁵ Idem.

A prática religiosa do *ring shout* é muito discreta, e a referência pública da prática acontece num importante grupo folclórico (informação pessoal),⁵ de que falaremos no Capítulo 2. Pelo caráter hermético da prática nas igrejas, o professor Willian Smith sugeriu-me que verificasse diretamente com elas, mas o tema ultrapassa o escopo deste trabalho.

Na pesquisa, pude comprovar a relação corporal com a produção de signos verbais e não verbais da cultura *hip-hop* e outras expressões que, ao fim e ao cabo, também estavam relacionadas entre si, ou seja, radicavam na matriz criativa africana dos escravizados e de seus descendentes nas Américas.

Nessas práticas, a gestualidade e sua relação com a palavra são uma constante. A palavra nasce do corpo e o corpo se (re)significa com ela. O corpo e a palavra não só coexistem como estão intrinsecamente entrelaçados a nossa existência. Sua secção é sincrônica, só a fazemos quando pensamos no fato, mas sua existência é diacrônica – se estende e entrelaça à própria manifestação. Um estudo da leitura em voz alta por meio do trabalho de Ferdinand de Saussure afirma:

O signo linguístico saussuriano não remete ao sujeito. É do signo linguístico que se trata. No entanto, quando se fala em linguagem e em uso da língua, outros elementos sonoros são convocados, ligados muito mais ao corpo e aos sentidos que as palavras tomam quando em ação (PASTORELLO, 2010, p. 82).

Mas que significados pode haver nos movimentos do *hip-hop*, tão vigorosos e marcados pela palavra cadenciada? O corpo é o guardião da fala, mas também sua caixa de ressonância. O espírito do *hip-hop* se manifesta no corpo, na palavra e no gesto. Palavra e espírito – palavra de protesto e espírito jovem – se mesclam nesse discurso, marcado pela sonoridade triturada dos sons eletrônicos, quase sempre para fazer pausas, sentidos, complementações. Um fluxo sonoro poderoso que ressoa no corpo, que se apodera desse discurso e também o realiza.

O corpo é pleno em significados. No corpo, começa a “verdade”, representada a nossa volta desde que nascemos, por nossos pais, por nossos avós, por nossos ancestrais. Sobre o corpo e sua unicidade com o espírito e com a memória, escreve Merleau-Ponty (2014, p. 194):

Cada momento do movimento abarca toda a sua extensão, em particular o primeiro momento, a iniciação cinética, inaugura a ligação entre um aqui e um ali, entre um agora e um futuro, que os outros momentos se limitarão a desenvolver. Enquanto tenho um corpo e

através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca.

O *rap* (*rythm and poetry*) é um discurso urbano sobre a luta cotidiana dos jovens e das comunidades de afrodescendentes que procuram sobreviver a um perverso processo de segregação e de desvalorização social desde os tempos escravagistas coloniais. Suas lutas, seus sonhos, seus desafios, seus medos, sua coragem – tudo se expressa nas letras do *rap*. Eles cantam e dançam suas emoções. Esta letra sintetiza esses sonhos e dilemas (RACIONAIS MC'S, 2007b):

Da ponte pra cá

[...]

E quem não quer chegar de Honda preto em banco de couro
E ter a caminhada escrita em letras de ouro?
A mulher mais linda sensual e atraente
A pele cor da noite, lisa e reluzente
Andar com quem é mais leal, verdadeiro
Na vida ou na morte, o mais nobre guerreiro
O riso da criança mais triste e carente
Ouro e diamante, relógio e corrente
Ver minha coroa onde eu sempre quis pôr: de
turbante, chofer, uma madame nagô, sofrer pra
que mais, se o mundo jaz do maligno? Morrer
como homem e ter um velório digno [...].

Psicologia dos adolescentes

Tio Vinny, pra gente nada é fácil: "as menina fica grávida" com 14 anos, o pai da gente vai embora e a polícia matou um colega nosso. Não dá pra confiar em ninguém. Eu sou "zica", Tio Vinny.
Sérgio, jovem da Casa Zezinho

Em 2010, num curso de licenciatura ministrado pela prof^a dr^a Mônica do Amaral na Feusp, vi pela primeira vez inter-relacionados textos de psicanálise de Freud e de seus seguidores com os da Escola de Frankfurt, em particular de Theodor Adorno, e também de Friedrich Nietzsche. Tendo passado como paciente por um intenso e produtivo processo psicanalítico, queria conhecer melhor a teoria freudiana no contexto educacional e cultural.

A professora articulava a teoria freudiana com outros autores e a aplicava à cultura *hip-hop* como proposta educativa, numa sala em que havia futuros professores

de todas as áreas. Era rico discutir processos educativos com pessoas de formações tão diversas. Havia tensões, reações positivas e negativas; havia colegas que concordavam com o arrojo e havia aqueles que torciam o nariz, desconfiados da propriedade de se escutarem mais atentamente os jovens – seus alunos ou futuros alunos.

Com larga experiência no trabalho com adolescentes, a professora pretendia especificamente que os escutássemos com certa *percepção* psicanalítica; evidentemente, não como psicólogos ou psicanalistas, mas como educadores que conheciam e davam importância a sua linguagem e a seu modo de ser, considerando o conteúdo que eles traziam e a cultura que praticavam, de modo a contemplar seus desejos estéticos em percursos formativos.

De minha parte, eu gostava da proposta, pois, embora não me pareça suficiente, considero a teoria do Complexo de Édipo eficiente para entendermos as bases de conflitos pessoais enraizados nas relações parentais. A meu ver, ela pode servir para estabelecer uma etiologia de princípio de comportamento, seja com adolescentes ou com adultos. Mesmo quem não concorde com Freud, há de reconhecer, por experiência de vida, a importância da identificação parental na vida das pessoas. Como paciente de psicanálise e como educador, aplico essa leitura em meu cotidiano pessoal e profissional, e, geralmente, é uma leitura útil.

Como aluno desse curso, eu entendi que a proposta era que tomássemos o Édipo como *motor* dos desejos, e, como a Esfinge, aprenderíamos a devorar nossos próprios desejos para compreendê-los, para perceber o papel da indústria cultural pelo trabalho de Adorno e passar a ver a produção musical dessa perspectiva. Devíamos olhar para o processo narrativo com Walter Benjamin e, finalmente, seríamos arrebatados para o mundo dionisíaco de Nietzsche.

Com esse arcabouço teórico, a professora pretendia nos habilitar a compreender a etiologia juvenil, a pensar processos formativos que, se não incluíssem, pelo menos, contemplassem a música e as culturas juvenis, tornando esse percurso significativo para os jovens.

Para a mitologia africana, mais antiga que o Cristianismo, isso não era novidade. A distinção e a apropriação da identificação com uma das figuras parentais ou com alguns de seus aspectos integraram a caminhada de Logum Edé, filho de Oxosse e de Oxum:

Como Oxum vivia no palácio das labás, rainhas de Xangô, onde homem era proibido de entrar, sob ameaça de morte, Logum Edé, para visitar a mãe, vestia-se com trajes dela e lá passava dias disfarçado na companhia da mãe e das demais mulheres, que o cobriam de gentilezas (PRANDI, 2001, p. 140).

Além das habituais leituras e tarefas, havia música no curso – na verdade, nosso objeto de estudo –, pois a professora a entende como um importante desdobramento substitutivo das figuras parentais na adolescência, quando o jovem se alija ou quando se aproxima dos pais e/ou daqueles que os representam.

O objetivo era que conhecêssemos concepções musicais para usá-las em sala de aula, sobretudo para compreender o papel da música para os jovens, como explica a professora num artigo em que analisa o caso clínico de dois rapazes de classes sociais diferentes que, com a música, encontram um alento para a ausência da figura paterna:

Como no caso dos adolescentes o que está em questão em sua busca na música é constituir uma nova pele narcísica (*moi-peau*, cf. Anzieu, 1985),⁵ reconstruir os seus *eus* em novas bases e, assim, dar novos contornos a seu ser masculino, parece essencial que busquem inspiração na música (AMARAL, 2007, p. 119).

Inicialmente, a proposta pareceu complexa, mas, aos poucos, compreendíamos sua essência: a importância da música na mente do jovem, que, especialmente na adolescência, substitui e (re)significa a relação parental. Devíamos entender ainda como a música pode ser uma significativa aliada dos pais e dos educadores para compreenderem e, quando necessário, conterem crises juvenis, quando emergem conteúdos do inconsciente.

Nesse período, o adolescente *se mostra* ao fazer intervenções no próprio corpo, por exemplo, com *piercings*, tatuagens ou, em casos mais difíceis, ferindo-se. O adolescente busca sua alma no corpo. Ele o limita ou o marca para se expandir ou retrair. Mostra-se ainda por meio de fantasias, desordens, desafio aos pais etc. Quando nada tem forma, quando o corpo necessita da dor para conter-se e transitar da infância para assumir a vida adulta, numa sociedade que não tem mais rituais de passagem, há erupção emocional – o chamado *acting out* (JEAMMET; CORCOS, 2001).

⁵ ANZIEU, D. **Le moi-peau**. Paris: Dunod, 1985.

É notória a importância da música na formação de nossa identidade cultural, inicialmente, com as cantigas de roda e mesmo com as cantigas de ninar. Retomadas na fase de transição do mundo infantil para o juvenil, elas ajudam a dar a essa passagem significados importantes, que valorizam adequadamente o que terá ficado para trás e nos preparam para enfrentar os novos desafios que se apresentam.

Uma presença tão comum e tão grata aos afetos humanos, a música é um verdadeiro linimento, uma voz outra que conforta e abriga a alma juvenil em polvorosa com a mudança e com o crescimento do corpo. Esse foi o percurso das leituras e dos trabalhos que fizemos no curso.

Um exemplo claro dos conflitos que se vivem nessa idade é o desenho de Cibele, uma jovem de 14 anos, em que há elementos da infância e da adolescência: a figura se parece com uma boneca comercial, mas porta uma faixa onde se lê “HIP HOP”, uma chancela para o mundo adulto (Figura 1).

Figura 1 – Desenho de Cibele, de 14 anos

Com esse desenho, nos despedimos da infância e enfrentaremos a entrada no mundo da adolescência, o portal para a vida adulta.

A música *pode sustentar* o adolescente nesse ir e vir em relação às figuras parentais, e essa sustentação o ajudará a atravessar essa passagem do mundo infantil para o mundo adulto – muito delicada e eivada de medos e inquietações. Nessa fase, a imagem de si mesmo se confunde com a imagem do outro. É a imagem de Adônis, presa de seu próprio encantamento, etapa importante para que o jovem comece a perceber quem ele é e quem são os outros.

No adolescente, as modificações em seu corpo levam-no à estruturação de um novo ego corporal, à busca de sua identidade e ao cumprimento de novos papéis: “Quem sou eu hoje?”, “quem sou eu?”, “se eu fosse você?”, “eu sou como você?”, “eu sou como todos?” são perguntas que diariamente o adolescente faz (ABERASTURY, 1986, p. 66).

A música e a dança ajudam a dissipar esses medos e inquietações e a sair do labirinto do reflexo. Adolescentes gostam de estar uns com os outros, participam de rodas, têm prazer em se movimentar – são pura energia em movimento. Como educadores, basta observarmos as rodas de conversa ou de dança nos pátios das escolas, nas praças públicas, em frente aos prédios. Se nos perguntarmos em que roda está o adolescente contemporâneo, veremos que, de modo geral, os de classes mais abastadas estão nas *raves* e os mais desfavorecidos, em rodas de *hip-hop* ou de *funk*. Em qualquer caso, em torno da música.

Nas culturas populares juvenis de massa, identificamos *tribos*. A organização da sociedade contemporânea em “tribos” já aparece no trabalho de Maffesoli (2003), como veremos adiante. Em particular, esta pesquisa se articula em função da tribo do *hip-hop*, com a qual eu trabalhei.

De acordo com o professor Hill, o *hip-hop* pode ser direcionado à cura de feridas psíquicas profundas, pois é a música que liberta os jovens de suas amarras sociais e afetivas, em particular, os negros das periferias das grandes cidades, netos e bisnetos da escravidão, cuja dor remonta ao violento despojamento de suas raízes ancestrais.

Hill faz uma analogia entre o papel dos *rappers* para os jovens e o mito de Quíron⁶ por meio de narrativas:

⁶ “Na mitologia grega, Quíron, metade homem, metade cavalo, era um médico extraordinário, além de professor e curandeiro. Um dia, ele foi acidentalmente atingido no joelho por uma flecha de Hércules. Como a flecha tinha sido revestida com o sangue de Hydra, Quíron era incapaz de curar a ferida que se abriu. Como imortal, ele não podia morrer, e, portanto, foi forçado a suportar a dor da ferida, continuando a prática da cura. Desse ponto em diante, ele se tornou conhecido como o ‘curandeiro ferido’” (HILL, 2014, p. 130).

Por cura de feridas, refiro-me não só às dimensões terapêuticas de contar histórias pessoais e coletivas, mas também a um engajamento crítico, com narrativas majoritárias, que expõe e produz novas possibilidades (HILL, 2014, p. 130).

Depois de um semestre desses estudos, fui convidado a fazer parte da pesquisa que descrevo aqui, e, logo nas primeiras semanas de aula no segundo semestre, a professora Amaral me propôs que minha pesquisa buscasse a relação entre o *hip-hop* e as culturas africanas e um modo de formalizar e levar esse conhecimento a professores.

Como teoria e também como ação formativa, o interesse de Amaral era tornar esse conhecimento um fator de cura para as dores desses jovens e, eventualmente, para as de seus professores. Além disso, era um modo de contemplar as demandas da Lei n. 10.639, que inclui nos currículos escolares estudos sobre a cultura afrobrasileira.

Depois do curso, começamos a planejar a pesquisa, que se enquadrava como pesquisa de políticas públicas, subsidiada e apoiada pela Fapesp. E, ao longo da pesquisa, surgiram problemas maiores e menores, que narrarei ao longo deste trabalho.

A pesquisa propriamente

De uma perspectiva psicanalítica, a prof^a Amaral se interessava pela produção e pela compreensão de signos linguísticos verbais e não verbais, desejo que se harmonizava com o meu, já que eu queria ampliar o repertório dos jovens. Por outro lado, psicanálise não era minha especialidade, e, no fim da pesquisa, eu rompi com esses pressupostos teóricos para me ater à linguística e à antropologia do imaginário – mas, como todas, essa ruptura também não foi simples.

Entre a produção que realizamos, os jovens e eu, havia questões institucionais, com implicações de toda sorte, sobretudo, psíquicas. Nesse contexto, eu era o intermediário entre a Casa do Zezinho, a Universidade de São Paulo e a pesquisa com apoio da Fapesp, mas, de fato, procurava manifestações da alma juvenil por meio de palavras, gestos, cantos. Como linguista, educador e adepto de religiões de matriz africana, me interessa todo o espectro de signos linguísticos envolvido no que se diz, em como se diz, para que se diz e como se movem as pessoas. Por outro lado, as

instituições têm funcionamento próprio, tributário não só dos que as dirigem, mas também das subjetividades dos que estão ligados a elas:

As instituições se fundam, assim, sobre organizadores inconscientes e sobre formações mistas que asseguram, para os sujeitos e para seus vínculos, os investimentos, as representações, as satisfações de desejo e as defesas que têm necessidade nessa relação (KAËS et al., 1989, p. 28).

Foi nessa intermediação tensa – cujos efeitos serão discutidos ao longo do texto – que desenvolvi minha proposta: penetrar as raízes do *hip-hop* e, com os jovens da Casa do Zezinho, descobrir a ancestralidade da mãe África expressa no *vitalismo* da cultura *hip-hop*. A primeira dificuldade que eu via era o texto: o dos jovens e o meu mesmo. Eu deveria trabalhar, ao mesmo tempo, com linguagem formal e informal, e o repertório dos jovens tinha lacunas que eu também queria compreender e procurar preenchê-las.

Necessitávamos da escrita institucional, eles e eu. E eu não pensava apenas na escrita textual, mas também em outras formas de expressão: gestual, indumentária, discursiva, pictórica, imagética etc. Eu sabia como escrever textos de ficção e ganhara significativos prêmios literários, escrevendo contos. Como agora produziria uma escrita acadêmica? E como interpretaria a escrita dos jovens num conceito que abarcasse a escrita criativa, as imagens, o gestual e ainda a escrita mais formal, utilitária, de que eles também precisavam?

Nas instituições, todas essas escritas obedecem ao funcionamento das próprias instituições. A linguagem formal é valorizada pelo Estado. Em geral, trata-se de um funcionamento formal. A escola é uma instituição que certifica a formalidade.

E a universidade não foge a essa regra.

Quando se escreve para a academia, deve-se fazê-lo com o rigor de praxe. Eu redigia os relatórios para a coordenadora da pesquisa com esse enfoque, mas os relatórios da Casa eram menos formais e mais sintéticos e, a fala e textos dos jovens, carregados de informalidade.

A professora de português da Casa do Zezinho, uma senhora acessível, mas, educacionalmente, conservadora, formada pela FFLCH-USP, questionava nossa proposta, que incluía uma escrita mais criativa para os jovens, pois ela pretendia dar a eles uma melhor formação na escrita formal e mesmo habilitá-los a prestar provas para concurso, exames vestibulares e vestibulinhos. Como ela era a responsável pelo

programa de ensino de língua materna, tínhamos que ser cuidadosos para não desautorizá-la diante dos jovens. Por outro lado, estávamos dentro de uma ONG arrojada e queríamos experimentar e ousar, para conhecer melhor o potencial de produção de linguagem dos jovens.

Assim, eu concebi este texto de dissertação, entre dores e alegrias na convivência com os jovens. Houve conflitos em todos os extratos das instituições envolvidas no trabalho. Ninguém sai incólume de uma experiência como aquela. Alguns não conseguiram chegar ao fim do projeto por diferentes razões.

Aqui, rememoro a pesquisa, seus percalços e suas vitórias, procurando interpretá-la pela produção bibliográfica de estudiosos que lutam para melhorar as condições de educação de jovens pobres e de afrodescendentes nas Américas. Esse relato aconteceu mais na alma, no cochilo de um caboclo, para eu poder terminar essa história, um sonho, uma poesia, articulados em linguagem acadêmica e científica e, sempre que possível, ele não perderá seu encanto. Para enfrentar uma situação difícil, o jovem *rapper* do Capão Redondo diz: “Abraça, mano!”. Abracei.

Ainda que tenha estruturado meu procedimento de campo sobre as bases que a pesquisadora estabeleceu de acordo com a pesquisa de políticas públicas da Fapesp, eu não me sentia totalmente à vontade com a proposta. Tinha minhas divergências subjetivas e teóricas, mas, como não conhecia profundamente os autores que ela propunha, aquiesci, e, para interpretar grande parte dos dados obtidos durante a pesquisa, apoiei-me em Freud, Adorno, Nietzsche e Arendt, entre outros.

Entretanto, meu objetivo maior era o que nos havia pedido Tia Dag, fundadora da Casa do Zezinho, quando aceitou que a instituição fosse nossa parceira na pesquisa, por me conhecer previamente como praticante de Umbanda. Ela queria fazer com que os jovens produzissem palavras. *Onde estavam elas? Por que os jovens daquela geração não conseguiam dizer o que queriam dizer?*

Assim, trabalhei como pesquisador-colaborador,⁷ na instituição Casa do Zezinho, com autorização de sua fundadora e diretora, Dagmar Garroux, a Tia Dag,

⁷ Pesquisa de políticas públicas Fapesp 2010/52002-9, coordenada por prof^a dr^a Mônica do Amaral, da Feusp: *Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo: a contestação estéticomusical que emancipa e educa*. Campo: Casa do Zezinho, ONG situada na Zona Sul da cidade de São Paulo (PUTTINI, [s.d.]).

por quatro semestres, de 2010 a 2012. As atividades transcorriam nas oficinas regulares da Casa, ministradas pela professora de *hip-hop*.

Com minha adesão, passamos a inserir nas oficinas a *pedagogia hip-hop*, inspirada nos trabalhos de Marc L. Hill, Halifu Osumaré e Jeff Duncan-Andrade, educadores negros estadunidenses, para citar os estudiosos do tema com os quais tive maior contato, inclusive direto, em cujo trabalho me debrucei mais amiúde para articular a pesquisa.

As inserções se davam por meio de textos, vídeos, letras de música e exercícios corporais, rodas de canto, discussões com os jovens, produção de textos e de grafitti. Eu procurava entrelaçar o *hip-hop*, o *break*, o *ring shout* e outras manifestações de canto em roda, cujo objetivo era desenvolver atividades corporais, artísticas, de letramento e de formação de identidade para jovens entre 13 e 17 anos.

O objetivo era fazer emergirem temas como etnia e cidadania e também incentivar a produção cultural nos jovens. O trabalho resultou numa coreografia intitulada “Navio negreiro”, que foi apresentada no primeiro e no segundo ano da pesquisa, na produção de textos e de grafittis. Essa produção é discutida ao longo desta dissertação e apresentada no último capítulo.

Segundo Amaral, a ideia de *telescopia histórica* – um ir e vir no tempo – em *Le rap: une esthétique hors la loi*, de Christian Béthune, é inspirada em Walter Benjamin (1991), da Escola de Frankfurt. Por isso, Amaral o adotara. Eu também deveria fazê-lo, mas, a partir de determinado momento, essa proposta não se sustentou, ainda que eu tenha mantido o trabalho de Béthune.

Eu procurava na cultura *hip-hop* elementos da diáspora, que logrei conectar com o texto de Béthune ao considerar o *rap* uma manifestação da ancestralidade africana. Recorri à conhecida imagem da pedra atirada ao lago: o passado e o presente são o contínuo da água, a pedra é a cultura do continente africano e os círculos são seus desdobramentos, devidos a seus descendentes nas Américas. Assim, conectei a telescopia histórica à ancestralidade e ao vitalismo que perpetua as práticas culturais. Essa percepção me levou ao trabalho de Fabio Dias (2008) e de Michel Maffesoli (2003), com a nova orientação que recebi para a redação deste texto, dos professores Rogério de Almeida e Marcos Ferreira Santos.

