

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

GEYZA ROSA OLIVEIRA NOVAIS VIDON

*A NARRATIVIDADE DO HIP HOP E SUAS INTERFACES COM O
CONTEXTO EDUCACIONAL*

VITÓRIA-ES

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

*A NARRATIVIDADE DO HIP HOP E SUAS INTERFACES COM O
CONTEXTO EDUCACIONAL*

GEYZA ROSA OLIVEIRA NOVAIS VIDON

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem: Verbal e Visual.

Orientadora: Profa. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste

VITÓRIA-ES

2014

A NARRATIVIDADE DO HIP HOP E SUAS INTERFACES COM O

CONTEXTO EDUCACIONAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem: Verbal e Visual.

Vitória (ES), 31 de março de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Orientadora e Presidente da Sessão

Prof. Dr. Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Jorge Luiz Nascimento
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL
Membro Titular Externo

Prof. Dr. Marcelino Rodrigues da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Membro Titular Externo

Profa. Dra. Marisol Barenco Corrêa de Mello
Universidade Federal Fluminense – UFF
Membro Titular Externo

Ao meu querido esposo, Luciano;
Às minhas queridas filhas, Lívia, Maíza e Luíza;
A todas as pessoas que estiveram envolvidas, direta e indiretamente,
OFEREÇO

Aos meus pais Gerolisa e Getúlio,
DEDICO

AGRADECIMENTOS

A Deus, por dar-me força e estar sempre presente em todos os momentos de minha vida
Aos meus pais, ao meu marido Luciano e às minhas filhas, pelo apoio e incentivo para vencer mais esta etapa.

Aos meus irmãos, Germano e Geovani, e a minha cunhada, Simone, pela confiança transmitida.

À orientadora, Profa. Dra. Gerda Margit Schütz Fuerste, pelos ensinamentos passados, pela amizade, pela compreensão e pela orientação.

Aos professores Doutores Marcelino Rodrigues da Silva, Jorge Luiz Nascimento, Hiran Pinel e Marisol Barenco de Mello pela generosidade em participar deste processo.

Às amigas Dalva, Priscila e Renata (As mais lindas do Tuffy), que durante a finalização deste processo, por tantas vezes, seguraram na minha mão e me motivaram a seguir em frente.

Ao professor- MC André Adikto, pelos ensinamentos, sabedoria e dedicação estampados nas suas falas, músicas e práticas educativas tanto dentro quanto fora da escola.

A todos os professores, alunos, amigos, colegas e conhecidos que me constituíram e me constituem enquanto pessoa, educadora e pesquisadora.

À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), à Fundação de Amparo À Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

Agradeço, ainda, a tudo que, de algum modo, me fazia desviar da tese e me colocava numa situação de antítese, pois foi dialeticamente que esse texto se fez. A Antítese, também, está a caminho, mas essa é uma outra história...

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	10
1- DA VILA À FAVELA: o encontro da pesquisadora com o tema e o problema	13
1.1- UM TIRO NOS OUVIDOS	18
1.2- BREVE REVISÃO DA PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE O TEMA	27
2- POR UMA METODOLOGIA DO ENCONTRO E DA ESCUTA: o contexto epistemológico da pesquisa	41
2.1- PENSO, LOGO EXISTO?	44
2.2 - ENCONTRO E TRADUZIBILIDADE	49
3- A CULTURA HIP HOP, SUAS NARRATIVAS E SUA DIALOGICIDADE	52
3.1- RITMO E POESIA: UMA VOZ MARGINAL	57
3.2- UM OLHAR SINGULAR E RESPONSIVO SOBRE A NARRATIVIDADE DO RAP	74
3.3- OUTROS ESPAÇOS OCUPADOS PELO RAP E PELO HIP HOP	84
3.4- AS FRONTEIRAS ALTERIDENTITÁRIAS ENTRE O EU E O OUTRO	92
3.5- A TENSÃO ENTRE UNIVERSALISMO E PARTICULARISMO NO DISCURSO DO RAP	97
4- HIP HOP E EDUCAÇÃO: DIALOGISMO E CRÍTICA	108
5- A ESCUTA COMO FORMA DE DIÁLOGO: o encontro do oficial com o marginal	122
6- O HIP HOP ENQUANTO NARRATIVA A SER OUVIDA PELA ESCOLA	131
6.1- OUTRA ESCOLA NA ESCOLA	133
6.2- A "ESCOLA DE RIMAS" E A "BATALHA DO VOCABULÁRIO"	141
6.3- BEM NO MEIO DA BATALHA...	148
7- DO INCONCLUSÍVEL...	169
REFERÊNCIAS	176
ANEXOS	179

RESUMO

A presente tese de doutoramento em Educação aborda a cultura do Hip Hop e sua relação com o contexto educativo. Insere-se nas discussões da linha de pesquisa em Educação e Linguagens e problematiza o espaço escolar, enquanto espaço de reprodução da ideologia hegemônica, analisando o projeto “Escola de Rimas”, desenvolvido na Grande Vitória, como movimento de resistência e ressignificação cultural na escola. Parte da pergunta: Como as práticas discursivas do Hip Hop podem ressignificar o contexto escolar? A presente tese aborda a cultura do Hip Hop como campo discursivo singular de uma experiência narrativa (BENJAMIN, 1986; BONDÍA, 2001) e de uma subjetividade eticamente responsável (BAKHTIN, 1992a; 1992b; 2010), fundada no princípio da alteridade (PONZIO, 2009), e o analisa a partir de uma perspectiva crítica e dialógica (FREIRE, 1981; 1994; 1995; GIROUX, 1986; 1987; BRANDÃO, 1986; BAKHTIN, 1992a; 1992b; 2010). Desenvolve a pesquisa em um contexto limiar entre a escola e a cultura hip hop e dimensiona o debate das culturas marginais nos contextos educativos, voltando-se para os sujeitos e suas experiências narrativas, avaliando a interação de algumas de suas práticas discursivas com o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, analisa o projeto cultural “Escola de Rimas”, criado pelos próprios ativistas do movimento hip hop da Grande Vitória e desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo, com o objetivo de discutir o seu papel em um processo de ressignificação educacional. Como hipótese de trabalho defende-se que o espaço escolar, como espaço de disputas, é ressignificado com a introdução de outras práticas discursivas e culturais, entre elas o hip hop, que aponta para a necessidade de ouvir responsiva e responsabilmente as narrativas dos educandos, contribuindo, assim, para a formação crítica desses sujeitos e enfrentando, ao mesmo tempo, práticas de exclusão historicamente instituídas.

PALAVRAS-CHAVE: *Narrativas; Identidade; Educação e Linguagem.*

ABSTRACT

This doctoral thesis in Education explores the culture of Hip Hop and its relation to the educational context. It falls in discussions in line with research in Education and Languages branches and questions the school setting as a place for hegemonic ideology reproduction, analyzing the project "School of Rhymes", developed in Grande Victoria state area, as a movement of resistance and cultural redefinition in school. Part of the question: How can the Hip Hop discursive practices reframe the school context? This thesis aims the culture of Hip Hop as a singular discursive field from a narrative (BENJAMIN, 1986; BONDIA, 2001) and an ethically responsible subjectivity (BAKHTIN, 1992a, 1992b, 2010), reasoned on the otherness principle (PONZIO, 2009), and analyzes it from a critical and dialogical perspective (FREIRE, 1981, 1994, 1995; GIROUX, 1986, 1987; BRANDÃO, 1986; BAKHTIN, 1992a, 1992b, 2010). This thesis also develops research in a threshold context between school and hip hop culture and scales the discussion of marginal cultures in educational contexts, focusing persons and their narrative experiments, evaluating the interaction of some discursive practices in the teaching and learning process. For this, it analyzes the cultural project "School of Rhymes", created by hip hop movement activists from Grande Vitoria city area and developed in a public school from Espírito Santo state in Brazil, in order to discuss their role in the educational reframing process. As hypothesis for working, it argues that since the school setting within a dispute environment is reframed with the introduction of other discursive and cultural practices including hip hop, which aims the need of listening to the students narratives in a responsive and responsible way, thus contributing not only to the persons critic formation, but also to face historically imposed exclusionary practices.

KEYWORDS : *Narratives , Identity , and Language Education.*

Se é pra falar de linguagem, vou falar a nossa: Rap

MC em uma Batalha do Vocabulário

INTRODUÇÃO

A cultura hip hop é um espaço discursivo de construção de identidade. Através dos mc's, dos rappers, dos dj's, dos b.boys, dos grafiteiros, e de todos os envolvidos nesse movimento cultural, a palavra, nos sentidos bakhtiniano e freireano do termo, negada outrora, é, agora, (re)tomada, ganhando força e intenção nas vozes, nos sons, nos gestos, nos desenhos, entre outros signos, verbais e não-verbais, dos “manos” e das “minas firmeza”.

Em trabalho de pesquisa anterior (VIDON, 2007) comecei a refletir sobre esse espaço, ouvindo, dialogicamente, as vozes de seus sujeitos a partir da análise de raps de MV Bill e Racionais MC's, dois expoentes brasileiros desse movimento cultural. Tentando compreender melhor as fronteiras identitárias do discurso do rap, busquei um diálogo com vários autores de diferentes áreas do saber, como Bakhtin (1992a; 1992b; 1993; 2005; 2010), Foucault (1996), Pollak (1989), Laclau (2001), Bhabha (1998), entre outros.

Concluí que são muitas questões sociais, políticas, culturais e ideológicas que esse tema envolve, produzindo, discursivamente, diversas tensões entre valores universais e particulares, relacionados diretamente a processos de rupturas e permanências e à (des)construção de uma identidade discursiva, de uma subjetividade e, também, de uma alteridade. Nesse sentido, as fronteiras entre um eu e um outro revelaram a complexidade da prática discursiva em questão, seu caráter espiral, movediço e sua interpretação opaca, não transparente.

Fez-se mister, assim, continuar e aprofundar ainda mais o meu encontro com esse movimento cultural, analisando-o, agora, como um espaço discursivo singular de uma experiência narrativa (BENJAMIN, 1986; BONDÍA, 2001) e de uma subjetividade

eticamente responsável (BAKHTIN, 1992a; 1992b; 2010), fundada na alteridade (PONZIO, 2009). Nesse sentido, é de uma perspectiva crítica e dialógica (FREIRE, 1981; 1994; 1995; GIROUX, 1986; 1987; BRANDÃO, 1986; além de BAKHTIN, já citado) que volto o meu olhar para esses sujeitos e suas experiências narrativas, avaliando a interação de algumas de suas práticas discursivas com o contexto educacional. Para isso, analiso o projeto cultural “Escola de Rimas”, criado pelos próprios ativistas do movimento hip hop da Grande Vitória e desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo.

A análise das práticas discursivas e culturais, em relação ao contexto sócio histórico, pode apontar para a educação formas de ouvir as narrativas de seus educandos, especialmente os mais marginalizados, econômica e socialmente. Por isso, o objetivo maior deste trabalho é provocar o encontro da escola com a cultura hip hop. Esse encontro é concebido em dois sentidos (e, também, atravessado por eles): o da escola como tempo-espaço de reflexão e pesquisa, e aqui penso no lugar que ocupo enquanto pesquisadora em linguagem e educação; o outro sentido é o da escola enquanto tempo-espaço da ação, da concretização de práticas pedagógicas, e aqui eu ocupo um outro lugar, o lugar de professora e de coordenadora pedagógica na rede de ensino da Grande Vitória. Penso ser possível o encontro desses três tempos-espacos (cronótopos, cf. BAKHTIN, 2005): o da universidade, o da escola básica, em especial a pública, e o da cultura hip hop. É, pois, a reflexão e refração desse (des)encontro o grande desejo deste trabalho.

A presente pesquisa tem como sujeitos privilegiados os próprios rappers e mc’s que, na cultura hip hop local, brasileira e capixaba, desenvolvem seus raps, suas rimas, músicas, canções e participam de projetos coletivos criados por eles mesmos, como a “Escola de Rimas” e a “Batalha do Vocabulário”, onde se envolvem e desenvolvem

práticas discursivas únicas, singulares: as batalhas, disputas ou duelos de rimas, extraindo desse movimento(ação) uma nova práxis pedagógica. É sobre esses espaços de criação ideológica que me debrucei para tentar construir a aproximação desejada neste trabalho.

Neste sentido, o texto que segue apresenta sete capítulos para interlocução com os leitores, a saber:

No primeiro capítulo, apresento o meu percurso de pesquisadora na definição do problema, bem como o estado da arte da produção teórica sobre o tema. Interessa-me dimensionar o debate sobre a temática identificando perspectivas investigativas e, a partir destas, desenvolver a pesquisa.

No segundo capítulo, discuto as bases metodológicas e o contexto epistemológico em que se desenvolve esta investigação.

O terceiro capítulo dimensiona o Hip Hop enquanto movimento contemporâneo das culturas marginais em contraposição a formas hegemônicas de controle da sociedade capitalista. Ao mesmo tempo discute conceitos importantes, como narratividade, discursividade, identidade, universalismo e particularismo, fundamentais para se compreender responsivamente a cultura hip hop e sua dialogicidade etno-racial.

A partir do quarto capítulo abordo o contexto investigado na perspectiva empírico-metodológica, capaz de fundamentar as análises para defesa da tese.

Em minhas *inconclusões* apresento alguns achados e aponto para as possibilidades de pesquisas futuras sobre o tema.

1- DA VILA À FAVELA¹: sobre o encontro da pesquisadora com o tema e o problema

Hoje sou uma educadora, graduada em Filosofia, mestre em Letras, na área de Linguagem, Cultura e Discurso, há quase vinte anos atuando como professora do Ensino Fundamental, Médio e, também, Superior. Quando iniciei formalmente minha carreira de magistério, estava cursando a faculdade e, mesmo ficando em 1º lugar em concurso público realizado em minha cidade natal, Barão do Monte Alto, Zona da Mata de Minas Gerais, optei por trabalhar em uma escola rural. Acho que sempre me interessei por experimentar novos ângulos de visão, coisa que uma escola central poderia não me proporcionar naquele momento. Já sabia que escolas de zona rural e conseqüentemente seus alunos e funcionários vivenciam uma certa realidade de exclusão e, ao iniciar meus trabalhos, minhas suspeitas se confirmaram.

Naquela escolinha de vila, de classes multisseriadas, conviviam alunos de sete a quatorze anos. No geral, saberes múltiplos também se entrecruzavam: os do plantio e da colheita, os cultos e as histórias daquela gente, a vivência das mulheres e dos trabalhadores de uma olaria que se estabelecera na redondeza, enfim saberes do cotidiano daquela vila. Já os conhecimentos do conteúdo escolar propriamente dito, com algumas exceções, não interessavam muito aos alunos e à comunidade em geral.

Trabalhei alguns anos ali e carrego bons ensinamentos das experiências que tivemos, a comunidade, meus alunos e eu.

Logo que cheguei fui avisada de que havia um “monstro” na minha classe e todos achavam que, para ter sucesso no meu trabalho, bastaria “domá-lo”, ou “dominá-

¹ Refiro-me aqui, em relação ao termo “Vila”, à comunidade rural do município de Barão do Monte Alto-MG, conhecida como Vila Vardiero, onde iniciei minha carreira de professora. Como relato, fui ao encontro dessa Vila, como uma decisão pessoal. Em relação à Favela, signo representativo de periferia, pode-se dizer que ela veio ao meu encontro, através do rap, como relato mais adiante.

lo”. Ambos os signos, *domar* ou *dominar*, parecem carregar heranças de tempos autoritários, em que a força física sempre esteve acima do diálogo, da negociação.

Não bastasse ter que dominar o meu medo de enfrentar uma sala de aula, teria que “domar/dominar” o certo “aluno-monstro”, que, por sinal, era um lindo “monstro” de olhos verdes e lábios rosados de apenas oito anos de idade. Em meio a risos, olhares desconfiados, outros agressivos, e também olhos meigos e esperançosos, eu cheguei, me apresentei e fui logo querendo “mostrar serviço”. Quanta decepção, ilusão e frustração. Logo no início, senti que alguns apostavam que eu não iria aguentar por muito tempo. Meu trabalho era constantemente interrompido por conflitos gerados por fofocas, assuntos trazidos de fora para dentro da sala de aula. Até que, em um certo momento, depois de buscar, sem muito êxito, ajuda com a equipe pedagógica, resolvi parar e ouvir de verdade o que perturbava aquelas crianças. Todos tiveram oportunidade de falar. Depois, tiveram que me ouvir. Entramos, então, em um acordo: eu os ouviria e eles também fariam o mesmo. Pronto, estava estabelecida a nossa *negociação dialógica*.

Quanto ao meu “aluno-monstro”, resolvi que não compartilharia deste rótulo e passei a mostrar para a classe e para todos que sua agressividade era reflexo da incompreensão dos outros, do cinismo de alguns colegas que o provocavam apenas para vê-lo explodir, entre outras atitudes autoritárias. Enfim, tenho muito orgulho de ter criado oportunidade para que esse aluno pudesse se mostrar apenas como mais uma criança de oito anos de idade, como outra qualquer. Enfrentei caras feias e “estranhismos” de colegas quando assumi por escrito a responsabilidade de levá-lo a um passeio escolar, pois já haviam dito que ele não iria. Foi aí, e para espanto de todos, que resolvi condicionar a minha ida ao passeio à presença desse aluno. Para sorte dele e, principalmente, para a minha, o passeio foi um sucesso. Todos gostaram e aprenderam bastante com aquele lugar, sobretudo o meu aluno em questão. Crescemos muito com

essa experiência (BONDÍA, 2002). Naquele momento percebi que havíamos criado uma ponte para inserir aquele menino em seu espaço social e que, ironicamente, diga-se de passagem, estava sendo, até então, também um lugar de exclusão.

Mas o que toda essa história teria a ver com o rap, que se tornaria objeto do meu trabalho de pesquisa no mestrado? E o que isso tem a ver com a cultura hip hop e suas formas de “narrar” a realidade, objeto de minha pesquisa de doutorado?

De alguma forma, meu interesse pelo rap e pela cultura hip hop, de forma geral, estava relacionado a um interesse que sempre tive por dialogar com minorias desprestigiadas social e economicamente. Essa condição de “minoria” é paradoxal, pois, no quadro social global, essa minoria corresponde, na verdade, à grande maioria da população, sobretudo a nossa.

Em Valinhos, interior do Estado de São Paulo, onde trabalhei em algumas escolas da rede municipal, ou na Grande Vitória, onde atuo como coordenadora pedagógica em uma escola da rede municipal de Vila Velha e como professora de filosofia em uma escola da rede particular de Vitória, tive e tenho oportunidade de observar as mais diferentes formas de exclusão. Com o tempo fui percebendo que as escolas são por excelência o micro espaço mais propício para as observações e, por que não dizer, para as atuações sobre um macro espaço político-social. Servindo de termômetro para as investigações de natureza sócio-comportamentais, ironicamente o que deveria servir como espaço de inclusão, na prática pode se tornar instrumento mantenedor ou até mesmo propulsor de exclusões (ver, a respeito, FRIGOTTO, 2011). E tal avaliação não é exclusividade de escolas da periferia ou de escolas onde existam muitas desigualdades sociais. Pude observar também que, mesmo em escolas particulares, onde o poder econômico de sua clientela, no geral, é altíssimo, ainda ali

são facilmente percebidas maneiras de se excluir. Obviamente, maneiras distintas, mas que não deixam de fazer parte de um sistema excludente.

Neste sentido, o jogo social mostra-se sempre complexo e dialético em todas as camadas sociais. Pois, mesmo entre os privilegiados economicamente, independentemente do esforço que se faça para fugir dos aspectos excludentes, há mecanismos que acabam gerando esses aspectos, sejam eles de ordem física, psíquica e/ou cultural.

Mas, embora esses aspectos sejam importantes, meu interesse sempre foi o de analisar, dialeticamente, os processos que excluía de maneira mais evidente o sujeito, como, por exemplo, os relacionados a aspectos econômico-sociais e étnico-culturais. Ao mesmo tempo, porém, esses mesmos processos provocavam lugares de resistência, e isso também me chamava a atenção.

Compartilho, assim, a posição de Giroux (1987, p. 55), ao analisar, no contexto dos Estados Unidos, a crítica de conservadores e radicais em relação à escola, especialmente a pública:

A despeito de suas diferenças, tanto os radicais como os conservadores abandonaram a esperança e a perspectiva de Dewey em desenvolver a escola pública como esfera democrática, ou seja, como espaço onde as habilidades para a democracia possam ser praticadas, debatidas e analisadas. Similarmente, ambas as perspectivas compartilham de uma indiferença perturbadora quanto às formas por meio das quais os alunos, de diferentes características de classe, sexo e raça, medeiam e expressam, por narrativas e diálogos, sua percepção de tempo, espaço e história; mediação e expressão que revelam tais estudantes em suas interações contraditórias, vacilantes e incompletas com os colegas e com a dinâmica da escola. Em outras palavras, tanto as ideologias radicais como as conservadoras fracassam em compreender a necessidade de se considerar a política de expressão e

representação em torno da qual os alunos apreendem o significado de suas vidas e da escola. Embora esta seja uma posição compreensível quando adotada por conservadores, cuja lógica instrumentalista e de controle social estão em oposição à noção emancipatória da ação humana, a mesma representa uma falha teórica e política, quando defendida por educadores radicais.

Quando ouvi uma canção de rap pela primeira vez, percebi algo diferente naquele som, naquela melodia, naquele discurso. Havia ali um encontro entre arte e política, através de um ritmo e de uma poesia. Uma arte esteticamente às avessas, em relação ao que fomos “educados” a perceber, porém consistente, com um discurso forte e consciente. Não consegui ficar *indiferente* a essa estética.

Percebi, então, que muitos dos meus alunos, em Valinhos, interior de São Paulo, ou na Grande Vitória, sobretudo os mais rotulados por uma certa “incompetência acadêmica”, eram justamente os que mais cantavam, reproduziam e, também, os que se arriscavam a produzir algo no gênero rap. Foi aí que percebi que a importância de analisar essa prática ia além de uma simples simpatia pelo gênero (o que já causava espanto a alguns colegas para os quais explicitava esse meu interesse). Não podia ficar *indiferente* a essa cultura e sua forma de politização.

Essa *não-indiferença* fez-me aproximar da pedagogia freireana:

Uma das fundamentais diferenças entre mim e intelectuais assim fatalistas – sociólogos, economistas, filósofos, pedagogos, pouco importa – está em que, ontem como hoje, jamais aceitei que a prática educativa devesse ater-se apenas à leitura da palavra, à leitura do texto, mas também à leitura do contexto, à leitura do mundo. Sobretudo minha diferença está no otimismo crítico e nada ingênuo, na esperança que me alenta e que inexistente para o fatalista. (FREIRE, 1995, p. 30)

Acabei enxergando na Cultura Hip Hop um lugar de esperança, nos sentidos referenciados por Dewey, através de Giroux (1987), e por Paulo Freire, acima, um lugar de leitura do mundo, crítica, problematizadora, que poderia permitir me desvencilhar da leitura tradicional da palavra, ou da leitura artisticamente canônica da palavra, ou da leitura, pura e simplesmente, linguística da palavra. Vislumbrei na cultura hip hop e em suas práticas multilínguas (“políticas de expressão”, conforme Giroux [1987]), como o rap, as batalhas de rimas, os grafites, etc., um lugar de um *inédito viável*, como propõe Paulo Freire, em sua “Pedagogia da Esperança” (1995), ou um sonho-utopia, como nas palavras de Wanderley (2000, p. 65): “onde não há utopia, sonho, não há lugar para a educação; e sim para o adestramento.”.

Assim como Dewey, Freire e os freireanos, Giroux, entre outros, resolvi não engrossar o caldo do discurso fatalista e fui, então, buscar parcerias em outros espaços, para poder situar concretamente esse novo lugar. Foi quando decidi ingressar em um programa de pós-graduação, com o propósito de analisar questões que envolviam, de alguma forma, essa prática discursiva e esses *outros* sujeitos que, desde então, passaram efetivamente a me afetar e que, certamente, passaram a ser afetados por mim.

Deixei-me impregnar de rap, de outras palavras, de outras práticas discursivas, sociais e culturais. Deixei-me impregnar de OUTROS, deixei-me impregnar de Vida.

1.1- UM TIRO NOS OUVIDOS

Um tiro nos ouvidos. É. Foi essa a sensação. Quando decidi verdadeiramente ouvir um rap, a experiência (BENJAMIN, 1986; BONDÍA, 2002) foi um tanto quanto traumática, no sentido de chocar, trazer o inesperado, o incomum. Já fazia alguns anos

que estava envolvida em práticas educacionais, mas nunca, em nenhum momento antes, tinha experimentado uma palavra – vinda de um espaço tão estigmatizado pela pobreza e miséria – tão rica, poderosa e contundente. O rap provoca reações de grandes proporções. Dependendo do ângulo em que se percebe, seu discurso pode ser apreciado ou repudiado, e tanto o apreço quanto o repúdio podem ser justificados por fatores diversos.

Assim como um “boom!”, caiu em mim esse elemento da cultura hip-hop, o rap, abalando os meus conceitos, minhas práticas e minhas crenças. Havia ali um encontro entre arte e política, através de seu ritmo e poesia. Essa arte, esteticamente às avessas, se somava a um discurso político consistente, com um forte viés de consciência, materializado em uma poesia atraente. Percebi quanto complexa era a relação entre aquele discurso e nossas práticas sociais e me senti provocada a tentar compreender essa relação a partir de um diálogo com o contexto educacional.

Curiosamente, minha experiência com o diálogo do rap com a educação, veio no sentido oposto ao que, geralmente, nós, educadores, estamos acostumados. Ou seja, “aprendemos”, desde o curso do magistério, a buscar modelos, práticas educacionais que deram “resultados”, e tentamos aplicá-los em nossas classes, com nossos alunos. Porém, no meu caso, quem “ensinou”, quem trouxe um possível “caminho”, foram eles, os meus alunos e alunos outros que pertenciam à escola na qual eu trabalhava, naquele momento, em Valinhos, interior de São Paulo.