Entretanto, durante o trabalho na Casa, precisávamos construir e oferecer oficinas aos jovens. Nos EUA, a *pedagogia do hip-hop* é praticada há algumas décadas, e há muitos estudos africanos e afro-americanos nas universidades, muitas vezes incluídos na música ou na etnomusicologia. Na New York University, por exemplo, os programas conduzidos por Pedro Noguera e Martha Diaz alcançaram importância tal que um Centro de Estudos de Hip-Hop serve à comunidade universitária, incluindo convênios com a Columbia University.

Há, por todo território norte-americano, graduações de diversas modalidades e institutos que desenvolvem o *hip-hop* em programas formativos nas comunidades. A ONG *Hip Hop Saves Lives* é um exemplo desse trabalho articulado (HIP HOP SAVES LIVES).

Em escala bem menor e sem uma articulação institucional, a pedagogia do *hip-hop* ou a educação por meio do *hip-hop* começa a ser pensada no Brasil, graças aos esforços de pesquisadores, sobretudo em universidades públicas. A pioneira Elaine Nunes de Andrade, que desenvolveu pesquisa semelhante nos anos 1990 e organizou os textos do livro *Rap e educação, Rap é educação*, sobre o movimento que então se firmava na cidade de São Paulo, onde já se identificava uma relação entre a cultura escolar e a juvenil: “Ao desenvolver a pesquisa com os *rappers*, verifiquei que em diferentes momentos a interface entre a ‘cultura de rua’ e o universo formal da escola foi estabelecida” (ANDRADE, 1999, p. 34).

Em 2006, João Batista de Jesus Félix defende, no Departamento de Antropologia da FFLCH, a tese *Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano*, onde apresenta o *rap* na cidade de São Paulo como cultura de Periferia e também como movimento de resistência negra.

Em Diadema, na grande São Paulo, a Casa do Hip Hop (CASA DO HIP HOP) desenvolve um importante trabalho educacional há 15 anos. Embora, diante do cenário estadunidense, estejamos apenas começando, vale salientar o arrojo e a determinação dos produtores culturais, adeptos e participantes da cultura *hip-hop* no Brasil.

Comprometida com a cultura na periferia da cidade, a Casa do Zezinho tinha seu programa de *hip-hop*, com o qual trabalhamos naquele espaço, localizado entre o Jardim Ângela e o Capão Redondo. O *locus* irradiador do movimento *hip-hop* na cidade e berço dos Racionais MC’s é também conhecido como “Triângulo da Morte”,

por seus altos índices de assassinato, sobretudo de jovens afro-brasileiros. O sítio da Secretária de Segurança Pública do Estado de São Paulo têm estatísticas que podem consubstanciar essa afirmação (SÃO PAULO).

Relato ainda experiências de educadores e de educandos de grandes cidades dos EUA, onde há décadas se aplica a *pedagogia crítica*, que Pedro Duncan-Andrade coloca como base da *pedagogia do hip-hop*, inspirado na *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Baseado no que ele chama de *pedagogia crítica*, Duncan-Andrade se vale do trabalho de Paulo Freire para conceituar sua atuação educacional com o *hip-hop*. Paulo Freire queria despertar a consciência dos educandos para a complexidade da vida contemporânea e levá-los e aos educadores à autonomia pessoal e intelectual. Assim Duncan-Andrade e Morrel (2008) nos apresentam a pedagogia crítica:

Com base na teoria da educação social e crítica e em estudos culturais, pedagogos críticos examinam ferramentas em seu contexto histórico e como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante. Eles questionam a ideia de que as escolas sejam os principais lugares de mobilidade social e econômica. Em vez disso, sugerem que o ensino seja considerado um processo cultural e histórico em que os alunos são posicionados em relações assimétricas de poder, com base em raça, agrupamentos de classe e de gênero específicos (p. 23, tradução nossa).⁸

E, tratando especificamente da educação de jovens no contexto urbano, sustentam:

Quando consideramos os problemas que enfrentamos na educação urbana, esse processo corre numa via de mão dupla. Em primeiro lugar, precisamos de mais pedagogias engajadas, que se desenhem sobre experiências e perspectivas de jovens, para desenvolver letramentos de poder. Em segundo lugar, precisamos incluir também as vozes e as lentes da juventude para nos ajudar a compreender melhor e a intervir nas causas estruturais e culturais do fracasso da educação urbana⁹ (DUNCAN-ANDRADE; MORREL, 2008, p.106).

⁸ “Critical pedagogues, drawing on social and critical educational theory and cultural studies, examine tools in their historical context and as part of the existing social and political fabric that characterizes the dominant society. They challenge the assumption that schools function as major sites of social and economic mobility. Instead, they suggest that schooling must be analyzed as a cultural and hystorical process in which students are positioned asymmetrical relations of power on the basis of specific race, class, and gender groupings” (DUNCAN-ANDRADE; MORREL, 2008, p. 23).

⁹ “When we consider the problems we face in urban education, this process serves a two-fold need. First, we need more engaging pedagogies that draw upon youth experiences and perspectives to develop literacies of power. Second, we also need to include the voices and lenses of youth to help us further understand and intervene in the structural and cultural causes of urban education failure” (DUNCAN-ANDRADE; MORREL, 2008, p. 106).

Norteadado por essa ideia, eu acreditava e queria chegar ao que descreve Paulo Freire: o educando *se educa* – o educador é uma ponte para a liberdade, não é o libertador. Para isso, nas rodas das oficinas, educadores e educandos se alternavam nesses papéis: ora eu me colocava no centro e dirigia o trabalho, ora colocava um deles no centro, ou a educadora, ou uma equipe, ou constituíamos grupos de trabalho, que, no fim, foi a forma mais produtiva.

A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (FREIRE, 1987, p. 32).

Alinhado ao pensamento de Duncan-Andrade e de Freire, eu propunha que, a cada oficina, um jovem tomasse do microfone ou começasse a oficina contando um fato de sua vida. Um dos relatos mais tocantes foi o de André, de 16 anos, que presenciou o suicídio de seu pai, na laje de casa, numa noite de chuva, enrolando fios de eletricidade no pescoço e se dependurando numa viga transversal. Ele chegou quando o pai dava os últimos espasmos. Ninguém soube o motivo desse ato extremo, e aquela dúvida o perseguia. Finalmente, ele perguntou: “Por que ele fez isso, Tio Vinny?” Eu não sabia o que dizer e respondi que ninguém sabe o que leva uma pessoa a um ato extremo desses. Ao longo das oficinas, no entanto, trabalhei – transversalmente, digamos assim – o tema suicídio, e havia, no livro de Hill, uma complexa discussão sobre o assunto. Um dia, eu comentei com eles a letra de “Suicídio”, do grupo português de *rap* Mind da Gap. Extensa e rica, com sotaque lusitano não tão carregado, a letra causou nos jovens uma agradável estranheza. Cito o texto de André, que mais tarde ele usou no *scrapbook* que produzimos para a apresentação do fim do ano – “*Aprendi sonhando com a realidade que me persegue*” – e um trecho da música do grupo português:

Flashes repetitivos, episódios da minha vida
 Passaram-me pelos olhos como numa objectiva
 Reflectidas na água, imagens de amigos e inimigos
 Momentos de sorte e azar, como espelhos partidos
 Pensei “por que saltei?”, carreguei na pausa, põe pra trás Tarde demais! Com o destino não há tratados de paz (MIND DA GAP).

Os jovens se encantavam com recursos tecnológicos: eu colocava o computador sobre uma cadeira, o conectava à *internet* de meu celular e

navegávamos. Na maior parte das vezes, eu preparava o material da oficina com antecedência e o gravava em DVD ou CD, preparava textos e exercícios e levava revistas e livros. Para compartilharmos responsabilidades, às vezes eu levava o material para avaliar e, em outras vezes, deixava os desenhos e os textos com eles. Uma das atividades era “resgatar” desenhos que colegas que faltavam à oficina ou desistiam e deixavam-nos para trás. Os alunos “adotavam” esses trabalhos e os terminavam.

Eles também cuidavam do nosso material – canetas hidrográficas, cola e tesouras –, e, como gostavam muito de pesquisar, no segundo ano da minha pesquisa, explorei mais essa inclinação, pois havíamos formado monitores e articuladores.

O episódio com André, aparentemente controlado, era o prelúdio de outras dificuldades que enfrentaríamos no trabalho com jovens. Paralelamente, ecoava em minha mente a necessidade de cumprir uma tarefa: eu queria cuidar dos jovens, mas tinha que produzir relatórios e cumprir as demandas da pesquisa.

Durante a pesquisa, uma questão me povoou: eu poderia mostrar a professores e a alunos outros percursos para ensinar e aprender conteúdos curriculares estabelecidos – e não discuto ainda se os conteúdos têm problemas. Apenas penso em como poderia melhorar o ensino de linguagens e história, por exemplo, utilizando o *hip-hop*, já que esse era o propósito da pesquisa Fapesp de que eu participava. Duncan e Morrel vão mais longe e propõem que todas as matérias podem ser ministradas via *hip-hop*.

Por outro lado, eu queria ouvir os jovens, e, como coloca Paulo Freire, um percurso é *forjar* com eles as propostas. Muitas vezes fizemos isso, outras não, pois há momentos em que o número de educandos, as condições, sentimentos que perpassam esse coletivo e mesmo problemas internos das instituições obstam a fluência das relações.

Uma oficina de desenho que mais tarde batizei como *Fênix* é um exemplo dessas dificuldades.¹⁰ Houve momentos em que reconsiderei e refiz o trabalho, serena e humildemente. Em campo, nem tudo funciona como planejamos e mostrar porque foi assim nessa pesquisa é um dos objetivos deste trabalho.

¹⁰ Ver Capítulo IV.

Tendo conhecido as propostas e realizações de pesquisadores estadunidenses e brasileiros que haviam trabalhado com *hip-hop* em sala de aula, eu pensava em produzir algo que nos ajudasse na *interação* com o mundo juvenil por essa via. Entretanto, à medida que eu entendia que o que podíamos fazer era uma criação pedagógica, favorecendo trocas que às vezes eram tensas, diversificava meus caminhos, e havia sempre as instituições intermediando e mesmo coibindo essa interação educador-educando.

Continuo a pensar que é possível fazer esse percurso se fizermos um uso vital de uma expressão popular de cultura juvenil para reflexão e motivação, mas não construir uma pedagogia institucionalizada do *hip-hop*, porque criar uma “pedagogia” de uma cultura popular é tirar-lhe a qualidade de *ser popular*. Veremos isso mais adiante, à medida que eu descreva as oficinas da pesquisa e seus desdobramentos.

CAPÍTULO II

As oficinas de *hip-hop*

Tio Vinny, escrever é legal, mas o que eu gosto é de hip-hop. O hip-hop é minha vida.

Juvenal, 16 anos

Em 2003, insatisfeito com a instituição religiosa onde praticava minha espiritualidade e depois de questionamentos dolorosos, conflitos e negociações, decidi deixar a casa de santo que eu frequentava desde a juventude, que tinha elementos da cultura banto – o chamado Candomblé de Angola – e de umbanda. Ainda que acentuada pela natural reflexão da entrada nos 40 anos, minha crise era de ordem institucional – eu queria conhecer uma instituição menos familiar e matriarcal, que é o desenho da maior parte dos terreiros, e acreditava – como acredito até hoje – que a espiritualidade tem que estar atrelada ao conhecimento e ao bom senso, combinação sempre delicada para racionalistas e espiritualistas; dogmas dirigem religiões e estatutos dirigem instituições. Eu precisava da orientação de alguém que conhecesse os dois lados da moeda e intuía que havia uma ponte entre espiritualidade e educação.

Nesse contexto, escrevi ao professor Reginaldo Prandi, do Departamento de Ciências Sociais da FFLCH-USP, autor de *A mitologia dos Orixás*. Eu sabia que ele conhecia muitos terreiros em São Paulo e pedi-lhe que me indicasse um de umbanda não muito cristianizada, mas tampouco afastada do cristianismo, em particular, que tivesse elementos de catolicismo popular e que também privilegiasse a tradição africana, o conhecimento das ervas, a educação e a arte. Eu sabia que não seria fácil encontrar algo tão culturalmente diverso, mas o professor teve a gentileza de me responder dois dias depois: “Procure o Terreiro Mãe Guacyara e fale com Tia Dag”. Telefonei, e ela mesma atendeu. Perguntei se podia me consultar espiritualmente com ela, e ela disse que qualquer um podia. Foi muito objetiva ao dizer o preço da consulta, e eu perguntei quando podia ir. Ela disse: “Tá livre agora, mano? Vem pro Capão”. Eu fui. Ela me ouviu e vaticinou: “Você vai ter que sair de lá. E vai ter que voltar a ser educador pra ser feliz de novo”.

A Casa Mãe Guacyara fica ao lado da Casa do Zezinho. A postura educativa de Tia Dag e da equipe é procurar não misturar as coisas, mas a vibração e o *asé/ntu* (energia vital em iorubá e banto, respectivamente) correm por toda a Casa. A ONG é laica, mas, quando um jovem é rebelde e agressivo, Tia Dag pede aos orixás e guias que o abrandem, independentemente de sua religião. Ela faz com desenvoltura tanto os trabalhos espirituais quanto os pedagógicos e tem uma equipe unida, de pessoas dedicadas. É uma orquestra que ela rege com um sorriso franco, firmeza e sem meias palavras.

Ainda no primeiro dia, depois da conversa com ela, passei por um ritual condizente com minhas inquietações: cantaram para meu orixá, e eu me acalmei e segui na minha busca. De fato, eu saí da instituição onde estava, mas não fui para o centro de Tia Dag, e sim para a Tenda de Umbanda São Benedito, de Pai Jamil Rachid, de orientação tradicionalista e também sede da União de Tendas de Umbanda e de Candomblé do Brasil. Entretanto, pensava muito em Tia Dag, na Casa e em tudo o mais e acompanhava o trabalho da ONG pelo sítio na *internet*. Levei modestas doações à Casa e participei de alguns eventos religiosos do terreiro. Aquela experiência ecoava em minha alma e, em 2004, retomei o curso de linguística da USP, pois sentia necessidade de me certificar como educador; graduei-me em 2006 e, em 2010, terminei a licenciatura. Na licenciatura, conheci a prof^a Amaral, com quem levei a pesquisa à Casa do Zezinho, sete anos depois de minha primeira visita. Tia Dag gostou do projeto, e comecei na semana seguinte, com as oficinas-piloto.

Fizemos quatro oficinas-piloto – em média, uma por mês – do fim de setembro ao fim de 2010. Uma delas se articulou com o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, e discutimos importantes tópicos relativos à presença de elementos culturais africanos no Brasil, assim como temas afro-brasileiros. Nesse dia, além de um evento de *hip-hop*, soavam os atabaques do terreiro dirigido por Tia Dag, onde se realizava um batismo de umbanda, e os sons se mesclavam numa envolvente combinação sonora.

Nas oficinas-piloto, pensei em modos de discutir temas delicados como religião e etnia. Também no dia 20 de novembro, filmamos a coreografia em que os educandos reproduziram a conhecida simulação de um voo na proa do navio feita pelo par romântico no filme *Titanic*, de 1997. Os jovens ficaram irritados quando eu mostrei a filmagem na câmera, porque não identificaram de imediato a cena, ainda que eu tivesse avisado que o material não estava editado. Essa passagem me mostrou que

eles viviam em estados-limite e que se sentiam defraudados quando suas expectativas não se cumpriam imediatamente.

Foi nessas oficinas que me aproximei do funcionamento psíquico dos jovens e de algumas pessoas da Casa. A prof^a Amaral, coordenadora do projeto, psicóloga e psicanalista, me apoiava nessa jornada. Nas oficinas-piloto, eu queria sentir onde estava e também me integrar melhor aos jovens, à equipe da Casa e à professora de *hip-hop*. De modo geral, elas funcionaram bem e me inspiraram um modo de articular a dança com minhas intervenções, mesclando texto, palavras, rimas, imagens e movimento.

Em rituais de umbanda e de candomblé, para “riscar pontos” – ou seja, criar símbolos que identifiquem os orixás e espíritos ou guias com um tipo de giz chamado *pemba*, ou imagens em argila ou pinturas que representem essas entidades –, quase sempre se faz antes uma roda, uma dança, uma purificação que, em geral, envolve movimento. Vejamos o que escreve e desenha Meire, uma adolescente afrodescendente de 16 anos, moradora do Capão Redondo e aluna da Casa, depois de dançar, brincar e rimar:

O *hip-hop* pra mim até hoje
 Tá bom porque até hoje
 Eu tô aprendendo a desenhar
 Escrever e até dançar, que é o principal.
 O *hip-hop* é uma dança para
 A qual você pode se expressar,
 Pode falar o que você tá sentindo
 Só pelo jeito que você dança
 Ou, se você não 'tiver bem, Você
 pode fazer só o básico E não
 uma aula pesada.
 Eu aprendi que no *hip-hop*
 A gente tem que trabalhar em grupo porque, se não,
 Não sai nada certo.
 Eu tô achando o *hip-hop*
 Muito bom porque não é
 uma aula pesada.

Meire fala duas vezes em “aula pesada”. Esse peso, em minha interpretação, é a falta de movimento nas aulas da escola tradicional. Lembremo-nos de que eles tinham entre 13 e 17 anos, quando culminam a libido, a força física e a produção hormonal, para o florescer da vida adulta. Meire nos conta a liberdade que sente ao dançar, ao expressar uma cultura que está em sua comunidade, em seu cotidiano. O texto está emoldurado, e, abaixo dele, há um desenho com duas casas – seriam a

Casa do Zezinho e a escola? Uma casa é vermelha, está de frente, e a outra é amarela, colorida, com uma árvore ao lado. E, na verdade, a Casa do Zezinho é amarela, e, em volta do muro, há diversas árvores e plantas, o que me permitiu fazer essa associação. O muro que Meire desenha não impede a visão das casas; é quadriculado em vermelho e marrom, e, no centro, em letras biscoito, lê-se “Hip Hop”. Parece um tabuleiro de damas ou de xadrez, onde se movem as peças.

Figura 2 – Desenho de Meire

Nossa narrativa começa com Meire, seu texto e seu desenho, dialogando com a ancestralidade que acreditamos haver no *hip-hop*, com as dificuldades de uma região carente e violenta da cidade de São Paulo, com seus heróis cotidianos nas ONGs, nas comunidades, com os jovens que anseiam por felicidade, com as instituições que, imbuídas de um desejo autêntico de melhorar a educação nessas comunidades, atuam nessas regiões.

Foi no Capão Redondo que nasceram o grupo Racionais MC's e a carismática figura de Mano Brown, que, no *rap* “A vida é um desafio”, escreveu:

Tem que acreditar.
 Desde cedo a mãe da gente fala assim:
 “Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor”.
 Aí, passados alguns, anos eu pensei:
 Como fazer duas vezes melhor, se você 'tá pelo menos cem vezes
 atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos
 traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? duas vezes
 melhor como?
 Ou melhora, ou ser o melhor, ou o pior de uma vez.
 E sempre foi assim.
 Você vai escolher o que 'tiver mais perto de você, O que
 'tiver dentro da sua realidade.
 Você vai ser duas vezes melhor como?
 Quem inventou isso aí?
 Quem foi o pilantra que inventou isso aí ? Acorda
 pra vida, rapaz.

Durante a pesquisa, eu me perguntava quem eram aqueles jovens, quem eram aqueles educadores e quem éramos nós, os pesquisadores da Feusp, e o que todos nós queríamos daquele processo. Hill (2014) aponta a falta de estudos das práticas do *hip-hop* nos EUA, onde essa cultura é um mercado de milhões de dólares, ao mesmo tempo em que celebra o crescimento recente dos estudos etnográficos sobre o assunto em seu país: “A necessidade de perspectivas antropológicas sobre o envolvimento dos jovens com a cultura *hip-hop* é ainda mais justificada pelo pequeno, porém crescente, *corpus* de trabalho do campo etnográfico” (HILL, 2014, p. 43).

Portanto, na visão do autor, apesar das dificuldades, há esperanças. No caso do Brasil, as pesquisas sobre o tema ainda são tímidas, mas, dentro da Casa do Zezinho, nas oficinas com a professora de *hip-hop*, vi claramente a necessidade das oficinas-piloto. Elas dariam o alicerce de que eu precisava para começar os trabalhos.

Afinal, o que buscávamos? De acordo com a orientação da coordenadora, e ela representava a USP e a Fapesp, tratava-se de entender o *hip-hop* como uma forma contestatória que educava e formava afrodescendentes. Contudo, não estávamos numa escola pública, e sim numa ONG, com sua política e seu funcionamento delineados pela direção da Casa. Os projetos da Casa não dialogavam necessariamente com as instituições do Estado – era um projeto educacional livre, voltado para a comunidade do Capão Redondo, para as necessidades daquela população, e a entidade abrigava cinco gerações em seus espaços, com oficinas para crianças de 06 anos de idade e oficinas para adultos.

Eu estava com os adolescentes, na chamada Sala Oriente, na oficina de *hip-hop*, e trabalhei dois anos com a professora de *hip-hop*. Depois da Sala Oriente, os jovens vão para a Sala *Século XXI*, onde começam a ter aulas mais voltadas para o mercado de trabalho – entretanto, graças ao caleidoscópio que é a Casa, eles podem ter formação em áreas artísticas e culturais durante todo o trajeto. A Sala Oriente é um espaço sensível, que gera expectativas e ansiedades, pois é o espaço dos adolescentes. Ainda que não haja avaliação na Casa, os alunos devem ter boas notas na escola regular, e sua relação com a educadora era de muito engajamento no movimento *hip-hop*. Como eu viajara aos EUA um semestre antes da pesquisa, procurei o tema nas bibliotecas de lá e conheci o trabalho de Marc L. Hill, que traduzi, em parceria com a também pesquisadora de temas afro-brasileiros, Paola Prandini. O livro foi publicado pela Editora Vozes em 2014. À época da pesquisa, li o original à procura de formas de escutar os jovens e de trabalhar com eles, e procurei também mesclar outros elementos da pesquisa em meu planejamento: por exemplo, comparar o *hip-hop* com o *ring shout*, com o *break* e com a cultura afro-brasileira.

Esses lineamentos eram de 2010, antes das oficinas propriamente ditas, da minha familiarização com os jovens e com a professora de *hip-hop*. Eu enviava à direção da Casa o planejamento do que faria e, depois de realizada a oficina, um relatório muito simples, com resultados esperados, atingidos e não atingidos, e, à coordenadora da pesquisa, enviava um relatório mais detalhado, que procurava relacionar a oficina aos autores que ela indicava, para construirmos um *corpus* de textos que servissem àquele tipo de estudo. Contudo, à medida que o trabalho avançava, eu via que estava entre instituições discordantes: de um lado, a Fapesp, que financiava a pesquisa e queria fazer do *hip-hop* uma “ferramenta pedagógica”; de outro, a ONG, que valorizava o trabalho cultural dos seus educandos e, por sua natureza jurídica, não precisava seguir parâmetros institucionais, embora atuasse paralelamente ao universo educativo. A ONG criava seu *modus operandi* de acordo com seus recursos.

Cada oficina durava duas horas. A primeira oficina propriamente dita aconteceu em março de 2011, e, nesse relatório, detalhei nossa chegada à Casa, a presença de uma jovem educadora suíça de minhas relações pessoais que quis acompanhar os trabalhos, a filmagem do jornalista Djalma Campos, que fazia parte da equipe e foi desligado do projeto antes de seu término, e os vídeos que exibí, entre eles, *The Ring Shout & The Birth of African-American Religion* (2009), *Videoclip Cantos de Sirena*

(2009), *Danças Brasileiras* (2007), “Jesus chorou” (RACIONAIS MC’S, 2006) e “Debaixo d’água/Agora” (2007).

Minha ideia era mostrar aos jovens e àqueles que acompanhavam a construção das oficinas o conceito de telescopia histórica de Béthune sem me deter na teoria – ainda que eu a tenha mencionado –, sobretudo sua aplicação no espaço educacional. Eu sabia que, justamente na oficina de *hip-hop*, o interesse dos jovens era pelo movimento. Passamos os vídeos rapidamente, detendo-nos nas imagens que mais os atraíam, porém, de modo geral, só precisamos adiantar os vídeos em inglês, em particular os dois primeiros, pela barreira linguística, e os educandos se satisfizeram com nossas explicações sobre o que viam.

A cada vídeo projetado, explicávamos o evento, e eles se mostraram bastante interessados em *Canto de Sirena*, que mostra jovens africanos da Guiné Equatorial, falantes de espanhol, que dançavam ao ar livre, com pouquíssimos recursos. Espantaram-se ao saber que, em muitos pontos da África, vive-se em condições ainda mais difíceis do que as deles próprios. Um dos pontos altos foi a exibição do vídeo dos Racionais MC’s, e alguns jovens cantaram junto com Mano Brown a letra de “Jesus chorou”. Surpreendemo-nos quando, assistindo à interpretação de Maria Bethânia de uma composição de Arnaldo Antunes, em que a cantora brasileira “fala o canto”, os educandos disseram que ela estava “rapeando” e se mostraram muito interessados. Segundo Djalma, que a tudo observava, essa reação positiva surgiu quando eu disse que, como todos sabem, Bethânia é adepta de rituais afro-brasileiros. Porém, para evitar debates de natureza religiosa, procuramos falar também da importância das religiões protestantes para os negros estadunidenses e dos sincretismos.

De todo modo, eu alinhava minha narração ao escopo histórico, e um jovem me perguntou se eu era descendente de escravos. Respondi que sim, do lado materno, sabidamente houve escravos negros, e, do lado paterno, os italianos que vieram a São Paulo, meus bisavós e avô, que vieram justamente para substituir a mão de obra escrava, chegaram aqui em condições muito ruins.

Os educandos interagiram especialmente nos vídeos sobre danças brasileiras, cujos movimentos e passos são semelhantes aos do *hip-hop*. No fim, eles queriam ver o resultado da filmagem, mas Djalma explicou que teríamos que editá-la. Despedimo-nos contentes, e percebi que eles também estavam. Conseguímos chegar a seu

coração. A propósito, um dos jovens, que já nos conhecera no festival de *hip-hop*, lamentou ter chegado atrasado. Lorella, em seu português ainda incipiente, abraçou os jovens, que retribuíram calorosamente. Ela me disse que nunca vira tamanha afetividade em jovens, que se sentia inundada por uma riqueza que não conhecera na Suíça; almoçamos no refeitório da Casa.

Ao deixar a Casa, atravessamos o pátio que antecede as salas da administração, onde o mestre de capoeira Tio Gigio, que já foi um “Zezinho”, ensinava aos pequenos. Eram cerca de 60, e, sem cerimônia, vieram ao nosso encontro, nos abraçaram e beijaram. Vendo Lorella chorar emocionada, Tio Gigio riu e disse: “Com o tempo, a gente se acostuma...”. Esse primeiro dia na Casa do Zezinho pontuou aspectos da pesquisa que mais tarde eu compreenderia melhor. O primeiro – óbvio e muito importante – é o das dificuldades estruturais. É muito difícil locomover-se, alimentar-se, enfim, prover-se de recursos, e as bolsas não são suficientes. Eu fiz o trabalho como pesquisador voluntário. Em segundo, há a negociação entre o pesquisador, a instituição (ou instituições) para a(s) qual(is) se pesquisa e a instituição pesquisada, e há, também, os pesquisados. De minha parte, eu não via os jovens apenas como objetos de pesquisa, mas como meus alunos.

Logo no início do processo, a coordenadora da pesquisa observou que eu me identificava mais com a instituição pesquisada do que com a própria pesquisa. Embora ela tivesse alguma razão, começaram aí nossas divergências – de fato, eu me sentia educador, e não pesquisador. Ela afirmava que eu me deixara seduzir pela ideia de que era estimado pela ONG, que, em tese, me queria alinhado a seus próprios propósitos. Mais tarde, num episódio que intitulei *Oficina Fênix*, eu constatei que a coordenadora não estava totalmente errada. Essa discussão e outros problemas se acirrariam ao longo dos dois anos de trabalho. Ainda assim, por recomendação de Amaral, comecei a ler *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*:

A instituição deve ser permanente: com isso, ela assegura funções estáveis e necessárias à vida social e à vida psíquica. Para o psiquismo, a instituição encontra-se, como a mãe, na base dos movimentos de descontinuidade instaurados pelo jogo do ritmo pulsional e da satisfação. Ela se confunde com a experiência mesma da satisfação. É uma das razões do valor ideal e – necessariamente – persecutório que ela assume tão facilmente (KAËS et al., 1989, p. 23).

Assim, a leitura indicada pela instituição era evidentemente freudiana, e a coordenadora chegou a destacar uma jovem doutora em psicologia com formação psicanalítica para nos orientar semanalmente quanto a problemas institucionais. Eu

me via entre duas “mães”: a Casa e a instituição que a pesquisava. Nossas leituras nos levavam a entender os meandros e as motivações das instituições em seu cotidiano, e um dos aspectos mais destacados foi o do “contrato narcísico”, também levantado por Kaës et al. (1989). O indivíduo que pertence à instituição passa por negociações internas, que são um legado de seu próprio narcisismo, em continuidade da relação parental, na qual os sistemas de desejos e pulsões se organizam positivamente sobre investimentos libidinais de ambos, por meio de identificações mútuas, com comunhão de ideais e de expectativas, ou seja, estabelece-se um verdadeiro contrato narcísico entre uma parte e outra.

Logo no início dos trabalhos, para estimular a produção de desenhos, que se provou muito útil ao longo das oficinas, e também para que os jovens se incluíssem no processo, eu criei um pequeno grafitti (mantenho a forma escrita preferida pelos artistas). Pensando na necessidade que o jovem tem de ser visto, admirado e amado – portanto, baseando-me no narcisismo freudiano –, desenhei um olho estilizado em que se lê “Me olhe”:

Figura 3 – Meu desenho motivador na primeira oficina

Funcionou bem: colocamos o desenho no centro da roda e dançamos um *ring shout* em volta dele. Quando relatei a atividade à coordenadora, sua interpretação era que eu queria ser visto e era narcísico. Ela não concordava – e, outra vez, tinha alguma razão – que eu incluísse minha produção cultural no trabalho com os jovens.

Essa postura cerceadora me desanimava do trabalho. Semanalmente, líamos textos da escola freudiana para nos alicerçar para a pesquisa. Eu me sentia tolhido como profissional de educação que tinha algo a oferecer aos jovens. Ainda assim, não pensava em desistir, pois me sentia comprometido com os jovens e procurava compreender as razões daquele estilo de cordenação.

Ainda que me tenha agradado e sido útil, a leitura – em particular a de Kaës et al. (1989) – acabou apontando mais os problemas da instituição pesquisadora que os da pesquisada. Eu considerava que éramos convidados desta e que não deveríamos interferir em seu modo de funcionamento; por isso, me via como professor dos jovens. Mais tarde, a leitura de Michel Maffesoli (1997) mudaria minha visão da Casa e de outras instituições, inclusive, do objeto da pesquisa – também uma instituição (cultural) –, o *hip-hop*.

Eu conheceria o *tribalismo*, que pulveriza o peso das instituições e valoriza o *estar juntos*. Para Maffesoli (1997), as instituições perderam o poder de construção identitária que outrora emanavam: agora, são como um campo onde as pessoas se reúnem para expressar emoções e comoções. Não são a base, mas sim o entorno que, no mais das vezes, delimita um grupo de outro, mas não significa para as pessoas uma instância de individualidade – as instituições abrigam uma tribo, um conjunto de desejos que, fundamentalmente, serve como pano de fundo da própria história, mas não é a história em si mesma: “é impressionante ver que as diversas instituições já não são contestadas nem defendidas. São simplesmente ‘comidas pelas traças’ e servem de nichos para microentidades baseadas na escolha e na afinidade” (MAFFESOLI, 1997, p. 24).

Numa leitura posterior a esses acontecimentos, penso que, sendo mulher e mãe de santo, o papel de Tia Dag à frente da instituição pesquisada era mesmo o de uma *tia*: uma pessoa fraterna, ainda que bastante séria e dedicada a seu trabalho, que permitia movimentos de liberdade e criação dentro da instituição. Ela mesma me disse que não se considerava “mãe de santo”, mas uma intermediadora entre o *asé* e as pessoas da Casa e do terreiro.

A instituição pesquisadora, uma fundação autárquica diretamente ligada ao governo estadual, dava fundamentos educativos e parâmetros para sua aplicação e podia também ser lida na perspectiva de Kaës et al. (1989): era como a mãe que organiza os processos educativos. Os embates foram inevitáveis, mas ricos. Nesse

sentido, todos queríamos ser vistos. No entanto, da instituição pesquisada, de nosso grupo de pesquisa e do “objeto” da pesquisa – os jovens do grupo de *hip-hop* com quem convivi para observar a cultura que construíam e expressavam –, posso afirmar que queríamos *estar juntos*, na perspectiva de Maffesoli (1997). Era isso que nos unia.

[...] comunidades de ideias, preocupações impessoais, estabilidade da estrutura que supera as particularidades dos indivíduos, eis aí algumas características essenciais do grupo que se fundamenta, antes de tudo, no sentimento partilhado (MAFFESOLI, 1997, p. 112).

Se o que queremos na modernidade é estar juntos para celebrar a vida (MAFFESOLI, 1997), por que então nossa pesquisa não se celebrava? Por que havia uma constante tensão entre nossa equipe e a dos educadores? Mais tarde, conversando com os professores Marcos Ferreira e Rogério de Almeida, me ocorreu que a pesquisa não se configurava como eu gostaria porque era uma pesquisa institucional de manutenção do Estado prescritor de políticas públicas: “Jamais teremos um projeto político-pedagógico que cumpra com a implementação de uma resolução regulamentando um decreto que determine a produção em série de sábios na escola” (FERREIRA SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 21).

Ou seja, formatava-se uma prescrição numa pesquisa como a nossa e depois se a aplicaria a outras instituições; no caso, as escolas públicas. Ainda que seja louvável a pretensão de melhorar o ensino, sobretudo de um modo arrojado, mais uma vez, os professores não seriam ouvidos; mais uma vez, o Estado se sobreporia aos professores, que, por sua vez, se sobreporiam aos alunos. Evidentemente, os professores sabem – *devem* saber – mais que os alunos, mas isso não os desobriga de se inteirar do que os alunos sabem, inclusive para ensiná-los melhor. O próprio Hill (2009) admite que, em determinado momento de sua pesquisa, flagrou-se impondo seu gosto estético e cultural a seus alunos:

Minhas escolhas eram um reflexo de uma tendência dentro de muitos contextos de Educação Baseada no Hip-Hop (EBHH) documentadas na literatura de pesquisas. Em geral, educadores de EBHH escolhem textos que eles valorizam política ou intelectualmente, ou ainda culturalmente sofisticados e relevantes. Ainda que apropriados, tais movimentos, frequentemente, levam ao desenvolvimento de currículos que respondem aos interesses, experiências e orientação geracional do professor mais do que do aluno. Deste modo, os contextos da EBHH não só se arriscam a tornar-se menos “culturalmente relevantes”, mas eles podem também reproduzir as mesmas estruturas do elitismo que os contextos da EBHH problematizam e, em última análise, desmantelam (HILL, 2014, p. 93).

O autor revê sua lista de letras de *hip-hop* que seriam trabalhadas em sala de aula e percebe que grande parte foi escolhida por ele. A partir disso, eu também revi a lista da primeira oficina, e lá estava o reflexo do que sou musicalmente. No meu caso, os estudantes eram mais jovens e não contestaram minhas escolhas contundentemente, mas, no caso de Hill, a maioria tinha mais que 20 anos, portanto, tinha já uma bagagem cultural e conhecia a cultura *hip-hop*.

No entanto, admito também que os jovens apreciaram a maior parte de minhas eleições, pois as negociáramos nas oficinas-piloto; nas primeiras, de fato faltou, em parte, a opção deles do repertório com que iríamos trabalhar, mas corrigimos esse procedimento ao longo do trabalho. Embora esses repertórios tenham surgido nos dois anos da pesquisa, hoje, com a tranquilidade da reflexão e das leituras posteriores, concluo que negociar identidades passa primeiro por entender o que o outro deseja. Temos que considerar o desejo dos jovens.

Como pesquisadores, professores e educadores, vigiar e dismantelar nossos desejos e projeções em prol dos desejos e das projeções dos alunos pode ser um caminho interessante para nos construirmos enquanto educadores. Obviamente, esse “dismantelamento” é para que se possa combinar peças diferentes entre si, as deles e as nossas. Nesse sentido, ao invés de ter mostrado meu desenho, talvez eu devesse ter pedido a eles que fizessem um primeiro desenho. Contudo, no início de uma pesquisa dessa natureza, o tempo urge, as demandas são grandes e os jovens são inquietos. Ofereci um diálogo e uma escolha. “Me olhe” era o que os jovens queriam, e eu lhes mostrei que os via. Vi e fui visto. Mais tarde, em terapia, entendi o que eu fizera: empolguei-me com o fato de os jovens haverem gostado do meu trabalho e com o bom resultado das oficinas. Mas há que redimir o professor que admite seus processos de construção: “O verdadeiro mestre deve sempre duvidar de sua capacidade, mesmo quando essa capacidade é unanimemente reconhecida. Se ele achar que é mestre, deixou de sê-lo no mesmo instante” (GUSDORF ¹¹ apud FERREIRA SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 23).

De qualquer maneira, meu desenho motivou-os e eles criaram seus próprios desenhos. Em turmas com 30 a 60 alunos – a variação era tremenda, inclusive porque a frequência era livre, de acordo com o desejo dos jovens –, eu me vali de um recurso que tinha e fui repreendido porque a coordenação acreditava que era uma “projeção

¹¹ GUSDORF, Georges. **Professores para quê?**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

narcísica” minha. Depois do episódio, vejo que foi um ato espontâneo para produzir um efeito pedagógico, mas não era desprovido de uma intenção formativa: era um passo para iniciarmos a jornada. Por isso foi possível recompô-lo e (re)significá-lo.

Não somos seres em constante processo de revisão? E, para me certificar de que se tratara de um passo na nossa jornada, em outro momento discuti a questão com os jovens; esse episódio também pavimentou nossa boa relação durante os dois anos em que trabalhamos juntos.

Essa pedagogia que compartilhamos tem seu valor, a formação juvenil apoiada pela cultura *hip-hop*, mas não é exaustiva. A pesquisa deixou estabelecido para mim que, sem levar em conta o desejo do aluno, não podemos – ou não deveríamos – lhes propor conteúdos fechados, pois não temos meios de fazê-los convergir com os conteúdos que precisamos e queremos ministrar. Evidentemente, havia tensão em torno dos conteúdos e das reflexões que propúnhamos, pois a ONG não fazia parte da escola formal e servia a alunos que tinham uma cultura econômica peculiar: ainda que jovens, muitos deles trabalhavam ou eram aprendizes. Como poderia um projeto de política pública se adequar à realidade deles?

As estruturas de poder e de hierarquia dentro das instituições educacionais acabam por passar transversalmente nas relações entre o corpo discente e o corpo docente. Por causa disto, a visão de Kaës et al. (1989) quanto às instituições já não me inspirava como pesquisador de processos educacionais, mas o vitalismo de Maffesoli (1997), sim, ao compreender que, na contemporaneidade, somos seres em desconstrução que buscamos a celebração e a liberdade. Essas cores me atraíam; daí em diante, essas premissas guiariam minhas propostas educativas e minha leitura do trabalho na ONG. Como disse o prof. Marcos Ferreira sobre educação:

A convivência é essa outra noção ancestral que configura o processo educativo para além do escolacentrismo que caracteriza o modelo ocidental. Somente através do aspecto convivial é que as pessoas passam a se conhecer e a colaborar mutuamente no âmbito da aldeia, da comunidade, no tecido social cotidiano. Conviver significa, nessa dimensão, viver junto com outros e partilhar a vida (suas decisões, descobertas, surpresas e angústias), na aprendizagem cotidiana dos modos de ser (2005, p. 219).

Ao final do primeiro ano da oficina, escreveu uma das jovens sobre o trabalho em grupo no *hip-hop*: “Uma dança que é capaz de nos fazer esquecer os problemas. Por instantes divinos, ficamos de bem com a vida”.

CAPÍTULO III

A vida é batalha

*Os brancos escrevem nos livros,
nós escrevemos no
peito.*

máxima do Ovimbundu, grupo étnico de Angola

*Hip-hop é alegria
Hip-hop é emoção
Hip-hop tem no Bronx
Hip-hop no Carrão. Letra dos Zezinhos produzida
nas oficinas, em 2012.*

Na inter-relação entre as instituições e os colaboradores da pesquisa, já caracterizada e em andamento, formataram-se as oficinas, para as quais criei exercícios que chamei de *pedahopia*: propostas reflexivas e formativas a partir de uma roda de canto. Assim como fazem os *rappers* no cenário musical, associei livremente os termos rodopiar, utopia, pedagogia, *hope* e esperança. Na ONG, do mesmo modo, os jovens criavam gírias, grafittis e movimentos, como os praticantes de rituais afrobrasileiros produzem em sua liturgia termos, símbolos, práticas e expressões para significar suas práticas. Os jovens me ajudaram na formação do termo.

Duncan-Andrade e Morrel (2008) declaram que se baseiam na pedagogia crítica de Paulo Freire para construir conceitos em seus trabalhos educacionais baseados no *hip-hop*. Paulo Freire queria despertar a consciência dos educandos para a complexidade da vida contemporânea e mostrar a educandos e a educadores a autonomia pessoal e intelectual. O educando se *educa* – o educador é uma ponte para a liberdade; ele não é o libertador. No nosso caso, as rodas das oficinas alternavam os papéis entre educadores e educandos e foram feitas em parceria com a professora de educação física e ex-educadora da instituição. Ela ministrava oficinas de *hip-hop* e *break* em diversos projetos.

A professora, Cristiane Dias Correa, é *B-Girl* (dançarina de *break* e *hip-hop*) e pertence à comunidade do Capão Redondo. A pesquisa trabalhou com jovens da periferia da cidade de São Paulo, que têm sido excluídos do processo educativo nas últimas décadas. A etnia é um dos fatores dessa exclusão, pois está naturalizada no imaginário nacional a absurda diferença social que separa, de um lado, as classes média e alta e, de outro, a “ralé” (SOUZA, J., 2009). Para essa desafortunada

construção, concorreram inúmeros fatores, inclusive a cultura escolar que, ao fim e ao cabo, também perpetua essa distinção. A sociedade brasileira internaliza a diferença social, que tem profundas raízes na classe e na etnia, e, naturalmente, reproduz esse discurso nas instituições, entre elas, a escola. Vejamos o que propõe Jessé Souza (2009, p. 35):

Durante todo o século XIX e até a década de 1920, o paradoxo da identidade nacional brasileira vai ser materializado, precisamente, com base na impossibilidade, num contexto histórico em que o racismo tem “prestígio científico” internacional, de se construir uma “imagem positiva” para um “povo de mestiços”. O mestiço, o mulato, no nosso caso, vai ser, muitas vezes, percebido como uma degeneração das raças puras que o compõem, sendo formado pelo que há de pior tanto no branco quanto no negro como tipos puros. Essa era a opinião, por exemplo, de nada mais nada menos que um dileto conselheiro do imperador Pedro II, o conde francês Goubineau. Todos os grandes pensadores brasileiros desse período, como Euclides da Cunha, Nina Rodrigues ou Oliveira Vianna, serão vítimas dos preconceitos racistas e presas da armadilha que tornava virtualmente impossível vislumbrar um futuro positivo para um povo de mulatos.

Nas oficinas, simulando um grafitti com um programa de computador, Cassiano, um jovem negro de 15 anos, criou o seguinte poema:

Eu parei por um minuto e refleti alguns segundos olhei
[ao] redor de tudo que acontece no mundo as pessoas
se desligando dia a dia ano a ano meu pensamento veio
por um momento já faz bastante tempo que o mundo
está desse jeito as pessoas pedem esmola o povo
ignora ninguém da bola pra Periferia

Fiquei positivamente impressionado com o recurso colorido da escrita e com a própria reflexão, em particular, com a frase final: “ninguém dá bola para a periferia”. Adriano percebia que as coisas lá eram difíceis, independentemente de sua situação pessoal, e de algum modo indicava que ninguém, talvez nem nós mesmos, tínhamos um olhar verdadeiramente transformador para sua comunidade.