Conforme Gadotti (2000), repercutindo o pensamento de Paulo Freire:

Todos podem aprender, mas todos sabem alguma coisa e o sujeito é responsável pela construção do conhecimento e pela ressignificação do que aprende. (...) A criança, o jovem e o adulto só aprendem quando têm um projeto de vida em que o conhecimento é significativo para eles. Mas é o sujeito quem aprende através de sua própria ação

transformadora sobre o mundo. É ele quem constrói suas próprias categorias de pensamento, organiza o seu mundo e o transforma. (p. 23)

Não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo. Isso significa que aquele que educa está aprendendo também. (p. 24)

Adentrar no tempo-espaço narrativo-discursivo do rap e da cultura hip hop, que é rico em diversos aspectos, foi, para mim, entender que há todo um jogo político e ideológico que coloca em cena questões linguísticas, históricos e culturais que vão sendo resgatadas, adaptadas, transformadas pelas relações contraditórias presentes em um jogo ainda maior, o jogo real, das relações sociais, com seus conflitos e enfrentamentos diários. De maneira direta ou indireta, explícita ou implícita, esse jogo de forças centrípetas e centrífugas entre valores universais e particulares, como analisam Laclau (2001), Bhabha (1998) e Pollak (1989), entre os *eus* e os *outros*, como concebe Bakhtin (1992a; 1992b; 1993), parece ser o próprio germe da constituição dialógica no interior do movimento hip hop.

Parecia haver, também, todo um processo de ensino-aprendizagem no interior do movimento hip hop, uma espécie de “pedagogia social” em que os discípulos aprendem com os mestres, mas os mestres também aprendem com os discípulos, em um diálogo intermitente. Fiquei, evidentemente, instigada a investigar, mais a fundo, esse processo.

Como ponto de partida, foi imprescindível, para se tentar compreender toda a dinâmica e arquitetônica desse processo, isto é, da relação dialógica do movimento hip hop com a área da educação, ultrapassar as barreiras dos preconceitos linguísticos, discursivos e culturais para escutar e auscultar esses novos signos e manifestações

comunicacionais (narrativas, conforme BENJAMIN [1986]; discursos, conforme BAKHTIN [1992a; 1992b] ou FOUCAULT [1996]) que vão além do que consideramos como padrões canonizados.

Ao adentrar nesse espaço de criação sógnica e ideológica, sem essas concepções pré-formadas e firmadas, tem-se a oportunidade de discutir questões paradoxais e dialéticas, como *fronteiras identitárias*, relações de alteridade, constituição de subjetividades, processos de ensino-aprendizagem, em suas mais diferentes configurações.

As questões levantadas são muito complexas e demandam uma visão multifocal. Pensá-las significa mobilizar conceitos teóricos de diversas áreas, como história, sociologia, crítica cultural, análise do discurso, entre outras. Por isso, a importância do diálogo, inter e transdisciplinar, buscado com os autores dessas diferentes áreas: Bakhtin, Foucault, Bhabha, Laclau, Benjamim, entre outros.

As questões colocadas tocam, também, as práticas e pesquisas em educação. Conforme Andrade (1999)², em uma das primeiras obras, no Brasil, a tratar da relação entre rap e educação, falar de rap e educação é assumir, desde o início, que a relação deve ser afirmativa. A organizadora do livro é, também, como veremos adiante, uma das pioneiras a desenvolver uma pesquisa acadêmica sobre esse tema no Brasil. Do mesmo modo, os demais autores dos artigos constituintes dos capítulos desse livro foram pioneiros em suas pesquisas sobre rap e educação em diversas áreas de estudo, como sociologia, antropologia, história, artes, jornalismo, comunicação, letras e, claro, educação. Muitos desses pesquisadores, também, atuam em suas esferas sócio-discursivas através de práticas envolvidas com o rap e com o universo cultural do hip hop.

² ANDRADE, Elaine Nunes de. (org.) Rap e educação, Rap é educação. São Paulo: Summus, 1999.

Dentro dessa perspectiva, portanto, a cultura hip hop talvez seja um desses espaços privilegiados de possibilidades, ainda que tensas, de luta pela sobrevivência e ressignificação do ato de narrar. Aproximar a cultura hip hop do contexto educacional pode proporcionar, então, um caminho para a escuta escolar das narrativas de muitos de seus educandos.

Quando se afina o olhar, mesmo no relativo silêncio da escrita acadêmica, pode-se flagrar os indícios dos passos e ecos das vozes quase inaudíveis de outras gentes. (...) Chegando mais perto, pode-se perceber mesmo que tal presença é ruidosa. (AZEVEDO e SILVA, 1999, p. 66)

A cultura hip hop valoriza as narrativas de seus sujeitos, pois elas representam justamente a sua historicidade, passada de geração a geração, presente no cotidiano de suas comunidades.

Além disso, na cultura hip hop, o processo ensino-aprendizagem não separa o mestre do seu aprendiz, ambos estão juntos na mesma experiência, inseridos num mesmo contexto. Dessa forma, como as análises irão mostrar, as estratégias e metodologias pedagógicas são desenvolvidas através dos relatos e testemunhos de sujeitos que são parceiros de lutas, conflitos e conquistas. A mesma pedagogia que se apresenta, por vezes, de forma violenta, ameaçadora e irônica, conforme observa Nascimento (2006), que adverte aos playboys – representantes imediatos do “capitalismo branco” – que há uma nova cena presente nas relações sociais, também, adverte os seus pares com o mesmo tom.

As vozes que povoam a épica polifônica do grupo é a exteriorização de um mundo fechado em suas regras, códigos, linguagens corporais e falas. Assim, o que se produz é um discurso que apresenta toda uma

série de marcas que o definem enquanto vozes saídas de um espaço geográfico e territorial – como o entende Santos - que será auto-definido a partir da produção e representação de um real fabricado à imagem e semelhança do vislumbre do olhar que reflete as vivências de dentro de tal mundo representado. E se esse mundo é execrado, estigmatizado, visto como algo perigoso por quem está de fora, as práticas poéticas dos rappers vão ser reflexo disso, daí a aparente agressividade, a ironia cortante, a reivindicação bélica, a oscilação constante entre o agradar e o agredir, entre o politicamente correto e um discurso revolucionário aparentemente anacrônico (NASCIMENTO, 2006).

Podemos, também, observar esses aspectos no refrão do rap de MC Adikto, “X Barras” (2014), transcrito a seguir:

Espero que entenda o que você fez
Se não desse nada tu fazia outra vez
Vê se aproveita e põe a mão na consciência
Porque toda atitude gera uma consequência
Você que escolhe: Ser Honesto ou Ser Pilantra?!
Na vida é assim: Você colhe o que cê planta!
Eu era fechamento, braço de verdade
Você plantou vento agora colhe a tempestade!
Melhor do que VII palmos de terra em cima
São minhas X barras pesadas de rima fina

Aqui percebemos claramente o tom pedagógico de caráter ancestral, através do uso das metáforas, figura de linguagens, o testemunho, tornando, assim possível estabelecer uma aproximação das características desse rap capixaba com as características observadas por Nascimento em sua análise de raps das periferias paulistanas.

Essas narrativas, provindas dos guetos sub-urbanos das periferias paulistanas, deram visibilidade ao discurso do RAP e a seus autores, assim sendo, esses representantes das “classes perigosas” agora “roubam a cena” através dessa poesia crua que retoma as falas das

ruas. Manifestando e esclarecendo seu “lugar”, essa poesia, com seu tom pedagógico e realista, mostra idiossincrasias encobertas pelos discursos oficiais em suas falas “pelo” outro. Porém, agora esse outro é dono da palavra e, apoderada, a palavra poética vem redesenhar cartografias, inverte olhares e demonstra uma autenticidade constrangedora para os ouvidos desatentos que percebem tal palavra como ameaçadora, vingativa e incitante a uma guerra que seria inexistente, ou que, para alguns, parece distante. (NASCIMENTO, 2011, p.220)

Como apontamos um pouco antes, parece se tratar de uma espécie de educação estética, mas, ao mesmo tempo, também, ética, realizada através de uma poesia falada, musicada, grafitada, coreografada a partir de um lugar, no sentido de Santos, indicado acima por Nascimento, ou de um cronótopo, como pensado por Bakhtin (2005).

Na verdade, é um grande desafio abordar esse movimento como “objeto” privilegiado de estudo, pois existem infinitos nichos analíticos, infinitos caminhos possíveis de análises que por infinitas vezes nos colocam em tentação e nos convidam a sair da trilha escolhida e percorrer outros rincões analíticos. Assim como eu, é provável que, ao adentrar na leitura deste texto, o leitor comece a vislumbrar links, portas, janelas analíticas outras que o façam questionar o porquê desse e não de outro caminho - “aqui poderia existir um link com tal conceito ou tal questão”.

Quero deixar bem claro que resolvi³ assumir o risco de trabalhar com um “objeto” situado, que está em movimento(ação), está em fluidez e todo o recorte que se fizer nele será sempre um recorte teórico ou didático, no intuito de se fazer uma análise possível e uma compreensão viável de um e de outro elemento ou questões.

³ Optei por escrever o texto intercalando a primeira pessoa do plural em alguns momentos e em outros a primeira pessoa do singular, por uma questão de estética e, também, ética, entendendo que mesmo nos momentos em que o texto se apresenta em primeira pessoa do singular, não há pretensão de apagamento das vozes alheias que constituem a minha voz própria.

Escolhi analisar as narrativas do movimento hip hop por entendê-las como expressão de um saber, mas, também, como mecanismo de resistência (GIROUX, 1986), “arma” de defesa contrária ao discurso hegemônico (FRIGOTTO, 2011), que assume diferentes faces e vozes na intenção única de manter o *status quo* adquirido desde a nossa colonização.

Poderia ter escolhido qualquer outra força de resistência, como, por exemplo, a cultura do Congo, com a qual também tenho contato direto em meu ambiente de trabalho, mas foram elas, as narrativas do movimento hip hop, especialmente sob a forma do gênero *rap*, que em algum momento me fizeram despertar para fora e, ao mesmo tempo, para dentro de mim mesma, especialmente do lugar de filósofa e educadora.

Filosofia e educação têm um lugar especial neste trabalho. Um lugar de encontros e desencontros. Bakhtin e Paulo Freire, Giroux e Foucault, Geraldi, Saviani e Augusto Ponzio, e vários outros filósofos e educadores, educadores-filósofos e filósofos-educadores fazem parte destas reflexões, constituindo as várias perguntas e inquietações que perturbam o meu sono e consomem minhas forças, desde que me debrucei sobre essas questões. Tarefa muito difícil esta de tentar imprimir nas páginas desta Tese o caos de sensações, indagações, angústias e, por que não dizer, de desejo de provocar nos outros o mesmo despertar que tive.

Ver, ouvir com responsividade e responsabilidade (BAKHTIN, 2010; PONZIO, 2010) não é o mesmo que ver, ouvir automaticamente. É preciso sair da zona de conforto do discurso hegemônico e assumir a zona selvagem do contra discurso, assumindo sem dúvida aquele espaço paradoxal que Foucault (1996) nos apresenta em “A ordem do discurso”, quando fala do verdadeiro.

É possível estar no verdadeiro somente num espaço de exterioridade selvagem, pois não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo a uma polícia discursiva que devemos ativar em cada um de nossos discursos. (FOUCAULT, 1996, p. 35)

Portanto, os discursos eleitos como os “verdadeiros” estão todos aí, perambulando pelas clínicas, pelos postos de saúde, agências bancárias, e o que é talvez pior, perambulando em passos largos e firmes por nossas escolas, sejam elas de educação infantil ou grandes centros universitários⁴.

Aqui eu poderia reproduzir inúmeras falas de tantos pesquisadores que se esforçaram enormemente por denunciar essas práticas, como, por exemplo, Saviani, Geraldi e, obviamente, Paulo Freire. Porém, acredito que reproduzir essas denúncias não trariam grandes novidades, já que todos nós, que, de alguma forma, estamos envolvidos com as questões da educação, as “conhecemos” muito bem.

Mas, por que continuamos reproduzindo essas práticas, ou permitindo o seu enraizamento? Por que não temos forças suficientes para serrar as grades que protegem essas práticas? Ou, como nos questiona Giroux (1987, p 55), “como é possível reconhecer os espaços, as tensões e as possibilidades de luta dentro do dia-a-dia do trabalho escolar?”.

Uma hipótese possível é a de que o medo tenebroso de nos encontrarmos do lado de fora do discurso hegemônico, na exterioridade selvagem, segregado no discurso do louco, é o que nos polícia e nos permite apenas colocarmos um “pezinho” e não o “corpo inteiro” em novas práticas discursivas e educacionais.

Esse movimento parcial é o que talvez seja mais destrutivo, pois ele nos permite ver e ouvir passivamente, mas não nos permite agir efetivamente. Temos medo das retaliações ou, mais ainda, temos medo de assumirmos um novo projeto. Não fomos

⁴ Ver, a esse respeito, Geraldi (2013a; 2013b).

educados para receber o novo, o diferente, pois, de Sócrates (V a. C.) a Mano Brown (XXI d. C.), a sociedade hegemônica sempre tratou de segregar os que fogem à regra.

Talvez, também, por isso, por já estar fora desde sempre da zona de conforto é que assumir o contra discurso hegemônico, o “discurso do louco”, como no caso da narratividade do hip hop analisada neste trabalho, seja de certa forma, um local privilegiado de dizer o que comumente não se diz, de mostrar o que tantos tentam esconder. As narrativas em questão assumem um papel social de grande relevância, e, como pretendemos mostrar neste trabalho, um papel pedagógico, no sentido freireano de pedagogia, pois atingem muito mais os sujeitos que estão ali envolvidos com os seus desafios diários do que as práticas educativas oficiais aplicadas nestas comunidades.

Na sequencia buscamos mapear brevemente a produção teórica sobre este tema. Para tanto consultamos, a partir do Banco de Teses da CAPES, dissertações e teses do período de 1996 a 2013.

1.2 - BREVE REVISÃO DA PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE O TEMA

Quando me interessei pela cultura hip hop e pelo rap, no âmbito de uma reflexão acadêmica, poucas eram as pesquisas realizadas ou em andamento com esse tema. Foi através, principalmente, da coletânea “Rap e educação, Rap é educação”, organizada por Elaine Nunes de Andrade (1999) que comecei a entrar em contato com o diálogo insipiente da academia com o movimento hip hop⁵.

⁵ O levantamento bibliográfico a seguir leva em consideração a minha própria pesquisa realizada no mestrado, entre 2004 e 2007, e também consulta realizada em 2013 no Banco de Teses da Capes. Curiosamente, nesse mesmo Banco de Teses da Capes, não encontramos referências à minha dissertação de mestrado. Não é difícil supor que outros trabalhos também não estejam elencados, o que indica que

A partir dessa coletânea, cheguei à tese de doutorado de José Carlos da Silva, que retratava, em uma perspectiva antropológica, o movimento hip hop paulistano, em especial o movimento das “posses” no centro do São Paulo. Descobri, assim, que outros, além de mim, não estavam *indiferentes* ao rap e ao movimento hip-hop.

Desde 1996, pelo menos, com o trabalho pioneiro de Elaine Nunes de Andrade, “Movimento Negro Juvenil: Um Estudo de Caso sobre Jovens Rappers de São Bernardo do Campo”, dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, a academia brasileira, também, reflete e refrata o impacto da cultura hip-hop na sociedade contemporânea. O trabalho de Elaine Andrade refere-se a um estudo de caso sobre uma associação de jovens rappers, que em sua prática social desenvolvem um duplo processo educativo. Investigou-se o movimento Hip Hop, e a partir de uma observação participante, registrou-se os dados que justificaram a hipótese inicial, a de que um determinado movimento juvenil desenvolve uma ação educativa.

Na mesma direção, em 2001, também no programa de Educação da USP, Maria das Graças Gonçalves defendeu a tese de doutorado “Racionais MC’s: O Discurso Possível de Uma Juventude Excluída”. Esse estudo centrou-se na investigação dos significados presentes na obra do grupo Racionais MC's, visto aqui como falas juvenis organizadas a partir do interior do cotidiano da periferia de São Paulo. A hipótese foi que, articulados pelo movimento hip hop, grupos de jovens veiculam, através das falas poéticas do rap, elementos das identidades e condutas populares que podem influenciar projetos maiores para suas vidas individuais ou coletivas. Os raps foram tratados como textos discursivos, que sofreram recortes temáticos segundo três "núcleos de sentidos" principais: marcas da etnia, que contém as marcas da negritude, marcas de gênero, que

este levantamento é limitado, não tendo mesmo a pretensão de exaurir os dados.

contém, por sua vez, as marcas transversais do crescimento: violência, territorialidade, temporalidade, trabalho, religiosidade e escola.

No ano seguinte, 2002, Alexandre Takara, na Universidade Metodista de São Paulo, também em um programa de pós-graduação em Educação, apresentou sua dissertação de mestrado, “Contribuições do movimento hip-hop para uma educação emancipadora: movimento hip-hop em Santo André”. O objetivo da pesquisa foi apresentar o movimento hip-hop enquanto bem cultural, que poderia ser introduzido nas escolas com vistas a reencantar a educação, pois educação e cultura constituem interfaces de um mesmo processo, o da produção do conhecimento. Para o autor, esse movimento quer construir uma voz coletiva e contribuir para uma educação emancipadora da periferia e para o combate à violência.

O campo de estudos vai se estendendo e nesse mesmo ano, 2003, no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Marcilene Garcia de Souza defende a dissertação intitulada “Juventude negra e racismo: o movimento hip hop em Curitiba e a apreensão da imagem de "Capital Européia" em uma "harmonia racial”, em que analisa os sentidos que os jovens curitibanos integrantes do Movimento Hip Hop, em especial os rappers, conseguiram apreender dos discursos construídos pelo poder local e meios de comunicação acerca da cidade de Curitiba como sendo de Primeiro Mundo e uma Capital Européia numa "Harmonia Racial" entre os povos. Neste sentido, objetivou-se, na análise, entender como certos atores sociais que residiam na cidade, de acordo com algumas características, sobretudo raciais e espaciais, podiam apreender os discursos construídos acerca da identidade cultural da cidade, que por sua vez eram reproduzidos pelo poder local, pelos meios de comunicação e pela educação escolar.

Essa perspectiva, que procura analisar os acontecimentos locais da cultura hip hop e sua repercussão social, política e também educacional, pode ser observada em outros trabalhos, como o de Cristiano Tierno de Siqueira, “Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no Hip Hop de São Carlos”, dissertação de mestrado defendida em 2004, na Universidade Federal de São Carlos, também na área de Educação. Sua questão central de investigação referia-se aos processos educativos que permeavam o cotidiano de jovens do Hip Hop de São Carlos; como esses jovens se educavam e como educavam outras pessoas de suas comunidades. Para o autor, sua investigação poderia trazer contribuições para se pensar a educação que permeia práticas sociais em espaços não-escolares, como também para repensar a educação nos espaços escolares.

Do mesmo modo, o trabalho de pesquisa de Elizabeth Marciano da Silva, “A Escola e a Cultura do Jovem da Periferia: Um Estudo sobre a Relação entre Movimento Hip Hop e Currículo”, apresentado ao programa de Educação da Universidade Mackenzie, de São Paulo, se desenvolveu na busca pela compreensão/reflexão sobre as relações entre currículo e cultura no âmbito escolar, tendo como foco principal os recentes estudos no campo do currículo escolar sobre uma perspectiva multicultural. O trabalho procurou demonstrar, através de abordagens pedagógicas específicas, as possíveis interações entre o ensino e aprendizagem de determinados conteúdos curriculares e os conteúdos culturais do movimento Hip Hop, estabelecendo assim o necessário diálogo entre a escola e os conhecimentos elaborados a partir das apropriações culturais dos alunos.

Contribuições importantes para o avanço das discussões em torno da relação do movimento hip hop com as questões educacionais podem ser observadas, também, em trabalhos acadêmicos desenvolvidos na Universidade Estadual de Campinas, na área de

Educação. Tania Maria Ximenes Ferreira defendeu, em 2005, a dissertação de mestrado “Hip hop e educação: mesma linguagem, múltiplas falas”. A dissertação foi desenvolvida na área “Ensino, Avaliação e Formação de Professores”, com a contribuição de estudos realizados junto ao grupo de pesquisa VIOLAR – Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário, Práticas Sócio-Culturais e Formação de Professores – da Faculdade de Educação da UNICAMP. Outro trabalho importante é o de Mariana Semião de Lima, “Rap de batom: família, educação e gênero no universo rap”, dissertação que discute a aventura de mulheres no território masculino do gênero musical rap, bem como procura contribuir para a reflexão do que nossa sociedade e o Hip Hop estão dizendo sobre si mesmos quando falam e atuam sobre a diferença de gênero. Tal temática também é abordada por Priscila Saemi Matsunaga, em 2006, em sua dissertação “Mulheres no hip hop: identidades e representações”, também defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP. Sua pesquisa busca refletir sobre a participação de mulheres no movimento hip hop, bem como analisar as representações sociais da mulher construídas pelo movimento. Assim, grupos femininos começam a questionar o posicionamento inferior que lhes é atribuído, reivindicando outros papéis e visibilidade cultural e política. Em 2007, “As mutações da experiência militante: um estudo a partir do movimento hip hop de Campinas, São Paulo”, Rosangela Carrilo Moreno, busca refletir sobre a participação de mulheres no movimento hip hop, bem como analisar as representações sociais da mulher construídas pelo movimento. Também em 2007, Cristina Maria Campos, com sua dissertação “Rua e escola: o Hip Hop como movimento porta voz dos sem vez”, pesquisa a influência da cultura de rua no cotidiano escolar, estudada através de fragmentos narrativos de uma professora de escola pública que focalizam as fronteiras/limites da rua e da escola na ótica da juventude de periferia da cidade de Campinas, tomando como eixo para sua visada o

movimento Hip Hop e a cultura produzida no entorno da escola: sua arte e valores, buscando partilhar experiência de ressignificação e inclusão no espaço escolar para a juventude que não se sente reconhecida nesse espaço.

A relação do movimento hip hop com contextos de periferias urbanas também são constantes nos trabalhos realizados na Unicamp e em outras instituições acadêmicas. Em 2006, Daltro Cardoso Rotta, defendeu a dissertação “O hip-hop (en) cena: problemáticas acerca do corpo, da cultura e da formação”, colocando-se como campo de problemáticas algumas práticas de socialização de bairros periféricos, e encontra no movimento hip-hop um grande campo de experimentação. Retraça, desta maneira, a trajetória de formação de dois grupos de hip-hop da cidade de Pelotas/RS: os Piratas de Rua Crew e a Banca C.N.R. Por meio de estratégias etnográficas como a observação participante, registrada em diário de campo e depoimentos orais, problematiza suas trajetórias, que vão da socialização como uma prática de lazer periférico, até uma organização que garante aos seus atores um importante dispositivo de formação e reinserção social.

Um trabalho de 2005, na mesma direção, foi o de Jair Santana, “Rap e escolaridade: um estudo de caso com afro-descendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba/SP”, realizado na Universidade de Sorocaba, também na área de Educação. Entendendo a escola como um espaço institucional e autorregulado, com características e objetivos bem definidos, Jair Santana trata de um possível processo de escolarização do Rap no universo de adolescentes afro-descendentes na condição de Liberdade Assistida em Sorocaba/SP.

Outras instituições, também, de outros estados brasileiros, desenvolveram trabalhos importantes sobre a cultura hip hop e sua relação com a educação. Do Maranhão, podemos elencar a dissertação de Rosenverck Estrela Santos, de 2007, “Hip

Hop e Educação Popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização Quilombo Urbano”. Seu objetivo foi compreender as relações entre o Hip Hop e a educação popular no contexto maranhense, por meio do movimento organizado “Quilombo Urbano”, tendo em vista as suas atividades organizativas e político-culturais. Compreender o movimento Hip Hop maranhense, por meio do “Quilombo Urbano”, se constituiu como uma possibilidade de identificação e mobilização para parcela considerável da juventude negra e pobre que buscava um agir coletivo. Da UFMG, podemos citar, de 2007, “As minas da rima: as jovens mulheres e o movimento Hip-Hop de Belo Horizonte”, de Camila do Carmo Said, da Faculdade de Educação. Este trabalho situa-se no campo de estudos acerca das relações entre juventude e educação. Através de uma pesquisa qualitativa, com enfoque etnográfico, realizada com dois grupos de rap da cidade de Belo Horizonte – um composto somente por mulheres e o outro com uma composição mista – analisa a organização, a dinâmica e a atuação desses grupos no cenário hip-hop da cidade. Procura compreender, a partir de uma perspectiva sócio-cultural, quem são essas jovens integrantes dos grupos e quais os significados que esses grupos assumem na constituição dessas jovens como mulheres.

Da Paraíba, elencamos, de 2008, a dissertação “De repente o RAP na Educação do Negro: O Rap do movimento Hip-Hop nordestino como prática educativa da juventude negra”, de Valmir Alcantara Alves, do programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. A investigação central analisa o Rap do movimento Hip-Hop nordestino, aliado ao ‘Coco de Embolada’, significando uma forma do ‘Repente nordestino’, e como estes podem contribuir como prática educativa urbana da juventude negra. A pesquisa buscou revelar novos modos de ser do jovem negro na periferia brasileira e, para isto, o estudo foi ao encontro de respostas qualitativas sobre os desdobramentos das práticas de sociabilidades entre os Rappers

paraibanos, pernambucanos e descendentes nordestinos da cidade de São Paulo, verificando que estas práticas vêm atualmente promovendo um protagonismo juvenil na periferia da cidade.

Outro exemplo é o trabalho de 2009, “Hip hop, educação e poder: o rap como instrumento de educação não-formal”, de Ivan dos Santos Messias, realizado na UFBA, em área interdisciplinar.