Considerando a diáspora e a escravização de populações africanas no período da colonização brasileira e suas consequências posteriores, pode-se propor um caminho para entendermos a segregação social dos afrodescendentes e as práticas culturais resultantes desse secular movimento populacional. Assim, podemos compreender a narrativa da cultura *hip-hop* como uma jornada heroica – e trágica – e, a partir desses dados culturais, propor diálogos entre culturas que levem à formação de pessoas. Proponho essa ideia como a *jornada trágica dos rappers*, e dou à palavra “trágico” o seguinte sentido:

O trágico é impensável, e devemos no entanto pensá-lo. Saibamos também que, como no vento, o espírito sopra onde quer. Talvez seja assim que podemos compreender o surpreendente retorno dos valores arcaicos ao primeiro plano social. Tribalismo, nomadismo, em particular, debilitam nossas certezas de pensamento e nossas maneiras de ser. Como o vento, chegam turbilhonando, daí o seu aspecto inquietante, assim como os valores que trasladam com eles (MAFESSOLI, 2003, p. 7).

Decidi incluir o *ring shout* na pesquisa motivado pelo conceito de *telescopia histórica*, de Christian Béthune (2003). Para o autor, o *hip-hop* teria retomado uma prática ancestral das culturas africanas. O *ring shout* (que poderíamos traduzir por “clamor ou grito em círculo”) consiste num círculo de canto e dança onde se pratica uma forma estética de “expressão comunitária”. Na cerimônia, se alternam músicos e expectadores, não há lugares fixos da roda, todos podem participar e, em geral, os mais experientes conduzem algumas performances.

A cultura *hip-hop* não se restringe às obras que ela produz (*rap*, *breakdança*, grafite etc.), às provocações que ela põe em marcha, às atitudes que os seus representantes alardeiam com ostentação, pretende ser antes uma “arte de viver” (BÉTHUNE, 2003, p. 7).

Muito identificado com essa perspectiva, adotei-a, concomitante à pesquisa, em minha proposta de trabalho. Gosto dessas rodas de celebração por seu tom de desacato e provocação e porque exploram um certo exibicionismo, induzindo as pessoas a se *mostrarem*, como acontece também em rodas de umbanda e de candomblé.

Interessei-me também por estudos linguísticos que relacionam movimentos corporais à produção de palavras, tema que passei a pesquisar. Movimento e linguagem são a matéria-prima do *ring shout*, como de toda roda de celebração. Hoje, nos EUA, o *ring shout* não é praticado como há dois séculos, mas ainda é uma técnica terapêutica alternativa e inspira apresentações folclóricas. A esse respeito, importa registrar que há no condado de McIntosh uma comunidade que luta pela sua preservação, como se vê no seguinte excerto (McINTOSH COUNTY SHOUTERS, 2014):

McIntosh County Shouters

O *ring shout* do sudeste é provavelmente a mais antiga manifestação cultural de tradição afro-americana no continente norte-americano. Ainda continua a ser praticado por uma comunidade negra no condado de McIntosh, na costa da Geórgia. Essa fusão irresistível de círculo de dança gira no sentido horário, com um chamado, um responsório cantado, percussão pelas palmas das mãos e um bastão batido no

chão no ritmo de tambores, em chão de madeira, e é claramente africano nas suas origens e características mais salientes. O *ring shout* afirma uma unidade com o espírito e com os ¹³ ancestrais, bem como a coesão da comunidade.

Para melhor discutir as sofisticadas práticas das liturgias afro-brasileiras, estendi a pesquisa a uma tradicional instituição religiosa, a União de Tendas de Umbanda e Candomblé do Brasil, casa que frequentei como praticante durante alguns anos e que há mais de 50 é dirigida pelo babalaô Jamil Rachid, um ativo octogenário. Nascido em São Paulo, Pai Jamil é filho de sírios coptas e fala árabe, por sua origem, e iorubá, por sua prática religiosa; tem um bom conhecimento de hauçá e igbô, e, em suas viagens ao continente africano, aprendeu também outros dialetos locais. Ele organiza terreiros de umbanda e candomblé em todo o Brasil e no exterior e dirige seu próprio terreiro de umbanda na Tenda Espiritualista do Pai Benedito, em cuja liturgia há fortes elementos africanos. Muito respeitado pelo “povo do santo”, tem como braço direito sua filha, a psicóloga Iara Rachid, a principal *ekedi* do templo, aquela que ajuda em atividades litúrgicas.

D. Iara me atendeu solícitamente e, fora do contexto religioso em que estávamos imersos, me contou das dinâmicas de canto e das danças dos rituais afrobrasileiros, de que conhece muitos elementos, em línguas africanas e em português. Com seu auxílio, fiz um quadro comparativo (Figura 4) entre expressões de religiões de matriz africana e do *hip-hop*. Nesse quadro, para ilustrar, procuro identificar e trazer ao leigo em rituais de matriz africana e da cultura *hip-hop* alguns elementos comuns na gestualidade e na intenção do discurso. No exemplo, trata-se de um *desafio*, em geral, entre homens:

¹³ “The southeastern ring shout is probably the oldest surviving African American performance tradition on the North American continent. It continues to be performed in a black community in McIntosh County on Georgia’s coast. This compelling fusion of counterclockwise dancelike movement, call-and-response singing, and percussion of hand clapping and a stick beating a drumlike rhythm on a wooden floor is clearly African in its origins and most salient features. The ring shout affirms oneness with the Spirit and ancestors as well as community cohesiveness”.

candomblé e umbanda	cultura <i>hip-hop</i>	gesto
<i>desafio (sotaque)</i>	<i>desafio (quem rima melhor)</i>	
Não membro do terreiro canta um ponto provocativo/malicioso, questiona os fundamentos da Casa. O desafiante quer que os frequentadores da casa desafiada passem para a sua /quer desacreditar os sacerdotes. A fonte sonora são os atabaques e os <i>ogãs</i> (atabaqueiros- cantores).	Um MC desafia outro para ver quem rima melhor; o perdedor será considerado “ruim de rima” pela comunidade. A fonte sonora são os dois MCs. O vencedor ganha títulos e seguidores e o perdedor perde seu prestígio na comunidade. <i>provocação</i> = a base dos dois cantos é a provocação	O desafiante busca a fonte de som, ou o desafiado ou o atabaque. O desafiante se coloca diante da fonte sonora, levantando e abaixando os braços, com desdém corporal e ironia na fala. Nesse ponto, identifica-se a telescopia histórica: o ancestral e o descendente têm movimentos comuns.

Figura 4 – Quadro comparativo entre rituais afro-brasileiros e o *hip-hop*

Na letra do ponto de umbanda “Você está vendo aquela casa pequenina”, de domínio público, atribuído ao espírito malandro de Zé Pilintra, o Ogã canta em réplica a qualquer tipo de desafio: “Vocês estão vendo aquela casa pequenininha, lá no morro da colina, ele mandou fazer, é lá que malandro mora, e lá que malandro vai morrer, otário não tem moradia” (PONTO DE MALANDRO, 2013). A própria letra é um desafio, um desacato. Nas disputas de MCs, assim como nas emboladas nordestinas, o desafio é explícito: um MC desafia outro para ver quem rima melhor. Há diversos exemplos na *internet*, e os duelos congregam muitos jovens.

Há elementos comuns entre a gestualidade e a expressão do *hip-hop* e as rodas de celebração de inspiração africana. Estudos (LOPES, 2003; PIRES, 2008) discutem essa relação entre expressões culturais, claramente produtos da diáspora nas Américas como o samba, a rumba cubana ou o jazz estadunidense. Mas que lugar ocupa o *hip-hop* para os jovens, em particular para os afro-brasileiros, nessa perspectiva? Ele guarda, preserva e atualiza a herança africana? Esperamos que as respostas a essas perguntas sejam ao menos encaminhadas na conclusão deste trabalho.

Assim, além da equipe reduzida e de dificuldades pontuais na realização da pesquisa, eu tive que lidar com subjetividades específicas da dinâmica da relação do coordenador da Sala Oriente, a sala de atividades dos adolescentes da casa.

Obviamente, as relações entre ele e os educandos, entre os educandos e eu, e entre ele e eu, tinha momentos tranquilos e outros tensos, importantes para nosso crescimento, durante todo o primeiro semestre. Consegui acertar o ritmo depois de

uma atitude assertiva, com a qual demonstrei-lhe que meu trabalho era fundamental para mim e para os jovens, e não mera vaidade acadêmica, o que ele supunha a partir de sua subjetividade, por causa das instituições que eu representava. Nesse período, a coordenadora da pesquisa decidiu levar a São Paulo professores estadunidenses que pudessem nos fornecer mais subsídios, através de um Colóquio, e convidou também professores brasileiros que ajudassem na construção do tema. Foi um trabalho hercúleo, mas o realizamos e envolvemos a Feusp e a Casa do Zezinho.

Como membro da comissão organizadora do “I Colóquio Internacional de Culturas Jovens, Afro-Brasil América: encontros e desencontros”, que contou com o apoio da Feusp em 2012. Com o evento, logrei conhecer melhor a pedagogia *hip-hop* e as conexões do *hip-hop* com a africanidade. Além disso, pelo intercâmbio com outros pesquisadores, agreguei à pesquisa informações de professores brasileiros e estrangeiros sobre cultura afro-brasileira e afro-americana e a própria pedagogia *hip-hop*.

Após o Colóquio, o professor Marcos Ferreira da Silva sugeriu-me a leitura de Gilbert Durand, o que me permitiu compreender a *telescopia histórica* entre os rituais afro-brasileiros, os do *ring shout* e os do *hip-hop*, cujas narrativas sobre jornadas heroicas eram simbólicas e corpóreas; do corpo, brotavam as próprias narrativas, as letras das músicas, os movimentos vigorosos e os grafittis. Esses símbolos pessoais e coletivos eram mitos. Eu descobria a *mitanálise* e me norteava não só pela estrutura dessas expressões, mas sobretudo por seus símbolos: o que eles tinham em comum? A partir deste ponto, minha compreensão da pesquisa tomou outro rumo.

Afinal, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam ‘pelas acomodações anteriores do sujeito’ ao meio objetivo. (DURAND, 2012, p. 41).

Diante da afirmação de Durand, eu me rendia à ideia de que minha experiência havia comungado com os jovens, num sentido de fato ritualístico. Nossas representações se colocaram frente à frente e, ao final do trabalho, se fundiram.

Penso que é uma dificuldade de educadores adultos: atamo-nos a nossas próprias crenças e fantasias acadêmico-científicas e não logramos compreender que, para eles, a vida é uma mescla de sonhos e de realidade, de fantasia e de história, de coragem e de medo: para o jovem, a vida é uma aventura. Compreender as

pluralidades do discurso juvenil – oral, corporal e mitológico, pois eles têm fortes imagens míticas (heróis, ídolos, letras de músicas) nas suas subjetividades – é um bom começo para nos posicionarmos como educadores que lhes dão sustentação em seu processo formativo.

Que nem um carro guiado na estrada da vida
Sem farol no deserto das trevas perdidas
Eu fui orgia, ébrio, louco, mas hoje ando sóbrio
Guardo o revolver enquanto você me fala em ódio (RACIONAIS MC'S, 2007a).

As jornadas heroicas são quase sempre transgressoras: transgridem conceitos e limites, alteram formas e provocam alquimias nas essências, ou seja, aquilo que era deixa de ser, para que algo novo tome seu lugar. Elas consubstanciam o inesperado. Os rituais de passagem marcam essa lógica poética. A dor justifica a felicidade; da circuncisão ao sacerdócio, a dor e a privação antecedem o regozijo, o jejum antecede a iluminação e a abundância.

Os heróis devem conquistar a felicidade à custa do próprio esforço e, se for preciso, do próprio sangue – a experiência-limite é o que os constitui como heróis, ainda que não se o veja atualmente como se via na antiguidade:

A jornada do herói, no mundo contemporâneo, aparece de forma latente, desvalorizada, já que as ideologias em voga acreditam que o indivíduo deva ser autodeterminado, encerrado no universo sistematizado das classes sociais [...]. O universo atemporal dos símbolos, no entanto, permanece vivo, continua a expressar o sentido de existir, presentifica-se nas mais diversas narrativas e, quando assume a forma de narrativa particular de uma existência, atesta que a vida é uma trajetória, uma jornada (ALMEIDA; FERREIRA SANTOS, 2012, p. 149).

A luta dos *rappers* também faz conexões com as lendas dos orixás, pois, ainda que não o percebamos, a luta é sempre pela afirmação da ancestralidade que (re)significa o presente: nos mitos, há contendidas pelo poder sobre a criação, feitiços, catástrofes, impedimentos, traições; na cultura *hip-hop*, há a polícia, o tráfico de drogas, a superação ou a sucumbência. O livro de Soares, Bill e Athayde, *Cabeça de porco*, mostra, de maneira inusitada, as auguras e duras crônicas cotidianas por que passam jovens nas favelas cariocas, imprensados entre a força do tráfico e a brutalidade policial:

A dor de Flora mistura-se ao ódio. Ela gira sua metralhadora de ódio para todos os lados. Todos são culpados pelo assassinato do irmão. Os amigos, falsos amigos; o tráfico que o recrutara; a cidade repulsiva

que segue sua rota de embriaguez, cínica e cúmplice. Flora detém-se quando a raiva acerta a mira mais precisa: o alvo, por excelência, são os vermes, os policiais corruptos e violentos que negociam com o tráfico, quando interessa, e matam os meninos do movimento, quando convém (SOARES; BILL; ATHAYDE, 2005, p. 150).

Joseph Campbell (2003, p. 132) explica o nascimento do herói como ritual de passagem e o relaciona ao Édipo freudiano: “Os rituais das primitivas cerimônias de iniciação têm sempre uma base mitológica e se relacionam à eliminação do ego infantil, quando vem à tona o adulto, seja menina ou menino”.

O autor se ocupou da *dinâmica* que dá corpo, voz e trama ao mito. Em *O herói de mil faces* (1997), ele demonstra essa estrutura e sua dinâmica subdividindo o fluxo da história em doze passos. No primeiro, o herói se encontra no mundo comum, de onde será arrebatado para sua saga, que começa no passo seguinte, quando ele recebe um chamado. Nesse momento, o herói titubeia, quase sempre por medo. Supera esse medo por meio do encontro com seu mentor ou com o sobrenatural, que o convence e o treina para começar a jornada. Ao começá-la, o herói cruza o primeiro portal e adentra o mundo mágico. Na metade da jornada, no sexto passo, começam as provas e ele descobre quem são seus inimigos ou aliados. No sétimo passo, obtém os primeiros êxitos, que o levam a uma perda dolorosa. Superado o oitavo, virá uma recompensa no nono passo. No décimo, há que voltar ao mundo comum, mas não sem enfrentar mais uma prova de vida ou morte, e, para sobreviver, o herói usa tudo o que sabe e tudo o que aprendeu até esse ponto da saga. É hora do renascimento e da volta ao mundo comum e, no décimo segundo passo, ele recebe o elixir, que distribuirá a quem necessitar. O aprendiz tornou-se mestre.

Figura 5 – A jornada do herói, segundo Campbell

Recordo, para ilustrar, que em muitos mitos sobre o orixá, se menciona a violência de Ogum, que sempre pune quem o desafia. Em um deles, Ogum destrói uma cidade inteira para fazer justiça a um devoto seu (PRANDI, 2001, p. 101). Essa característica belicosa do orixá é enfatizada no Brasil, por causa de seu sincretismo com São Jorge. Na África, Ogum também protege a agricultura, forjando instrumentos para que se produzam alimentos. Na maior parte das letras de *rappers* como MV Bill e Mano Brown, há um clamor por justiça, pela recuperação da dignidade dos afro-brasileiros; as letras são a arma e a forja para um novo tempo. Vejamos dois exemplos:

Apenas por 30 moedas o irmão corrompeu
Atire a primeira pedra quem tem rastro meu
Cadê meu sorriso? Onde tá? É, quem roubou?
Humanidade é má, e até Jesus Chorou (RACIONAIS MC'S, 2002).

Soldado da guerra a favor da justiça
Igualdade por aqui é coisa fictícia
Você ri da minha roupa, ri do meu cabelo
Mas tenta me imitar se olhando no espelho (MV BILL, 2002).

O *hip-hop* dá voz a qualquer jovem, de qualquer classe social, que se sinta oprimido ou tenha algo a dizer. O *hip-hop* é um canto falado urbano, tem um imenso potencial crítico e contestatório para esses jovens e está associado à música, o que lhe assegura, na era digital, uma velocidade de transmissão e compartilhamento sem precedentes. Registro na Figura 6 o poema de uma jovem de pele clara da Casa do Zezinho e absolutamente engajada com o *hip-hop*, composto após os exercícios de *ring shout* e de *hip-hop*.

No percurso da pesquisa, entre educadores e também entre educandos, surgiram resistências psíquicas expressas por preconceito étnico-social, por intolerância social ou religiosa ou por humilhação. Identificá-los e aprender a lidar com eles foi um desafio dentro da instituição: houve alusões à estética dos cabelos crespos, resistência ao uso de uma linguagem coloquial e mais expressiva do universo juvenil brasileiro, justamente dentro de uma organização cuja proposta formativa prevê a abrangência e a inclusão. Mas os preconceitos estão ali, entre os jovens e os adultos, e surgem em situações inesperadas. Delicado, quase uma crônica cotidiana, o poema dessa jovem trazia elementos poéticos e universais, como o som e a melodia, dentro do *hip-hop*.

Figura 6 – Poema de uma jovem de 16 anos, depois de exercícios de *hip-hop* e de *ring shout*

À medida que a pesquisa avançava, incorporávamos autores estadunidenses muito experimentados na pedagogia do *hip-hop*. Em *The africanist aesthetic in global hip-hop: power moves*, Halifu Osumaré (2007), da Universidade Davis, na Califórnia, reflete sobre o diálogo entre as culturas africanas e o *hip-hop*. Ela considera que há uma *interconexão de marginalidades* entre o *hip-hop* e as culturas africanas e latinas e separa com rigor acadêmico e histórico o que chama de *hip-hop independente* e *hip-hop comercial*.

Esse livro foi importante para eu estabelecer uma relação entre as culturas africanas e o *hip-hop*, pois o panorama que a autora faz engloba vários países. Ela considera que “O *hip-hop* deve ser interpretado, portanto, de ambos pontos de vista, dentro do *continuum* da estética africanista e como uma articulação do momento pós-moderno da intertextualidade” (OSUMARÉ, 2007, p. 35, tradução nossa). Pesquisando a estética negra e procurando uma estética com elementos africanos em nível global, encontrou-a no Havaí, ao ouvir um *rap* na língua nativa. A partir desse episódio, a autora reflete sobre o *hip-hop* e mostra que o “poder que move” *se move com o hip-hop*. Para ela, o *hip-hop* se (re)cria *ad infinitum*, ainda que o mercado o tenha capturado, em particular nos EUA, e sustenta que a *marginalidade* é a constante criativa do movimento: “O que faz do *hip-hop* uma intrigante e complexa tendência cultural é que ele permanece como uma subcultura marginal imanente dos guetos dos Estados Unidos” (OSUMARÉ, 2009, p. 5, tradução nossa).

Para ela, o *hip-hop* continua a ser uma *subprodução cultural* que vem dos guetos estadunidenses e está muito ligado a etnia e africanidade: “O *hip-hop*, como uma subcultura marginal, empurra seu caminho para o centro da cultura pop americana e tem sido implicitamente político, pela virtude de sua expressão cultural negra” (OSUMARÉ, 2009, p. 7, tradução nossa). Ela afirma que o *rapper* estadunidense Tupac Shakur, assassinado em 1996, representou, para quem o ouviu e viu, uma nova espécie de *herói americano*, o próprio *trickster*, o exu do panteão afrobrasileiro, para diferenciá-lo do papel de *rapper gangsta*, que faz a apologia do crime. Osumaré encontra elementos da cultura africana na dança, nas batidas e na vestimenta, num nível profundo da estética do *hip-hop*. Embora existam muitas outras estéticas africanistas nas Américas, ela acredita que é no *hip-hop* que elementos africanos se expressam contemporânea e hibridamente.

O livro *The Art of Critical Pedagogy: Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*, de Duncan-Andrade e Morrel (2008), que se inspiram na

pedagogia de Paulo Freire, percorre possibilidades formativas em diferentes áreas do conhecimento pelo *hip-hop* e coloca a necessidade da aprendizagem crítica do educando para que ele se (re)signifique como pessoa. Segundo esses autores, mesmo as propostas de educação baseadas no *hip-hop* sendo muito mais disseminadas nos EUA do que no Brasil, educadores ainda encontram sérios obstáculos para sua implementação na estrutura conservadora do ensino público de lá, o que aproxima nossas dificuldades e nossos desafios.

A partir da percepção quanto à intolerância religiosa resultante do movimento neopentecostal, cogitei a possibilidade de um diálogo *profundo e simbólico* entre jovens de diferentes credos ou sem credo algum, se eles pudessem *sentir* que a cultura africana *faz parte do modo de ser brasileiro*. Cautelosamente, inseri elementos de cultura africana nas oficinas – de que participavam também educandos neopentecostais –, mas sem praticar um *ato religioso*, e sim, *atos estéticos*. Aproximando as ideias de Béthune às de autores que lidam com a cultura africana nos contextos afro-americano e afro-brasileiro, quero mostrar que o *hip-hop* é o descendente contemporâneo da diáspora. Compreendê-lo será importante para a cultura negra e para a cultura afro-brasileira, assim como para seus desdobramentos no século XXI.

CAPÍTULO IV

A oficina Fênix

Após o primeiro semestre do primeiro ano da pesquisa, eu estava mais à vontade com os educandos e entendia, principalmente ao conviver com os jovens mais engajados na cultura *hip-hop*, a paixão que tinham por suas práticas.

Eu adentrava a “nação do *hip-hop*”. Em que terras eu transitava? A antropóloga Manuela C. da Cunha escreve sobre a etnicidade e sobre a pertença:

O que significa que etnicidade é linguagem não simplesmente no sentido de remeter a algo fora dela, mas no de permitir a comunicação. Pois, como forma de organização política, ela só existe em um meio mais amplo (daí, aliás, seu exacerbamento em situações de contatos mais íntimos com outros grupos), e é esse meio mais amplo que fornece os quadros e as categorias dessa linguagem (CUNHA, 2009, p. 237).

Quando chegava à Casa do Zezinho, sempre havia a natural e saudável dispersão que ela enseja: na maior parte do tempo, os jovens circulam livremente pelos espaços da Casa. Trata-se mesmo de uma pedagogia mais livre, a que Tia Dag batizou como Pedagogia do Arco-Íris, afinal, a Casa não é uma escola convencional e procura complementar a formação desses jovens. Tia Dag exerce firmemente sua autoridade na Casa, inspirada em Paulo Freire, graças ao respeito de que desfruta junto aos educadores e aos educandos. Ela procura atender às demandas e prioridades dos “zezinhos” do modo mais democrático possível. O espaço físico da Casa é grande, com piscina, quadra de esportes, laboratórios e áreas externas, mas hoje ela é pequena para a clientela que tem e para os muitos projetos que promove. Assim, para mantê-la nesse padrão, os gastos são realmente muito altos.

Conquistada a confiança dos jovens, passamos ao trabalho corporal: formar rodas, dançar e cantar juntos. Percebi, repito, que no corpo começa a “verdade”, e dele queremos a verdade representada à nossa volta desde que nascemos, por nossos pais, nossos avós, nossos ancestrais. A verdade dos *rappers* é ancestral: somos heróis, vilões, vítimas e algozes de mitos. Na abertura do filme *Faça a coisa certa* (DO THE RIGHT THING, 1989), a dança vigorosa da então jovem Rosie Perez choca e encanta. Os (re)cantos, as danças, os gestos, as pinturas, os adornos e os símbolos do corpo, atualizados ou não, procuram traduzir nossa ancestralidade.

O objetivo das primeiras oficinas era nos familiarizarmos, os educandos e eu, até eu ganhar meu apelido, Tio Vinny. As dificuldades dos jovens para entenderem a proposta das oficinas foram mais por timidez do que por resistência. Embora se tenham mostrado arredios no primeiro contato, depois que estabelecemos vínculos, o trabalho passou a fluir. Muitas vezes, eu levava doces e chocolates para comermos juntos depois do trabalho, e sempre era divertido. Estávamos exaustos, mas compartilhávamos a satisfação do açúcar e de avaliar juntos os trabalhos realizados: a conversa era boa. E revelava medos, ansiedades e alegrias. O que eu queria de fato era ritualizar a oficina – os doces eram nossa comunhão, nossa pequena oferenda; as palavras, nossa comunicação com nossa ancestralidade. O Professor William Smith escreve sobre o caráter ritualístico do *hip-hop* em seu livro *Biography and Ethnography in Underground Hip Hop*, sem tradução no Brasil:

O jogo de palavras é a essência do significan(d)o e é como o significado deriva do duplo sentido. A capacidade do *hip-hop* de converter, sabotar ou inverter o significado em qualquer contexto é a marca registrada do malandro, de Exu ou do Macaco do Significa(d)o.¹² Assim como Exu era o deus das encruzilhadas no panteão africano, a cultura *hip-hop* se tornou o equivalente afroamericano da encruzilhada; o lugar onde as ideologias ocidentais e teologias do dinheiro, o capitalismo, o racionalismo, Deus e o materialismo se encontram e se fundem com os ideais africanos da comunidade, com os ancestrais e com os espíritos que vivem, com a tradição oral e com a reciprocidade¹⁵ (SMITH, 2014, p. 128, tradução nossa).

A base do *hip-hop* é a palavra combinada à música, que, por sua vez, deriva de vários estilos musicais. A música preenche a alma dos adolescentes. Vejamos o que diz a Mônica do Amaral sobre o atendimento psicanalítico de um jovem paciente em comportamento limite (*acting out*) que se sente pacificado pela música e pela presença de seu psiquiatra, com quem estabeleceu uma relação profunda, paternal:

A música, os *blues*, o *rock* e os *rappers*, auxiliados pelo acolhimento terapêutico de sua afinidade com a música de protesto, foram lhe dando suporte de diferentes maneiras – permitindo-lhe percorrer suas

¹² O conceito de *Signifying Monkey* é da obra homônima de Henry Louis Gates (1988), em que ele conta um mito africano que descreve o embate entre o leão e o macaco, que se salva graças a sua “malandragem”. Por essa via, Gates explica a picardia da cultura afro-americana. ¹⁵ Wordplay is the essence of Signifyin(g) and it is how meaning is derived from double entendre. Hip hop’s ability to convert, sabotage, or flip meaning in any context is the trademark of the trickster, Esu, or the Signifyin(g) Monkey. Just as Esu was the god of the crossroads in the African pantheon, hip hop culture has become the African-American equivalent of the crossroads; the place where western ideologies and theologies of money, capitalism, rationalism, God, and materialism meet and merge with African ideals of community, ancestors and living spirits, oral tradition, and reciprocity (SMITH, 2014, p. 128).

fantasias; do menino mau, vivendo no limite da marginalidade, até uma forma de reter, do passado familiar, o que havia de bom gosto musical. Afastando-se do lado sombrio do que restara desse passado (com doenças, risco de morte etc.), pôde ressignificar o presente e até mesmo salvar o que havia de vida nesse passado, sobretudo quando se deixa uma mediadora embalar pelas músicas de protesto com Dr. O. e ter com ele conversas sobre “coisas de homem” (como sobre o trabalho, a responsabilidade, o futuro) (AMARAL, 2007, p. 109).

Eu conheceria o conceito de *acting out* de que fala Jean Jammet (2005) e de que Mônica do Amaral se utilizava na pesquisa quanto aos transbordamentos psíquicos e aos atos juvenis de violência, mas não só dos jovens – por outra via, adultos também perdiam o controle. Em junho, tivemos um incidente que mudou mais ainda minhas perspectivas e percepções em relação à pesquisa. Vale descrevê-lo para reiterar que não só nem tudo são flores como, muitas vezes, as que plantamos são arrancadas, ou porque nos descuidamos e as pisamos, ou porque, à medida que o trabalho avançava, afluíam conteúdos psíquicos agressivos nos educandos e/ou nos educadores, o que era compreensível, se considerarmos a violência que se apresenta nos bairros pobres.

Depois de uma oficina em que percebemos que desenhos nossos haviam sido danificados por problemas de comunicação, pois a sala passara por uma pintura de paredes no final de semana, uma mediadora pedagógica da Casa compartilhou com os coordenadores o relatório semanal que eu enviava à Mônica do Amaral, relatório onde explicava o trabalho sobre morte que fizéramos diante da inexorabilidade da perda dos desenhos e articulando-as a outras que ocorriam e que ocorreriam na comunidade. Nomeadamente, o assassinato de jovens da Casa pelo narcotráfico e um incêndio na comunidade onde morava a professora de *hip-hop*. O incêndio fora, provavelmente, criminoso, e a educadora perdeu sua casa e todos os seus objetos pessoais. Membros da Casa e da comunidade e nossa equipe organizamos uma campanha de solidariedade para ajudar não apenas a ela, mas a todos aqueles que tinham sofrido perdas no incêndio, que, por muita sorte, não fizera vítimas fatais.

Justamente no dia em que levava minhas doações, fui convocado para uma reunião extraordinária e vigorosamente repreendido por dois diretores da Casa, que me esclareceram que eu não deveria *jamaís* trabalhar perdas ou mortes, reais ou simbólicas, pois me explicaram que elas eram corriqueiras naquela comunidade e que nada adiantava reforçá-las ou construir-lhes símbolos. Segundo eles, a Casa era uma usina de positividade e de alegria, e não um campo de entendimento de perdas,

justamente o tema que trabalhávamos nos textos teóricos. Mais tarde, e eu já ouvira rumores sobre o fato, citado de modo ligeiro também nesta dura reunião, li numa entrevista que o próprio pai de Tia Dag havia sido assassinado em um assalto, e tudo fez sentido. Foi um duro golpe para mim e um mergulho nas trevas: o que eu estava fazendo ali? Senti-me encurralado entre duas instituições opostas e me senti usado. Talvez muitos dos jovens se sentissem da mesma maneira no cotidiano. Na minha posição de pesquisador voluntário, cogitei abandonar o projeto, o que se reforçava pelo fato de eu não ter sido aprovado no processo seletivo da Feusp, por desdobramentos da relação com a coordenação do nosso núcleo. Felizmente, no ano seguinte, fui aprovado. Contudo, após o episódio, mergulhei na ocorrência em meu processo terapêutico, e me mantive em pé. Como os jovens que se sentiam roubados e usados o tempo todo, e sobreviviam, eu aprendia a ser Fênix.

O fato de haveremos organizado um passeio ao Museu Afro-Brasileiro com toda a Sala Oriente – onde os jovens entre 13 e 17 anos faziam suas atividades – no final do semestre também arejou os ânimos e nos preparou a todos para o semestre seguinte. Nesse fim de período, adotei uma postura mais comedida, discreta, furtando-me a conflitos que considerava desnecessários, ou seja, fiz o distanciamento subjetivo para executar o trabalho, para lidar com as instituições envolvidas na pesquisa, pois as instituições sempre atravessam as pessoas, quer elas queiram, quer não. Essa postura me ajudou a lidar com outras dificuldades que surgiram até a apresentação final no segundo semestre. Para ilustrar esse episódio, vejamos uma síntese do relatório escrito por minha parceira de pesquisa, a professora de *hip-hop*:

No momento ocorrido não me posicionei, pois tentei acolher os zezinhos, confortando-os, pois eles ficaram desorientados, ali estavam perdendo não somente um pedaço de papel, eles estavam construindo ali a sua identidade que fora destruída, e se sentiram invadidos. Esses zezinhos já vivem no descaso social e são vítimas de toda violência que se possa imaginar, não precisavam passar por isso, porém aconteceu, e a mediação relatou e disse que eles eram novos e logo reconstruiriam outros, mas elas estavam falando com zezinhos que às vezes para expressar um sentimento sofreram muito e tiveram muitas dificuldades para desenhar e escrever. Foi quando [zezinho X] disse que reconstruir era fato, só que não iria ser mais a mesma coisa, o mesmo sentimento, pois elas não sabiam o valor do sentimento que eles tinham em relação aos trabalhos. Enfim, tudo foi amenizado, e a [mediadora Y] batizou o ocorrido de oficina fênix. Discordei, porém fiquei quieta, para não trazer mais desconforto aos zezinhos e a toda situação. Tio Vinny completou com um *ring shout* de lamentações para tirar para fora todos os sentimentos de mágoa, e assim chegamos ao fim da oficina... Não quero perder zezinhos para as estatísticas do Ibope dos telejornais criminalísticos, quero que tenham Ibope por fazer

algo saudável e prazeroso, possível de se tornar um *hobby* e mais que isso, uma profissão. Acredito nas ideias da Tia Dag e quero sim contribuir para a formação global dos zezinhos. Sei o quanto foi difícil para eu estar aqui, também sei o quanto é difícil para ela manter tudo isso, mas, se aqui é a fábrica dos sonhos, temos que colocar nossos operários a realizar seus sonhos e fantasias, formando sim novos educadores, profissionais que atuem em sua CASA, em seus bairros e que os façam crescer, evoluir, pois só assim ganharemos da criminalidade.

Vejamos o relatório da mediadora da Casa, então aluna de pedagogia na Feusp:

Bom dia, educadores! Muito espantada com o ocorrido na terça-feira, dia 21 de junho, quando, ao ser convidada por dois jovens do *hip-hop* para visitar a sala onde os mesmos se encontravam em atividades com os educadores Vinny e Cris, olhei o chão com trabalhos danificados. Pedi desculpas para os jovens. O grupo estava em formato de roda conversando entre si sobre o ocorrido, foi quando relataram que o Auditório tinha sido pintado no final de semana anterior, e o colaborador da manutenção tinha retirado os trabalhos da parede, mas, ao amontoá-los, não teve o cuidado de retirar as fitas adesivas, o que fez muitos trabalhos se perderem quando os jovens tentaram separá-los. Fiquei com o grupo nesse momento para nos respeitarmos na nossa dor e trouxe para o grupo a estória da Fênix, usando aquele momento não somente como um momento de dor, mas também como um momento de aprendizagem para todos os envolvidos. E qual seria essa aprendizagem? Que podemos ser resilientes em momentos em que a vida nos mostra aparente derrota, mas para isso precisamos ter força para recomeçar. Muito jovens, quando perguntados [sobre] o que aquela situação [lhes] transmitia, em uma palavra, mencionaram a palavra 'evolução'. Aprendi com a vida que temos que respeitar nossas dores, perdas, não que a vida diz, frustrações... Mas de maneira alguma podemos deixá-las tampar as milhares de possibilidades de sermos melhores quando superamos nosso limites e assim nos reconhecemos mais fortes.

Ela citou a separação de seus pais e comparou-a ao bombardeio atômico de Hiroshima, em agosto de 1945, no fim da Segunda Guerra Mundial. Diante de reações tão transbordantes e outras tão castradoras, me concentrei, no outro semestre, em executar as oficinas para chegar ao final da apresentação e de minha pesquisa. Compreendi essas facetas móveis e limitadoras das instituições envolvidas na pesquisa. Depois de me perguntar qual dos dois extremos teria razão e considerando minha visão de mundo, adotei, para consolar meu desconsolo, uma frase de um educando: "Ninguém poderá [se] encontrar se não souber onde foi que [se] perdeu". Comecei a procurar outros núcleos de pesquisa dentro da USP, para construir outras visões da pesquisa e outros tipos de relação com os professores, visando não apenas

o mestrado, mas outros olhares sobre o trabalho que, ao fim e ao cabo, era eu quem realizava.

Conheci o Núcleo de Estudos Interculturais do Negro Brasileiro (Neinb), onde apresentei resultados parciais da pesquisa em seminário e cheguei ao trabalho de Dilma de Melo Silva. Sua vivência na Guiné Bissau, entre os bijagó, sociedade predominantemente matrilinear. Seu conhecimento em rituais afro-brasileiros ampliaram minha visão do continente africano: a ancestralidade anima grande parte daquelas sociedades.

A sociedade bijagó difere da iorubá e da angolana, que nos são mais familiares. Ali, as mulheres têm papel central, há formas de tratamento e de respeito de acordo com a idade da pessoa e, espiritualmente, concebe-se uma energia vital que a tudo entrelaça, dá sentido e une os seres vivos ao campo espiritual. Tudo está imerso e é composto por Nindo, que é Deus, e a Energia Vital corresponderia, a grosso modo, ao *asé* (axé) iorubano ou ao *ntu* da cultura banto.

A arte dos bijagó valoriza os murais, e eu fiz um paralelo com os grafittis das grandes cidades, que os jovens da Casa do Zezinho já produziam antes de nossa chegada, como expressões e narrativas heroicas da relação da pessoa com seu cotidiano. Assim, procurei incorporar o grafitti nas oficinas. Depois de dançar em roda, eles faziam mais e melhores grafittis e desenhos. Apreciando pinturas africanas bijagó, reproduções de artistas de referência como Pablo Picasso, Henry Matisse e outros, e desenhos do livro *Grafitti 365* (EDLIN, 2010), eles sofisticaram sua produção e a tornaram mais crítica. Os símbolos passaram a se manifestar em memórias corporais que sobrepõem o tempo:

Assim, a ancestralidade aparece como alternativa de re-leitura da contemporaneidade e sua complexidade, como o traço, de que sou herdeiro, que é constitutivo do meu processo identitário e que permanece para além da minha própria existência. Elementos constitutivos do processo identitário presentes no mito de origem e que são atualizados nas situações-limite (*die Grenzsituation*, diria Karl Jaspers), propiciando a religação (*re-ligare*) e releitura (*relegere*) de nossa pessoa em relação a nossa querência (FERREIRA SANTOS, 2008, p. 9).

Quando viram na *internet* imagens como as que se seguem, os próprios alunos associaram a Figura 8 ao grafitti e a Figura 9 à arte africana, sem que eu mencionasse a teoria segundo a qual o Cubismo bebeu da fonte africana.

Figura 7 – Detalhe de mural bijagó
Fonte: Kipp (1994).

Figura 8 – Auto retrato, Picasso

Figura 9 – Rascunho do grafitti dos jovens da Casa que retrata as bases étnicas da formação do povo brasileiro, de acordo com o que eles pesquisaram

Finalmente, ao conhecer o trabalho de Fábio Leite, *A questão ancestral*, pude articular lugares, africanos e afrodescendentes à cultura *hip-hop*:

Também o conhecimento nos parece dotado de uma dimensão ancestral. Não se pretende distinguir aqui os fundamentos epistemológicos estabelecidos eventualmente pelos antepassados, porém constatamos a existência efetiva de proposições acerca do conhecimento que envolve a questão ancestral. Isso configura-se essencialmente na absorção e transmissão de valores civilizatórios por intermédio de processos específicos, sem dúvidas concebidos pelos ancestrais e enriquecidos com o passar do tempo (LEITE, 2008, p. 374).

Comecei a compreender em que medida a cultura *hip-hop* participa da formação da identidade dos jovens nas periferias das grandes cidades. Examinei a *linguagem universal* no canto falado em roda e busquei possíveis nexos entre comunidades urbanas e antigas celebrações em roda trazidas às Américas pelos

escravizados. A produção cultural dos jovens mostrou como funciona a *telescopia histórica* descrita por Béthune, e as oficinas me permitiram colocá-la em marcha. Deste modo, concebi formas de propor diálogos e atividades a educandos e educadores, como, por exemplo:

I – Sempre planejar o que se vai fazer, mas sem muitas expectativas. Rodas e jovens são inconstantes, e convém conceber mais de uma estratégia para uma atividade. É importante que o material escolhido dialogue com o universo deles; numa das primeiras oficinas, levamos um poema de Gregório de Matos, “Verdade, vergonha”, cantado como *rap* por Rappin Hood. Essa versão está no Museu da Língua Portuguesa, na cidade de São Paulo, como parte de uma apresentação multimídia sobre nosso idioma. Primeiro, demos aos jovens o texto impresso, e eles começaram a cantá-lo como um *rap*, sem que eu os instruisse. Só depois eles assistiram ao DVD que eu levava e lhes contei que o poema havia sido escrito no século XVII.

II – Trabalhar simultaneamente com diferentes modos de percepção – vídeo, leitura oral, texto escrito, gravura, música e dança –, não nos determos muito em um ou outro e respeitar a capacidade e velocidade de percepção e de produção dos jovens, em geral mais rápidas que a de adultos em idade madura, como é o caso da maioria dos professores. Misturar desenhos com textos e imagens e, se possível, começar o trabalho com uma roda, como se faz no *ring shout* ou em qualquer celebração, nomear, contar da ancestralidade, pedir que eles se movam, que contem e cantem o que lhes passa pela cabeça.

III – Não esperar resultados imediatos. A construção é interna: sonhos, medos e percepções dos jovens afloram em seus desenhos, poemas e movimentos. Por isso, pode-se propor um tema ou começar com uma música, um poema e, certamente, com letras de *rap*. Há que considerar o percurso do signo até a consciência, à linguagem propriamente dita, como demonstrado por Freud há cem anos no seu Apêndice C (FREUD, 1915).

IV – Relacionar as oficinas entre si e, se possível, ao que acontece no cotidiano dos alunos. Ter uma produção como objetivo, manter as ideias de compromisso, projeto e continuidade, culminando numa apresentação ligada à comunidade, um ato oficial que valorize o trabalho dos jovens em conjunto com necessidades da comunidade; saúde, educação, cooperação etc. Esse foi o caso de “Navio negreiro”: apresentamos o poema de Castro Alves impresso, trechos, depois a versão cantada por Caetano Veloso e Maria Bethânia e imagens de filmes sobre o

tráfico negreiro. Depois de uma visita ao Museu Afro Brasil, a proposta decolou - a educadora, eles e eu construímos a apresentação de dança, narrando desde a captura dos negros no continente africano às diferentes celebrações afro-brasileiras e afro-americanas, música e grafitti.

V – Contar com a resistência de alguns professores, educadores e mesmo educandos, por preconceito étnico, social, religioso ou linguístico, por medo do novo e por despreparo para a lida com a contemporaneidade juvenil. Em qualquer caso, é importante negociar identidades e atribuir papéis e responsabilidades, sem que se perca a ideia de grupo.

Se não respeitarmos a vitalidade de que os jovens se alimentam e de que vivem, nós os perderemos e seguiremos (os) perdendo. No fim de seu trabalho, o prof. Marc Lamont Hill aponta algumas direções para se construírem atividades mais compartilháveis com os educandos. Viver, amar, dançar e, nessas comunidades, procurar não morrer assassinado – pela polícia ou por traficantes: esse é o desejo e o drama do jovem afro-brasileiro, e temos que nos lembrar disso antes de prescrever comportamentos. O tráfico é sedutor, a polícia é perigosa – as letras das músicas refletem muito essas dores, e, antes de qualquer intervenção, devemos ouvir, escutar, perceber, sentir e respeitar o desejo de produção dos jovens.

Por pedagogia *hip-hop*, eu não estou sugerindo um conjunto de estratégias ou atividades pré-figuradas para atingir os estudantes através da cultura *hip-hop*. Como já demonstrado ao longo deste livro, tais estratégias são inevitavelmente desafiadas pelo trabalho cotidiano de identidade de alunos e de professores. Ao invés disso, reflete uma alternativa, a visão mais ampla de pedagogia que reconsidera as relações entre estudantes, professores, textos, escolas e do mundo social mais amplo (HILL, 2014, p. 206).

Mas, se não podia prescrever, eu podia *delinear* caminhos para permitir uma escolha – eu tinha que ser arte-educador. Meu instrumento era a linguagem. Tinha que dançar, que inventar, tinha que estar com eles, ou minhas propostas soariam falsas, incoerentes, e eu entraria em confronto com a dinâmica não só deles, mas da Casa do Zezinho também. Eu devia dar oficinas, não aulas. Houve episódios dessa natureza: a Casa rompeu com a parceria USP-Fapesp por problemas entre coordenadores, pesquisadores e educadores.

Para evitar que se repitam problemas como esses, parece-me que devemos aprender a dividir o que chamamos de aula em espaços múltiplos e em múltiplos

olhares também, para permitir que o vitalismo de que fala Maffesoli tome conta do espaço escolar. Sem vitalidade, não há vida, e a vida acontece no seio da juventude. *Rolezinhos*, manifestações, tribos, *skate*, *raves*, rodas – é o movimento que presentifica a realidade para os jovens das comunidades de *hip-hop*. Ao não olharmos para a cultura juvenil panoramicamente, não nos aproximamos de seus sonhos, de seus medos ou de suas intransigências. Uma aproximação tangencial poderia auxiliar-nos, como educadores, a entender os processos formativos desses jovens.