Alguns trabalhos, também, foram produzidos na área de Linguística, como a dissertação de mestrado “RAP: Espaço para representação de uma possível Utopia? Uma análise enunciativa”, de Débora Linck, defendida na área de Linguística Aplicada, da Universidade Vale do Rio dos Sinos, e a tese de doutorado “Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop”, defendida em 2009, por Ana Lucia Silva Souza, no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP. Esta tese, publicada posteriormente como livro, pela Cortez Editora, caracteriza o movimento cultural hip hop como uma agência de letramento e seus ativistas, em suas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato, como agentes de letramento. A metodologia assumida na pesquisa contou com dados gerados por meio de questionários, “rodas de conversa”, entrevistas individuais e autobiografias, além de materiais produzidos pelo grupo, tais como DVDs, CDs, fanzines, letras de rap, projetos e roteiros de palestras e oficinas. As análises evidenciaram uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam levando em conta as experiências educativas – de que compartilham na esfera escolar, como estudantes – que nem sempre têm precedentes em seus grupos de origem, aquelas produzidas na esfera do cotidiano e aquelas engendradas pelos movimentos sociais negros, tornando-as próprias, o que pode contribuir para instaurar mudanças nos cenários complexos que caracterizam a sociedade contemporânea. A configuração desse

conjunto de práticas sociais da língua escrita e oral mostra-se não linear, multimodal, heterogêneo e criativo. Ana Lúcia Silva Souza denomina todo esse processo como letramentos de reexistência, porque responsivamente contestam, criam, propõem alterações nos espaços já ratificados e legitimados em relação aos usos da linguagem.

Ainda dentro da área de Linguística, em 2010, Vera Lucia da Silva Antunes, da Universidade de Passo Fundo, apresentou o trabalho “Leitura argumentativa e polifônica de letras do rapper Mano Brown”, visando à leitura de textos de rap à luz da Teoria Argumentativa da Língua - ADL, proposta por Oswald Ducrot e Jean Anscombre em 1983. Assim, pretendeu contribuir para a qualificação do processo de ler, pelo viés da teoria argumentativa e polifônica, ou seja, explicitando como o sentido argumentativo pode ser construído na leitura das composições do rapper Mano Brown.

Para finalizar essa breve Revisão da Literatura em torno das pesquisas relacionando o movimento hip hop, o rap e a área de Educação, citamos o trabalho de 2010, “O discurso musical rap: expressão local de um fenômeno mundial e sua interface com a educação”, dissertação defendida por Iolanda Macedo, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Esse trabalho teve como objetivo compreender os processos educativos inerentes ao hip hop. Para a pesquisadora, o rap, além de ser um gênero musical consumido pelos jovens das periferias brasileiras, também é gerador de sentidos, cujo discurso musical se caracteriza como uma das etapas dessa produção. Esta produção de sentido também perpassa por uma construção estética, comportamental, política e ideológica. Através deste discurso e ato educativo informal, os rappers também pretendem estimular uma mudança de comportamento em seus ouvintes para que estes participem da estratégia de ação que construíram e que almeja uma mudança social.

Como se pode observar pelo exposto acima, as pesquisas acadêmicas em torno do hip hop e do rap e suas repercussões no campo acadêmico e educacional, se intensificaram nos últimos anos, em especial a partir de 2007. Esse levantamento, ainda que incompleto, mostra, também, a diversidade regional de abrangência desses estudos, isto é, os trabalhos de pesquisa vão do sul ao norte-nordeste do Brasil, do Rio Grande do Sul ao Maranhão, passando por Paraná, Minas Gerais, Bahia, e, principalmente, São Paulo. Aliás, a maioria dos trabalhos é deste último estado, tendo sido realizados em instituições diversas, públicas ou privadas (Usp, Unicamp, Ufscar, Mackenzie, Universidade Metodista, Universidade de Sorocaba, Universidade São Judas Tadeu). A Faculdade de Educação da Unicamp, por este levantamento, é a que apresenta o maior número de trabalhos concluídos.

Em relação à temática principal levantada – hip hop, rap e educação -, a diversidade também se coloca. Há desde trabalhos de cunho mais etnográfico, retratando a constituição do movimento hip hop em determinados locais e suas possíveis implicações educacionais, até trabalhos de análise linguística das letras de um determinado grupo de rap ou de processos considerados de letramentos de grupos ligados ao movimento.

Dentre os trabalhos de cunho etnográfico, estão as pesquisas sobre o movimento hip hop em São Paulo, como a pioneira dissertação de mestrado de Elaine Nunes de Andrade, organizadora do livro “Rap e Educação, Rap é Educação”, uma grande referência para as pesquisas nesta área. Em sua dissertação de mestrado, Elaine Andrade investiga os processos educativos envolvidos e desenvolvidos por jovens rappers de São Bernardo do Campo, SP. Nessa linha investigativa, de cunho etnográfico, podemos elencar, também, os trabalhos de Alexandre Takara, sobre o movimento hip hop em Santo André-SP, de Marcilene G. de Souza, a respeito do movimento hip hop no

Paraná, em que analisa discursivamente os efeitos de sentido de certas representações de Curitiba na subjetividade do movimento hip hop paranaense; ainda na linha etnográfica de pesquisa, muitas vezes associada a uma investigação de natureza documental-discursiva, encontram-se os trabalhos de Cristiano Siqueira, sobre a educação de jovens no hip hop de São Carlos-SP, de Rosenvercke Santos, a respeito do grupo Quilombo Urbano de São Luiz do Maranhão, a análise de Daltro Rotta, a respeito da formação estética de grupos de hip hop em Pelotas-RS, o estudo de caso de Jair Santana, relacionando hip hop e educação em Sorocaba-SP, e, em especial, os vários trabalhos sobre o papel das mulheres no movimento hip hop: Mariana S. De Lima, Priscila S. Matsunaga e Camila do C. Said, Rosângela C. Moreno.

Alguns trabalhos estão mais diretamente relacionados a questões didático-pedagógicas, como o de Elizabeth M. da Silva, relacionando currículo e movimento hip hop, o de Tânia Ferreira, analisando a relação entre o movimento hip hop em Campinas e perspectivas educacionais, o de Valmir Alves, refletindo sobre a educação do negro a partir do rap, colocando-o em diálogo com o repente, gênero poético-musical típico do nordeste, local de sua pesquisa (Paraíba), o de Iolanda Macedo, discutindo possíveis processos educativos inerentes ao hip hop, e o de Ivan Souza, investindo na relação entre hip hop e educação física. Um pouco mais indiretamente, o trabalho de Ana Lúcia S. Souza, no campo da Linguística Aplicada, aposta no hip hop como uma prática de letramento, podendo, neste sentido, ser concebido como um espaço privilegiado para uma pedagogia crítico-dialógica.

Grande parte desses trabalhos se vale de uma metodologia que inclui pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica. Entre as estratégias mais utilizadas estão as entrevistas e análises discursivas de documentos variados, como letras, músicas, vídeos, eventos gravados, fanzines, etc. No presente trabalho de pesquisa, também seguimos

algumas dessas estratégias, como entrevista e análise discursivo-documental de letras e canções de rap, vídeos, documentários, sites e atividades do movimento hip hop capixaba.

No campo teórico, as questões mais recorrentes giram em torno de aspectos relacionados às identidades culturais dos sujeitos envolvidos, sua constituição social, histórica e ideológica, apresentando-se como referências marcantes os estudos culturais, discursivos e, claro, educacionais.

Um aspecto, no entanto, que parece unir o conjunto dos trabalhos resenhados acima é a ideia de que as práticas multilínguas, artísticas, políticas ou pedagógicas em que o movimento hip hop está envolvido constituem um lugar de resistência a uma ideologia individualista, excludente, e que tem no acúmulo de capital sua mola propulsora.

Conforme Frigotto (2011, p. 26), com base em Jameson (1995), o capitalismo contemporâneo projeta “horizontes ético-políticos utilitaristas que sustentam o ideário do mercado auto-regulado como parâmetro das relações sociais e impõem a ditadura da razão única – a razão do capital”.

Resistindo a essa voz hegemônica, autoritária e monologizante, a narratividade e a dialogicidade do hip hop emerge como um *sonho que não se sonha só*, como diria Raul Seixas, mas como um *sonho que se sonha junto*, uma utopia coletiva, um novo porvir que se coloca no horizonte, especialmente das periferias das grandes cidades brasileiras.

Na Grande Vitória, região metropolitana em torno da capital do Estado do Espírito Santo, Vitória⁶, não é diferente. Aqui, também, nesse espaço-tempo particular, a cultura hip hop existe e resiste às forças centrípetas que apontam na direção de que

⁶ A região metropolitana da Grande Vitória é constituída pelos municípios de Serra, Vila Velha, Cariacica, Viana, além de Vitória, a capital do Estado.

certos sonhos são inviáveis, são utopias impossíveis de se realizar, de se concretizar⁷. É desse lugar de resistência que quero pensar a educação, uma educação crítica, radical, mas também dialógica, alteritária.

Se há uma crise na educação, talvez ela se localize, especialmente, nas relações dialógicas, de escuta, fundamentalmente, entre sociedade, educadores e educandos. Quando, então, esses educandos são marginalizados, sócio-historicamente, atravessados pelos estigmas da cor e da condição socioeconômica, a situação parece se complicar ainda mais, e os diálogos se tornam mais difíceis.

Desse modo, para realizar este encontro da cultura hip hop com os campos discursivos da pesquisa e da ação pedagógica, possibilitando, assim, esta reflexão, estabelecemos um processo metodológico de diálogo, de fala e de escuta⁸, nos termos pensados pelo dialogismo bakhtiniano e, também, pela pedagogia freireana, com ativistas do movimento hip hop atuantes na Grande Vitória.

Dentro dessa perspectiva, procuramos dialogar, ao longo desse trabalho, com um referencial teórico capaz de dar profundidade às discussões, e, também, com os próprios sujeitos em processo de compreensão responsivo-ativa, rappers, mc's, grafiteiros, b.boys, e demais ativistas e participantes do movimento hip-hop da Grande Vitória.

Perguntamo-nos:

- a) É possível narrar quando a preocupação com o uso de uma forma linguística oficial se sobrepõe à experiência narrativa?
- b) Em que sentido as escolas, com suas práticas tradicionais, aproximam ou distanciam os seus alunos de suas experiências cotidianas?

⁷ O documentário “No olho da rua”, de Luiz Eduardo Neves, lançado em 2009, conta um pouco da história de alguns personagens importantes do movimento hip hop capixaba, como Renegrado Jorge, J3, Marcos B Boy, o grafiteiro Fredone Fone, Dj Gordinho e o prof. Jorge Nascimento, doutor em literatura e estudioso da cultura hip hop.

⁸ Ver, a esse respeito, “A escuta como lugar do diálogo – alargando os limites da identidade” (GEGe, 2012)

- c) Por que nos espaços mais marginalizados, discriminados, negligenciados, enfim, espaços mais particulares, as narrativas ou práticas de narrar parecem resistir à "morte"?
- d) E, finalmente, por que as narrativas se apresentam com mais força nos locais onde a instituição escolar exerce menos influência?

Para responder a tais perguntas, objetivamos neste trabalho:

- a) Refletir sobre o “desaparecimento social” das narrativas e o papel das escolas, e de suas práticas discursivas, político-pedagógicas, contribuindo ou não para a reafirmação desse processo;
- b) Investigar o discurso e as narrativas do hip hop como lugares de resistência e de construção de “identidades” de grupos socialmente marginalizados;
- c) Discutir os limites da educação tradicional e dos gêneros discursivos por ela legitimados, em relação à educação de grupos marginalizados e a gêneros discursivos constitutivos desses grupos.
- d) Analisar as repercussões das narrativas marginalizadas nos processos educacionais formais e/ou informais.

Com base nessas questões e nesses objetivos, propusemos uma Metodologia de investigação, de natureza qualitativa, fundada nos pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin⁹. Com base no *dialogismo* bakhtiniano e em seu princípio epistemológico de *escuta responsiva*, analisamos a linguagem (entendendo por linguagem toda e qualquer forma de manifestação comunicacional, ou seja, linguagem verbal e não-verbal, visual ou não) do rap e do movimento cultural Hip Hop como práticas discursivas, educativas e culturais, que podem apontar para o educador formas de ouvir *responsiva* e *responsavelmente* as narrativas de seus educandos.

⁹ O Círculo de Bakhtin se refere a um grupo de pensadores, das mais variadas áreas do saber, que se reunia na então URSS do início do século XX para discutir questões relacionadas, principalmente, à arte, filosofia, linguagem, entre outros fenômenos humanísticos. Entre esses pensadores, o nome mais conhecido ficou sendo o de Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem e teórico da literatura, autor, entre outros, de “Problemas da poética de Dostoiévski” e “Marxismo e Filosofia da Linguagem”.

2- POR UMA METODOLOGIA DO ENCONTRO E DA ESCUTA: o contexto epistemológico da pesquisa

A escolha de um método de pesquisa é sempre uma opção ideológica que envolve, também, uma opção epistemológica, ética, estética e política do pesquisador. Tarefa que transcende o mero fato de executar os planos e estratégias traçados para o cumprimento do trabalho.

Aqui, neste trabalho de pesquisa, conscientemente, a Escuta e o Olhar sensíveis do pesquisador se fazem presentes e necessários, como uma espécie de batuta maestral que tenta orquestrar as diferentes vozes, os diferentes sons e tons, no intuito de fazer surgir uma sinfonia possível de ser ouvida e apreciada. Sinfonia emergente dos encontros e, também, dos desencontros entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados, entre suas experiências particulares e experiências compartilhadas.

Neste sentido, o que se tento deixar claro aqui é uma impossibilidade de negar a esta pesquisa, a este trabalho acadêmico, a existência do contato e do contágio, pois estamos falando de pessoas, de suas experiências, de suas narrativas, seus signos e significados. Estamos falando de linguagem, compreensão e aprendizado. Estamos falando de sujeitos que se afetam e que são afetados. E esses sujeitos não podem ser compreendidos como coisas, objetos de pesquisa ou algo do tipo. São pessoas humanas, são complexas e, como tal, devem ser percebidas, compreendidas, traduzidas, conforme Amorim (2001).

Procuramos desenvolver, no trabalho de pesquisa (coleta e análise de dados), uma Metodologia da Escuta, como tem sido proposto por diversos estudiosos bakhtinianos (CARACELLI, 2012; MIOTELLO, SALLES, 2012; GEGER, 2012a; GEGER, 2012b). Essa escuta se constituiu, primeiramente, a partir de um encontro com um

ativista do movimento hip hop da Grande Vitória, o MC Adikto, o que culminou em uma entrevista semi-monitorada com ele, que é professor de geografia das redes municipal de Vitória e estadual, e acompanhamento de dois projetos idealizados e organizados por ele e por outros ativistas do movimento hip hop capixaba: a “Escola de Rimas” e a “Batalha do Vocabulário”¹⁰. Esse acompanhamento foi documentado através de fotos, vídeos¹¹, cd’s, acessos a páginas de redes sociais, como facebook e twitter, entre outros elementos relacionados à cena cultural hip hop capixaba. Incluímos, também, documentação escrita, como projetos político-pedagógicos e referenciais teóricos para se aprofundar na discussão das questões pertinentes.

Ao mesmo tempo, no capítulo seguinte a este, momento em que procuramos contextualizar de forma mais ampla a cultura hip hop e, particularmente, o discurso do rap, ilustramos esta reflexão teórico-metodológica com análises de raps de dois referenciais do movimento, o carioca MV Bill e os paulistanos dos Racionais MCs¹².

De alguma forma, essas análises constituem um elo entre este trabalho de pesquisa atual e minha pesquisa anterior, em que a discussão principal girou em torno das questões culturais e discursivas envolvidas no movimento hip hop. O trabalho atual procura relacionar essas questões, que são fundamentais para uma compreensão responsivo-ativa do movimento, a questões educacionais.

Pretendo, portanto, fazer uma meta-análise, sintetizando, é claro, de forma

¹⁰ Conforme relata o próprio Adikto em sua entrevista, a ideia, tanto da Escola de Rimas, quanto da Batalha do Vocabulário, teria partido dele. Mas, sem dúvida, o apoio de companheiros como Sagaz, MC Bocaum, do diretor Wallace, entre outros, foi imprescindível para o sucesso dos projetos.

¹¹ Está, também, disponível na internet, podendo ser acessado através do you tube, um documentário a respeito do projeto “Escola de Rimas”, dividido em duas partes.

¹² O grupo Racionais MC’s é, sem dúvida, a grande referência do rap paulista, bem como o maior expoente nacional do gênero na atualidade. Edy Rock, Ice Blue, KLJ e Mano Brown, membros do grupo, foram criados em Capão Redondo, zona sul de São Paulo, uma das regiões mais violentas da Capital. O rapper MV Bill é atualmente um representante de peso do rap nacional, mas pode ser visto também como um referencial carioca desse movimento, já que tem toda uma atividade social e política relacionada a uma entidade localizada na comunidade de Cidade de Deus, subúrbio do Rio de Janeiro. É a CUFA – Central Única das Favelas. A preocupação social, cultural e política tem sido uma marca no discurso de MV Bill, que pode ser encontrada não só em suas letras mas também em suas entrevistas, artigos que ele tem publicado em revistas de rap e hip-hop, sites especializados, livros e documentários, entre outros meios de circulação.

inacabada, as análises em que se aplicam alguns conceitos bakhtinianos ao discurso e às narrativas do rap, de forma que a escuta dessas vozes e narrativas possam trazer para a educação novos mecanismos de construção e de transformação de conhecimento. Nesse sentido, essa estratégia metodológica, parece remontar a uma outra discussão - a que se refere ao fazer científico e acadêmico em ciências humanas.

Assim, em meio a tantas questões de ordem epistemológica que pairam sobre estas indagações e reflexões acadêmicas e não acadêmicas, acredito ser importante, neste momento, colocar nesta arena dinâmica e às vezes caótica da existência humana e do conhecimento que se faz dessa existência alguns apontamentos que envolvem o campo das ciências humanas, sobretudo nos aspectos que atravessam o conhecimento, a linguagem, o sujeito e a educação.

Em ciências humanas, o trato com o método é algo muito delicado, pois ele (o método) ocupa lugares distintos e, muitas vezes, dicotômicos. Ora se busca uma aproximação com as ciências exatas e biológicas, adaptando o seu discurso aos moldes dos discursos destas, ora se radicaliza e tudo parece não merecer nenhuma explicação, como se não fosse possível dizer algo neste campo.

As duas posturas parecem perigosas e traiçoeiras. Ambas acabam por afirmar e legitimar uma visão monológica de sujeito, sociedade, mundo e ciência. Enquanto a primeira se fecha em si mesma, se aproximando de uma visão sacralizada e dogmática do fazer científico, a segunda não se sustenta, caindo em um niilismo abstrato.

Diante desse quadro, que posição tomar? O que resta a nós interessados em conhecer o mundo e as relações que estabelecemos com ele? Será que não há nada a dizer e a fazer diante de concepções de ciências humanas tão deterministas e monológicas?

Certa de que o propósito desta reflexão não é o de esgotar, nem, tampouco, aprofundar de forma exaustiva as questões acima mencionadas, proponho aqui uma reflexão que tem por intenção encontrar um alvo, uma voz, um sujeito que queira com ela dialogar.

2.1- PENSO, LOGO EXISTO?

Descartes contribuiu, sem dúvida, para a história do conhecimento. No entanto, um pensamento não se cria sozinho, ou seja, não elaboramos um pensamento partindo do nada, ou apenas do sujeito que pensa (DALMÁSIO, 1996). O pensamento e a sua expressão – a linguagem – se dão nas relações sociais. Logo, para pensar é preciso remeter-se a um outro, mesmo quando esse outro for um desdobramento do próprio eu (diálogo interior).

O pensamento, o conhecimento e a maneira como os expressamos estão intimamente imbricados às questões de ordem social, histórica e cultural, tanto em seu aspecto macro quanto micro. Só somos humanos porque nos comunicamos. Portanto, poderíamos reavaliar o *cogito* cartesiano e dizê-lo assim: *Comunico, logo existo*. Existo como ser-humano; existo como um animal político (Aristóteles); existo como um ser no mundo e para o mundo. Mas, sobretudo, existo para o outro, pois sei que o outro existe para mim.

Buscando não separar conhecimento experienciado e conhecimento teorizado, Mikhail Bakhtin, no início do século passado, concebeu um novo paradigma epistemológico para as ciências humanas.

Não se pode negar à nossa época o grande mérito de ter se aproximado do ideal da filosofia científica, mas tal filosofia científica não pode ser mais que uma filosofia especializada, isto é, uma filosofia dos diversos domínios da cultura e de sua unidade, sob a forma de uma transcrição teórica desde o interior dos objetos em si da criação cultural e da lei imanente de seu desenvolvimento. Portanto, esta filosofia teórica não pode pretender ser uma filosofia primeira, isto é, uma doutrina não sobre a criação cultural unitária, mas sobre o existir-evento unitário e singular. (BAKHTIN, 2010, p. 68)

Segundo ele, a filosofia contemporânea não fornece princípios para a união desses dois tipos de conhecimento, e nisso consiste a sua crise.

Estes dois mundos não se comunicam entre si e não existe um princípio que sirva para incluir e envolver o mundo válido da teoria e da cultura teorizada no existir-evento singular da vida. O ser humano contemporâneo se sente seguro, com inteira liberdade e conhecedor de si, precisamente lá onde ele, por princípio, não está, isto é, no mundo autônomo de um domínio cultural e da sua lei imanente de criação; mas se sente inseguro, privado de recursos e desanimado quando se trata dele mesmo, quando ele é o centro da origem do ato, na vida real e única. (BAKHTIN, 2010, pp. 69-70)

Aqui o jovem Bakhtin já apontava para o perigo de se estabelecer para o mundo objetivo um lugar e para o mundo subjetivo outro.

Esse ensaio de Bakhtin, intitulado “Para uma filosofia do ato responsável”, escrito no início dos anos vinte do século passado, inacabado e não publicado em vida, agora traduzido e publicado em português (bem como em outras línguas, como o italiano e o espanhol, por exemplo), é um dos primeiros trabalhos que trazem a gênese da filosofia bakhtiniana. Nele encontramos repetidamente a postura desse filósofo diante do mundo e da vida no seu mais amplo sentido.

Bakhtin dialoga com vozes, ora explícitas, ora implícitas, assumindo os riscos que uma exposição carrega. Deste modo, ele não só enfrenta a visão positivista de ciência, sobretudo nas áreas das humanidades, mas também descarta absolutamente as visões puramente subjetivistas, individualistas e idealistas, que buscam apenas no sujeito, como ser total e completo, as origens do conhecimento, e, ainda, as visões que não acreditam na possibilidade do conhecimento.

Percebe-se, com Bakhtin, que todas essas visões, quando se fecham em si mesmas, apresentam o mesmo problema. Elas são monológicas, autoritárias, irresponsáveis, e não passam de teorismos que tentam no fundo impor a sua verdade, única e acabada, mesmo aquelas que dizem não existir verdade alguma.

Como já foi dito, o ensaio em questão (“Para uma filosofia do ato responsável”) é bastante complexo, muito denso, apresentando várias limitações, seja pelo seu caráter de “rascunho incompleto”, seja pela época e circunstâncias em que foi escrito. Porém, ele é perfeitamente coerente com o conjunto da obra bakhtiniana, a qual, por mais profunda, consistente, contundente que nos pareça, é antes de tudo dialógica, aberta e inacabada. Inacabada não no sentido medíocre, mas no sentido de dar àquele que a recebe, o direito de respondê-la, enfrentá-la, ou compartilhá-la.

É por isso que Bakhtin não concebe a verdade do conhecimento como uma verdade fixa em visões de mundo, que, por si mesmas, foram se constituindo/construindo a partir do *entre*, das relações históricas, sociais e culturais entre os sujeitos que defendem uma ou outra visão. Ou, em termos bakhtinianos, entre o *eu* e o *outro*, que podem respectivamente aqui serem assumidos entre o mundo que se apresenta e o mundo como é visto, percebido, apreendido.

Bakhtin era um homem apaixonado pela vida, pela palavra, pelo ser humano. Ele pesquisava o outro através do encontro com este. Reconhecia no outro e no contato com ele as medidas do seu próprio eu. “O outro me dá a medida de mim.”

Mesmo conhecendo o lado feio da vida e dos homens, Bakhtin não deixou de ver a beleza na feiura. Do mesmo modo, é, também, possível ver no discurso do rap a beleza poética com que se trata a “feiura social” por ele representada. Assim como Bakhtin, o rapper se mostra como um sujeito interpenetrado por vozes e ecos do grande tempo, consciente do seu papel social e do seu compromisso com a palavra e com o outro.

Neste trabalho, pretendo articular/orquestrar a voz do rap, a voz da academia e a minha própria voz de pesquisadora, apontando para uma possibilidade metodológica de compreensão e de conhecimento em ciências humanas, o que de fato só acontece a partir do reconhecimento das múltiplas vozes, múltiplos planos, múltiplos lugares e sujeitos. Através de uma espécie de *tradução* busco a compreensão do *outro*, da sua palavra, da sua singularidade.

Para isso é preciso assumidamente estar aberto e sensível às fragilidades humanas, ser hospitaleiro e ir ao encontro com o outro numa atitude de acolhimento, sem, no entanto, se perder de vista (tarefa muito difícil em um mundo capitalista/individualista, porém não é impossível).

Nesse sentido, entre aquilo que me localiza e aquilo que me extralocaliza, podemos buscar os indícios e marcas desses momentos de singularidades, porém não podemos fechar o eu e o outro em entidades fixas, inertes, presas a um único território ou uma única identidade. Segundo Susan Petrilli (2010), devemos tomar cuidado ao usar a palavra identidade. Para ela, identidade é uma palavra “feia” e arriscada. Não é possível reduzir a pessoa humana a uma única identidade. A questão da alteridade não

pode ser resolvida com uma simples demarcação de fronteiras, “guetizando” os territórios e os sujeitos, condicionando-os aos seus espaços físicos e sociais. Se fizermos isso, estaremos, sem dúvida, empobrecendo não só a existência do outro como também a nossa, limitando o nosso repertório interacional, e perdendo a possibilidade de experimentar novos ângulos de visão, novas realidades, novas posturas perante a minha existência singular e única e a minha existência refratada e coletiva.

Nesse sentido, Bakhtin nos convida a tomar distância do nosso próprio eixo, do nosso próprio eu, da nossa própria comunidade, seja ela pequena ou mesmo uma nação. Tomar distância do nosso próprio tempo cronológico é não mais nos identificarmos conosco mesmo (completamente). Pois a incapacidade de nos distanciarmos é, também, a incapacidade de criticar, inclusive, nossa própria existência.

Para Augusto Ponzio (2010), todo o trabalho de Bakhtin gira em torno desse distanciamento. Um distanciamento dialético, pois ao mesmo tempo em que você se distancia, você também não pode se perder. Podemos chamar esse movimento em conformidade com Bakhtin (2005, p.29) de “movimento turbilhão” (BAKHTIN, 2005, p.29) em que as forças centrípetas e centrífugas atuam no sentido de forjar o espaço do *entre*, da *interação discursiva*, do *diálogo*, enfim. Portanto, é preciso se perguntar:

Quem sou eu? [em tom sério]

Mas, sobretudo:

Este sou eu? [em tom cômico]

Rir de si mesmo, colocar-se em discussão.

Assim, parece que Bakhtin continua a nos convidar a deixarmos a arrogância e a soberba das verdades fechadas e monológicas para nos enveredarmos ao encontro com o outro nas suas mais diversas circunstâncias e realidades. Se me fechar na minha identidade, não ouço nem a minha própria voz, que necessita do eco alheio para se constituir própria. Portanto, é preciso não apenas ir ao encontro do outro que está fora de mim, mas também do outro que se projeta e se encontra em mim.

2.2 – ENCONTRO E TRADUZIBILIDADE

Tentar um encontro com culturas marginalizadas, culturas mais particularizadas, como é o caso da cultura Hip Hop, é se deixar “*mixar*” com o outro e vice-versa. Porém, diferentemente das teorias que defendem uma universalização utópica ou, às vezes, hipócrita das culturas e das diferenças sociais, aqui o que se pretende é uma busca do *entre, do diálogo* entre lugares sociais, entre sujeitos, entre alteridades, enfim, do diálogo inter-cultural.

De acordo com Homi Bhabha (1998), são esses “entre-lugares” que possibilitam

A elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20)

Sabemos que o particular enquanto particular, ou seja, o lugar das fronteiras mais definidas e demarcadas, se mantém nas suas singularidades e nas suas características mais “fixas” e, talvez, intraduzíveis ao olhar alheio, conforme Amorim

(2001). Porém, uma vez estabelecido o encontro, o diálogo desse local particular com outros lugares sociais, a ponte que se forma faz emergir o *traduzível*, o que se pode compreender, enunciar e anunciar.

Essa ponte deverá sempre ser estabelecida na reciprocidade do encontro entre os sujeitos e suas culturas, tendo consciência de que tal encontro, na maioria das vezes, nunca se dá de forma harmônica e fluída; muitas vezes o encontro se dá no desencontro, no enfrentamento, no estranhamento recíproco do *eu* e do *outro*.

A tradução é um problema teórico da ordem do interstício: traduzir não é se ater a um sistema simbólico, mas permanecer na diferença entre seu próprio sistema e alteridade. (AMORIM, 2001, p.46)

São nos encontros e desencontros com o outro que, paradoxalmente, o conhecimento se constitui e se apresenta, não na sua completude, mas naquilo que se projetou entre o olhar do eu e do outro, na refração recíproca desses olhares

Assim, em tempos de “identidades virtuais” (“avatares”), arrisco-me a dizer que, no jogo tensional entre essas “identidades”, o que se propõe é a busca por uma compreensão desses *avatares*, que se formam a partir de um *entrelugar*, de uma dialogicidade que interpenetra o eu e o outro estabelecendo a ponte do nós. Somente do lugar do *nós* é possível falar do *outro*. Ou seja, o eu poderá trazer o outro para a sua voz quando esse outro, em certa medida, também lhe constituir.

Portanto, o conhecimento que se tem do outro nunca será o único e a última palavra sobre esse outro e vice-versa. Pois é próprio dos seres humanos se constituírem como *seres de projeto* (Kant), ou seja, seres inacabados e incompletos, seres abertos a infinitas “mixagens” e possibilidades. Trazer o outro para si é, portanto, conhecer uma fração (refração) desse outro e em dadas circunstâncias. Mas que essa (re)fração não

seja menosprezada ou subjugada conforme a visão monológica de mundo e de sujeitos. Pois, dentro de uma visão dialógica de mundos e de sujeitos, uma fração, qualitativamente, poderá receber o mesmo valor que o todo.

Escolher as narrativas do rap como objeto de investigação significa entendê-las como um discurso que se encontra no limiar da vida e da arte. Através desse discurso, os sujeitos apagados e/ou silenciados pela história oficial dos “grandes feitos e heróis” ganham voz e visibilidade. Nesse sentido, as análises bakhtinianas se mostram oportunas e aplicáveis às minhas análises sobre o discurso, os sujeitos e o universo no qual o rap se constitui.

Não posso ser indiferente a esses sujeitos e às suas relações, simplesmente ignorando-os como se eles não existissem. Não posso me iludir querendo viver num mundo de fantasias apostando que, como em um passe de mágica, os problemas e as desigualdades sociais serão resolvidos. Ou, pior ainda, achar que escondendo essa realidade ela nunca irá me afetar. Essa é uma visão hipócrita, autoritária ou, no mínimo, ingênua de mundo e de sociedade. O que está posto aqui é uma “nova” concepção de relação social, uma perspectiva que compartilha a visão dialógica bakhtiniana de sujeito, de sociedade, de ciência e de educação.

E é exatamente isso, esse encontro de um outro em mim, o que, teórica e metodologicamente, vislumbro neste trabalho. Para isso, no capítulo a seguir, procuro contextualizar a cultura hip hop, a sua estética, constituída, principalmente, pela música, dança e grafite, e seu discurso, constituído pelas relações dialógicas entre um eu e um outro, marcados pelo complexo limiar de suas fronteiras alteritárias.

A seguir, passo, portanto, a situar o grande *sujeito* dessa pesquisa, o movimento hip hop, em uma perspectiva metodológica de encontro e de escuta, dentro da arquitetura projetada pelo Círculo de Bakhtin.

3- A CULTURA HIP HOP, SUAS NARRATIVAS E SUA DIALOGICIDADE

O hip hop tornou-se um dos fenômenos culturais mais emblemáticos da passagem do séc. XX para o XXI. Ele relaciona, com todas as suas contradições, universos sociais historicamente em oposição, como, por exemplo, o do branco europeu e o do negro africano, em suas mais diferentes diásporas.

Conforme Mariaca (2005), o termo “hip-hop” foi estabelecido por volta de 1968, pelo negro jamaicano Afrika Bambaataa, inspirado na forma de dançar mais popular da época: saltar (hop), movimentando os quadris (hip).

A exemplo de grandes líderes negros como Martin Luther King e Malcom X, bem como de grupos que lutavam pelos direitos humanos, como os Panteras Negras, representantes da sociedade marginalizada nova-iorquina no final da década de 60 se organizaram para fazer valer suas propostas de inclusão social, surgindo assim o hip-hop, que fazia as pessoas do gueto dançarem músicas de sua própria autoria intituladas “raps”. Essas músicas eram (e continuam sendo) compostas por letras de alto teor político-social e por uma base musical dançante seguida de rimas faladas.

Reunindo poesia e música (rap, DJ, MC), dança (street dance, break) e artes plásticas (grafite), artistas que representavam essa sociedade marginalizada criaram o movimento hip-hop ou a cultura hip-hop. As imagens a seguir retratam algumas de suas manifestações: a música, o grafite, o rap, a dança de rua.



(Fig. 1 - Dj em atividade em um dos eventos da “Escola de Rimas” – foto da autora)



(Fig. 2 - Grafiteiro em atividade em um dos eventos da “Escola de Rimas”; ao fundo, MC Adikto iniciando os trabalhos daquela tarde – foto da autora)





(Figs. 3 e 4 – Os elementos do hip hop - Fonte: http://www.funesc.pb.gov.br/cultura/index.php?option=com_content&view=article&id=662:funesc-realiza-matine-hip-hop-no-teatro-de-arena&catid=1:informativo-noticias&Itemid=145)



(Fig. 5 – Dança de rua - Fonte: <http://www.irdeb.ba.gov.br/evolucaohiphop/?p=5434>)

Ainda conforme Mariaca (2005), o break representa o corpo através da dança, o MC (mestre de cerimônia) é a consciência, o cérebro do hip-hop, o DJ (disc jockey) é a essência, a alma, a raiz, e o grafite (desenhos, pinturas em murais) é expressão da arte, o meio de comunicação.

O break, segundo a mesma autora, originalmente foi criado para que o dançarino tentasse reproduzir através de sua dança o corpo debilitado dos soldados que voltavam da Guerra do Vietnã. Desse modo, os jovens acreditavam poder protestar contra a guerra e exigir a paz. O MC é o mestre de cerimônia. É através dele que as letras de rap alcançam os nossos ouvidos. O DJ (disc jockey) é o responsável pelas mixagens, ou seja, ele é a pessoa que comanda o som. O grafite (pintura) surgiu a

princípio como forma de demarcação de territórios nos guetos nova-iorquinos. Posteriormente, essas fronteiras foram rompidas e essa arte passou a fazer parte de espaços não demarcados por um gueto específico. No grafite a intenção era e ainda é a de mostrar através dos desenhos o repúdio pelas mais diversas formas de opressão.

No Brasil, essa cultura chegou, no início da década de 80, através das equipes de bailes, das revistas e dos discos vendidos até hoje na rua e na galeria 24 de Maio, centro de São Paulo. Entre os anos de 1984 e 1989, em São Paulo, os jovens negros e pobres perceberam a necessidade de criar locais onde jovens de variadas comunidades periféricas pudessem se encontrar para conhecer, desenvolver e divulgar as práticas do movimento hip hop. O Largo de São Bento, a Praça Roosevelt e a Galeria 24 de maio foram os principais pontos de encontro e de divulgação da cultura hip hop. Porém é a partir dos anos 90, especialmente em São Paulo, que o movimento hip hop, e o rap, conseqüentemente, ganham visibilidade. Essa visibilidade não se restringe a São Paulo; aos poucos, o hip hop e o rap foram se consolidando nas principais regiões metropolitanas do Brasil. O Rio de Janeiro é um caso à parte, já que o funk explodiu com muito mais força nas comunidades da periferia (ver, a esse respeito, HERSCHMANN, 1997; 2000).

Segundo Andrade (1999:86),

A origem do hip hop (...) sempre teve em sua proposta inicial a Paz. Ele foi criado e continua com o mesmo propósito: canalizar energias que poderiam estar voltadas à criminalidade centralizando-as na produção artística.

Caleidoscópio discursivo e cultural, o rap é um dos principais elementos da cultura hip hop. Exemplo de hibridismo fantástico, cânone e profano, “junto e

misturado” (conforme Latino, cantor brasileiro de música POP), esse elemento mixa gêneros e dá luz ao novo-velho.

Carregadas da tradição oral do narrar cantado dos povos africanos, enraizadas no valor da experiência e no peso do testemunho, como nas narrativas clássicas, as narrativas de rap rompem com as fronteiras dos silenciamentos e se apresentam. Soando bem ou mal aos ouvidos, elas estão aí, na ordem do dia, ou na “desordem” do mesmo. Fato é que ouvimos essas narrativas nas programações de canais de televisão e de rádios de grande audiência.

Os filhos dos “bacanas” ouvem e gostam de rap, as filhas gostam, ainda, dos cantores de raps, os rappers. O legal é que pensar esse movimento, essa manifestação é se colocar no olho do furacão. E assim como o rap, é se deixar entrar em contradição, assumindo o risco do *entrelugar*, sabendo que o dentro só existe porque o entorno também o constitui. Portanto, o fora é elemento fundamental do dentro e, em algum momento, o que está do lado de fora pode cair para dentro e vice-versa.

Ao que parece, as narrativas do rap caíram para dentro. Dentro do oficial, dentro do aceito, dentro do paladar elitizado. As fronteiras territoriais se alargaram de maneira clara e evidente. Antes o que se mostrava como possibilidades, agora é constatação. Os lugares antes mais definidos e demarcados, agora se transfiguram em entrelugares, lugares de interação, de diálogo, ainda que conflitantes, do mesmo modo que as “identidades” e os próprios territórios.

Não são poucos os que se incomodam com esse processo cultural ruminatório. As resistências existem em vias de mão dupla. Encontramos gentes incomodadas nas academias universitárias e, também, incomodados que estão intimamente relacionados ao movimento hip hop, ou mais especificamente, ao rap, o que reforça ainda mais as vozes desta manifestação artístico-cultural. O polêmico impulsiona para a visibilidade.

Com simpatia ou não, aceitando a escuta dessas narrativas de bom grado ou não, ou, ainda, porque aceitar faz parte do politicamente correto, de fato elas estão aí perambulando pelas mídias, pelas comunidades e pelas universidades.



(Fig. 6 – Rapper Rappin’Hood - Fonte: <http://www.guiadasemana.com.br/evento/shows/rappin-hood-auditorio-ibirapuera-05-04-2013>)

3.1 – RITMO E POESIA: UMA VOZ MARGINAL

Muitos pesquisadores têm, já há algum tempo, investigado gêneros artísticos marginalizados, como o funk (HERSCHMANN, 1997; 2000) e o rap (ANDRADE, 1999), entre outros. Muitas vezes, esses gêneros rompem com os padrões estéticos, linguísticos e discursivos estabelecidos por uma elite cultural.

De um modo geral, os modelos legitimados na formação de nossa cultura são os herdados dos europeus (NAPOLITANO, 2002). No caso da música (e, também, da dança e, por que não dizer, das artes plásticas), não foi diferente. As características sonoras e rítmicas do modelo europeu influenciaram grandemente as primeiras experiências musicais no Brasil. Todavia, na mesma proporção em que o padrão europeu se estabelecia em nossa formação musical, outras influências também iam

ganhando espaço dentro dela, já que o próprio povo brasileiro se formou não só a partir de origens europeias, mas também africanas e indígenas.

Sabemos que estabelecer demarcações fixas e rígidas quanto às origens de nossa cultura é algo bastante complexo e, talvez, tarefa impossível, pois a própria cultura europeia bebeu em outras fontes antes de se constituir, ou melhor, antes de ideologicamente se definir. Sendo assim, é preciso entender que a delimitação desses espaços culturais de forma mais precisa só são possíveis em termos didáticos, metodológicos e, sobretudo, ideológicos. Afinal, um empreendimento ontológico da questão pode ser tratado como uma utopia, haja vista que o processo de hibridização cultural é algo que os antropólogos e historiadores sociais ainda não conseguiram datar. Esse hibridismo é válido tanto no que se refere às culturas interraciais quanto na dicotomia cultura popular X cultura clássica.

Todavia, é inegável que há os momentos em que as manifestações das práticas culturais se mostram com características mais concentradas de uma ou de outra cultura, de um ou de outro gênero. Isso não significa que esses momentos são “limpos” de todo e qualquer outro resquício que venha de fora dessa “*célula cultural*.” Esse movimento de concentração e dispersão de marcas mais próprias de uma ou outra cultura pode ser visto, conforme Bakhtin (2005), como um jogo de forças centrípetas e centrífugas, em que as primeiras tendem a uma concentração cultural, enquanto as últimas tendem à dispersão.

Sendo assim, pouco a pouco, a nossa música (e outras manifestações artístico-culturais) foi incorporando elementos mais “autenticamente” nacionais (leia-se “autenticamente” como o resultado do entrecruzamento das culturas negras, indígenas e europeias), a ponto de chegar, no início do século XX, com o samba sendo coroado o grande representante dessa “autenticidade” brasileira. A questão da autenticidade é ,

obviamente, bastante polêmica, já que não devemos cair na tentação de dar ao termo “autêntico” um significado “romântico”, no qual não há espaço para as interferências, influências e hibridizações de todo e qualquer aspecto. O termo, no entanto, pode ser usado no sentido de identificar marcas que evidenciem melhor determinados aspectos em relação a outros.

Sabemos que todo e qualquer tipo de manifestação cultural é, antes de tudo, social. A cultura é formada a partir das relações estabelecidas dentro de um contexto, seja qual for a sua proporção. A música, como lugar de expressão, também carrega essa propriedade dialógica e interrelacional. E hoje, com todos os aparatos tecnológicos, seria ingenuidade querer uma forma de expressão “pura” e “autêntica”, no sentido mais tradicional do termo.

Mas não pretendo negar a possibilidade de marcas mais distintas, de características que localizam e identificam uma diferença e constituem uma singularidade. O importante aqui é destacar que, nos mais diferentes momentos históricos de nossa formação cultural, a música sempre se mostrou como objeto de fusões, definições e redefinições, ação e reflexão. Portanto, lugar da discussão, da negociação e da inclusão, através do qual mensagens ideológicas e valores foram construídos, transmitidos e transformados. Foi assim com as nossas primeiras experiências musicais, como no caso do lundu e da modinha, seguido pelo samba, e posteriormente com a bossa nova e a mpb, entre outros estilos musicais populares.

Conforme Diniz (2004), em uma perspectiva histórica, a canção é vista como uma rede discursiva permeada de valores sociais, culturais e ideológicos. Esses valores carecem de reconhecimento por uma certa coletividade para se fazerem significantes. Essa coletividade pode estar em um grande grupo social ou mesmo em um pequeno

grupo. De qualquer forma, como dizia Mário de Andrade, a música é uma arte coletiva por definição:

É que a música sendo a mais coletiva de todas as artes, exigindo a coletividade pra se realizar, quer com a coletividade dos intérpretes, quer com a coletividade dos ouvintes, está muito mais e imediatamente, sujeita às condições da coletividade. (ANDRADE *apud* DINIZ, 2004, p. 127)

Coletiva por natureza, concretizada através da transmissão oral, o rap estabelece diversos elos. Elos entre autor e intérprete, intérprete e ouvinte, ouvinte-transmissor e novos ouvintes, também estes transmissores, elos entre o físico e o metafísico, entre o particular e o universal etc. O rap cria pontes que rompem os estigmas do passado, do esquecimento, do bloqueio psíquico, social e linguístico, e seus sujeitos (autores, intérpretes, ouvintes, transmissores etc.) sonham com o lugar da rememoração, da inclusão e da projeção social.

O rap nacional, assim como outros gêneros musicais, passou por processos de importação, não só de modelos norte-americanos, mas também africanos, entre outros. Mas, se num primeiro momento isso foi necessário, rapidamente também se percebeu a emergência de um novo contorno, de uma “cara nova” do rap produzido no Brasil.

A cultura hip hop é uma cultura já mundial, a gente não poderia ficar de fora, e a gente tem um material humano legal, que é um povo criativo, a gente tem gente excluída e a gente tem uma cultura, uma indústria cultural muito forte no Brasil, então eu acho que tinha que pegar. (*Jorge Nascimento*, no documentário “No olho da rua”)

Afinal, o rap deveria tratar de “iluminar”, resgatar e valorizar a autoestima das pessoas de comunidades de periferia específicas, que para isso tiveram que criar seus próprios líderes, seus próprios símbolos, seus próprios modelos.

Segundo Hernandez (2002), o Rap – abreviatura de Rhythm and Poetry – “nasceu”, ou melhor, entrou em cena, na Jamaica nos anos 50, chegou aos Estados Unidos no final dos anos 60 e início dos 70, e aportou no Brasil, primeiramente através do break, no início dos anos 80. Na verdade, o rap, como parte de um movimento maior, a cultura hip-hop, vem se desenvolvendo, no Brasil, desde meados dos anos oitenta. Atualmente a maioria das suas canções constitui um discurso social de protesto, com temas relacionados à vida da periferia, à violência sofrida pela população pobre e, sobretudo, negra (OLIVEIRA, 1999).

Nesse sentido, é através das gírias, dos gestos e modos de expressão típicos das pessoas que estão à margem da linguagem oficialmente instituída que o discurso narrativo do rap se constrói, se propaga e se expande. Ao contrário do que tentam inutilmente fazer as instituições oficiais, como, por exemplo, as escolas, o rap esclarece e conscientiza usando a linguagem do cotidiano da periferia. Desse modo, seu papel essencial, de conscientização política, de educação social, é justificado dentro da cultura e do movimento hip hop.

Com ritmo, poesia, dança e artes plásticas, a mensagem se propaga. É uma voz marginal, no sentido literal, enquanto lugar físico de onde se enuncia – à margem da sociedade, nos guetos, favelas, periferias, etc. –, e metafórico, no sentido de expressar uma voz esquecida, excluída, subjulgada. Por isso mesmo, o rap se inspira em temas da realidade da periferia, como drogas, violência, injustiças sociais e econômicas, tratando-os esteticamente (SILVA, 1998; 1999). Ele reflete ecos das vozes sufocadas da diáspora negra (africana), dialogando também com outros ruídos mais contemporâneos

que passaram a fazer parte da vida na periferia: sirenes, foguetes (sinais do tráfico), despertadores (hora de acordar), choros e gritos de pavor etc.

Como as mixagens sonoras (os “samplers”), que exercem um importante papel nos arranjos musicais do rap, as “mixagens discursivas” são também muito relevantes e evidentes nas canções de rap. Além de utilizarem frequentemente músicas incidentais, constituindo um processo explícito de multi e intersemiotividade, as canções de rap são introduzidas ou entrecortadas por discursos e enunciações vindos de vários lugares. “Soldado morto”, por exemplo, primeira faixa do álbum *Declaração de Guerra*, de MV Bill, tem início com a dramatização do assassinato do protagonista-narrador da canção. O mesmo processo pode ser observado em *Nada como um dia após o outro dia*, dos Racionais MC’s¹³. Neste último caso, o recurso é simular a transmissão de um programa de rádio. São, portanto, discursos dentro de um discurso, enunciações dentro de uma enunciação, narrativas dentro de uma narrativa.

Desse modo, trata-se de um gênero polifônico, híbrido e performático no sentido mais amplo desses conceitos. Polifônico, pois é muito recorrente o uso de várias vozes equipolentes na mesma letra-canção; híbrido, por trabalhar com elementos que remetem a gêneros variados; e performático devido à sua relação direta com os acontecimentos da vida. Por exemplo, o rap trabalha o seu texto alternando uma linguagem tipicamente oral com uma linguagem mais formal, mais comum na escrita. O processo de hibridização do rap também pode ser visto em relação ao próprio gênero do discurso – ora pensamos estar ouvindo uma poesia, ora um documentário, ora uma narrativa etc.

¹³ Os cd’s “Declaração de Guerra”, de MV Bill (2002), e “Nada como um dia após o outro”, dos Racionais MC’s (2002), fizeram parte do *corpus* de minha dissertação de mestrado (VIDON, 2007). As letras que serão utilizadas para ilustrar aspectos teórico-metodológicos do trabalho encontram-se, na íntegra, em anexo.

O rap também transita por muitas pontes, estabelecendo elos de maneira dialética e paradoxal, entrecruzando os pólos opostos nos mais distintos aspectos: verbais, semióticos, ideológicos, sociais, culturais, entre outros. A música como um todo, e em especial o rap, com seu estilo de cantar-falado, resgata memórias, revê valores, reelabora conceitos: voz a voz, ouvido a ouvido, a mensagem se propaga, se expande e é reinterpretada a cada momento da enunciação coletiva.

Conforme Silva (1998), na constituição histórica do rap encontram-se fusões culturais e reelaborações musicais relacionadas à tradição da cultura africana. Os MC's e DJ's têm exercido a função de reelaborar práticas afro-culturais ancestrais, entre as quais a comunicação oral figura com grande relevância.

Do ponto de vista da oralidade, os rappers são por vezes apresentados como uma espécie de *griots* modernos. Argumenta-se que a tradição oral *griot* teria logrado continuidade na diáspora e marcado a experiência cultural dos afro-americanos não apenas nos EUA, mas também em diferentes regiões, como o Brasil e o Caribe. Através de uma série de práticas relativas à oralidade, localizadas na cultura negra norte-americana, como, por exemplo, os *storyteller* (contador de história), os *prayers* (pastores negros) e a poética de rua (o *preching*, o *tosting*, e correlatos, como o *boastin*, *signifying* e as *dozens*), os nexos com a tradição oral africana teriam prosseguido (SILVA, 1998, p. 37).

Segundo Silva (1998), no plano sonoro, as experiências desenvolvidas por afro-descendentes na Jamaica são apontadas como fundamentais para a constituição do rap. Um exemplo é o caso do disco-mobile (sistema que utiliza o agrupamento simultâneo de dois toca-discos, tornando possíveis as mixagens), possível antecessor das pick ups usadas atualmente pelos rappers.

Na voz do rapper, a palavra, a letra-canção, o poema, ganham força, sentido e movimento/ação. Os jovens marginalizados se sentem mobilizados pelo discurso contundente expressado no rap. Diferentemente dos padrões oficiais de legitimação de discursos, o discurso do rap é legitimado pela não separação de lugares (fronteiras) entre o porta-voz da favela (o rapper) e os seus interlocutores (o povo da periferia):

Em outras palavras, o rapper torna-se o literato, no sentido exato da palavra, conquistando o direito de se exprimir pela palavra. Trata-se de forjar uma literatura ‘para si’, e não segundo padrões alheios. Sem descartar a riqueza das composições, é na relação entre aquele que diz e aquele para quem se diz que deve ser pensada a força assumida pelo rap. Aquele que ouve também é aquele que tem o direito à palavra, porque a palavra se faz na linguagem que lhe é própria (DUARTE, 1999, p.19).

O rap, enquanto gênero *literomusical*, parece se configurar como uma dessas linguagens, cuja estética se confronta com os padrões considerados canônicos, mas que, talvez por isso mesmo, consegue estabelecer uma ponte entre um grupo socialmente marginalizado e sua história cultural. Essa ponte é construída, sem dúvida, coletivamente.