O contato com o *hip-hop*, a participação na pesquisa e a vivência nas instituições me mostraram que há uma grande distância entre o que se quer fazer, o que se pode fazer e o que de fato se faz, em termos de educação, dentro das instituições. Se não levarmos a vida para dentro das salas de aula, se não levarmos a vitalidade e a alegria, pouco poderemos fazer para mudar o estado de coisas nas instituições formais, e talvez caiba às não formais – como a Casa do Zezinho, a cultura *hip-hop*, a artistas, enfim, às comunidades vitais – mostrar-nos esses caminhos. Antes de querer ensinar, deveríamos querer aprender a ensinar – os professores devem repensar o lugar em que se colocam, como mediadores plenos do conhecimento institucional.

Ainda que se veja o *hip-hop* na mídia, a produção independente não é absorvida – os *rappers* que apresentam nas suas letras conteúdos de protesto não têm suas criações executadas na grande mídia; valem-se da *internet*, do boca a boca e, mais recentemente, de editais de apoio à cultura *hip-hop*. Mas a reprodução e a divulgação de suas músicas é restrita. Os editais são poucos e exigem dos participantes e de suas comunidades uma estrutura que, no mais das vezes, não existe. Uma reflexão acerca desses produtores culturais e sobre aqueles que usufruem dessa produção ajuda a alicerçar um trabalho que pode dar resultados:

- Como são e com quem se relacionam?
- O que enfrentam em seu cotidiano?
- A que aspiram?
- Como se inserem nas comunidades?
- Como imaginam a vida, que estética lhes diz respeito?

Quanto aos jovens de minhas oficinas, eu os escutei assim que meus ouvidos aprenderam a escutar. Porque escutar é um aprendizado ao qual os professores parecem ter resistência: professores falam o tempo todo e dão pouca voz aos educandos. Procurei compreender suas manifestações estético-sociais, dialoguei com

elas e, mais do que transformá-los, fui transformado por eles. Em minha trajetória, me tornei percurso e vi que o que menos importa é o ponto de chegada, ainda que, juntos, tenhamos chegado a um lugar novo. Segundo o prof. Marcos Ferreira, a arte-educação é o principal roteiro para a aula:

Trata-se, precisamente, de uma aproximação metodológica em que, numa perspectiva dialógica, o ato pedagógico, a partir da utilização da Arte (apreciação, história/crítica e fazer artístico), se equipara às instâncias semióticas para apreender os fenômenos que se sucedem – nesse sentido, encontramos uma nomenclatura que se adequava ao que fazíamos: o ato pedagógico artístico era uma sucessão de aprenderes (FERREIRA SANTOS, 2010, p. 76).

No segundo semestre de 2011 e no de 2012, criamos apresentações para os pais e para a comunidade da Casa do Zezinho com o tema “Navio negreiro”. A ideia surgiu quando vimos a primeira filmagem que fizemos na Casa, no Festival da Consciência Negra, em que eles recriaram uma cena do filme *Titatic*. Baixamos da *internet* um vídeo no qual Caetano Veloso e Maria Bethania “rapeiam” o poema e, a partir dessa referência, começamos os ensaios.

Foram semanas de intenso trabalho. Dividimos a turma entre os que dançariam e os que produziram material artístico para a apresentação: murais, grafittis, poemas, letras e um *blog*. Montamos um *scrapbook*, que é uma espécie de diário, uma grande colagem em forma de álbum, que ficou exposto durante o evento. As apresentações foram muito bonitas – arrebatadoras, mesmo. Nosso navio singrou outros mares e conquistou novas terras. Não adentro os altos e baixos por que passamos para levá-las a cabo, mas o esforço valeu a pena.

Ao longo das oficinas, firmou-se o diálogo entre a cultura *hip-hop* e a ancestralidade. Com os jovens, aprendi os fundamentos e verifiquei que o *hip-hop* pode ser aproveitado em processos de expressão estética, de letramento, de promoção da cultura da paz e de reforço dos laços comunitários, encurtando a distância entre educandos e educadores.

O *hip-hop* e as celebrações em roda provêm da diáspora africana e são extremamente significativos: se apropriam da palavra, têm uma gestualidade rica e práticas criativas. Tomado como cultura legítima, como cultura jovem que dialoga com a cultura afro-brasileira e a partir da telescopia histórica, o *hip-hop* poderá unir comunidades, promover sentimentos de pertença social e de autovalorização, diminuir distâncias geracionais, reforçar e construir identidades e disseminar a cultura da paz.

Valorizá-lo, refletir sobre ele e com ele é reconhecer a ancestralidade que ele expressa dentro da cultura juvenil.

No segundo semestre de 2012, eu já estava aprovado no processo seletivo do mestrado, a própria coordenadora da pesquisa, que viria a ser minha orientadora, sugeriu-me que fosse orientado por outra pessoa. Foi então que migrei para o núcleo de Marcos Ferreira, que me indicou para ser orientado por Rogério de Almeida. Terminava aí minha jornada.

Infelizmente, os desgastes com a coordenação da pesquisa e com a coordenação da Casa, levaram ao cancelamento das oficinas de *hip-hop* da Casa do Zezinho. Fiquei bastante entristecido, pois a professora de *hip-hop* perdeu seu núcleo de trabalho na Casa e os jovens, ficaram sem o *hip-hop*. Depois de passadas as turbulências, estive com Tia Dag que, aborrecida, não queria me receber e só o fez porque lhe pedi e ela tem um coração generoso, ainda que severo. Recebeu-me com sua constrangedora franqueza: “Tio Vinny, não deu certo! Mas pode chegar, que você é de casa”. Continuo a visitar a Casa e concluo esta jornada com este texto. Quanto à professora de *hip-hop*, seguiu com estudos acadêmicos e mantém contato com os jovens, envolvendo-os em seus projetos. Quando concluo esse texto, recebi a feliz notícia de que foi aprovada no mestrado em Educação da Feusp.

No próximo e último capítulo, mostrarei com mais detalhes a produção dos jovens nesses incríveis dois anos de trabalho e, com toda honestidade, não sei dizer quanto pude transformar a vida deles e daquela comunidade, pois esse era meu ideal, mas posso afirmar, com toda certeza de um coração alegremente partido, que fui transformado para sempre. Posso também dizer que não há prescrições ou modos para se fazer uma pesquisa desta natureza, o que se pode fazer é observar e aprender, ainda que se deva delinear um certo percurso antes de se iniciar o trabalho. Ainda que esse procedimento pareça óbvio para o pesquisador, eu não diria o mesmo sobre as instituições pesquisadoras, que pretendem e têm um objetivo ao acolher uma pesquisa. Muitas vezes, o pesquisador não conhecerá os reais objetivos da pesquisa.

A maior parte das respostas está na experiência compartilhada, pois os lugares de mestre e de aprendiz são instáveis. Se nos ativermos um pouco a essa instabilidade, talvez nos tornemos mais compreensivos quanto ao ato de educar e de ser educado. Aprender a atuar em ambos os papéis é um modo de trabalhar com a criatividade e a produção textual, ao que me dedico há anos.

A forja de Ogum molda o ferro, mas, para isso, o ferro será duramente malhado e haverá queimaduras na pele. Com o ferro moldado, faremos as ferramentas que plantam e que colhem. Se não tenho todas as respostas, tenho as modulações para as perguntas e aprendi a saltar sobre as pedras. E compreendi que as instituições são pessoas investidas de poder. Averiguar a qualidade das parcerias, antes de começarmos o processo ou qualquer projeto, se possível, é o primeiro passo nessa jornada de lutas que é a educação.

CAPÍTULO V

O navio negreiro: análise da produção dos jovens da Casa do Zezinho

Neste último capítulo, apresento uma parte da produção dos jovens ao longo dos dois anos em que trabalhamos juntos. Espero ter sido feliz na escolha, mas deixo registrado que foi muito difícil selecionar exemplos significativos do meu relatório, de cerca de 200 páginas, pois, da minha perspectiva, tudo foi muito pertinente e enriquecedor. O fato é que se estabeleceu entre nós uma profunda, significativa e verdadeira relação de respeito e pretendo demonstrar aqui, também, esse ganho para a pesquisa. Embora haja atualmente, ainda, alguma resistência de setores mais conservadores da sociedade em relação ao hip-hop, é salutar lembrar que historicamente o samba e o jazz, entre outros gêneros de expressão cultural, também sofreram com avaliações precipitadas e com impedimentos para sua execução. Se essas travas tivessem perdurado, não se escrito uma peça como *Porgy and Bess* (GERSHWIN, 1934).

As letras selecionadas aqui deram azo a reflexões sobre a subjetividade de cada jovem. Mantendo contato com alguns deles, tenho tido a oportunidade de vê-los crescer pessoal e intelectualmente.

2011 – o primeiro ano

Organizamos a maior parte das oficinas por nome, ainda que uma ou outra não recebesse nome algum, por ser desdobramento de uma já batizada. Em geral, esse nome era relativo a acontecimentos ou ao calendário, por exemplo: O começo do círculo, A dança é para todos, Boca do Inferno, Resgate, Cosme e Damião e Todos os Santos, entre outros. Após leituras e remodelações, o primeiro texto que escrevemos juntos, eles e eu, a partir do que líamos e garimpávamos sobre a diáspora, a negritude, o *break* e o *hip-hop*, foi a pedra fundamental das duas apresentações do trabalho que chamamos de *Navio Nегreiro*.

Vem barquinho, vem barquinho
De neguinho lá da África,
Todos fortes e bonitos,
Pra plantar açúcar

E colher ouro,
 Tesouro negro da nação em formação
 Chibata, chibata, chicote estrala,
 No couro do neguinho
 Sangra, meu negro,
 É a composição
 Que a minha negra sangra, Alimentando a
 multidão.

Em outra oficina, no segundo semestre de 2011, após estudarmos os bairros mais pobres de Nova York, os jovens criaram esta letra:

Hip-hop é vida, alegria e expressão, é grafite,
 cultura.
 Se liga, meu irmão.
Hip-hop vem da favela, do Bronx e do morrão.
Hip-hop não tem violência, não.
 Aqui no morro, nós debate a nossa cultura, irmão.
Hip-hop não é crime e nem ilusão.
 Aqui nós leva os jovens pra realidade do Capão.

Do mesmo modo, desenhávamos após os exercícios de roda (Figuras 10-13):

Figura 10 – Relação com a palavra escrita

Os desenhos da Figura 10 ilustram a relação que os educandos estabeleceram com a palavra escrita. Como no grafitti, as letras se tornam um elemento de expressão, mas importa sublinhar que esses desenhos eram produzidos depois dos exercícios *pedahopia*.

Figura 11 – Interação entre palavra e imagem

Os desenhos que se veem na Figura 11 mostram uma interação maior entre palavra e imagem. Entre as meninas, o tema mais recorrente é o amor e as relações que têm com o grupo.

Figura 12 – Desenhos de meninas

A série exibida na Figura 12, com cores mais suaves, foi produzida por um grupo de meninas, inspiradas no grupo de *rap* Ekivocadas, da própria comunidade, que elas admiravam.

Finalmente, na Figura 13, uma série mais colorida, traz desenhos de um grupo participativo. O primeiro desenho, cuja qualidade artística me impressionou – como também ao Djalma, meu parceiro na pesquisa e *cameraman*, foi feito por uma menina branca, tímida até, mas com boa relação com o grupo. O desenho do MC é de um adolescente de 15 anos que dança o tempo todo.

Figura 13 – Desenhos de um grupo mais participativo

O desenho que retrata uma menina em frente às casinhas foi feito por uma adolescente de 13 anos que, no começo das oficinas, se recusava a colaborar e se portava com sensualidade exagerada e agressiva, que incomodava aos colegas. Ao longo das oficinas, ela foi aderindo às propostas e se abrindo às experiências, revelando um lado alegre e cooperativo, oposto à sua postura inicial.

O penúltimo desenho, que, com umas asas coloridas, forma a palavra “Amor”, é de A., que, apesar das sátiras do grupo, claramente gosta de forró.

Relatos de vida

Basicamente, os relatos da história de vida aconteciam quando estávamos sentados em círculo, depois dos exercícios de dança, de escrita ou de desenho e antes dos doces. Evidentemente, omito o nome dos educandos. Ouvi-los era sempre uma experiência dolorosa, mas havia momentos mais lúdicos, gaiatos, e era essa mistura de dor e de alegria que tornava os relatos tão significativos. As idades variavam de 13 a 17 anos.

relato 1 – A. é a única “branca” da turma, sem qualquer traço físico de ascendência afro-ameríndia. Mora com a mãe, os (meio) irmãos e o padrasto.

eu: A., por que você disse que não gosta do seu padrasto?

A.: Porque ele sempre me dá bronca e pega no meu pé o tempo todo. Eu não gosto dele.

eu: E você já tentou gostar dele? **A:** Já. Não deu certo. Ele achou que eu tava dando uma de boazinha (risos).

eu: Não é o caso de você deixar de desafiar ele e passar mais tranquilidade para a família? Vai ver ele se preocupa...

A: Acho que não, tio Vinny. No fundo, ele não gosta de mim porque *não sou filha dele*. Durante as oficinas, ela procurava sabotar o ritmo dos trabalhos, fazia piadas e mimetizava letras de *rap*, mas evitava contatos mais profundos. Um dia, eu parei diante dela, olhei-a nos olhos e lhe disse: “Diga algo que seja seu, algo que seja significativo”. E ela me respondeu: “Eu preciso aprender a me divertir”.

relato 2 – B. era miúda, morena, filha de mãe solteira e foi criada pela avó. Depois dela, a mãe teve outros dois filhos, um de cada pai. Ela era muito doce, cordata mesmo, e gostava de escrever letras de *rap*. **eu:** Pra você, escrever significa o quê?

B.: Ah, tio Vinny, é muito legal. Quando eu escrevo, eu sou eu, entende, mas também não sou. Consigo ser outra pessoa e eu ao mesmo tempo.

eu: o Fernando Pessoa fazia isso. Ele escrevia poemas acreditando ser pessoas diferentes.

B.: Que irado, tio. Então, eu não sou doida.

relato 3 – C. era um jovem muito agradável de 14 anos. Me emocionou muito relatando o assassinato do pai, que tinha em torno de 30 anos de idade e se envolvia com o narcotráfico. **eu:** 'Cê se lembra de alguma coisa? Você era muito pequeno...

C.: Ver eu não vi, mas ouvi. A gente ouviu os gritos e os tiro. Ele correu pra caramba, mas não conseguiu. Um tiro pegou bem nas costas, no meio, tinha muito sangue. Minha mãe chora até hoje e até hoje eu ouço os grito dele.

relato 4 – D. era o “esperto” da turma. Mais um relato emocionante, de uma família de 8 irmãos, de diferentes casamentos, que hoje vivem com a mãe. Ele é um dos mais

novos e considera que a Casa do Zezinho é extensão da sua. **eu:** O que é a Casa pra você?

D.: Pra mim, tio Vinny, esse lugar é tudo. É minha vida, é minha família. Quando a gente precisa, a tia Dag 'tá lá, ponta firme. Aqui eu aprendo a lutar pelos meus direitos.

relato 5 – E. é de Teresina, no Piauí. Gosta de forró, é bonita e vivaz, mas quer ser modelo, e, ainda que não seja muito alta, a professora de *hip-hop* a incentivava. É capaz de falar sem parar e emenda um tema no outro. Sabe que é inconveniente e gosta de romper regras, mas o faz com um bom humor contagiante. Muitas vezes, é preciso negociar com ela para que fique quieta. Veio a São Paulo para morar com uma tia e com a prima, e estudar. **eu:** E é legal morar com elas?

E.: Sabe como é tio, elas são cheia de frescura, eu não. Eu gosto de forró, de barulho, e eles ficam na delas...mas já estão até dançando uns passinhos comigo. Ontem a gente foi...

relato 6 – Alto, magro, negro e bonito, 15 anos, F. vivia com a mãe e o padrasto, também jovem e negro, 25 anos. Eles mal se falam. O clima entre eles era constantemente tenso, e F. é espancado pelo jovem padrasto, vez por outra, e a mãe não o defende.

F.: É foda, tio Vinny. O cara é estressado, me dá porrada a torto e direito e minha coroa não fala nada. Eu vou fazer academia pra quebrar a cara dele. **eu:** Mas não tem outro jeito de vocês se entenderem? Já falou com sua mãe? **F.:** Claro que já, tio. Não adianta nada, não. Uma hora dessas eu vou matar aquele cara.

relato 7 – G. teve pai alcoólatra, que morreu há alguns anos, e perdeu a mãe há poucos meses, de pneumonia. O irmão era educando na Casa e hoje é educador. Falamos de perdas e de como lidar com elas. Ela me disse que, sem a Casa, não saberia o que fazer. **eu:** E como o seu irmão está reagindo? **G.:** Ah, tio Vinny, ele só trabalha, é o jeito dele. **eu:** E você, como está?

G.: Sinto tanta saudade que chega a doer os ossos. Mas ela sofreu tanto, ninguém merece sofrer daquele jeito.

relato 8 – Irreverente e divertida, H. descreveu uma família de mais de 15 irmãos, consanguíneos e de outro casamento da mãe, e o assassinato do pai, em circunstâncias misteriosas. Foi encontrado morto com um tiro, e ninguém tem ideia do porquê dessa morte brutal.

H.: Até hoje, a gente não sabe porque mataram ele. O pai era na dele, não se metia com nada. A polícia disse que foi assalto.

eu: E você, o que acha?

H.: Não acho nada, tio. Só sei que meu pai morreu.

relato 9 – I. é considerado o “irmão mais velho” da turma. É de fato o mais velho e também o mais comprometido com as oficinas de *hip-hop*. Seu relato foi emocionante: o pai, depressivo, se suicidou na laje de casa, com fios de varal, e ele assistiu a isso. Considera a professora de *hip-hop* como sua família. É monitor da turma e quer seguir carreira de bailarino.

I.: Foi zica, tio Vinny. A gente percebeu que ele andava esquisito, meio jururu, e depois que começou tomar remédio só piorou. Tinha mês que o remédio chegava, tinha mês que não. Aí, naquele dia, que ele tava ruim mesmo, eu fui buscar pão e quando voltei, vi ele em cima da laje, desamarrando os varais e passando eles por cima de uma viga. Eu corri, mas quando cheguei, ele tava balançando as pernas.

relato 10 – J. é miúdo, tem a pele bem escura, é calmo, de família bem estruturada, mas é muito pueril. Contudo, os demais não o hostilizam e cuidam

dele. Sua fragilidade física o fez “mascote” da turma. **eu:** E por que você queria ser mais alto?

J.: Ah, queria tio. Olha o F. Eu queria ser mais alto, as meninas iam gostar mais de mim. **eu:** Mas eu vejo você rodeado por elas o tempo todo! **J.:** [rindo] Aí, sim, tio, elas gostam de mim!

Os relatos se (inter)cruzaram, se (re)significaram. A comunicação no grupo se encaminhou em sentido cooperativo: um começava, outro continuava, depois outro retomava. Havia no grupo uma vivência comum de dor e de solidariedade. Os pesquisadores compartilhamos essa vivência e os estimulávamos a falar para ajudá-los a elaborar as dores da perda e do “impossível” – a morte. Como vimos, mais tarde, não era a orientação da Casa, mas admito que obtive bons resultados ao ouvi-los e me interessar sobre os seus processos de elaboração, pois, ao final da pesquisa, aqueles que tinham um perfil mais arredoio, se mostraram mais cordatos e acessíveis.

Esses relatos foram importantes para eles, pois faziam parte de sua história e da construção de sua subjetividade. Eu percebia, ao longo das oficinas, que eles de fato aderiam às ideias que eu propunha e elevavam sua autoestima. O processo atingiu seu ápice nas apresentações que fizemos.

Para todos, a Casa é uma oportunidade de constituição subjetiva e profissional, e o *hip-hop* é um meio de expressão de suas angústias. Há em cada relato o natural medo do futuro e muitas dúvidas. Essa dúvidas e medos surgiam nessas falas, nas interações, nas explosões e, em particular, nos textos, escritos e pictográficos. Embora reprovem a gravidez precoce das mães, as meninas também falam em ter filhos e, quando uma delas se viu grávida, todos foram solidários para comprar o enxoval do bebê. Eram praticamente crianças e se organizaram para comprar roupas para um bebê que viria. Há temores, mas, ao mesmo tempo, há a determinação juvenil de ter um futuro melhor.

As histórias ainda mais pretéritas foram contadas em outra oficina, quando eu quis saber sobre avós e origens. Eles gostavam de falar das raízes negras, nordestinas, ameríndias, ainda que não soubessem detalhes. Pedi a eles que conversassem com os mais velhos e perguntassem mais sobre suas famílias.

Fizemos a roda, cantamos, *rapeamos*, nos abraçamos e nos despedimos. Fiz um pequeno *rap* falando do meu trabalho com eles, e nosso improviso, resumido, ficou assim:

eu: 'Tô aqui na pegada, com a rapeizi da Casa do Zezinho. eles: É o Tio Vinny, camarada, gente fina e da quebrada.

eu: Eu rapeio pra essa Casa no maior respeito: tem a Cris, tem vocês, só amigo do peito. eles: Valeu, Tio Vinny, a rapeizi é zica, não tem jeito.

Oficina What's up?

O *ring shout*

O trabalho foi difícil, mas aconteceu. Usamos como base vídeos de *ring shout* selecionados da *internet*, e fizemos a roda duas vezes. Improvisamos bastões com cabos de vassoura, eu entoei um lamento e eles entoaram suas brincadeiras, mas depois surgiram expressões interessantes, com conteúdos mais profundos. Eles quiseram conferir alguns passos no vídeo, e voltamos à TV. Pedi-lhes que escrevessem, em cada lado de um papel, uma coisa ruim e uma boa; na segunda roda, eles liam o que haviam escrito, mas timidamente. Seguem-se o que escreveram, com grande parte da ortografia corrigida, exceto quando se tratava de licença poética.

COISA RUIM: ódio, morte, tristeza, choro e medo

COISA BOA: alegria e força

COISA RUIM: maldade

COISA BOA: amizade

COISA RUIM: A vida é uma coisa complicada para quem não sabe levá-la.

COISA BOA: A amizade é uma coisa importante para todos.

COISA RUIM: sofrimento. COISA

BOA: felicidade

COISA RUIM: triste, espanto

COISA BOA: alegre, a capacidade da Roda só felicidade

COISA RUIM: o massacre no Rio de Janeiro

COISA BOA: ser um grupo

COISA RUIM: triste

COISA BOA: Grazi apaixonada

COISA RUIM: VIDA SOFRIDA

COISA BOA: FELICIDADE da minha família COISA

RUIM: Morte, Mac Donald's

COISA BOA: família

COISA RUIM: TRISTE. Eu me apaixonei pela pessoa errada. E eu tenho família que 'tá perdida nas drogas.

COISA BOA: Alegre. Eu 'tô namorando com uma pessoa boa. E eu tô apaixonada. E eu 'tô feliz porque eu me desabafei com a pessoa que eu tava apaixonada.

COISA RUIM: se perder nas drogas COISA BOA: a música.

COISA RUIM: ódio COISA BOA: amor

COISA RUIM: tirei 5 notas vermelhas
COISA BOA: mas a minha mãe deixa eu ficar no PC até de madrugada

COISA RUIM: triste, solidão
COISA BOA: amizade, família, carinho pelas pessoas, amor dos amigos e familiares

COISA RUIM, COISA BOA: A pessoa quando está triste ela faz o *hip-hop* e a pessoa fica mais alegre.

COISA RUIM: Ter ciúmes de alguém que não é seu, e após perder pra alguém que você odeia.

COISA BOA: Te amo como nunca amei ninguém.

Fizemos a roda de celebração mais uma vez, com a educadora e eu, cada qual com um bastão, ao centro. Eles seguiram e responderam aos nossos *shouts*, gritos que são frases entoadas como canto – perguntas, impressões etc.

As rodas eram uma constante em nosso trabalho, pois todos nós queríamos criar a partir de um centro. O agradável é que os jovens, estimulados, sabiam como desfrutar delas – sem se intimidar, dançavam, brincavam, cantavam e até “zoavam”, por que “zoar é legal, Tio Vinny”. Eu segurava levemente a roda quando ela ia desandar, mas, na maior parte do tempo, deixava-a girar e me lembrava das oficinas de Marcos Ferreira, que uma vez citou Mircea Eliade (1992, p. 27): “O verdadeiro Mundo se encontra sempre no ‘meio’, no ‘centro’, pois ali se dá uma ruptura de nível, uma comunicação entre as três zonas cósmicas”.

Reflexões sobre o ano de 2011

Quando comecei o trabalho das oficinas de *ring shout* na Casa do Zezinho, em março de 2011, minhas expectativas eram diferentes das que tenho hoje em relação a projetos educacionais daquela monta. Não sei se as expectativas diminuíram – provavelmente não –, mas são diferentes do que eram então. Houve uma série de eventos, de acertos e desacertos. Esses eventos, acertos e desacertos me levaram a articular projetos educacionais com outra postura e com um cuidado maior.

Quando escrevia os relatórios semanais, gostava de caracterizar o ambiente – por exemplo, se o trânsito estava ruim, se foi fácil estacionar, se havia ou não algum evento na Casa. Tudo era pertinente, mas nada era igual ao relato oral que às vezes fazia à coordenadora.

Em 2011, ao iniciar as oficinas na Casa, houve momentos muito bonitos, como a oficina Rodando no Peji, no dia 13 de março, que nos levou ao *peji* do terreiro de umbanda de Tia Dag, ao lado da Casa do Zezinho. Foi nesse espaço litúrgico de umbanda que realizei o *ring shout*.

Entre problemas, acertos e desacertos, aconteciam as oficinas. Junho de 2011 foi um mês muito produtivo: fizemos belas oficinas, que envolveram desenhos, imagens e textos. Infelizmente, por causa do já mencionado relatório sobre a Oficina Fênix, criou-se uma tensão entre mim e eles. Desde aquele episódio, aprendi a ser mais cauteloso, pois entendi que as instituições podem se ressentir por muito pouco, ao se sentirem ameaçadas.

Continuei no Projeto por causa do profundo aprendizado de que eu me nutria, pela incrível convivência com os jovens e por entender que, entre acertos e erros, a Casa do Zezinho salva vidas. E é sempre triste quando uma vida se perde, principalmente sendo tão jovem.

Na reunião de fechamento, que aconteceria no dia 8 de julho, um educando da Casa, um menino de 8 anos de idade, ao subir numa árvore para pegar sua pipa, caiu e morreu – o que levou a Casa a cancelar a reunião. Também houve assassinatos na região, e um educando foi morto.

Inicialmente, me admirou que a Casa não pudesse ou não quisesse fazer o trabalho de compreensão de perdas, ou de cura de feridas, o *healing wounds*, de Marc Hill. Ali, as perdas são corriqueiras. O próprio pai de tia Dag fora assassinado. E para que falar em morte onde a morte é onipresente?

O segundo semestre também não foi fácil; sobretudo por causa da apresentação do Navio Negreiro, que aconteceria no fim do ano. Mas nós seguimos em frente.

Figura 14 – Desenhos danificados na Oficina Fênix

Museu Afro Brasil

No dia 14 de julho de 2011, fizemos um passeio que a coordenadora da pesquisa articulou com bastante eficiência, a considerar todos os problemas de agenda, de recursos etc. Foi um dia feliz, de luz, de sons, de jovens, de felicidade. Fomos ao Museu Afro Brasil, numa visita guiada. A professora de *hip-hop*, o coordenador da Sala Oriente, os membros de nossa equipe e os jovens. Vimos peças afro-brasileiras de toda sorte: ritualísticas, cotidianas, decorativas, religiosas.

Mas o que mais nos impressionou, aos jovens e a mim, foi o navio negreiro. Trata-se de uma carcaça exposta em ambiente pouco iluminado. Vendo aquela peça, imaginávamos os africanos escravizados sendo transportados naquele porão por tantas milhas, e sentíamos um assombro anormal.

Depois da visita, caminhamos ao longo do lago e subimos a ponte japonesa do parque. Um dia de luz e de sol no inverno poluído de São Paulo – flores, dores e amores, tudo numa nota só.

Na primeira oficina do semestre seguinte, assistimos a vídeos de grupos de *hip-hop* e comentamos a globalização desse estilo. Giramos e contamos uns aos outros como tinha sido nossa semana, batendo palmas, rimando. No fim, pedi-lhes que definissem numa frase nosso trabalho até aquele ponto e destaque três aqui:

- Quando penso em arte, penso em *hip-hop*, penso na Casa do Zezinho.
- Quando canto, espanto os males.
- Digo a verdade do meu jeito.

Alguns produziram frases mais comuns – como “A arte é tudo” –, sem uma participação de fato, outros disseram apenas palavras, mas eu quis evoluir do signo isolado para o signo numa oração. Expliquei que eu queria um *conceito*, e uma garota rebelde me perguntou o que era *conceito*. Eu a elogiei dizendo que a pergunta era boa e expliquei que conceito era como víamos algo, como acreditávamos que algo devia ser. Eles gostaram. Ainda que estivessem desaquecidos, por conta das férias, foi produtivo.

Oficina Embarque

A oficina transcorreu do seguinte modo: ao longo das oficinas anteriores, criáramos as frases transcritas a seguir, e eu as escrevi em tiras, coloquei as tiras no meio da roda, pedi que cada um pegasse uma ou duas frases e, circulando, as lesse; depois, mais uma vez, que as interpretasse com o corpo e, na última rodada, que lhes acrescentasse palavras, pensamentos, frases. Assim, compusemos um poema coletivo:

Eu quero ser feliz.
 Me diz pra onde eu vou.
 Quem é que eu sou? Sou o que posso ser. Sou muito!
 Canto porque cantar me faz ser aquilo que não sou quando falo.
 Sempre penso quando danço. No que penso quando danço?
 Danço pra não *dançar*.
Hip-Hop tem batida, tem harmonia e tem lazer.
 Posso tudo com meu corpo, posso viver, tenho que saber.
 Sou, *Soul*, minha alma, minha calma, meu tempo é aqui e agora: um *shout* pra
 Casa do Zezinho, outro pra tia Cris.
 Meus amigos dançam, eu faço *rap*.
Break, break, break: quebro o corpo pra reencontrá-lo.
 Qual minha cor? Minha cor é a cor do Amor.
 Onde moro? Moro na casa do arco-íris.
 Quem eu amo? Amo a minha família, amo alguém, amo a vida.
 Me cuido pra viver, vivo e me cuido, sempre.
 Falo a palavra certa porque nas palavras há magia: a dança se faz com o ritmo, com a palavra, tudo é mágico. Onde eu vou.

Pedi que guardassem as tiras para fazermos desenhos em outra oportunidade. Despedimo-nos com palmas.

O navio encalha, mas singra

Enquanto preparávamos a apresentação de fim de ano, houve boatos de que ela não aconteceria. Eu conduzia os ensaios sem muitas perspectivas de apresentação e dava ênfase à filmagem, que ocorreria no dia 20 de setembro, para compor nosso acervo.

A educadora comentou comigo que outras oficinas aconteciam em concorrência com a nossa. Calei-me. Aprendi que, mesmo com a Cris eu nunca devia me inflamar ou insuflar; apenas coordenar. Ela assumia posturas de negação com muita facilidade; eu tinha que estar atento. Então, fizemos a seguinte composição: contaríamos com os educandos mais envolvidos para as falas e as bases do navio, e os demais seriam “figurantes”. Assim, não precisaríamos de uma composição tão estável de elenco. O roteiro básico foi:

ENTRADA DO *RING SHOUT*:

(1) Liberdade, liberdade, liberdade: onde estão suas asas? Onde estão Deus, Zambi, lavé, Olorum, Zeus, onde está?

Queremos: a arte do arco-íris, a liberdade das cores e a brisa do mar.

(2) NAVIO-ENCENAÇÃO: O negro no meio do navio dirá um trecho do poema navio negreiro, os demais fazem sons.

O trecho é: Legiões de homens negros como as noites, horrendos a dançar.

(3) FECHAMENTO:

A liberdade chegou
Pra quem quiser sonhar Na
casa do Zezinho, Eu vou
navegar.

Oficina São Cosme e Damião II

Nessa oficina, consegui articular a coordenação da Casa, a professora e os próprios jovens para que apresentássemos nossa montagem “O Navio Nегreiro”. Mostramos-lhes que, se eles se organizassem, o processo lhes serviria em muitas outras instâncias, inclusive como recursos defensivos contra discriminação e segregação social. Então, pedi-lhes que se dividissem em grupos, que farão diferentes trabalhos com imagem e palavra. Faríamos fotos com os celulares, trabalharíamos nelas, criaríamos poemas e letras de música, interagiríamos com *movimentos e com signos, sempre em roda, para manter a matriz do ring shout*.

Oficina Dia da Criança

Chegamos à Casa, adentramos o salão e entramos na roda. Nesse dia, convidei uma senhora, líder comunitária numa pequena cidade mineira, que quis conhecer nosso trabalho. Ela pediu a palavra de visitante e contou sua experiência com comunidades carentes em Minas Gerais. Eles se mostraram muito interessados. A senhora contou das dificuldades que enfrentara em criança e adolescente. Eu a deixei falar livremente, pois sabia que sua fala teria ecos significativos para eles, remetendo-os a seus pais e a seus avós. Dividimos o grande grupo em dois: os que trabalhariam em produção de texto e imagens e os que dançariam. Cris colocou o espelho no meio do salão. Funciona, pois a música e o barulho incidental inspiram os produtores culturais, que é como os caracterizo.

Fizemos uma roda de *ring shout*, expliquei-lhes a função da roda e da celebração e pedi que me dissessem o nome, a idade e uma palavra que estivesse em sua mente. Depois dessa introdução, organizei a equipe que trabalhava no *blog*. Pedi que me mandassem mensagens com dúvidas, e eles o fizeram nos dias seguintes. Em seguida, eles desenharam e escreveram – a produção foi boa.

Como era véspera do meu aniversário, eles cantaram “Parabéns” para mim. Foi comovente. Não contei à direção da Casa, à coordenação ou aos educandos que aquela senhora era minha mãe e que me pediu para conhecer o trabalho. Ela é de fato uma líder comunitária e se emocionou muito com o projeto.

Oficina O que é que o desenho tem?

Eu os orientava a falar sobre seus desenhos. Eles estavam ansiosos para ver o que eu selecionaria para o *blog* e para os cartazes. Na verdade, eu pediria a eles que selecionassem o material. Certamente seria uma surpresa agradável. No exercício a que chamamos *story telling*, às vezes, eu propunha temas: primeiro, uma floresta que é destruída, uma história de amor entre adolescentes, uma casa da comunidade que foi invadida pela polícia, e me surpreendia que eles sempre fechassem as histórias com final feliz. Então, passava aos desenhos e aos textos, enquanto Cristiane desenvolvia a dança com outra parte do grupo. No fim da minha oficina, Cristiane nos convidou para ver o resultado da coreografia da outra parte do grupo, e ficamos todos emocionados com o resultado.

Figura 15 – Ensaios e coreografia

Os desenhos

Figura 16 – Jovens preparando textos e desenhos para nossa versão de “Navio Negreiro”

Com um brinquedo artesanal, um palhacinho de pano e rosto de louça, eu propus que eles falassem sobre a infância. Alguns desenharam o palhaço, outros ficaram mais letárgicos, quiseram declinar da atividade, outros escreveram, houve os que escreveram e desenharam e ainda aqueles que ficaram acompanhando todas as atividades, inclusive, a dança. Procurei selecioná-los quanto à riqueza de detalhes e cores ou mesmo quanto à falta dessa riqueza.

Figura 17 – Os jovens recolhiam e guardavam todo o material de trabalho

(A) Desenhos do palhaço

desenho 1

Esse desenho foi feito em duas etapas: a lápis e depois colorido. Perguntei à autora – uma menina de 15 anos – o que ele lhe trazia, e ela respondeu “felicidade”. Perguntei por que dentro dele havia um coração sorridente, ela disse que era como se sentia nas oficinas. Quando ela fez esse desenho, já estava grávida de algumas semanas – mas ainda não sabia.

Figura 18 – Ursinha feliz desenhada por uma jovem grávida

desenho 2

Também feito em duas etapas, este desenho foi “adotado”. Explico: eu sempre levo os desenhos comigo e, na atividade seguinte, depois de nossos pequenos *ring shouts* ou conversas, coloco-os no meio da roda, para que os jovens retomem o trabalho ou “adotem” um desenho abandonado, que não foi terminado ou colorido. Este desenho teve pelo menos dois autores: quem, numa primeira etapa, o fez a lápis e, na segunda, por autores adotivos, que o coloriram. Seguimos o mesmo princípio do grafitti, em que a produção pode ser coletiva. Quando falamos sobre o desenho, eles concordaram que havia nele algo de “sinistro”, e também aludiram à logomarca de uma franquia de *fast food*, o que nos permitiu uma breve discussão sobre consumo. Eu mencionei que as cores da estrela eram vivas e lembravam as dos ícones do continente africano.

Figura 19 – Palhacinho colorido por mais de um autor

desenho 3

Figura 20 – Família em preto e branco, sem pai

Este desenho em preto e branco representa a família da jovem, mas o pai é ausente, e ela não quis colori-lo. Os braços dados das figuras familiares na parte de baixo, como ela comentou, parecem as “casinhas” onde eles moram.

desenho 4

Este desenho tem um rosto adulto e as extremidades – cauda, braços e pernas – são recortadas. A autora não quis colori-lo, mas escreveu no verso da folha:

Uma infância colorida
Cheia de amor e carinho
Uma infância que não vai esquecer jamais.
Brincadeira que foi utilizada com cores.
Infância cheia de alegria e brilho.

Figura 21 – Desenho em preto e branco por vontade da autora

Desenho 5

Feito por um jovem, esse desenho retoma o *hip-hop* e mostra uma “manobra”. Perguntei-lhe se não parecia que o personagem estava caindo, e ele disse que não – que as letras o seguravam.

Figura 22 – Manobra do *hip-hop*

(B) Texto inspirado no palhacinho

Quando perguntei se eles achavam aspectos de sua personalidade especiais e bonitos, o que achavam que estava bom e o que podia melhorar, como se viam e se essas características tinham alguma relação com o palhacinho artesanal, este texto me chamou atenção:

[EM LETRAS GRANDES, NUM LADO DA FOLHA]

Barata
Escuro
Dormi
Felicidade

Barata> Quando eu era pequena eu comi uma barata.

Escuro> Porque quando eu era pequena eu tinha medo do escuro.

Dormi> Quando eu era pequena eu só comia e dormia. Felicidade> Porque eu era a menininha da mamãe.

____ // _____
[ELA FEZ A DIVISÃO]

Uma coisa que eu tenho e ninguém nunca terá?

O meu jeito de ser, e a minha família e já ia esquecendo o amor de Deus.

Ela leu o texto para os colegas, que o estranharam. Então, eu mencionei “A quinta história”, de Clarice Lispector, e comentei que, vendo um ser “nojento” como a barata, talvez aprendamos algo que não aprenderíamos comumente sobre as coisas do mundo, e isso os tranquilizou.

C Desenhos feitos após o *story telling*

A produção de desenhos e textos após o *story telling* foi mais intensa. Primeiro, falei na infância, depois, em aspectos da adolescência. Ao provocá-los com uma história ecológica (a destruição de uma floresta), eu pretendia pôr em pauta a ideia de perda, de invasão, de sociedade. Na terceira rodada, quando direcionei a contação de histórias para a realidade deles, propondo o tema violência policial nas comunidades, penso ter fechado o ciclo que me propus, ou seja, refletir metaforicamente sobre perdas, mas sem falar diretamente sobre mortes.

desenho 1

Os traços deste desenho são leves, simples; o boné quase configura outro desenho; o rosto é muito alegre e feliz. Foi feito também em duas etapas.

Figura 23 – Econômico, esse desenho retrata um *b-boy*

desenho 2

Este desenho, feito por uma adolescente, mostra duas meninas em lados opostos de uma rede de vôlei. Todo o entorno é preenchido por estrelas ou cruzeiros. Perguntei-lhe o que era a rede para ela, bem no meio, e ela respondeu que eram os obstáculos. As palavras *brincadeiras*, *vitória* e *Oriente* são destacadas com lápis de cor. Ou serão encobertas?

Figura 24 – A rede de obstáculos

desenho 3

Este desenho, feito a lápis por um menino e “adotado” por outro, que só fixou as formas com caneta hidrográfica, foi comentado por integrantes da oficina, que nele se reconheceram sem muitas intermediações, pois é um mapeamento da região. A mim, chamou-me atenção a árvore, único elemento vivo no desenho.

Figura 25 – Esboço da região onde fica a Casa do Zezinho

desenho 4

Outro desenho sobre queda e apoio, cair segurar, feito a quatro mãos.

Figura 26 – Era comum eles desenharem *b-boys* e *b-girls* em manobras difíceis, inspirando-se em elementos do *hip-hop*

desenho 5

Este desenho, também produzido a quatro mãos, foi finalizado depois da contação de histórias, quando criamos uma história de amor entre jovens que foi impedida pela invasão da polícia. O desenho foi feito por um adolescente, e as cores e textos foram colocados por uma adolescente. A frase que encabeça o texto é: “A felicidade tem amnésia, é preciso lembrá-la todos os dias que você existe!!!!” Abaixo da figura feminina, um poema de Sérgio Vaz, fundador da Cooperifa, o que nos mostra a importância dos movimentos de produção cultural nos arredores dos centros urbanos: “Enfia o dedo na cara do seu dia e diz que você vai ser feliz quer você queira ou não!”. O que mais chama atenção é o cabo da corda, que lembra uma arma, em particular, na mão da figura masculina; eles mesmos reconheceram o elemento beligerante.

Figura 27 – Ilustração de uma história baseada em *Romeu e Julieta*, mas quem impedia o amor era a polícia, e as figuras desenhadas parecem portar armas

desenho 6

O autor do desenho reconheceu nele uma forma de lar, uma casa, com portas e acessos, organizada, sobre um monte de terra.

Figura 28 – Desenho de um aparelho de som que lembra um prédio

desenho 7

A composição simples deste desenho singelo tem uma harmonia, mas sua simetria em cores e proporções, com a palavra *hip-hop* no centro do mundo – fato notado por eles – mostra que eles sentem equilíbrio na cultura *hip-hop*. Contudo, Tia Dag observou que o “mundo é uma cara triste”.

Figura 29 – O menino e a menina estão felizes, mas a cara do mundo é triste

Basicamente, quando moldei e direcionei as análises que eles mesmos fizeram, foi com perguntas sobre os desenhos e em espiral: primeiro, com a roda do *ring shout*, depois, com a roda de contação de histórias, então, ainda em roda, eles desenharam.

Texto escritos

De modo geral, os textos são curtos, acompanham os desenhos e reproduzem a linguagem oral. Mas houve um texto que nos chamou atenção – uma letra de rap.

Nome: Dia de LUTA

Todo dia eu acordo
 Pra mais um dia de luta
 No Bairro onde eu moro
 É humildade e a luta
 x x

O sacrifício de viver
 É morar naquele lugar
 O que resta pra esse
 Povo é somente lamentar.
 x x

Um jovem triste
 De cabeça baixa
 Um sorriso se escondia
 E uma lágrima rolava
 x x

Nesse mundo onde eu vivo
 Alegria não existe
 Acredito que um dia
 Isso possa melhorar
 Com a alegria de vez
 Habitando nesse lugar
 x x

desse mundo eu sei
 que não levo rei nada
 Mais enquanto estiver aqui
 Vou completar minha jornada

Figura 30 – Poema-letra de uma jovem que fala sobre seu descontentamento com o modo de vida da Periferia e sobre sua vontade de ascender socialmente

Uma arte que tem mudado o caminho de muitos desesperados. Que bate de acordo com o compasso do coração e não é só mais uma ilusão, é uma solução para achar o rumo da vida com dias de glória que conquistamos com muita luta. Uma dança que é capaz de nos fazer esquecer os problemas, por instantes divinos ficamos de bem com a vida. Faz com que o jovem ache mais um motivo para respeitar a vida e valorizá-la, mesmo sem nada de valor, porém com uma bagagem cultural lotada.