Além disso, os “rappers” demonstram uma consciência ética e política muito grande, não só em relação à classe a que pertencem, mas também à importância da palavra, da linguagem e do discurso. São as suas histórias que eles querem contar; não as do branco europeu, capitalista, católico-burguês.

Negro-Drama, do grupo paulistano Racionais MC’s, parece retratar muito bem isso:

Eu visto preto, por dentro e por fora
Guerreiro, poeta entre o tempo e a memória,
Ora nessa história vejo dólar e vários quilates
Falo pro mano que não morra e também não mate
O tique taque não espera veja o ponteiro

Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro
Pesadelo, hum, é um elogio
Pra quem vive na guerra a paz nunca existiu
No clima quente, a minha gente soa frio
Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil
Negro drama
Crime, futebol, música caralho,
Eu também não consegui fugir disso ai
Sou mais um
Forest Gump é mato,
Eu prefiro contar uma história real
Vou contar a minha"

Esta parece ser uma questão valiosa. A palavra negada outrora é retomada, ganha força e intenção na voz dos “mano” e das “mina firmeza”. É o que Giroux, com base em Paulo Freire, e outros têm denominado de “empoderamento” discursivo e cultural.

Para os educadores radicais, o poder deve ser compreendido como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais, por meio das quais diferentes padrões de experiências e modos de subjetividade são construídos. Nesse sentido, o poder inclui, mas transcende, a exigência de mudança institucional ou de distribuição de recursos políticos e econômicos, pois significa também um nível de conflito e luta que se desenrola em torno do intercâmbio do discurso e das experiências que tal discurso produz, medeia e legitima. (GIROUX, 1987, p. 58)

Poder, aqui, se relaciona diretamente a discurso, que, para o mesmo Giroux (id. *ibid.*), com base em Bakhtin (1992a), “está intimamente ligado àquelas forças materiais e ideológicas pelas quais os indivíduos e grupos forjam sua expressão”. Como o próprio Bakhtin coloca:

A linguagem não é um meio neutro que penetra livre e facilmente a propriedade privada representada pelas intenções do emissor; ela é carregada – ou sobrecarregada – com as intenções dos outros. Expropriá-la, forçando-a a submeter-se às próprias intenções e especificidades, é um processo difícil e complicado. (BAKHTIN, 1992a, p. 294)

Paulo Freire (1987, p. 47) também percebeu essa relação entre o poder e as práticas sociais, e procurou ressaltar o caráter político da cultura e da educação:

A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa.

E é assim, com esse projeto de *empoderamento discursivo* de uma coletividade, que surge o Rap, enquanto gênero discursivo, no interior do movimento Hip Hop. “Vestindo preto por dentro e por fora”, conhecendo a sua própria história, os seus conflitos, as suas contradições, os seus espaços de luta, o rap segue em frente, demonstrando, com muita clareza, essa característica de dialogismo intersubjetivo entre o enunciador e o destinatário. O próprio texto das letras das canções de rap apresenta, formalmente, esse aspecto dialógico, como, por exemplo, na canção “Vida Loka I”, dos Racionais MC’s, em que diversos diálogos são inseridos ao longo da música:

- E aí, bandido mau, como é que é, meu parceiro?!?
- E aí, Brown, firmão?!?

- Firmeza total, brother. E a quebrada aí, irmão!?!
- Tá pampa. Aí, fiquei sabendo do seu pai. Aí, lamentável, truta! Maior sentimento mesmo, mano.
- Vai vendo, Brown, meu pai morreu e nem deixaram eu ir no enterro do meu coroa.
- Isso é louco. Cê tava onde na hora?
- Tava batendo uma bola, meu, fiquei na maior neurose, irmão.
- Aí foram te avisar.
- Aí vieram me avisar, mas tá firmão, tô firmão, logo mais tô aí na quebrada com vocês aí.
- É quente. Na rua também num tá fácil não, morô, truta. Uns juntando inimigo, outros juntando dinheiro. Sempre tem um pra testar a sua fé. Mas, tá ligado, sempre tem um corre a mais pra fazer. Aí, mano, liga nós aí qualquer coisa. A gente tá ligado mesmo, lado a lado...
- Tô ligado, irmão.

Segundo Napolitano, o gênero “canção” se realiza socialmente e esteticamente a partir do efeito global da articulação dos parâmetros poético-verbal e musical.

Palavras e frases que ditas podem ter um tipo de apelo ou significado no ouvinte, quando cantadas ganham outro completamente diferente, dependendo da altura, da duração, do timbre e ornamentos vocais, do contraponto instrumental, do pulso e do ataque rítmico, entre outros elementos. (NAPOLITANO, 2002, p. 80)

Deste modo, o ouvinte dialoga com a canção naturalmente e esse diálogo é propiciado pelo entrecruzamento da experiência musical subjetiva do ouvinte com suas experiências socioculturais. Nesse diálogo não existe separação entre os parâmetros estético-verbal e estético-musical, ou seja, ele não acontece só pela letra ou só pela música; ao contrário, ele se caracteriza através da fusão letra/melodia-harmonia-ritmo, elementos formadores da canção.

Um bom exemplo disso é o rap “Soldado morto”, de MV Bill, gravado em Declaração de Guerra (2002):

Aqui estou eu
Deitado no chão
A nova atração que atrai a multidão
O sol da quente
Queimando meu rosto
Caí de olho aberto
Vendo tudo fosco...

Do mesmo modo que não devemos separar os parâmetros formadores da canção para analisá-la, não devemos também separar o objeto estético dos diversos efeitos de sentido que ele provoca em uma dada comunidade, num dado contexto. Mesmo com fins meramente didáticos, tentar distinguir os aspectos de ordem linguística dos de ordem sociocultural seria tarefa impossível, já que uns estão imbricados nos outros.

Outro problema, também, é querer separar o compositor ou músico profissional de seu público ouvinte. Na canção, assim como em qualquer outra forma de expressão cultural, produtor e receptor estão sempre interligados e interrelacionados.

Um compositor ou músico profissional é, em certa medida, um ouvinte, e sua “escuta musical” é fundamental para a sua própria criação musical. Por outro lado, os ‘ouvintes’ não constituem um bloco coeso, uma massa de teleguiados (como quer a vertente adorniana) nem um agrupamento caótico de indivíduos irreduzíveis em seu gosto e sensibilidade (como quer a vertente relativista/culturalista). O ouvinte opera num espaço de liberdade mas que é constantemente pressionado por estruturas objetivas (comerciais, culturais, ideológicas) que lhe organizam um campo de escutas e experiências musicais. (...)

Portanto, o universo de recepção de cantores, musicistas e compositores e o universo de recepção da audiência mais ampla (os chamados ‘ouvintes comuns’) não podem ser vistos de maneira dicotômica nem generalizante, mesmo dentro do mesmo momento histórico, cuja configuração é sempre complexa e nunca completamente determinada por forças estruturais que estariam por trás dos fatos. (NAPOLITANO, 2002, p. 82)

O gênero canção deve, então, ser visto como um universo complexo de elementos configurados socialmente. Além da inter-relação cantor/locutor e ouvinte/interlocutor, outras relações são estabelecidas. Por exemplo, as relações entre as ordens estrutural e performática, apontadas por Napolitano:

A estrutura e a performance ‘realizam’ socialmente a canção, mas não devem ser reduzidas uma à outra. Nem a estrutura deve ser superdimensionada, nem a performance vista como reino da absoluta liberdade de (re)criação. Seria mais produtivo, sobretudo para a análise histórica, trabalhar com o ‘entre-lugar’ das duas instâncias. Esse ‘entre-lugar’ é a própria canção, enquanto obra e produto cultural concreto. (NAPOLITANO, 2002, p. 85)

Para Napolitano, o conceito de performance deve ser entendido da seguinte forma:

A canção popular é claramente muito mais do que um texto ou uma mensagem ideológica (...) ela também é performance de sons organizados, incluindo aí a linguagem vocalizada. O poder significativo e comunicativo desses sons só é percebido como um processo social à medida que o ato performático é capaz de articular e engajar uma comunidade de músicos e ouvintes numa forma de comunicação social. (TREECE *apud* NAPOLITANO, 2000, p. 128)

Para cada veículo em que a canção é executada existe uma organização funcional, uma logística que possibilita uma certa abrangência persuasiva. Portanto, é fundamental que se pense no vestuário, na iluminação, na potência instrumental, na coreografia (no caso de música dançante), nos gestos, enfim, em todos os apetrechos e aparatos que fazem parte da performance e interferem nos efeitos de sentido que a canção provoca. Isso se mostra, por vezes dramaticamente, no universo social em que o rap circula, como vemos a seguir na fala de Mano Brown, dos Racionais MC's:

No dia 6 de setembro de 2001 nós saímos de casa mais ou menos 2 horas sentido Jundiaí, onde haveria uma festa que tava muito comentado, o maior buxixo e tal, N de Naldinho, MV Bill, Racionais, e Racionais fazia muito tempo que não ia a Jundiaí, e a gente precisava ir, entendeu. E dentro da festa tava lotado, aquele clima pesado e tenso, entendeu, ao mesmo tempo um clima de esperança, um clima de confraternização, mas cê sabe como é festa de rap, é mil fita acontecendo ao mesmo tempo, é o mundo externo influenciando diretamente dentro da festa, entendeu, é um perigo, é dois lado, uma festa cheia é um monstro, multidão, você tem que dominar o monstro. Aí o que acontece: tudo que tem dentro da festa faz parte do show, as pessoa, quem tá montando o som, o cara do bar, as pessoas que estão do lado de fora, a fila do lado de fora, tudo é um show, é vários detalhes loucos, tudo isso eu presto atenção, tá ligado, o show propriamente dito é só um detalhe, por incrível que pareça. Faltando mais ou menos cinco minutos pra gente entrar no palco, eu tava tenso, os mano também tava tenso, todo mundo meio de quebrada assim. Aí eu perguntei pro Edi Rock: 'Onde está seu espírito neste exato momento, nêgo?' Aí ele levantou e 'É nós mesmo!'. (cd Racionais Ao Vivo, 2003)

Essa natureza performática do rap encontra uma de suas realizações mais emblemáticas nas chamadas batalhas, disputas ou duelos de rimas, também conhecidos como *free styles*. Trata-se de uma das práticas discursivas mais significativas, surgida a

partir do gênero rap, dentro da cultura hip hop. A Rima, no contexto do hip hop, é o resultado de uma espécie de processo metonímico em relação ao próprio rap. Do significado comum, que tomamos conhecimento através dos estudos de literatura, mais especificamente de poesia, que consiste na repetição, ao final de uma frase ou verso poéticos, da mesma estrutura fonética, o sentido de Rima passou a se confundir com o próprio sentido de rap ou, mais particularmente, da letra de rap.

As batalhas de rimas consistem em um evento em que pelo menos dois mc's disputam o lugar de melhor performista de rimas ou raps. Essa prática parece ter nascido nos Estados Unidos, provavelmente nos guetos de Nova York, como retrata o filme "8 Mile", estrelado por Eminem, que conta a história semibiográfica desse rapper norte-americano, um dos mais conhecido em todo mundo.

No Brasil, as batalhas de rimas ou free styles se difundiram e praticamente em todo evento de hip hop, há um espaço para essa prática discursiva, que mescla o sentido de disputa, de duelo, de batalha, do campo semântico de "guerra", ao de jogo, de brincadeira. Ou seja, não se trata, como o sentido comum de "guerra", evidentemente, leva a crer, de uma competição cuja finalidade é se chegar a distinguir vencedores de perdedores. Trata-se, na verdade, de afirmação de uma coletividade, em uma disputa que remete muito mais o sentido de jogo, de brincadeira, do que, na verdade, ao sentido de "guerra".

Neste sentido, de jogo, brincadeira, as batalhas, possivelmente, tem sua gênese nas ruas, nas esquinas, nas praças, nas quadras, nos becos, nos guetos, isto é, em lugares de encontros da coletividade hip hop e, em especial, da coletividade dos mc's.

Além das disputas, batalhas ou duelos de rimas, um outro evento derivado da prática discursiva do rap é uma espécie de recital de rimas, em que cada rapper declama seus versos separadamente, com ou sem o acompanhamento musical. Os versos abaixo

são do rapper Felipe Rima, do Ceará, declamados em um evento em São Paulo e disponível no YouTube -

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=S8Gs-xsO3cE

Quantas vezes eu ouvi:
Você não vai conseguir, é melhor desistir, você deve fugir.
E eu não vou mentir, acreditei nisso aí.
Mas hoje eu tô aqui, na poesia renasci.
E eu chorei, cê não viu, mas eu chorei.
Acreditei, relutei, várias vezes hesitei.
Entre o amor e a razão, me diz o que vale mais?
Quantas perguntas cê tem e quantas respostas cê traz?
Quanto é que vale o sorriso de quem você ama?
Quantas vezes já ouvi “eu te amo” na cama?
Eu vejo as pessoas de olhos abertos, de coração pulsando forte,
Mas de alma morta, contando com a sorte.
Nesse mundo onde nem as flores têm liberdade para crescer,
E o programa de TV seduz mais que o entardecer,
Os tons sutis do céu alaranjado se perdem
Entre os vestidos e os ternos arrojados.
Eu sonho com a soma do natural com o material.
Mas toda vez que construímos ficamos longe do ideal.
Às vezes só resta eu, meus amores, meus sorrisos, minhas dores,
Minhas dúvidas e dores.
Em 97, eu era só um pivete passando fome.
E hoje me emociono quando Jairo chama o meu nome.
E não é só mais um nome, é muita história para contar.
E um trecho da vitória é que eu vim do lixo pra cá.
E hoje à luz de vela eu posso amar a penumbra,
Os palcos, os corações, é o que minha alma vislumbra,
O fascínio dos olhos dela, a limpidez do meu olhar,
E tudo que a vida revela .
Eu tenho motivos pra sonhar.
E o que é a Cooperifa senão seres em construção?
E os amores que se foram e quantos ainda irão?

E enquanto você se pergunta por que viver, para que viver,
Meu peito grita “como vencer?”
Eu vou vencer.
O que me trouxe aqui foi o valor dessa vida,
O valor da conquista e da lágrima contida.
Entre flores, armas, músicas e tiro,
Transformei o melhor na poesia que eu respiro.
E é claro que é raro, o preço é muito caro.
Talvez você perceba porque é que eu não paro.
A tristeza evapora no calor dos meus versos.
A sutileza aflora nesse meu universo.
Felipe Rima, Fortaleza, Ceará.

Sobre as letras de rap, enfim, podemos dizer que são, em geral, narrativas de cunho exemplar baseadas no cotidiano de comunidades que vivem à margem da sociedade. Nessas narrativas, narradores e personagens interagem não exatamente por meio de ações que se desenvolvem ao longo de um tempo, mas a partir de interlocuções a respeito de temas diversos, comuns ao universo da periferia. No processo de construção da narrativa, há uma grande preocupação em trazer para a cena narrada todo um contexto imagético que remonta o cenário da periferia, ou seja, a arte aqui é mostrada em seus aspectos mais realistas. As roupas, os gestos, as performances, o cenário, que envolvem uma experiência narrativa de rap, constituem o todo da linguagem Hip Hop.

No subcapítulo a seguir, com o objetivo de ilustrar a dinâmica de funcionamento do gênero, analiso, sob a luz do dialogismo bakhtiniano, duas canções de rap, uma do grupo paulistano Racionais MC's e outra do rapper carioca MV Bill.

3.2- UM OLHAR SINGULAR E RESPONSIVO SOBRE A NARRATIVIDADE DO RAP

Hoje em dia, com tantos aparatos tecnológicos, temos não apenas a possibilidade de ouvir uma canção, mas também de assistir o seu videoclipe, o qual, se bem produzido, pode provocar um efeito mimético no fruidor. Este é o caso do videoclipe de “Vida loka II”, do grupo Racionais MC’s, produzido em 2003 (<http://www.youtube.com/watch?v=b7OXqKbjhTA>). A produção do clipe faz um trabalho cuidadoso de uso das linguagens verbal e visual. As imagens vão sendo apresentadas, dinamicamente orquestradas ao contexto da periferia paulistana, mostrando-a na década de oitenta, com suas precárias condições sociais, com toda a sua pobreza material, seus problemas, suas angústias, e como, na atualidade, esses problemas ainda não foram superados, aumentando, ao contrário, a cada dia, maximizando-os em todos os aspectos e sentidos. Porém, paradoxalmente, essa pobreza física, que é narrada (aos moldes polifônicos) e apresentada aos interlocutores, é, de alguma forma, “superada” pela riqueza estilística do uso e do tratamento da linguagem pelos locutores-narradores. Mais do que minhas palavras possam tentar representar, o rap e o vídeo enunciam esse lugar de constituições discursivas e de sujeitos em tempos e lugares mais pontuais coexistindo com tempos e lugares múltiplos, envolvidos numa cadeia de relações conturbadas e contraditórias: Deveres (obediências, trabalho, sobrevivência) X Direitos (sonho, esperança, desesperança, revolta) se misturam em um complexo universo de valores.

Em todo o enredo da letra e do vídeo, o jogo de vozes, explícitas e implícitas, é percebido. O diálogo externo e interno é estabelecido, tensões dialogadas são travadas, as fronteiras do eu e do outro, dos eus e dos outros são abaladas, se chocam, se

misturam, se confundem, se aproximam e se distanciam, provocando um movimento de forças centrípetas e centrífugas.

Trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência, etc. É possível dar uma análise concreta e detalhada de qualquer enunciação, entendendo-a como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal. O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um *plurilinguismo dialogizado*, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual (BAKHTIN, 1993, p. 82).

Nestas tensões entre lugares de onde se enuncia ou se narra, lugares que constituem o eu físico, social e psicológico dos sujeitos – entendendo o psicológico como o espaço concretamente desenvolvido pelo universo sociológico do sujeito – vários conflitos vão sendo expostos, especialmente conflitos identitários (ora o desejo de poder também usufruir dos privilégios das classes mais abastadas; ora o desejo de se manter ‘puro’ – mesmo que isto signifique continuar na miséria física). Trata-se, assim, de conflitos entre os lugares de constituição dos sujeitos (periferia, favela X zona sul, “asfalto”):

Firmeza Total, mais um ano se passando ae
Graças a Deus a gente tá com saúde aê, morô, com certeza
Muita coletividade na quebrada, dinheiro no bolso, sem miséria
E é nós, vamo brindar o dia de hoje, o amanhã só pertence a
Deus
A VIDA É LOKA...

(...) Logo mais vamo arrebrantar no mundão
De cordão de elite, 18 quilates

Nego,
O que é que tem,

O importante é nós aqui,
Junto ano que vem,
E o caminho,
Da felicidade ainda existe,
É uma trilha estreita,
É em meio a selva triste

Às vezes eu acho,
Que todo preto como eu
Só quer um terreno no mato,
Só seu,
Sem luxo, descalço, nadar num riacho¹⁴

O próprio título desse rap dos Racionais MC's, "Vida loka", já sinaliza que a vida cotidiana é muito mais complexa do que nos tentam mostrar os manuais didáticos, os discursos devidamente organizados e estruturados, defendidos por muitos, dando-nos a ilusão de que a vida segue um fluxo contínuo e devidamente organizado segundo certas escolhas e certas posições que ocupamos na sociedade. Os rappers, porta-vozes da periferia (espécies de "homens do subsolo"), parecem romper com essa visão de mundo monológica, demonstrando, consciente ou inconscientemente, através da sua linguagem e de seu discurso, a multiplicidade de planos, de mundos, assumindo uma visão que, em Bakhtin (1993), chamaríamos de *cosmovisão*. Em Bakhtin (1993; 2005), a vida é concebida como força de criação. Portanto, mais complexa e dinâmica do que a própria concepção dialética de vida. Atrevo-me a dizer que a visão de mundo e de sujeitos inseridos no mundo, para Bakhtin, seria uma visão quântica, no sentido das múltiplas possibilidades, dos múltiplos planos, consciências, que se inter cruzam e se

¹⁴ Em geral, as transcrições das letras foram retiradas do site *Letras de Rap* [www.letasderap.com.br]. Busquei preservar, nelas, certos traços da oralidade que julguei pertinentes para os objetivos do trabalho. Por isso, na maioria das vezes, optei por não fazer correções ortográficas e gramaticais nos textos. No caso dos diálogos, as transcrições são de minha responsabilidade, já que não foram encontradas nos sites pesquisados. Nenhum dos cds utilizados na pesquisa continha em seus encartes as letras das músicas.

interrelacionam, existências que não apenas existem, mas coexistem, que se afetam, mútua e simultaneamente.

É assim que o rap “Vida loka II” se apresenta como um híbrido de gêneros que usam a linguagem para produzir efeitos de sentidos múltiplos, diversos; sentidos que encontramos nas nossas próprias angústias e desejos, nas nossas tensões pessoais e coletivas, nas nossas buscas infindas de satisfação e de insatisfação com o que queremos e o que não queremos, com o que podemos e o que não podemos. Aqui, é possível dizer que há nitidamente uma outra arquitetônica pedagógica. Uma construção que não defende o linear, o previsível e estável; ao contrário, o pedagógico está na tomada de consciência do instável, dos nós de cruzamentos das redes, do entrecortado, do imprevisível. Fugindo da zona de conforto oferecida pelos manuais didáticos, o que encontramos nas narrativas de rap, é um modo de operar no desconforto, no enfretamento do cotidiano real, um modo de enxergar no seu parceiro o que nele tem de melhor e pior e, a partir desse olhar, possibilitar ao que observa fazer as suas próprias escolhas. Poderíamos chamar, assim, essa perspectiva educacional, advinda do discurso do rap, de pedagogia do *vivido*, do *experienciado* de forma compartilhada, uma *pedagogia do contágio*.

Mano Brown canta:

E eu que...E eu que...

Sempre quis um lugar,
Gramado e limpo, assim verde como o mar,
Cercas brancas, uma seringueira com balança,
Disbicando pipa cercado de criança...

A voz do parceiro entra em cena explicitamente:

How... How Brow
Acorda sangue bom,
Aqui é Capão Redondo Tru,
Não Pokemon,
Zona Sul é invés, é Stress concentrado,
Um coração ferido, por metro quadrado...

E, assim, as enunciações vão sendo apresentadas, em forma de língua(gem) viva, sem *dar setas* e, com um tom diferenciado da linguagem oficial, o rap vai fluindo, explicitando suas próprias éticas e estéticas. Nossos *eus* e nossos *outros*, as vozes internas e externas se apresentam nesse caótico movimento (“movimento em turbilhão” [BAKHTIN, 2005, p. 29]):

Aqui o dinamismo e a rapidez (como, aliás, em toda parte) não são um triunfo do tempo, mas a sua superação, pois a rapidez é o único meio de superar o tempo no tempo (id. *ibid.*) Nesse sentido, o narrador-locutor do rap assume uma visão de sujeito que se desdobra em vários tempos (e, também, espaços¹⁵), deixando explícito nos versos citados (“*Ás vezes eu acho que todo preto como eu só quer um terreno no mato, só seu. Sem luxo, descalço, nadar no riacho, sem fome, pegando as frutas no cacho. Aí truta, é o que eu acho, quero também, mas em São Paulo, Deus é uma nota de 100. Vida loka!*”).

Aquele tempo em que ele próprio não viveu fisicamente (“*Dimas primeiro vida loka da história*”), mas que, de alguma forma, foi experimentado através de outras vozes, outras narrativas. E este mesmo sujeito está coexistindo com o tempo presente, marcado pela sua contingência, suas necessidades mais visíveis. Portanto, o tempo cronológico não é o único tempo possível para o sujeito. Nós, seres humanos,

¹⁵ O conceito de espaço, como terceira dimensão, é aquele lugar forjado pelo jogo tensional entre os eus e os outros. Os espaços da interpenetração, do atravessamento das identidades, das vozes, dos discursos, enfim, dos planos e dos mundos.

atualizamos os tempos remotos e os que estão por acontecer em uma outra espécie de tempo. Poderíamos chamá-lo de *tempo-ato*. E nesse sentido não é proibido dizer que um instante pode carregar uma eternidade.

Acredito que em tempos de violências explícitas, como as que estamos vivenciando nos dias atuais, fruto de tantas outras violências que se estabeleceram ao longo da história das periferias de grandes metrópoles, como São Paulo, Rio de Janeiro e, também, Vitória, o rap a seguir parece ser propício e adequado para esta reflexão que busca dialogar, traduzir e compreender o **Outro** que não se localiza em mim, mas que, de alguma forma, me afeta.

Aos moldes bakhtinianos e com um tom responsivo-ativo, analiso a seguir o rap “Só Deus pode me julgar”¹⁶, do rapper carioca MV BILL.

Nesta canção, o rapper se coloca como um homem duro, forte, cheio de auto-estima, o que se assemelha à concepção de sujeito responsivo ativo de Bakhtin. Com um tom emotivo-volitivo de resistência, o sujeito representado pelo rap manifesta a sua determinação de não se deixar iludir, se humilhar ou se rebaixar em relação aos valores impostos pela sociedade privilegiada que, do seu lugar, também, particular, institui ideologicamente os seus valores e determina, através dos seus aparatos e mecanismos, o seu peso e a sua obrigatoriedade, criando um efeito de universalidade. Assim, é possível perceber que o rap em questão trava uma luta discursiva contra esses valores maquiados de universais.

Vai ser preciso muito mais pra me fazer recuar
Minha auto estima não é fácil de abaixar
Olhos abertos fixados no céu

¹⁶ Do CD “Declaração de guerra”, de 2002.

Perguntando a Deus qual será o meu papel
Fechar a boca e não expor meus pensamentos
Com receio que eles possam causar constrangimentos
Será que é isso não cumprir compromisso
Abaixar a cabeça e se manter omissos

Para Bakhtin (2010, p. 107):

Um valor igual a si mesmo, reconhecido como universalmente válido, não existe, porquanto a sua validade reconhecida é condicionada não pelo conteúdo tomado abstratamente, mas por sua correlação com o lugar singular daquele que participa; mas deste lugar singular pode-se reconhecer todos os valores, e também qualquer outro ser humano com todos os seus valores; esta é a condição para que este *reconhecimento aconteça*.