Figura 31 – Neste texto grafitti, eles narram suas experiências com o hip-hop.

A apresentação

Para que a apresentação acontecesse, a primeira, passei o dia na Casa do Zezinho supervisionando e finalizando trabalhos. Nosso objetivo era preparar painéis com as produções das oficinas e um *scrapbook*, um diário feito a mão com colagens, ilustrações, elementos decorativos, depoimentos e textos, bastante em voga em comunidades jovens de classe média.

O material dos painéis e do *scrapbook* foi reunido ao longo da semana – inclusive desenhos que haviam sido danificados no episódio “Fênix”. Contudo, a mim, me parece que os problemas de integração entre a Casa, os pesquisadores e a Fapesp diminuíram e que os resultados positivos são visíveis.

Figura 32 – Ensaio final para a apresentação

Outro aspecto positivo foi o viés histórico que Cristiane imprimiu à coreografia: ela abriu com uma alusão a “Navio negreiro”, o poema de Castro Alves, com um trecho do poema cantado por Caetano Veloso em ritmo de *rap*, depois apresentou um cântico de capoeira e uma alusão ao *ring shout*, em inglês, em formação caleidoscópica e histórica, contemplando as Américas. Finalmente, o navio singrou os mares das culturas geograficamente distantes, mas essencialmente próximas – a afro-brasileira e a afro-americana.

Figura 33 – “Aprendi sonhando pela realidade que me persegue!”, escreveu um jovem no *scrapbook*. Tia Dag pediu que o citássemos em palestras educacionais.

Por isto que é bom
ter algo para se
distrair das coisas
ruins e eu me sinto
feliz quando estou
no hip hop.

Figura 34 – Texto de educando sobre o *ring shout*, escrito nessa forma gráfica no *scrapbook*

Figura 35 – Anotações de educando sobre o ring shout

Este texto, que foi escrito em letras azuis, mostra a observação da jovem quanto ao percurso de construção de nosso trabalho:

**E agora, mais do que nunca,
não vou parar de dançar!**

Figura 36 – Minitexto do educando como registrado no scrapbook

Estudamos uma música legal, depois fizemos um desenho legal, no terceiro dia desenhamos uma palavra pra pôr no nosso mural, no quarto aprendemos o que é o ring shout as pessoas mais velhas falavam o que sentiam e o que a comunidade precisava.

Figura 37 – Texto do educando como registrado no scrapbook

Figura 38 – Boneco arco-íris

Figura 39 – Fotos do *scrapbook* Figura 40 – Texto em que um jovem fala sobre a construção do *hip-hop* como cultura juvenil

Hip-Hop

O Hip-Hop surgiu em 1971 nos Estados Unidos.

Em 1981 nos EUA uma banda de Bronx, fez um filme "Rocky Horror Picture Show" este filme mostrou para o mundo o que é "mc, dj, break, e rap" (Rock), etc. Ele inclui vários tipos de dança, principalmente o movimento do quadril.

O inventor do hip-hop os africanos. Bombardou Hip e artistas social e politicamente educados o hip-hop pelo mundo. O Hip-Hop levou as pessoas a fazerem muitos tipos de dança como o Break e também fez as pessoas criarem várias coisas de dança e músicas. E o Beat exte significa batida de um.

2012: o ano de dizer adeus – a última jornada do Navio Negroiro

Em 2012, ano em que terminaríamos as oficinas e nossas atividades, já havíamos mapeado melhor o funcionamento da Casa e o modo como nos circulávamos dentro dela. Foi um ano mais tranquilo e bem produtivo. Com certas restrições da equipe, reduzida e desgastada, organizamos o Colóquio Internacional de Culturas Jovens, com uma grande qualidade informativa e formativa.

À medida que os jovens se davam conta de que se aproximava o momento de nos separarmos, aumentavam os episódios de conflito com eles. Mais tarde, me ocorreu que se tratava de um sentimento de abandono, que eles expressavam como podiam. Por exemplo, intercedi na abusiva troca de carinhos de um jovem casal quando eu projetava um filme, e tive que ser severo. E houve o episódio em que um jovem que crescera muito de um ano para o outro tentou me agredir. Eu me coloquei diante dele e perguntei: “Vai bater em mim, B.?”. Em ambos os casos, eu consegui controlar a situação. Esses dois exemplos ilustram a imprevisibilidade dos jovens, que estão aprendendo a lidar com a própria sexualidade e a própria violência, por exemplo. Ainda que nossa relação fosse franca, aberta e afetuosa, eclodiam problemas dessa natureza, e aprendi com eles que temos que impor limites a essas eclosões. Nesse sentido, as oficinas me permitiam exercitar essa contenção.

Didaticamente, dividimos os espaços de trabalho, mas sem eliminar a integração, e decidimos continuar com o nosso Navio Negreiro, revisado e ampliado. Damos mais ênfase ao grafitti e à relação entre palavra e imagem.

Figura 41 – Jovens trabalhando e se divertindo no segundo ano da pesquisa

Em setembro, vendo muitos episódios em que os jovens se batiam ou se provocavam, direcionei as oficinas para o conhecimento do corpo, para seu desimpedimento e para que o concebesses como o bem maior a ser usado, mas não abusado.

Em ambos os casos, a conversa foi simples. Eu disse: “Gente, vamos falar do que aconteceu na última oficina. Não sei por que vocês fizeram o que fizeram, mas aconteceu. Então, temos que retomar as coisas, arrumar a casa. Primeiro, eu quero dizer que, quando vocês se batem, é porque talvez queiram se tocar, namorar, comunicar. Não tenho como saber o que acontece na casa de vocês, se vocês não nos contarem se alguém está batendo em vocês. Então, se tiverem vontade de tocar

alguém do grupo, façam de outra maneira que não seja se batendo, nem deem amassos na sala; se tiverem que namorar, encontrem um lugar mais tranquilo e não queiram bater nos educadores”.

Ao longo do trabalho, inicialmente desenvolvido no salão de *hip-hop* e depois no espaço Toca, Zezinho, que era um salão onde se faziam oficinas de música erudita, notei que as agressões diminuíram. Abracei aqueles de quem era mais próximo. Vi que Bruno, que era quem mais batia e que ameaçara me agredir, estava muito sem jeito, se escondendo pelos cantos. Chamei-o e dei-lhe um abraço de um braço só, de ombro a ombro e disse-lhe: “Espero que você me ajude daqui pra frente”.

Na última oficina propriamente dita, ao chegarmos, não havia energia elétrica na Casa. Dirigimo-nos ao salão de *hip-hop*. Havia poucos educandos, mas os demais foram chegando.

Como referência, em pensava na aula anterior, sobre ancestralidade, que eu tivera com o professor Marcos Ferreira, na qual mestrandos e doutorandos colocamos, literalmente, as mãos na massa. Sabiamente, o professor Ferreira divide as aulas entre atividades práticas e leitura de textos; faz largo uso da informática, mantendo um belo *blog*, e nos indica inúmeras leituras sobre educação, ancestralidade e rituais ancestrais por toda a América Latina.

Na aula que eu tomava como referência, fomos ao ateliê da ceramista Sirlene Gianotti, conhecida no campo das artes, quem já fora sua orientanda em doutorado. Ambos nos dirigiram em exercícios de relaxamento e de respiração, e ela, em particular, mostrou como trabalhar com argila. Identifiquei-me muito com o que eles fizeram e eu mesmo fizera nestes dois anos na Casa: em roda, colocam-se palavras que não necessariamente se relacionam a um contexto “real”, há dança e movimentos, e só depois partimos para a arte: o grafite, o *blog* e o *break*. A atividade proposta pelo professor e pela ceramista não era muito diferente das que eu conduzia na Casa.

De outra maneira, em outra ordem e medida – *epidermicamente* –, percebi que se pode instruir sem tanto discurso, de uma forma mais orgânica, e que a partir dessas experiências se podem produzir discursos. Se a memória mora em algum lugar, é na pele. É onde certamente estão os limites que o adolescente busca para se conter ou avançar. A argila nos deu a dimensão de nossa pele, daquilo que é nosso invólucro existencial. Mas a existência, como queria Mearleau-Ponty, vai além da pele. Foi com essa percepção que conduzi a última oficina.

Aproveitando o fato de que estava escuro e de que não tínhamos som, fizemos a roda, repeti os exercícios de relaxamento que aprendera com o professor Marcos Ferreira e com a ceramista, pedi aos educandos que tocassem seu corpo, deixei que minha voz os guiasse, mas não a nenhuma situação ou lugar específico. Fluímos. O exercício durou cerca de 15 minutos e, no fim, eu pedi a eles que pensassem em coisas agradáveis. Como por mágica, a luz voltou. Se eu o houvesse preparado ou previsto, não teria sido tão perfeito. Assim, alimentados de bons sentimentos, subimos para o espaço onde riscamos os tapumes que seriam os grafites. Cristiano, o controverso coordenador da Sala Oriente, selecionou alguns e os outros ficaram no salão, para outras atividades. A equipe do *blog* subiu para o laboratório de informática.

Finalmente, depois de inúmeras rodas e conversas, finalizamos o trabalho. O *blog*, os grafites e a coreografia estavam prontos. Era nossa esperada apresentação do *Navio Negreiro*.

O trabalho superou nossas expectativas: cada um a seu modo o havia enriquecido – a palavra, o gesto, a história, a pele, tudo se fundiu e mesclou –, e isso se via na dança e nos enlaces entre um gênero musical e outro. Nenhuma descrição que eu fizesse daria conta da arte que ali se manifestou. Para mim, em especial, nada se compara à experiência de ter acompanhado o processo até as apresentações. Eram as palavras no jogo do *hip-hop*, o sacudir das cadeiras, os desafios e os relatos – a palavra ganhava corpo que desenhava e escrevia e dançava uma outra história, não mais a dos subjugados. Por essa razão, fiz um pequeno vídeo, edição de filmagens esparsas e descontínuas, pois não logramos manter uma única pessoa filmando durante os dois anos da pesquisa. Lendo o trabalho de Allan Rosa, percebi, senti e interiorizei que chegáramos ao que ele descreve:

Nestes últimos cinco séculos de presença afro no Brasil, as contações vocais detalharam passagens ancestrais e histórias comunitárias, passadas dos mais velhos aos mais jovens. A palavra, nas culturas de pujança oral, tem inclusive a conotação de matéria, de consistência: é aí corpo, além de pensamento e alma, sendo um símbolo de abertura de caminhos (Rosa, 2013, p. 81).

Havia uma rica mescla de sentimentos em educandos, educadores e pesquisadores, pois seria nossa última apresentação. Era outubro, e a coordenadora do projeto se decidira por outro lugar para a pesquisa. A Casa não opôs objeção: era hora de partir. Por isso, essa apresentação foi interna, só para alunos e funcionários.

Ao chegar, vi o *blog*, simples, narrativo e com fotos. Quando vieram os painéis, que foram colocados atrás do lugar da apresentação, sobre as cadeiras, chamaram bastante atenção. Educandos e educadores os admiraram. O primeiro painel, mais ancestral, tem o fundo amarelo e, no centro, uma figura zoomórfica em laranja que, por sua vez, tem três rostos: da esquerda para a direita, um mestiço, um negro e um branco. Círculos formam como escotilhas, e por elas se vê o mar. O desenho não é sobrecarregado de elementos, mas a resolução temática é bem equacionada – trata-se de mostrar a miscigenação no Brasil. O rosto negro parece ter uma expressão mais sofrida.

Figura 42 – Primeiro grafite: “Os rostos”

O segundo painel, cujas referências à ancestralidade não são imediatamente visíveis, tem mais elementos, e eles não estão dentro de uma figura maior, como no caso do grafite anterior, mas espalhados pelo painel, e todos parecem querer se comunicar entre si: há um sol imenso, laranja, com dois olhos, um diferente do outro, e uma boca carnuda; abaixo dele, um pássaro amarelo em forma de torpeda leva no bico uma minhoca; ao centro, no chão, bem destacada, há uma cruz com a palavra PEACE escrita ao longo de seu poste, numa clara referência às mortes por assassinato na comunidade. O céu é azul, mas no canto direito há um rajado em amarelo. Atrás da cruz, espremidas, estão as casinhas da comunidade e, entre elas, do lado direito, depois do zigue-zague amarelo, um enorme celular, parecido com King Kong; com

uma expressão ameaçadora, ele carrega uma jovem de pele clara e olhos azuis, vestida de rosa, parecida com uma boneca. De modo geral, os grafites provocaram reflexões desde quando os jovens começavam a fazê-los.

Figura 43 – Segundo grafite: “O celular”

A diretora pedagógica da Casa, Ana Beatriz Nogueira, emocionou-se ao constatar como as oficinas melhoraram a autoestima dos jovens. Agradei, dediquei nosso trabalho aos educandos e frisei que meu compromisso era com cada um deles.

Levei os costumeiros chocolates e distribuí a todos, em processo de desligamento e de despedida, talvez, pois ainda não havia pensado no que diria. Mas as palavras – como os poemas, as letras de *rap*, os grafites e movimentos de dança – dormem na alma-corpo dos jovens e esperam pacientemente para ser capturadas e querem ser libertos. O jovem precisa que se realize esta sentença: “Me olhe!”. Serão apenas os jovens? A pergunta é: quando os educadores terão essa percepção? Quando olharemos para nós mesmos, para o nosso tempo de adolescência e compreenderemos os jovens apenas nos lembrando de como é difícil ser adolescente?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminara a jornada que percorremos juntos, os jovens, eu e todos os envolvidos na realização da pesquisa, que se fez a partir da ideia de que o que aconteceu ontem, em termos de expressão cultural, continuará a acontecer nas gerações presentes e vindouras, embora com outra roupagem. Foi nesse princípio de ancestralidade que me apoiei para produzir a pesquisa e, nessa dinâmica, encontrei um percurso significativo de práticas formativas que se valem do *hip-hop* para valorizar os jovens.

Entre os altos e baixos desse percurso, os acertos são o que justifica os obstáculos que enfrentamos. De maneira não muito evidente, temos dentro de nós nossas tramas e mitos, que nos fazem heróis e vilões o tempo todo. Na pesquisa, convivendo com jovens, educadores, pesquisadores e coordenadores, pude perceber que a noção ancestral – que, por sua vez, se reflete na mitologia de modo geral – se materializa em nosso cotidiano, e, como educadores, nossa atenção a esse desdobramento das emoções dos alunos pode nos ajudar a compreendê-los, a eles e às coisas do mundo.

A cultura africana bem representa e expressa a universalidade desses sentimentos, e o *hip-hop* os configura contemporaneamente, razão pela qual se o pode aplicar a percursos educacionais – ele dá voz àqueles que por séculos se tem procurado calar.

Ainda que o escopo tenha sido o *hip-hop* – o que determinou um recorte e um limite no que se realizou –, incorporou-se uma cultura juvenil a um percurso educacional. Assim, quisemos ouvir o que os jovens queriam expressar – seus próprios valores. Esse foi um dos triunfos do trabalho. Outro foi a entrada da professora de *hip-hop* no mestrado da Feusp, minha parceira na pesquisa, o que concorrerá para que a pesquisa seja mais conhecida e mesmo aplicada por futuros professores e gestores e atesta que, nos próximos anos, a cultura *hip-hop*, considerada enquanto percurso educacional e de construção de identidade para os jovens relegados pela perversidade da construção histórica da discriminação social e do racismo no Brasil, pode ser combatida, através de práticas educacionais que os valorizem e os sustentem em seus anseios e desejos por conhecimento e ascensão social. A fundação de um grupo de *hip-hop* crítico por jovens que participaram de nossa pesquisa e que reproduz nossas discussões foi mais um resultado positivo.

Os objetivos da pesquisa e, em particular, do meu trabalho, foram atingidos, pois consegui, nos dois anos de convivência com pesquisadores e com educadores, construir um percurso que trouxe à tona a ancestralidade entrelaçada na constituição do *hip-hop*, através da dança, da música, da poética e das expressões pictóricas.

Foi um percurso que participou ativamente da jornada heroica cotidiana dos jovens alijados de uma vida digna por causa das mazelas sociais construídas historicamente na periferia da cidade de São Paulo. Que esse trabalho sirva de bússola para os viajantes que hão de peregrinar no duro cenário da Educação brasileira.

Fig. 43 – Apresentação “O Navio Negreiro”.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- AMARAL, Mônica G. T. A música e a psicanálise entre os adolescentes. **Estilos da Clínica**, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, v. 22, n.12, p. 100121, 2007.
- ANDRADE, Elaine N. (Org.). **Rap e educação, Rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Écrits français**. Presente par Jean-Maurice Monnoyer. Paris: Gallimard, 1991.
- BÉTHUNE, C. **Le rap**: une esthétique hors de la loi. Paris: Autrement, 2003.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997.
- CASA DO ZEZINHO, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.casadozezinho.org.br/?gclid=CPXzw6H7gccCFVgJkQodzEQCWg>>. Acesso em: 16 fev. 2014.
- CUNHA, Manoela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- DANÇAS BRASILEIRAS. Tambor de Crioula (1/3), 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H2DNR4qMXq4>>. Acesso em: 18 fev. 2015.
- DEBAIXO D'ÁGUA/AGORA, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n_GO8P90tCM>. Acesso em: 18 fev. 2015.
- RACIONAIS MC'S. Jesus chorou, 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RVvowWak-WM>>. Acesso em: 18 fev. 2015.
- DO THE RIGHT THING (FAÇA A COISA CERTA). Direção: Spike Lee. Produção: Spike Lee. Intérpretes: Danny Aiello; Ossie Davis; Ruby Dee; Spike Lee e outros. Roteiro: Spike Lee. Produtora: 40 Acres & A Mule Filmworks, 1989. 1 bobina cinematográfica (120 min.), son., color.
- DUNCAN-ANDRADE, J. M. R.; MORREL, E. **Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools**. New York: Peter Lang Publishing, Inc, 2008.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- EDLIN, J. **Graffiti 365**. New York: Abrahams, 2011.
- FÉLIX, João Batista de Jesus. **Hip Hop**: cultura e política no contexto paulistano. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em:
 <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde01052006181824/es.php>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

FERREIRA SANTOS, M. Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um *pharmakon* na didaskalia artesã. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 59-97, jul./dez. 2010. Disponível em:
 <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_3_2/6_rev_n6_marcos_santos_2.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Espaços crepusculares: poesia, mitohermenêutica e educação de sensibilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em:
 <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art10marcos.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____; ALMEIDA, Rogério de. **Antropolíticas da educação**. 2. ed. São Paulo: Képos, 2014.

_____. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: Képos, 2012.

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

FREUD, S. O inconsciente: Apêndice C. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XIV**. Rio de Janeiro: Imago, 1974[1915]. p. 239-245.

HILL, Mark Lamont. **Batidas, rimas e vida escolar: pedagogia hip-hop e as políticas de identidade**. Trad. Paola Prandini e Vinicius Puttini. São Paulo, Vozes: 2014.

HIP HOP SAVES LIVES. Disponível em: <<http://www.hip-hopsaveslives.org/>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

JEAMMET, P.; CORCOS, M. **Évolution des problématiques à l'adolescence: l'émergence de la dépendance et ses aménagements**. Paris: Doin, 2001.

_____. **Novas problemáticas da adolescência: evolução e manejo da dependência**. Trad. M. Amaral e colaboradores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KAËS, René et al. **A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos**. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

LEITE, Fábio. **A questão ancestral**. São Paulo: Palas Atena, 2008.

LOPES, Nei. **Sambeabá: o samba que não se aprende na escola**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Folha Seca, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. Trad. Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

- _____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- McINTOSH COUNTY SHOUTERS. **New Georgia Encyclopedia**, 6 maio 2014.
Disponível em:
<<http://www.georgiaencyclopedia.org/articles/artsculture/mcintosh-countyshouters>>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- MV BILL. Só Deus pode me julgar, 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WsqQ0OsZj2w>>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- OSUMARÉ, Halifu. **The africanist aesthetic in global hip-hop: power moves.** New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança.** Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/.../48/.../LUCILA_MARIA_PASTORELLO.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- PIRES, Ricardo Annanias. **A tradição oral africana e as raízes do jazz.** Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- PONTO DE MALANDRO. **Ele é malandro, um ser trabalhador.** Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=V7vVVI9Gcwg&index=1&list=RDV7vVVI9Gcwg>>. Acesso em: 17 fev. 2015.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PUBLIC ENEMY. **Fight the power**, [s.d.]. Disponível em:
<<http://www.vagalume.com.br/public-enemy/fight-the-power-traducao.html>>. Acesso em: 27 jul. 2015.
- RACIONAIS MC'S. A vida é desafio, 2007a. Disponível em:
<www.youtube.com/watch?v=PQin7NsK7SM>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- _____. Dá ponte pra cá, 2007b. Disponível em:
<www.youtube.com/watch?v=ZynjVkJPOtQ>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- _____. Jesus chorou, 2002. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=fRIGf-iyK9A>>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- ROSA, Allan da. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.
- ROSENBAUM, A. et al. **Shout Because You're Free: The African American Ring Shout Tradition in Coastal Georgia.** Georgia: University of Georgia Press, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Segurança Pública. Disponível em: <<http://www.ssp.sp.gov.br/Default.aspx>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

SILVA, Dilma de Melo. **Por entre as dórcades encantadas**: os bijagó da GuinéBissau. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Edusp, 2007.

SMITH, William E. **Hip Hop as performance and Ritual**: biography and ethnography in underground hip hop. Washington DC: CLS Publications, 2005.

SOARES, Luiz Eduardo; BILL, MV; ATHAYDE, Celso. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é, como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

THE RING SHOUT & THE BIRTH OF AFRICAN-AMERICAN RELIGION, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KmmTMg3e5Uo>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

TITANIC. Direção: James Cameron. Produção: 20th Century Fox; Lightstorm Entertainment; Paramount Pictures. Intérpretes: Leonardo DiCaprio; Kate Winslet; Billy Zane; Kathy Bates e outros. Roteiro: James Cameron. Produtores: James Cameron e Jon Landau, 1997. 1 bobina cinematográfica (194 min.), son., color.

VIDEOCLIP CANTOS DE SIRENA. Proyecto Cantos de Ghana, 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XnGdzETdl48>>. Acesso em: 18 fev. 2015.