Assim o extenso rap vai se desenrolando.

(...)
É, mantenho minha cabeça em pé
Fale o que quiser, pode vir que já é
Junto com a ralé sem dar marcha ré
Só Deus pode me julgar
Por isso vou na fé
(...)
As armas que eu uso é microfone, caneta e papel

A cada verso uma denúncia, uma ironia ao comparar os desvios de conduta da elite com os da periferia, bem como o tratamento diferenciado que eles recebem da sociedade.

Se for filho de bacana o caso é abafado

A gente que é caçado, tratados como réu
(...)
Quem é mais bandido?
Beira-Mar ou Sérgio Naya?
(...)
Na terra onde quem rouba muito não tem punição

Diante das injustiças, o rapper se coloca como o mensageiro da verdade, um sujeito responsivo-ativo que tem por missão resgatar o respeito pelo povo da periferia, brigar por justiça social e valorizar as origens do povo negro e pobre.

Erga a sua cabeça que a verdade vem à tona
(...)
Soldado da guerra a favor da justiça
Igualdade por aqui é coisa fictícia
(...)
Dignificando e brigando por uma vida justa
(...)
Você ri da minha roupa, ri do meu cabelo
Mas tenta me imitar se olhando no espelho

No trecho a seguir, é interessante observar como o rapper usa o discurso do louco, que é desprestigiado, mas, ao mesmo tempo, paradoxalmente, valorizado (FOUCAULT, 1996). Porém, o que parece mais importar ao rapper é o fato de se tratar de um discurso menos preso às regras estabelecidas pelas condições discursivas oficiais, portanto mais próximo de uma “certa verdade”. Quando o rapper se diz louco, ele está ironicamente transgredindo a máxima do discurso racional, revelando o não-dito dos sujeitos silenciados pelo discurso oficial.

Ser artista pop star pra mim é pouco Não sou nada disso

Sou apenas mais um louco
Clamando por justiça, igualdade racial
Preto, pobre é parecido, mas não é igual

Em “Só Deus pode me julgar”, assim como em outros raps encontrados no cd *Declaração de Guerra*, de MV Bill, percebe-se muito claramente como o rapper se coloca como sujeito não-assujeitado pelas regras sociais vigentes. Ao contrário, ele as questiona, as ironiza, mostra as suas falhas, as suas incoerências, por fim, a sua incapacidade de tornar a sociedade mais justa e menos hipócrita.

CV, MST, CUT, UNE, CUFA, PCC
O mundo se organiza cada um a sua maneira
Continue ironizando, ou vendo como brincadeira
Besteira, coisa de moleque revoltado,
Ninguém mais quer ser boneco,
Ninguém quer ser controlado,
vigiado, programado, calado, ameaçado

Os versos que seguem apresentam uma concepção sobre a singularidade valorativa do signo “morte” muito próxima da concepção bakhtiniana de ato único e singular.

Como pode ser tragédia a morte de um artista
E a morte de milhões apenas uma estatística
Fato realista de dentro do Brasil
Você que chorava lá no gueto, ninguém te viu

Em Bakhtin (2010, p.106):

Enquanto morra eu, uma pessoa perto de mim, a inteira humanidade histórica; e, naturalmente, o sentido do valor emotivo-volitivo da minha morte, da morte do outro, do meu próximo, do fato da morte de cada ser humano real, varia profundamente caso a caso, já que são todos momentos diferentes do existir-evento singular.

Aproximando da concepção de existência singular, conforme Bakhtin, o rapper demonstra sua consciência diante da neutralidade massificada e banalizada pela mídia do evento singular da morte para os milhões que, quando ganham uma visibilidade, esta se faz no sentido de ilustrar um quadro quantitativo do campo social.

Sem fantasiar realidade dói
Segregação, menosprezo, é o que destrói
A maioria esquecida no barraco
Que ainda é algemado, extorquido e assassinado
Não é moda: quem pensa incomoda
Não morre pela droga, não vira massa de manobra

Enfim, o rap tenta deixar claro tudo que possa registrar a sua singularidade, e, também, a daqueles que compartilham com ele essa realidade.

Assim, mixando vozes, poesia e ruídos que evidenciam o lugar de onde se fala, o rap vai cumprindo o seu papel através de um relato cantado de suas experiências locais, que também dialogam com outros locais, culturas e sujeitos. Nesse sentido, todos os rejeitados da grande metrópole passam a ser vistos não só como vítimas ou criminosos, mas como seres humanos que pensam, sentem, têm família, memória e história – um existir-evento singular e único.

3.3- OUTROS ESPAÇOS OCUPADOS PELO RAP E PELO HIP HOP

O rap, hoje, não é uma prática única, homogênea, em que um indivíduo compõe uma canção, que, por sua vez, é apresentada ao seu público, através dos meios eletrônicos ou digitais, ou ao vivo. O rap, em primeiro lugar, como já foi dito, faz parte de uma cultura maior, o movimento hip hop. Em segundo lugar, o rap se metamorfoseia em outras práticas de linguagem, como as batalhas e os recitais de rimas.

Assim, o rap demonstra ignorar e, até mesmo, desafiar os critérios de universalidade, permanência e integridade, comumente utilizados para classificar um trabalho artístico nos moldes mais tradicionais. Sobre esta questão, Shusterman (1998, p. 152) declara:

A visão de que o valor só pode ser real se passar no teste do tempo consiste num preconceito que, embora arraigado, é simplesmente infundado, derivado, em última instância, de uma tendência filosófica para identificar a realidade com a permanência e a estabilidade.

Aqui é possível pensar as práticas do movimento hip hop como multissemióticas, multiletradas, como propõe Souza (2009), não só literárias, como se poderia conceber, de uma certa forma, a prática discursiva do rap, mas múltiplas, plurais. Além disso, é possível pensar essas práticas em uma perspectiva crítica, no sentido ideológico proposto pelos novos estudos do letramento (KLEIMAN, 1995; 2008; ROJO, 2009):

Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Sem cair em simplificações que neguem a evidente hierarquização das práticas sociais no nível macroinstitucional, as metodologias etnográficas para

a geração de dados, assim como os métodos analíticos dos estudos discursivos (da sociolinguística interacional, da pragmática ou das teorias da enunciação) utilizados nessa abordagem, permitem focalizar atividades situadas, locais, nas quais são construídos contextos sociais em que há distribuição do poder e nos quais podem ser subvertidos – mesmo que temporariamente – posicionamentos predeterminados e papéis fixos já institucionalizados (DE CERTEAU, 1994). Esse olhar microanalítico nos permite entender produções culturais que destituem a validade de diversas racionalizações preconceituosas, as quais justificam o fracasso na escola de grande parcela dos estudantes e o fracasso do professor na realização de sua tarefa. O etnocentrismo perde, assim, sua base racional. (KLEIMAN, 2008, pp. 490-1)

Não se trata, pois, de uma visão emancipatória, libertária, no sentido progressista-liberal, em relação aos conhecimentos e usos das práticas letradas. Trata-se, sim, de uma prática de conscientização da história social e cultural desses sujeitos, e, principalmente, do seu poder de intervir na realidade.

Conforme Freire (e outros) uma educação emancipatória, transformadora, libertadora tem de ser, obrigatoriamente, ética (dialógica e responsável) e política (consciente sócio-historicamente, ideologicamente). A educação não pode ser avessa nem à ética, nem à política, voltada, única e exclusivamente, ao conhecimento (universal, elitizado, canônico, científico).

A cultura hip hop, como um espaço ético, estético e político-pedagógico de múltiplas linguagens e de multiletramentos (musical, gráfico, iconográfico, literário, cinematográfico, desportivo, entre outros) se coloca como um “pensamento utópico”, no sentido proposto de Jameson (1995, p. 14):

Formas e práticas culturais alternativas que proponham novas estratégias de representação e mapeamento são pré-requisitos para a emergência de uma nova práxis. Compete ao crítico cultural radical

buscar textos culturais que, através de uma dimensão utópica, sejam capazes de enfrentar o desafio pós-moderno e manter vivo o impulso de luta por um futuro melhor.

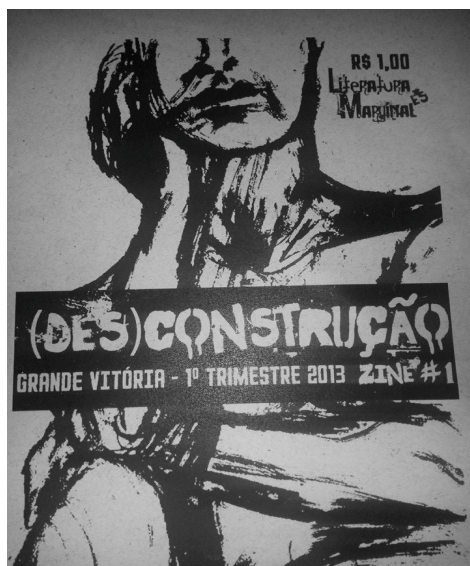
Nesse sentido, trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos. E o educador precisa reeducar o seu olhar para a interculturalidade. O hip hop configura-se, assim, como um “inédito viável”, nas próprias palavras de Paulo Freire, a crença num sonho possível. Mas, para tornar esse sonho possível, é imprescindível uma práxis libertadora e uma ação dialógica.

Seriam os contextos em que as práticas são mobilizadas os que nos mostram as diversas orientações de uso da linguagem, segundo as demandas, objetivos, metas de leitura e escrita das diversas situações de comunicação, assim como das relações, objetivos e necessidades dos participantes dessas situações. (...) Dessa forma, numa sociedade “organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos” (DE CERTEAU, 1994, p. 262), a pesquisa informada pelos Estudos do Letramento propicia a observação das estratégias e táticas daqueles que, mesmo participando de forma menos legitimada das práticas sociais letradas, visam também modificar e reformar seu mundo social (cf. VÓVIO, 2007). (KLEIMAN, 2008, pp. 491)

Ainda que o rap tenha nas práticas culturais orais suas origens mais profundas, não se pode negar que, em uma sociedade completamente influenciada pela escrita, as práticas dessa cultura também o influenciem. Além disso, elementos da cultura escrita atravessam a cultura hip hop e a prática discursiva do rap. Isso fica evidenciado nos cds de rap, nos cartazes dos eventos de hip hop, nas várias mídias utilizadas pelo

movimento para propagar suas mensagens (internet, fanzines, videoclipes, grafites, camisetas, bonés, entre outros produtos).

As imagens a seguir retratam algumas dessas práticas culturais letradas presentes, também, na cultura hip hop. Na primeira, uma mesa expondo livros relacionados à cultura hip hop: ensaios acadêmicos, romances, historiografias, etc. Na segunda imagem, capa do primeiro número do fanzine “(Des)Construção”, voltado à literatura marginal, em especial relacionada à comunidade hip-hop da Grande Vitória.



(Fig. 7 – Fanzine (Des)Construção, publicado pelo movimento hip hop da Grande Vitória)



(Fig. 8 - Exposição de livros durante o projeto “Escola de Rimas” – foto da autora)

Mais do que “multiletradas”, como propõem as novas teorias do letramento, gostaria de pensar as práticas discursivas do movimento hip hop como práticas *multilanguageiras*, isto é, práticas discursivas de múltiplas linguagens, oral, escrita, musical, pictórica, corporal, gestual, estilística.

A imagem a seguir traz um outro espaço no interior do evento “Escola de Rimas”, em que são expostos e comercializados produtos de vestuário da cultura hip-hop.



(Fig. 9 - Exposição de peças de vestuário da cultura hip hop durante um evento da Escola de Rimas – foto da autora)

Voltarei a essas questões ao analisar o evento “Escola de Rimas”, no qual todas essas múltiplas linguagens e semioses (cds, fanzines, livros, roupas, acessórios, grafites, música, raps, rimas, etc.) acontecem ao mesmo tempo, em um mesmo lugar, ou seja, no mesmo cronótopo.

Fica claro, desde já, que os sujeitos envolvidos com esses eventos e práticas precisam dialogar com uma educação que lhes fale a mesma linguagem... ou, ao menos, possa se fazer traduzível e compreensível.

Eles e elas [homens e mulheres do século XXI] necessitam de uma educação para a diversidade fundada numa ética e numa cultura da diversidade. Uma sociedade multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, respeitá-lo. (...) A escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. (GADOTTI, 2000, pp. 35-6)

Um outro espaço, ainda, invadido pela cultura hip hop, sem dúvida, é a internet. O uso de ferramentas como o you tube, ou mesmo páginas de redes sociais, como o facebook, o twitter, o instagram, site e blogs utilizando programas como o wordpress e o blogspot são cada vez mais comuns ao universo hip hop.

A seguir, exemplificamos com uma imagem da página do projeto Escola de Rimas e do MC Adikto (<http://www.facebook.com/events/222021957931657/>):



(Fig. 10 – Cartaz do evento Escola de Rima Especial Fim de Ano)

Vivemos uma atualidade em que o pragmatismo, o tecnicismo, o funcionalismo são “forças” de um mesmo discurso. Esse discurso também contamina a educação. No entanto, projetos como a “Escola de Rimas” e o próprio movimento hip

hop caminham em outra direção: do dialógico, do ético, do responsável, socialmente, historicamente, politicamente.

O hip hop está no cerne de um conflito, de uma luta social e ideológica. Isso não pode ser apagado. No entanto, o próprio fato de estar se implementando projetos como a Escola de Rimas significa que há, também, um processo de negociação em curso.

Nesse processo de *negociação*, no sentido atribuído a esse conceito por Homi Bhabha (1998) e Ernesto Laclau (2001), concorrem, portanto, não só a música, através do rap, ou mesmo a dança, através do break ou do street dance, ou a pintura, através do grafite, mas também uma literatura, logicamente ainda marginal, e todo um estilo comportamental, gestual, vestuário, que reflete e refrata um estilo mesmo de viver, de se localizar neste mundo, de constituir o seu próprio espaço geográfico e territorial, tentando construir uma identidade, não exatamente por um processo de pura identificação de seus pares, mas, principalmente, por um processo de diferenciação alteritária, ou seja, de desidentificação do lugar do eu a partir do lugar do outro.

É disso que pretendemos tratar a seguir, caracterizando um pouco mais a cultura hip hop, agora, especialmente, de uma perspectiva que, com base em Foucault (1996), Bakhtin (1992a; 1992b), Laclau (2001) e Bhabha (1998), denominamos discursivo-cultural.

Essa caracterização é importante a partir do momento em que nossas análises da relação entre a cultura hip hop e o contexto educacional se valem dos próprios sujeitos do movimento hip hop e de seus discursos e práticas discursivas. As questões envolvidas no problema da subjetividade/alteridade, como a questão da identidade, a questão das fronteiras entre o universal e o particular, entre outras, tornam-se, assim, imprescindíveis para o desenrolar do trabalho.

3.4- AS FRONTEIRAS ALTERIDENTITÁRIAS ENTRE UM *EU* E UM *OUTRO*

Desde que o homem se percebeu como sujeito, ele busca constantemente sua afirmação e confirmação de pertencimento a uma certa categoria que lhe possibilite marcar seu lugar, seu ponto de vista, sua identidade, enfim. Tal busca foi, é e será sempre complexa e conflituosa. Oscilamos constantemente entre os *eus* que somos e os que desejamos ser (ou não ser). Ora somos um, ora somos outro. Ora negamos o outro, ora o afirmamos.

No discurso da cultura hip hop essa complexidade não é diferente. Nele encontramos claramente tal paradoxo. A problemática da construção da identidade vai sendo desenvolvida em meio ao caos das relações entre o *eu* e o *outro*.

Se por um lado temos a comunidade pobre, negra e periférica no seu mais amplo sentido, de outro temos as elites, ricas e incluídas nos privilégios da modernidade. Embora separados fisicamente por questões óbvias, os lugares do eu e do outro (tomarei aqui o discurso do rap como o discurso do “eu” e em contrapartida o discurso das classes mais privilegiadas social e economicamente como o discurso do “outro”) psicologicamente/discursivamente não apresentam fronteiras tão fortemente demarcadas.

Neste sentido, o pensamento de Laclau (2001) é bastante otimista (cf. LECHTE, 2006, p. 214), vislumbrando possibilidades de negociação alteridentitária. Segundo Laclau (id.), nenhuma estrutura social é totalmente fechada e acabada – o que o aproxima do pensamento bakhtiniano sobre a relação entre subjetividade e alteridade -, ou seja, toda estrutura é constituída, essencialmente, também, por brechas, espaços

possíveis de descolamento. Espaços estes em que os sujeitos podem agir, interferir e transformar as regras vigentes.

No entanto, nem Laclau (id.), nem Bakhtin (1992a; 1992b), negam que as relações produzidas pelas estruturas sociais possam determinar, em certa medida, a formação do sujeito e de seus discursos. Ao contrário, ambos reconhecem que os sujeitos e suas identidades são formados por essas duas forças antagônicas, que levam ora ao assujeitamento, ora à subjetivação/identidade. Tal paradoxo não exclui nem uma, nem outra formação discursiva. Ele, na verdade, cria o espaço do deslocamento desses dois lugares, produzindo, assim, o entrelugar.

A diáspora negra, por exemplo, vive, de um modo geral, um problema de identidade coletiva perdida, desde que suas raízes, suas origens, foram a ela negadas no período da colonização.

Sabemos que a nação brasileira foi moldada e concebida, pelo menos ideologicamente, dentro dos padrões europeus. Portanto, desde aquela época até os dias atuais, o negro de uma maneira ou de outra não se sente incluído neste local político-geográfico (Brasil). Sendo assim, o local simbólico da cultura negra não está política e geograficamente fixado no continente americano. Deste modo, todo afrodescendente, voluntária ou involuntariamente, tem sua identidade ligada, em certa medida, a uma nação que lhe é distante (África), o que já o particulariza – o próprio termo afrodescendente parece querer demarcar essa fronteira, uma vez que não são rotulados com tanta ênfase os demais brasileiros que descendem de outros povos.

A imigração europeia, financiada a peso de ouro pelo Estado brasileiro dos finais do século XIX à terceira década do século XX, viria contrabalançar a importância dos matizes africanos na formação social brasileira.

Sabemos, com base em diversos sociólogos e historiadores (FREYRE, 2000; RIBEIRO, 1995) que várias foram as práticas e tentativas das elites e, também, do próprio Estado brasileiro de apagar as características físicas e culturais do povo africano na formação do povo brasileiro. Tais práticas iam desde a “simples negação” das influências até o absurdo de se encontrar, por exemplo, no decreto-lei nº 7967, de 18 de setembro de 1945, em seu artigo II, o seguinte texto:

Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, a necessidade de prescrever e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia. (1964, p. 153 apud PEREIRA, 2012)

Passados mais de quatro séculos após o início da miscigenação e, ainda assim, o óbvio, que ressaltava no cotidiano, ideologicamente era apagado. Ou seja, ainda que concretamente o povo brasileiro já se constituía a mais de quatrocentos anos com as suas matrizes africanas, estas só eram reconhecidas no que tangiam a aspectos “secundários”: danças, religiões, culinária, etc. Deste modo, era comum perceber que, até os mais marcados fisicamente pela descendência africana, logo tratavam de se aproximar dos aspectos europeus, por ter vergonha ou medo do constrangimento.

O povo brasileiro – para além da culinária, das indumentárias, das religiões, das danças e folguedos, etc., reiteradamente apontada como “influências”, como se isso se restringisse o aporte africano e como se a matriz cultural e socialmente predominante fosse a europeia – já havia se tornado afro-latino-americano. (PEREIRA, 2012, p. 20)

É verdade que hoje a questão da valorização e do reconhecimento da matriz africana na formação físico-social e cultural do povo brasileiro é inegável. Mas, é

verdade, também, que o preconceito e o racismo não tenham se extirpado do nosso cotidiano. Muitos foram e, ainda, são os mecanismos de exaltação do eurocentrismo e subjugo da africanização. E, a meu ver, o termo afrodescendente carrega essa função de indiretamente subjugar os que fisicamente trazem as marcas mais evidentes da matriz africana.

Portanto, o lugar geográfico, político, social, e psicológico do eu-negro é, talvez, em nossa sociedade, um dos lugares mais complexos, confusos e paradoxais dentre os que têm, também, em sua formação alteridentitária, traços profundos de exclusão.

Assim, no meio desse caótico lugar de identificações e indefinições, o rap e o movimento hip hop tentam traçar o lugar do negro, marcar o seu espaço, a sua identidade. Porém, este lugar nunca será livre das interferências que historicamente tentam silenciar o eu-negro, uma vez que tais aspectos já estão de tal modo impregnados neste sujeito que não é possível negá-los. Daí o paradoxo.

Na verdade, uma identidade não é fixa nem completamente fluida. Ela é, antes, o produto de uma tensão contraditória entre necessidade (a estrutura social) e contingência (autonomia individual). A relação entre identidades é a base de antagonismos sociais. Não existe razão subjacente para antagonismos sociais. (LECHTE, 2006, p. 216 – comentando o pensamento de LACLAU)

Analisando o rap “Negro Drama” (letra completa em anexo), do grupo paulistano Racionais MC’s, já citada neste trabalho, podemos perceber a instabilidade das fronteiras entre o *eu* e o *outro*, observando como o sujeito se vê entre os dois lugares ao mesmo tempo. O “sucesso” e a “lama” caminham juntos, simultânea e dialeticamente. Este é o dilema vivido pelo “negro drama”. Ele é um sujeito dividido entre um *eu* (um

lugar discursivo) e um *outro* (outro lugar discursivo). Os vários lugares, os vários discursos vão sendo encenados ao longo do rap: “dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama”.

Negro drama
Entre o sucesso e a lama
Dinheiro problemas invejas, luxo fama
Negro drama
Cabelo crespo e a pele escura
A ferida a chaga, a procura da cura
Negro drama
Tenta ver, e não vê nada
A não ser uma estrela, longe meio ofuscada
Sente o drama, o preço a cobrança
No amor no ódio a insana vingança
Negro drama
Eu sei quem trama e quem tá comigo
O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto fudido
O drama, da cadeia e favela
Túmulos, sangues, sirenes, choros e velas
Passageiro do Brasil São Paulo agonia
Que sobrevive em meio a zorra, e covardia periferia vielas
cortiços

Do lugar do eu, o rapper mostra sua identidade: “cabelo crespo e a pele escura, a ferida, a chaga, a procura da cura...” Então, desse lugar, ele expõe todo o drama vivido pelos negros no Brasil, desde a escravidão até os dias atuais. As marcas desse lugar não desapareceram; elas permanecem. O negro drama não consegue romper completamente com essas marcas, essas cicatrizes e chagas.

O rapper, ao mesmo tempo em que tenta manter um distanciamento discursivo, enunciando em terceira pessoa, chega a um ponto em que não consegue mais se colocar

à distância e passa a fazer parte da própria subjetividade de que parecia se distanciar: “negro-drama, eu sei quem trama e quem ta comigo, o trauma que eu carrego pra não ser mais um preto fudido”. Neste momento, claramente, o eu-narrador passa a fazer parte do “drama-negro”. A referência a “preto fudido” nos mostra também o problema da identidade vivida pelo próprio rapper/negro-drama. Ele não quer ser um “preto fudido”, mas ao enunciar/anunciar a existência desse lugar, esse lugar se faz presente no lugar do “sucesso”, do “luxo”, da “fama”. Ao cantar e divulgar a realidade desse lugar marginalizado, ele é adorado, reverenciado por aqueles que compartilham da mesma dor, dos mesmos tipos de experiência cotidiana: “cadeia, favela, túmulos, sangue, sirenes, choros e velas”. Tal idolatria acaba por abrir um espaço no lugar do outro. O lugar dos privilegiados social e economicamente, que até então não fazia parte do universo do negro. A partir daí, ele expressa também o seu próprio drama.

3.5- A TENSÃO ENTRE UNIVERSALISMO E PARTICULARISMO NO DISCURSO DO RAP

A memória dos africanos, que durante muito tempo foi esquecida, escondida à margem da história oficial, escrita pelos colonizadores e repassada pelas instituições também oficiais, hoje ganha força, ganha voz e lugar dentro de espaços que durante muito tempo foram negados a ela.

O rap e o movimento hip-hop com certeza ajudam a abrir esses espaços, esses lugares historicamente negados.

Sabemos que os interesses dos diferentes grupos sociais nunca são os mesmos e que mesmo quando se vê um rapper em um espaço onde antes seria impossível

imaginá-lo, existe ali um conflito negociado. Se, por um lado, o rapper necessita do espaço para divulgar seus símbolos, suas ideias, por outro lado a mídia já entendeu que vender essas imagens pode se reverter de um caráter “politicamente correto” e, conseqüentemente, se tornar muito lucrativo. Para pensar sobre essa emergência contemporânea das memórias negras, é interessante observar o que diz Pollak sobre a questão das memórias subterrâneas e oprimidas:

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. (POLLAK, 1989, p. 5)

Para os rappers, “a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas” parece ter chegado, e com força total. Nesse sentido, a cultura hip hop pode ser vista como um lugar de resistência ao(s) discurso(s) oficial(is).

A comunidade hip hop parece estar muito consciente disso e do seu papel para “colocar as cartas na mesa”. Estamos presenciando um momento daqueles em que os conflitos se tornam mais evidentes. Universalismo e particularismo (cf. LACLAU, 2001) se digladiam entre si. Parece ser o momento de se contrapor à história oficial dos colonizadores a história subterrânea dos colonizados. As fronteiras estão frágeis, a favela quer tomar o asfalto e poder usufruir seus bens. Estamos vendo manifestações múltiplas dessa “guerra”, seja através dos conflitos físicos ou dos ideológicos e discursivos¹⁷.

¹⁷ Vide as recentes manifestações de rua, em julho de 2013, no Brasil.

O movimento hip-hop e, mais especificamente, o rap têm se mostrado como um dos exemplos contemporâneos mais elucidativos do conflito existente entre universalismo e particularismo. Defendendo o direito de permanecer no comando, na direção das regras sociais, encontramos as elites e seus discursos maquiados de universais (discursos oficiais); do outro lado, temos as vozes dos excluídos dessa sociedade elitizada, que se diz globalizada, a voz dos favelados, dos oprimidos, dos pobres, dos negros, enfim, a voz dos que desejam ser vistos e ouvidos finalmente. Ou seja, os que desejam ser os novos protagonistas da história. Entretanto, sabemos que desde os tempos mais antigos esse conflito entre valores particulares e valores universais sempre existiu, evidentemente em contextos históricos muito diferentes do atual (MATTELART e NEVEU, 2004). Seu caráter paradoxal fica claro na seguinte questão: seria possível afirmar a existência de um valor (particular ou universal) e ao mesmo tempo negar a existência do outro (universal ou particular)? Conforme Laclau (2001), não. A democracia se faz exatamente por meio desse duelo paradoxal entre universalismo e particularismo.

A universalidade é incomparável com qualquer particularidade e, entretanto, não pode existir à parte do particular. (...) se apenas protagonistas particulares, ou constelações de protagonistas particulares, podem atualizar a qualquer momento o universal, nesse caso a possibilidade de tornar visível o não-encerramento inerente a (...) uma sociedade que tenta transcender a própria forma de dominação depende de se tornar permanente a assimetria entre o universal e o particular. O universal é incomparável com o particular, mas não pode entretanto existir sem o último. (LACLAU, 2001, p. 248)

Mesmo não enxergando possibilidade de solução para a questão, Laclau aponta para a possibilidade de negociação:

O motivo pelo qual isso [o paradoxo] é inevitável é que a ambiguidade inerente a todas as relações antagônicas é algo com o qual podemos negociar, mas, que não podemos suplantar. (LACLAU, 2001, p. 242)

Como alternativa ao essencialismo e ao relativismo, Gilroy (2001) propõe um modo transnacional de refletir sobre a experiência negra no mundo a partir da constatação de que as comunidades negras, dos dois lados do Atlântico, estiveram em intenso intercâmbio desde os séculos XVIII e XIX, e não apenas por causa do tráfico negreiro – Gilroy (id.) lembra que o piloto de Colombo era negro e que um quarto da marinha inglesa era composta de africanos no final do século XVIII. Gente, mercadoria e cultura nas mais diversas formas (música, culinária, literatura) transitaram intensamente de um lado do Atlântico para o outro, nos dois sentidos, num tráfego intenso que mudou, mas não acabou com o fim da escravidão. A permanência dos laços criados pela colonização nas relações pós-coloniais (entre elas as migrações do terceiro para o primeiro mundo, chamadas por ele de “segunda” diáspora) perpetuou o Atlântico Negro durante todo o século XX, ainda que pontos de vista preocupados primordialmente com a questão da identidade nacional tendam a ignorá-lo.

Os “Spirituals” são apenas um entre os vários exemplos derivados da música popular, uma vez que, para Gilroy (id.), a música revela de forma clara os processos de livre apropriação e recombinação que configuram a cultura negra mundial:

(...) a música e seus rituais podem ser utilizados para criar um modelo no qual a identidade não pode ser entendida nem como uma essência fixa, nem como uma construção vaga e extremamente contingente a

ser reinventada pela vontade e pelo capricho de estetas, simbolistas e apreciadores de jogos de linguagem (GILROY, 2001, p.209).

Ao longo da história brasileira, as elites sempre manifestaram, direta ou indiretamente, um desejo de desafricanizar o país. Isso pode ser observado no Estado de São Paulo, que levou a fundo as políticas de imigração europeia subsidiada. Em nome da “Ordem” e do “Progresso” (ideais universalizantes), o Estado sempre tentou descaracterizar o povo, calando principalmente as vozes da diáspora negra, já que elas não serviam de modelo cultural a ser seguido, ao contrário do modelo europeu. Este sim, até hoje muito valorizado no quadro social elitizado.

Todavia, para muitos estudiosos, uma das principais características da cultura negra e de outras culturas marginalizadas é a capacidade de improvisar, adaptar-se a lugares e situações adversas e, sobretudo, driblar as forças que buscam silenciá-las.

Durante todo o período pré e pós-abolição, o povo negro sempre se manifestou das mais variadas formas. Porém, os agentes institucionais oficiais tratavam logo de inibir essas vozes em nome de uma “higienização civilizadora”, permitindo suas demonstrações apenas como algo para ser referenciado folcloricamente ou massificando e descaracterizando suas peculiaridades. Essa ação inibidora, no entanto, nunca conseguiu um êxito definitivo.

Tanto antes, como depois de maio de 1888, a população negra em São Paulo tem utilizado muitos dos espaços ditos públicos (...), para criar e recriar musicalidades. (...) Textos de memorialistas, viajantes e alguns artigos de jornais das décadas finais do século XIX nos falam da “ruidosa e incômoda” presença da população negra nas áreas centrais da cidade, que se estendem atualmente da Praça da Liberdade até a Igreja da Boa Morte. (AZEVEDO e SILVA, 1999, p. 68)

Nas entrelinhas da história oficial e principalmente na história subterrânea, esta repassada através da oralidade e de práticas culturais típicas dos afrodescendentes, podemos observar que as ruas foram e continuam sendo o lugar da sobrevivência negra e um espaço de conflitos e resistências. É nas ruas das grandes metrópoles que muitas das práticas da cultura negra são realizadas e preservadas. Ontem, com o samba de bumbo, o candomblé, a umbigada, o samba lenço ou de roda, a pernada, a capoeira, enfim, todas essas práticas que eram mal vistas pelas elites. Hoje, com o movimento hip hop ocupando os mesmos espaços.

Por diversos motivos, entre eles o fato de que o hip hop surgiu como mais um modismo norte-americano a ser copiado, não foi dada a ele a mesma importância pelas autoridades. Pouco a pouco o movimento conseguiu penetrar em espaços antes negados às comunidades periféricas, sobretudo negras, como parece apontar MV Bill no rap “Só Deus pode me julgar”:

MST CUT UNE CUFA PCC

O mundo se organiza cada um a sua maneira.
Continue ironizando ou vendo como brincadeira,
Coisa de moleque revoltado, ninguém mais quer ser boneco,
Ninguém mais quer ser controlado,
Vigiado, programado, calado, ameaçado.

O mesmo alerta pode ser encontrado em “Negro Drama”, dos Racionais MC’s:

Esse não é mais seu, ó [assobio] sumiu
Entrei pelo seu rádio, tomei, cê nem viu
Nós é isso e aquilo, o que, cê num dizia
Seu filho quer ser preto, ahhh que ironia

Assim, sorratamente, o rap foi retomando as tradições do povo negro, se mostrando consciente do seu papel gerador e restaurador de símbolos e sentidos alteridentitários, conectados à memória dessa comunidade e projetados para seu futuro. Como já foi dito, o movimento hip hop e o rap chegaram ao Brasil como mais um produto importado da cultura norte-americana. Porém, muito rapidamente, eles ganharam dialogicidade própria bebendo das ricas fontes da cultura afro-brasileira de nosso cotidiano. Assim ele se diferenciou e adquiriu uma relativa autonomia estilística em relação ao rap e ao hip hop americanos.

Nesse sentido, o local é fator fundamental nas práticas discursivas do rap.

Ele é, como já vimos, sempre o tema inspirador na elaboração das letras. Geralmente o intérprete inicia sua apresentação com um “salve”, ou, entre uma música e outra, abre espaço para reverenciar as pessoas de sua comunidade. Segundo Azevedo e Silva (1999, p. 75),

O salve é também o momento da poesia ou da narrativa, em que se instaura o ponto espacial, temporal, social e étnico de onde se está falando, ou melhor, enviando a mensagem, para que o ouvinte não se sinta ludibriado.

O salve é o momento da identificação entre o rapper e a sua comunidade, o seu local de origem. Mesmo quando suas apresentações se distanciam desses locais, é através do salve que ela é orgulhosamente resgatada. Os salves cantados no rap serviam de elementos localizadores daqueles sujeitos.

O rap é muito pragmático nesse sentido. Por isso, sua música mistura diálogo, poesia e ruídos que evidenciam o lugar de onde se fala. As canções são, na verdade, relatos cantados de suas experiências locais. Através das letras de rap, todos os

rejeitados da grande metrópole passam a ser vistos não só como vítimas ou criminosos, mas como seres humanos que pensam, sentem, têm família, memória e história.

O rap parece ser um excelente exemplo de instabilidade das fronteiras simbólicas entre as classes e grupos sociais, um local não só de tensões político-sociais, mas também de tensões emocionais e psíquicas. Em suas letras fica clara a consciência da exclusão social, das privações vividas pelo povo da periferia. Mas também há uma postura de recusa do desejo pelos bens da outra parte, ou seja, da parte que se encontra incluída socialmente. Um desejo que poderia levar a um enquadramento dos sujeitos nos mesmos padrões sociais estabelecidos como universais. Os rappers, em suas narrativas, mostram ter consciência de suas particularidades e parecem se sentir sujeitos menos assujeitados, por não estarem submetidos aos modelos sociais e culturais estabelecidos. Conforme Bhabha (1998, p. 214):

Em *Vigiar e Punir*, de Foucault, aprendemos que os mais individuados são aqueles sujeitos colocados às margens do social, de modo que a tensão entre a lei e a ordem pode produzir a sociedade disciplinadora ou pastoral. (...) Essa é uma lição da história a ser apreendida com aqueles povos cujas histórias de marginalidade estão enredadas de forma mais profunda nas antinomias da lei e da ordem – os colonizados e as mulheres.

Para Laclau (2001, pp. 238-9),

O ponto básico é esse: não posso afirmar uma identidade diferencial sem distingui-la de um contexto e, no processo de realizar essa distinção, estou ao mesmo tempo afirmando o contexto. E o oposto também é verdade: não posso destruir o contexto sem destruir ao mesmo tempo a identidade do sujeito particular que leva a cabo a destruição. É um fato histórico muito conhecido que uma força

oposicionista cuja identidade é construída dentro de um certo sistema de poder é ambígua vis-à-vis esse sistema, pois o último é o que previne a constituição da identidade e é, ao mesmo tempo, sua condição para existir. E qualquer vitória contra o sistema desestabiliza também a identidade da força vitoriosa.

Como já foi dito, as fronteiras entre o particular e o universal, bem como a construção de uma identidade discursiva, também podem ser analisadas do ponto de vista estético. Desse modo, o rap coloca em cena vários outros questionamentos, que também podem ser discutidos à luz da ideia de fronteira: o bem o mal, o canônico e o não-canônico, o belo e o não-belo. Enfim, o discurso do rap transita por esses espaços fazendo com que o particular e o universal entrem em diálogo. Poeticamente, os palavrões são usados em suas letras, abrindo espaço entre o belo consagrado (canônico) e o não-belo, repudiado pelas elites culturais: “vadia mentirosa, nunca vi, deu mó fáia/espírito do mal, cão de buceta e saia”, “olha o castelo, irmão, foi você quem fez, cuzão?!?”.

As narrativas, por sua vez, ao mesmo tempo em que rompem com padrões linguísticos consagrados, especialmente por se tratarem de narrativas oralizadas, tornam-se mais legítimas pelo fato dos narradores serem participantes ativos dos acontecimentos narrados – narradores como aqueles valorizados por Walter Benjamin (1986), encarregados de transmitir a experiência.

O discurso do rap é um discurso menos enquadrado nas formas padronizadas institucionalmente. Portanto, seu caráter informal acaba revelando, de modo bastante evidente, a subjetividade dos sujeitos que o produzem e o articulam, interagindo com outros sujeitos e outros discursos. É através desse jogo interativo que percebemos a espontaneidade, o imprevisível, o surpreendente, o silenciamento, enfim, o irrepetível ou irreproduzível dos atos de fala, em conformidade à visão bakhtiniana de sujeito e

de discurso. Porém, essa subjetividade não é idealizadora, romântica, como no tratamento tradicional, que pressupunha uma subjetividade pura e autêntica, essencialista e milagrosa; trata-se de uma subjetividade criada a partir das relações concretas que os sujeitos realizam nos locais em que vivem, juntamente com outros sujeitos. Ou seja, uma subjetividade gerada com base no diálogo intersubjetivo, que tanto pode ser realizado em um contexto particular quanto em um contexto mais universal.

As fronteiras entre o particular e o universal também aqui se mostram instáveis. Ao afirmar sua identidade e sua localidade através do discurso, o rap necessita negar o seu oposto. E nesse ato, ele acaba por afirmá-lo. E já sabemos que tal paradoxo é insolúvel, pois se o particular ganhar força bastante para reverter o quadro, logo ele perde sua essência de ser particular e conseqüentemente seu discurso já não desempenha mais o mesmo papel neste novo contexto. O mais sensato, é ter consciência da existência desse paradoxo e não tentar escondê-lo ou mesmo negá-lo, pois são atitudes como estas que geram mecanismos de exclusão e segregação, provocando silenciamentos e/ou ira dos polos opostos. Tomar ciência das condições e dos mecanismos que produzem essas forças antagônicas, é, sem dúvida, o melhor caminho para tentar uma negociação mais justa e ética entre universalismo e particularismo, de modo que as duas forças possam, de alguma forma, se comunicar tornando possível uma coexistência menos conflituosa – para não se cair, por exemplo, no risco de um *apartheid*.

Neste capítulo, procuramos caracterizar o rap e a cultura hip hop em duas dimensões, que se entrelaçam: a cultural e a discursiva.

Essa caracterização, especialmente em relação à realidade multilingueira do hip hop e de sua complexa formação alteridentitária, se fez importante tendo em vista a proposta teórico-metodológica que adotamos, neste trabalho, e que nos permitirá discutir a educação, principalmente a de jovens de contextos marginalizados, socioeconomicamente, a partir das experiências narrativas advindas de práticas discursivas da cultura hip hop.

Tal proposta teórico-metodológica passa pela perspectiva trazida pelo Círculo de Bakhtin (pelos próprios membros do Círculo - Bakhtin, Voloshinov, Medviédev, mas também por alguns de seus comentadores, como Augusto Ponzio, Susan Petrilli, João Wanderley Geraldi, Valdemir Miotello, entre outros) e também por Paulo Freire, Henry Giroux, entre outros, de uma atitude de Escuta do Outro, abertura à alteridade, à diferença não-indiferente, à identidade sem igualdade.

Neste sentido, as análises anteriores tiveram como principal objetivo indicar o tipo de diálogo que acreditamos que uma escola crítica e transformadora (cf. FREIRE, 1981; 1994; 1995. FREIRE, MACEDO, 1987; SAVIANI, 1985; 2008; GIROUX, 1987; GERALDI, 2011; entre outros) precisaria estabelecer para escutar, verdadeiramente, outras vozes que vêm de fora, de seu entorno, de sua comunidade.

Essa escuta precisa levar em consideração uma outra noção de tempo e de espaço, bem como de subjetividade e identidade.

Com base nessa orientação, passo a refletir a seguir sobre certas possibilidades de escuta da escola em relação a narrativas marginalizadas, como as encontradas no universo discursivo-cultural do hip hop capixaba.

4- HIP HOP E EDUCAÇÃO: DIALOGISMO E CRÍTICA

A escola deve mudar o conceito arcaico do modelo euro central tradicionalista de ensino e por em pratica as novas maneiras e usar talvez a velha maneira com um novo formato de passar o ensinamento... o formato dos *griots* africanos é muiiito funcional... (Mc Sagaz, em comentário no Facebook de André Adikto, 2014)

Educar, no sentido concebido, por exemplo, por Paulo Freire (1981; 1994; 1995), ultrapassa, e muito, a esfera escolar, mas não há como, paradoxalmente, não levá-la em conta ao tratarmos de Educação.

Historicamente, a Escola, enquanto espaço de educação formal, é resultado de, pelo menos, 2500 anos, remontando à Antiguidade Clássica e à Grécia Antiga, berço de filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles, sempre lembrados por nossa memória coletiva, mas também de outros mais marginalizados, como Heráclito, de Éfeso, chamado de “obscuro”.

As academias filosóficas gregas podem ser consideradas, de forma bastante geral, as primeiras “escolas”, espaços em que um conhecimento era transmitido por um “sábio” a um “aprendiz”.

Certamente antes da existência desta escola que reúne professor, alunos e conhecimento, houve outra escola cujo sentido ainda pode ser recuperado quando falamos, por exemplo, em “escola literária”, em “escola romântica”, “escola arquitetônica” etc. Nesse sentido, anterior ao sentido contemporâneo de escola, as primeiras escolas foram seguramente o que podemos chamar de “escolas de sábios”. Isto é, aquelas escolas em que há a reunião entre um sujeito que pensa com outros sujeitos, não como alunos, mas como discípulos, de que as escolas dos sofistas, a escola de Sócrates, a escola de Platão, são exemplos. (GERALDI, 2011, p. 84)

Para Geraldi (2011), estabelecia-se ali, nas “academias”, uma relação de busca do conhecimento, de forma mesmo dialética, ainda que com a soberania do “tutor”.

Essa relação, no entanto, ainda segundo Geraldi (op. cit.), teria sido paulatinamente modificada, talvez devido ao domínio romano nos séculos que se seguiram ao “domínio grego”, culminando em uma relação entre “tutor” e “aprendiz” não de busca de conhecimento, mas de transmissão de um conhecimento já existente, definido, determinado, “sagrado”. A “escola de sábios” é transformada, por conseguinte, em “escola de executores ou instrutores”, desmembrada, na contemporaneidade, em “escola de técnicos”, “especialistas”.

Ter-se-ia, assim, a passagem da academia filosófica grega para a Escolástica católico-cristã, modelo filosófico-educacional que se fortaleceu na idade média e no renascimento, se consolidou nos séculos XVIII e XIX e permanece muito fortemente arraigado em nossas práticas pedagógicas contemporâneas.

De acordo com Nunes e Carvalho (2006, p. 22),

A expansão escolar nos países protestantes e regiões católicas transformou a escola, como afirma Nóvoa, de uma opção possível em um investimento social inevitável. A maior valorização, atribuída mais ao futuro da criança do que ao seu presente, provocaria a afirmação não só da necessidade, mas também da generalização de uma relação pedagógica que progressivamente invadiu toda a vida social. A civilização escolarizada, em construção no século XVI e nos séculos seguintes, viu a infância como projeto e a escola como agência fundamental de transmissão cultural e reprodução de normas sociais (1987, p. 415).

No âmbito desse modelo “escolástico” (“clássico”), segundo Nunes e Carvalho (id., p. 22), “o professor primário do século XIX teria a missão de formar o cristão e o

cidadão. Seria um misto de homem do “povo ilustrado”, “funcionário público” e “sacerdote da pátria” (Nóvoa, 1987, p. 424-425)¹⁸.

Nunes e Carvalho (id., p. 22) salientam ainda que,

Na vertente religiosa do humanismo renascentista, a formação docente ocupava lugar privilegiado enquanto instrumento fundamental de conformação de mentalidades. Foi certamente o modelo francês de escolas normais, especialmente o da Monarquia de Julho, a solução de compromisso entre a Igreja e o Estado Laico que exerceu maior influência nos demais países europeus e nas recém-libertas repúblicas latino-americanas, em todo o século XIX (Villela, 1990, p. 75).

É dentro desse quadro epistemológico, político e ideológico, que se configura o que Saviani (1985, p. 10) denomina “Pedagogia tradicional”, em que a causa da marginalidade é identificada com a ignorância:

É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Tem-se, assim, uma concepção escolar iluminista, fundada nos princípios racionalistas, enciclopedistas, dos séculos XVI, XVII e XVIII, em que a instrução

¹⁸ Para Saviani (id., p. 44), “Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.”

lógico-racional (cognitiva), a moral (ética), e a voltada para as belas artes (estética) são os pilares para o alçamento do indivíduo à condição de sujeito civilizado. Esse processo de “civilização”, principalmente através da escola, será ampliado ao longo dos séculos XIX e XX, alimentado pelos princípios positivistas de Augusto Comte e companhia, em que a história está dada e a ciência é o fim positivo da humanidade. Portanto, não interessa, nessa perspectiva, o histórico, as historicidades, as narrativas; o que interessa é a Razão, o Conhecimento Científico, teórico ou empírico, uma Moral burguesa, católico-cristã ou protestante, e uma Arte elitizada.

Nessa perspectiva tradicional, clássica, oriunda da burguesia protestante ou católico-cristã, as culturas e as linguagens a serem conhecidas e ensinadas são, obviamente, as eleitas por essa classe social, econômica e ideologicamente dominante. As culturas e as linguagens das camadas populares, marginais, não têm vez, muito menos voz. Aliás, muito pelo contrário, essas manifestações culturais e linguísticas populares devem ser substituídas por padrões linguístico-culturais considerados superiores, supostamente mais complexos e bem elaborados (“refinados”). O que acontece com as línguas nacionais é emblemático neste sentido (ver a esse respeito GNERRE, 1994). Mas não só. Padrões culturais eurocêntricos, grafocêntricos, teocêntricos, etc. sempre foram reproduzidos pelo universo escolar e pela sociedade em geral. Histórias de manifestações culturais como o samba e a capoeira, por exemplo, ilustram muito bem essa discriminação social.

De acordo com Saviani (id.), a crítica à pedagogia tradicional, ao longo do século XX, produziu uma teoria em que a escola é concebida como reprodutora da ideologia dominante. A principal vertente dessa teoria, denominada genericamente de *reprodutivista*, é a que concebe a escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE), na linha neo-marxista de Louis Althusser. De acordo com o autor (s/d, p. 60):

O Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar.

Segundo Saviani (id., p. 28), nesse modelo, o problema da marginalidade se encontra “no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas”:

Marginalizado é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. Se as teorias do primeiro grupo (por isso elas bem merecem ser chamadas de não-críticas) desconhecem essas determinações objetivas e imaginam que a escola possa cumprir o papel de correção da marginalidade, isso se deve simplesmente ao fato de que aquelas teorias são ideológicas, isto é, dissimulam, para reproduzi-las, as condições de marginalidade em que vivem as camadas trabalhadoras.

Para Saviani, as duas posturas, a tradicional, não-crítica, e a reprodutivista, mesmo que crítica, não resolvem, de fato, a questão da marginalidade. Enquanto a primeira aborda ingenuamente a questão, vislumbrando um poder ilusório ao sujeito marginalizado, a segunda posição o deixa impotente diante das condições de (re)produção capitalista.

Torna-se imprescindível um outro posicionamento, que preserve a postura crítica, constitutiva da análise (neo)marxista, mas que possa potencializar o sujeito marginalizado, suas manifestações linguísticas, culturais e ideológicas, encarando a

escola como uma realidade histórica e como um espaço capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade. Para o autor (p. 36), enfim,

Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada com os interesses dominantes.

Saviani sugere, assim, uma concepção crítica de educação.

Nesta mesma direção, Paulo Freire, em várias de suas obras (1981; 1987; 1994; 1995; entre outras), sempre vislumbrou um *empoderamento político* do sujeito através de um processo de autonomia e consciência crítica.

Giroux (1987), por sua vez, respondendo à demanda desse *empoderamento* constituída por Freire, propõe nove objetivos do que ele denomina *pedagogia crítica*:

- 1- Formar cidadãos políticos;
- 2- Ter a ética como ponto central no processo educativo;
- 3- Entender as diferenças de formação de identidades de professores e alunos, e como essas diferenças são mantidas;
- 4- Privilegiar a cultura e o conhecimento adquiridos antes da fase escolar;
- 5- Procurar formas críticas de conhecimento e também trabalhar na criação de novas formas;
- 6- Rejeitar a objetividade em favor de um conhecimento mais parcial e particular;
- 7- Incluir não apenas crítica da linguagem, mas também a visão de um mundo melhor *pelo qual vale a pena lutar*;
- 8- Ver como “intelectual transformador”, valorizando o significado de um trabalho que caminha em direção à transformação social;

9- Trabalhar com a noção de voz que valoriza a natureza política do sujeito.

Freire e Macedo (1987), no mesmo diapasão de Giroux, concebem a pedagogia crítica como uma forma de política cultural, da qual as principais funções seriam:

1. Atribuir voz ao aluno;
2. Investigar a produção de leituras (do mundo e da “palavra”) diferenciadas;
3. Criar condições necessárias para identificar e problematizar os meios contraditórios e múltiplos de ver o mundo que o aluno utiliza na construção de sua própria visão de mundo;
4. Desenvolver e interrogar como os alunos desempenham operações ideológicas para desafiar e adotar certas posições oferecidas a eles nos textos e contextos disponíveis tanto na escola quanto na sociedade;
5. Oferecer base para o desenvolvimento de possíveis alianças e projetos a partir dos quais o professor e os alunos possam dialogar e lutar juntos para que suas posições sejam ouvidas dentro e fora da sala de aula, numa comunidade mais ampla;
6. Fornecer uma base pedagógica para entender como e por que a autoridade é construída e a quais propósitos serve.

É dentro dessa perspectiva que Freire (1987) irá afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra:

A leitura não consiste meramente na decodificação da língua ou palavra escrita: antes, ela é precedida por uma relação com o conhecimento do mundo. Língua e realidade estão dinamicamente interligadas. A compreensão realizada pela leitura crítica de um texto implica perceber a relação entre texto e contexto.

Há aqui, também, implícita, a ideia de crítica cultural, sobre a qual a escola, na concepção freireana, tem um papel fundamental, podendo contribuir, desse modo, para a autonomia dos aprendizes, aspecto primordial da pedagogia crítico-libertária freireana. Brahim (2007, p. 18) considera que esta autonomia “os oportuniza a afirmar e celebrar os efeitos de diferentes vozes e experiências, enquanto reconhecem que tais vozes devem ser questionadas por vários interesses ontológicos, epistemológicos, éticos, ideológicos e políticos.”

Nos termos de Freire (1987, p.56):

A prática bancária (...) implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos; a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de **desvelamento** da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

É, pois, no âmbito de uma concepção crítica de educação e, conseqüentemente, de escola, nos termos de Saviani (1985; 2008), Giroux (1986; 1987) e Freire (1981; 1987; 1994; 1995), que situamos o hip hop como uma expressão discursivo-cultural potencialmente capaz de contribuir para a consciência crítica dos sujeitos em interação com esse movimento de linguagens multissemióticas. O desenvolvimento dessa

consciência crítica, por sua vez, pode levá-los à autonomia vislumbrada por Freire em sua filosofia pedagógica.

Paulo Freire estende e aprofunda o projeto de Bakhtin. Como aquele teórico, Freire oferece a possibilidade para a organização de experiências pedagógicas em formas e práticas sociais que “falam” para desenvolver modos – de aprendizagem e de luta – mais críticos, dialógicos, questionadores e coletivos. No entanto, a teoria da experiência, em Freire, está enraizada em uma visão de linguagem e de cultura na qual o diálogo e o significado estão fortemente unidos a um projeto social que enfatiza o primado do político. A partir daí, a noção de fortalecimento social e político é definida como central para a luta coletiva por uma vida sem opressão ou exploração, (GIROUX, 1987, p. 81)

Dentro dessa perspectiva, é possível considerar, conforme Rojo (2010), a interação com o rap e outros elementos da cultura hip hop uma prática político-pedagógica realizada a partir de um universo multissemiótico de linguagens, que envolve interação sócio verbal em diversas semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética [imagens estéticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV] e corporal [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], etc.).

O universo discursivo-cultural do hip hop se coloca, assim, como um universo multissemiótico, constituído de uma multiplicidade de modos de significar, através da música (rap, rimas, DJs), da imagem (grafite, quadrinhos, etc.), da dança (hip hop, street dance, break, etc.), do esporte (basquete, dança, etc.), entre outras possibilidades.

No entanto, essa riqueza discursivo-cultural multissemiótica ainda é, para muitas escolas, desconhecida e desvalorizada, em relação aos produtos culturais legitimados social e historicamente: a música, a pintura e a literatura clássicas.

É possível pensar essas práticas multilínguas do hip hop dentro de uma concepção de letramento plural¹⁹, conforme define, por exemplo, Rojo (2009, p. 11):

O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Apoiando-se em Hamilton (2002), Rojo (id., p. 102) pluraliza o conceito, *letramentos*, distinguindo-os, conforme o próprio Hamilton (id.), em dominantes, os letramentos institucionalizados, e vernaculares, os provindos de culturas locais.

Os letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juizes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder de sua instituição de origem. Já os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência.

Ainda que, hoje em dia, a cultura hip hop, em geral, nos grandes centros brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Belo Horizonte, Recife, Vitória, apresente-se socialmente organizada, existindo, nesse sentido, entidades como a CUFA

¹⁹ Um indício disso é o próprio fato de os próprios rappers chamarem suas composições de “letras”, “rimas”, “versos”, termos tipicamente do universo letrado. Porém, mais do que isso, é quase impossível imaginar esses sujeitos afeitos à cultura letrada, amplamente disseminada em nossa sociedade atual.

– Central Única das Favelas -, presidida pelo rapper MV BILL, esse movimento cultural, como descrito no capítulo 2 deste trabalho, teve sua origem no dia a dia de comunidades marginalizadas socialmente, o que significa, na verdade, uma marginalização não só econômica, mas, principalmente, histórica, cultural, política e ideológica. Conseqüentemente o resultado dessa ampla marginalização é um processo de desvalorização em relação às culturas hegemônicas. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, fruto desse processo de marginalização, a cultura hip hop, com suas práticas multissemióticas, *multiletradas*, nos sentidos de Hamilton (2002) e Rojo (2009), se constituiu como um lugar de resistência, ou de *reexistência*, como propõe Souza (2011).

De acordo com Street (2003, p. 77; apud Rojo, 2009, p. 102),

Os NLS [Novos Letramentos Sociais] não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência.

As escutas coletivas de raps, acompanhadas de danças de rua, grafites, disputas de DJs, MCs, b-boys, compra, venda e/ou troca de discos, aparelhos eletrônicos, roupas, etc., tudo isso constitui um conjunto de práticas sociais muito ricas e diversificadas.

Um exemplo emblemático de práticas de resistência/reexistência, dentro do universo cultural do hip hop capixaba, é o projeto “Escola de Rimas”, concebido e desenvolvido por ativistas do movimento hip hop da Grande Vitória, como MC Adikto, Sagaz, Fikore Cabeleira, MC Bocaum, MC Abelhão, entre outros, contando, algumas vezes, com o apoio da Prefeitura Municipal de Vitória e do Governo do Estado do Espírito Santo.

Trata-se de um espaço de manifestação da cultura hip hop, em seus vários aspectos e elementos, valendo-se do espaço escolar, da comunidade escolar, em diálogo com a comunidade hip hop, bem como com a comunidade geral da Grande Vitória (Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacica, Viana). Trata-se, também, de um espaço de múltiplas linguagens e múltiplos letramentos, como tentaremos mostrar em nossa análise, no capítulo a seguir.

A imagem abaixo é a de um cartaz de uma das edições do evento, realizado em 2012, na Escola Estadual Gomes Cardim, do município de Vitória-ES.



(Fig. 11 - Imagem de cartaz de um dos eventos da “Escola de Rimas”.
Extraído de http://pt-br.facebook.com/EscolaDeRima?group_id=0&filter=2)

Tomamos o projeto “Escola de Rimas” como sujeito de nossa reflexão sobre as relações possíveis entre Educação, Escola e Cultura Hip Hop, dentro de uma perspectiva dialógico-crítica, conforme exposto anteriormente. Acompanhamos uma edição do evento “Escola de Rimas”, em 2013, e realizamos uma entrevista com o articulador principal do projeto, o professor e MC André Adikto. Desenvolvemos, também, conversas informais com outros ativistas do movimento hip hop da Grande Vitória, como o MC Abelhão e o grafiteiro Fikore Cabeleira. Pesquisamos, ainda, dois documentários, um sobre o movimento hip hop na Grande Vitoria (“No olho da rua”, já citado) e outro especificamente sobre a Escola de Rimas, e algumas páginas do

movimento em redes sociais, como facebook, instagram e twitter, onde trocamos mensagens com os ativistas acima referidos.

Em um sentido mais específico da análise, o foco foi apontado para um encontro dialógico com um grupo de pessoas que está já há algum tempo desenvolvendo um trabalho de ligação entre o formal e o marginal concebidos na escola. O projeto “Escola de Rimas” tenta, assim, um diálogo entre lugares, que para a grande maioria das pessoas, são tão distantes, quanto antagônicos.

Tentando entender os pontos de coesão e também os pontos de rupturas entre uma visão tradicional e uma vanguardista de educação, buscamos uma certa captação deste encontro (leia encontro também como desencontro).

Na entrevista semimonitorada realizada com o MC Adikto, bem como no acompanhamento do evento “Escola de Rimas”, em toda sua dinâmica, na análise dos documentários, e nas interações através das redes sociais citadas, guiamo-nos pelas seguintes questões:

- De que modo as práticas desenvolvidas no projeto Escola de Rimas colaboram para manter e expandir as vozes desses sujeitos-narradores, dando-lhes espaço de escuta e de visibilidade?
- A ponte criada entre Escola e Comunidade se sustenta em quais eixos ou princípios?
- A valorização do projeto é recíproca realmente? Ou ainda é carregada de estigmas e/ou folclorismos?
- Como este trabalho tem refletido e afetado na formação discursiva, artístico-cultural dos sujeitos que se envolvem com ele?
- E, por fim, quais são os resultados mais visíveis deste projeto ou desta proposta pedagógica?

A busca de respostas a essas perguntas só pode se dar em uma perspectiva crítica e dialógica, em uma orientação bakhtiniana e freireana, sendo também apoiada em muitas das formulações de outros pensadores, como Foucault, Benjamin, Vigotsky, Laclau, Bhabha, entre outros.

5- A ESCUTA COMO FORMA DE DIÁLOGO: O ENCONTRO DO OFICIAL COM O MARGINAL

“Não tenho sabença, pois nunca estudei,
apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho, vivia sem cobre
e o fio do pobre não pode estudá”
(Patativa do Assaré)

Início este capítulo retomando uma questão colocada anteriormente: os narradores “morreram” dentro do espaço educacional?

Antes de mais nada, é preciso deixar claro o que chamo de *narrativa*, ou melhor, de *experiência narrativa*, conforme Benjamin (1986).

Uma experiência narrativa acontece sempre em uma situação dialógica. É preciso que alguém tenha algo a dizer que afete um outro com suas palavras e que nesse processo o outro se sinta provocado a responder. Responder é uma atitude fundamental no processo dialógico. Respondemos de várias formas; respondemos também quando ouvimos, nosso corpo responde, nosso olhar, nossos gestos. Responder é estar atento, e Responsável (BAKHTIN, 2010) para assumir numa mudança de turno o seu momento de falar, de emitir o seu ponto de vista em relação ao que foi anteriormente posto.

A experiência narrativa exige dos seus interlocutores uma postura dialética: a narrativa deve ser apresentada partindo de algo comum aos interlocutores, é preciso comungar, de certa forma, daquilo que se narra, pois quando se narra algo que não estabelece sentido algum com o espaço ou universo do seu interlocutor, a palavra se torna monológica e autoritária. Seus interlocutores podem responder mecanicamente a essa palavra. Porém, eles não serão de modo algum atravessados por ela, não se comprometerão em propagá-la, não terão, verdadeiramente, uma atitude responsiva diante da mesma.

Neste sentido, faz-se necessário que a narrativa estabeleça uma ligação entre o já compartilhado e o que se pretende compartilhar. O velho e o novo devem dialogar, simultaneamente.

É nessa experiência dialógica que a narrativa é tecida. Os narradores precisam estabelecer esse vínculo entre o dado e o porvir, entre o falante, que no seu turno tem a palavra sob a sua responsabilidade, e o ouvinte.

Deste modo, a narrativa poderá nascer e se propagar. Os corpos necessitam dessa condição para sintonizar a experiência narrativa.

A escola tradicional, espaço histórica e socialmente construído para disciplinar os sujeitos, os seus pensamentos, os seus discursos, e, também, suas narrativas, dificilmente consegue viabilizar essa condição narrativa.

Uma experiência narrativa é um evento singular e único. Por mais que se narre, aparentemente, a mesma experiência, a cada narração a narrativa será outra, em uma perspectiva heraclitiana. Portanto, no espaço escolar, oficialmente instituído, onde se prega a universalização dos saberes, dos dizeres e dos sujeitos, o lugar do evento narrativo é achatado e pouco prestigiado. Aqueles que não se enquadram, que não se formatam segundo seus “mandamentos”, são os “degenerados”. Esses, em geral, são aqueles que estão “fora dos padrões”, *marginalizados*. Portanto, no que se refere à homogeneização, generalização e universalização de princípios e conceitos, esses sujeitos marginais fracassam.

Benjamin, em sua obra “Magia, técnica, arte e política” (1986), mais especificamente no capítulo intitulado “O narrador”, já levantava a problemática da pobreza narrativa do mundo moderno (contemporâneo). Segundo ele (id., pp. 197-8):

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.

Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Com isso, caímos em um abismo onde todos estão, na verdade, disputando posições individualistas e monológicas, pois a regra do mundo globalizado e informatizado é clara: quanto mais informação um sujeito acumular em um menor tempo, mais reconhecimento e prestígio esse sujeito terá.

Porém, essa regra é perversa para aquilo que nos parece ser a mais humana das nossas características, a condição dialógica, a condição narrativa, o intercâmbio dos corpos, enfim, o intercâmbio de experiência.

A busca desenfreada pelo novo, pelo efêmero, no sentido do instantâneo, tira de nós o tempo necessário para apreciar, degustar o sabor de uma experiência narrativa, afinal, tempo é dinheiro e as pessoas inseridas em um mundo mais capitalista do que nunca, parecem já ao nascer serem preparadas para a grande maratona da vida: o acúmulo de capital.

Benjamin, em “O narrador”, prossegue afirmando que uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa.

Experiência, conceito caro a Benjamin, para ele vai muito além da vivência. Na vivência, os corpos se aproximam, porém não se encontram, falam, mas não dialogam, não há troca de energia, não há intercâmbio de ideias, não há atravessamentos recíprocos.

Já a experiência, em Benjamin, é aquele momento único do acontecimento, é o momento do atravessamento, intercâmbio de ideias, de corpos e de falas. Ou seja, é o momento da sintonia dialógica, é a instância do encontro entre locutor e interlocutores.

A experiência, no sentido benjaminiano, pode ser considerada como algo místico, mágico, uma arte mágica de narrar, de contar, de ouvir, de assimilar a informação e transformá-la em conhecimento.

E, assim, como vivência e experiência não representam, de forma alguma, a mesma coisa, conhecimento e informação, também são coisas distintas para Benjamin.

A informação está para a vivência, assim como o conhecimento está para a experiência. Logo, informação não pode ser o mesmo que conhecimento.

O mundo moderno com seus aparatos tecnológicos, e também, as escolas com seus discursos voltados para as práticas que acompanham as mudanças do mundo, privilegiam as informações, o acúmulo de informações em detrimento do conhecimento e da experiência, no sentido benjaminiano desses termos.

Caímos na armadilha do mundo globalizado, acreditando termos conhecimento, ou pelo menos as chaves que abrem as janelas e portas para ele. Cada um de nós, em seu mundo particular, acredita ser o dono do seu saber.

Os que não desempenham bem esse papel, não importando as circunstâncias, são os derrotados, são os fracassados. Cabe dizer que esses rótulos não são restritos apenas aos marginalizados econômicos. E entre eles, quase sempre, estão os degenerados da escola, aqueles anteriormente mencionados: os que não se enquadram nos moldes e formas oficiais e universais do sistema educacional e pedagógico.

Os métodos educacionais, por mais que se defenda um ou outro, serão sempre métodos, um esquema, uma receita a seguir. Os métodos podem funcionar eficazmente com aqueles que se enquadram no sistema, mas e o que fazer com aqueles que parecem resistir aos métodos e desejam a experiência? Como proporcionar, em um espaço escolar, momentos para, verdadeiramente, experimentarmos as narrativas e nos envolvermos de fato com ela?

Em primeiro lugar, é preciso que estejamos dispostos a ouvir e, infelizmente, na nossa cultura, essa prática adquiriu um caráter de inferioridade. É como se disséssemos sempre: “ouve quem quer, obedece quem tem juízo”. Com isso, ouvir nos parece obedecer. Logo, dependendo da posição social em que se encontra um sujeito em relação a outro, ouvir nos soa mal. Deste modo, aos pais não é permitido ouvir seus filhos, aos professores não é permitido ouvir seus alunos, independentemente do grau de relação professor-aluno. Assim, ainda que se faça um discurso de simetria dialógica, na prática, em todos os níveis em que se estabelece uma relação professor-aluno, o que se vê, na maioria das vezes, é a postura autoritária da condição de professor sobre o aluno. É o monologismo que impera, é a generalização que com um discurso de democrático, consegue ser mais autoritário e ditador do que os que claramente se expressam como tal. Pois assim o que se estabelece é um jogo de palavras e de discursos. Não há concretamente, o espaço para a experiência intercambiada das vivências e das informações, o que possibilitaria à experiência benjaminiana e ao conhecimento respectivamente. Em várias passagens do livro “O mestre ignorante”, de J. Rancière, é possível perceber a crítica e a denúncia do autor no que diz respeito a essa postura hierárquica e assimétrica do “*professor-explicador*”, aquele que “ensina” e exige dos alunos que “aprendam”.

O mestre sempre guarda um saber, isto é, uma ignorância do aluno, (...) Há sempre uma distância a separar o mestre do aluno, que, para ir mais além, sempre ressentirá a necessidade de um outro mestre, de explicações suplementares. (RANCIÈRE, 2004, pp. 41-2)

Assim, o autor conclui essa passagem citando uma frase retirada de uns dos documentos do fundador do método universal, Joseph Jacotot: “*Todo homem ensinado não é senão uma metade de homem*”.

Aqui percebemos claramente o que nos alerta Rancière através de seus estudos sobre o método do professor Jacotot, a armadilha da pretensão de ensinar, por mais bem intencionada que esta possa ser, ela sempre carregará a distância entre o mestre e seu aluno. O verdadeiro aprendizado acontece, quando se compartilha o vivido, o experienciado, de modo a fazer surgir o NOVO, uma espécie de sintonia entre os sujeitos, suas culturas, seus tempos e lugares, enfim, entre os seus corpos, forjando, assim, um espaço onde o EU e o OUTRO já não são unidades isoladas em si mesmas, mas sim, condição necessária para a formação do Nós.

É neste sentido que Rancière vai defender uma postura em que caberá ao mestre a emancipação das inteligências de seus alunos, reconhecendo em cada uma a sua potência e o seu saber. Logo, a relação entre as inteligências será muito mais próxima e dialógica e os saberes muito mais plurais, interligados e interrelacionados.

Caso contrário, vários campos de trocas de experiências criativas se fecham, se silenciam, como, por exemplo, na questão da linguagem oficial, padrão. Na busca por um código linguístico geral se ignora a multiplicidade de outros códigos e toda a riqueza cultural por eles representada. Perdem-se, ou ao menos se subjulgam as experiências narradas através desses códigos outros, ou pior, transforma-os em espetáculos folclorizados que servem muito mais para justificar as práticas autoritárias e monológicas daqueles que representam o código oficial do que, realmente, fazer jus às diversidades linguístico-culturais.

Não precisamos apagar uma experiência narrativa ou uma maneira peculiar de comunicação para que outra seja apreendida. Nós seres humanos possuímos habilidades que nos dão condições para apreendermos e desenvolvermos tantas experiências, conhecimentos e linguagens quanto nos forem oferecidos. Porém, é necessário que as experiências sejam compartilhadas, que o conhecimento e o desejo de um sejam

sintonizados com o conhecimento e o desejo do outro. Que haja, enfim, diálogo, verdadeiramente, entre as partes. Reconhecendo nessa atitude dialógica que ao adentrarmos no universo particular do outro, seremos como estrangeiros ansiosos para “descobrir” a linguagem, as experiências, a cultura alheia.

É como uma viagem de descoberta em uma terra estrangeira, e a maior vantagem de uma viagem como essa é termos apreendidos a olhar para a nossa língua nativa com outros olhos. (CASSIRER, 1994 [1944], p. 219)

Na citação acima, Cassirer faz uma extensa análise sobre a linguagem e em sua obra “Ensaio sobre o homem”. Nessa análise, mais especificamente no capítulo VIII, “A linguagem”, o autor expõe diferentes pontos de vista defendidos por outros autores sobre a questão da fala e da linguagem humana e após a exposição ele faz uma brilhante defesa da multiplicidade dos sistemas e mecanismos linguísticos, defendendo ainda que os termos da fala comum não podem ser medidos pelos padrões expressos pelos conceitos científicos e lógicos.

E o que para muitos poderia ser um defeito, para ele não o é. Ou seja, o fato de não ser possível universalizar, padronizar para medir, para Cassirer, é a maior riqueza da condição humana.

Enquanto não conhecemos nenhuma língua estrangeira seremos de certo modo ignorantes acerca da nossa própria, pois não conseguiremos ver a sua estrutura específica e seus traços distintos. Uma comparação de línguas diferentes mostra-nos que de duas línguas raramente fazem referência aos mesmos objetos e ações. Cobrem campos diferentes que se interpenetram e nos proporcionam visões multicoloridas e perspectivas variadas de nossa própria experiência. (id.; ibid.)

Comungando da análise de Cassirer, que, obviamente, se refere a um aspecto mais amplo da língua e da linguagem, podemos aproveitá-la, também, em um aspecto mais específico, como no caso das dicotomias linguagem oficial X linguagens não-oficiais/marginais, vivência X experiência e informação X conhecimento.

E é nesse sentido que afirmamos que, de um modo geral, a escola não ouve verdadeiramente os seus alunos-sujeitos, com suas narrativas particulares e específicas, ignorando-as ou modelando-as de acordo com os formatos oficiais.

Se voltarmos à questão do acúmulo de informação em um menor tempo, entenderemos, também, que de igual modo a escola reproduz tal efeito nos corpos e nas mentes dos sujeitos envolvidos, e, como já foi dito anteriormente, tempo é dinheiro, informação é poder, e, nas escolas, tais premissas, em maior ou menor grau, desempenham suas funções.

Vivemos em um tempo e em uma sociedade “miojo” (marca conhecida de macarrão instantâneo). Desejamos que tudo, instantaneamente, nos aconteça. E com isso, quase nada nos afeta. Deixamos de ser afetados pela experiência de preparar um bom prato e de compartilhá-lo, saboreando-o desde a escolha dos ingredientes até o momento da degustação, que para ser mais saborosa exige o juízo do outro. Portanto exige compartilhamento.

Nesse sentido, podemos concluir que é preciso que o espaço escolar esteja preparado para ouvir verdadeiramente os seus alunos, entendendo que tal atitude (de ouvir) é sempre um movimento dialético: ouvir para dizer e vice-versa. Compartilhar com os alunos as suas experiências para que dessa relação uma nova experiência narrativa aconteça, e, para isso, é mister ir ao encontro desses códigos outros, dessas outras experiências, desses outros conhecimentos, dessas outras narrativas, desses

outros sujeitos que não se enquadram na linguagem única e geral oferecida nos espaços educacionais oficialmente instituídos. Portanto, é necessário abrir caminhos que possibilitem o encontro narrativo, dialógico e cultural entre educadores e seus educandos (conscientes de que as funções e identidades nesse jogo interacional nunca serão rígidas ou fixas, podendo assim, educador passar a educando e vice-versa).

Deste modo, a experiência narrativa será oportunizada, resgatando-se através dos ecos as vozes que, por autoritarismos, arrogâncias ou mesmo desconhecimento, foram, por tanto tempo, sufocadas.

Vislumbramos, portanto, na cultura hip hop e em projetos como a “Escola de Rimas” e a “Batalha do Vocabulário”, espaços de resistência e reexistência do ato responsivo e responsável de narrar, ao mesmo tempo ético e estético.

No capítulo a seguir, colocamos em cena um evento de *extrema* significação para elucidar o que vem sendo tratado como a grande aposta deste trabalho de reflexão sobre novas possibilidades educacionais.

6 - O HIP HOP ENQUANTO NARRATIVA A SER OUVIDA

No dia 26 de janeiro de 2013, a convite do professor André, o MC Adikto, a quem havia sido apresentada meses antes e que tinha, inclusive, entrevistado, fui até a Escola Estadual Gomes Cardim para participar e acompanhar um evento da Escola de Rimas, projeto iniciado em 2010, liderado pelo próprio MC Adikto, com apoio da Direção da Escola, que visava constituir um espaço de interação do movimento hip hop da Grande Vitória, tendo como “carro-chefe” a “Batalha do Vocabulário”, subprojeto criado também por Adikto.



(Fig. 12 - Entrevista com o Prof. André, o MC Adikto. Janeiro de 2013. Foto da autora)

A “Batalha do Vocabulário”, como o próprio Adikto relata na entrevista supracitada, também realizada em janeiro de 2013, para fins desta pesquisa, surgiu mais

ou menos em 2009 como uma prática pedagógica em suas aulas como professor de geografia da E. E. Gomes Cardim. O então professor André procurava uma forma de aproximar mais os alunos da cultura hip hop e também de práticas de linguagem que os aproximassem mais da escola.



(Fig. 13 – Entrevista com o Prof. André, o MC Adikto. Janeiro de 2013. Foto da autora)

Segundo André, a escola, naquele momento, como muitas outras, passava por problemas de disciplina, falta de motivação dos alunos, falta de identificação com a escola, o que gerava frustrações e um índice considerável de reprovação e evasão escolar. Apoiado pela direção da escola, o professor viu no movimento hip hop e, em especial, na prática discursiva do rap uma possibilidade de construir um espaço criativo de trabalho com a linguagem, de forma lúdica, mas responsabilmente comprometida. Surgiam, assim, as “batalhas de vocabulário”. A ideia era bastante simples: valendo-se

do gênero discursivo-musical rap, os alunos, em dupla, deveriam criar rimas, versos em torno de um tema extraído de um dicionário de língua portuguesa. Os melhores “rappers”, na avaliação dos demais alunos, iriam se confrontando até restar apenas uma dupla, que disputaria a final.

A ideia foi muito bem aceita e em 2010 se transformou em um projeto mais amplo, a Escola de Rimas, não se restringindo apenas aos alunos do professor André, mas a toda comunidade em torno da escola e, em especial, aos envolvidos no movimento hip hop.

Antes de abordar mais diretamente o projeto Escola de Rimas e as Batalhas de Vocabulário, tentarei recuperar um pouco da história da escola oficialmente instituída que abrigou uma outra escola, informalmente constituída, não-oficial.

6.1 - OUTRA ESCOLA NA ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Médio Gomes Cardim foi criada em 1908, funcionando, inicialmente, como escola primária junto à antiga Escola D. Pedro II, atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Ortiz, no Centro de Vitória. O nome da escola se deve à vinda à Vitória, para atuar como secretário da educação, do professor paulistano Antônio Carlos Gomes Cardim, renomado em seu estado de origem por suas inovações na área educacional.

Em 1928, a Gomes Cardim se mudou para um prédio construído exclusivamente para ela, onde atualmente encontra-se o prédio da FAFI (Escola de Teatro, Dança e Música), localizado na Av. Princesa Isabel. Um pouco depois, foi transferida para onde funciona atualmente a FAMES, Faculdade de Música do Espírito Santo, também na Av.

Princesa Isabel, no Centro de Vitória. Logo em seguida, foi novamente transferida, agora para a Cidade Alta, ainda no centro de Vitória-ES, ao lado do Parque Municipal da Gruta da Onça e abaixo do Parque da Fonte Grande, como mostra a foto abaixo.



(Fig. 14 - Foto da E. E. Gomes Cardim, vista da Av. Princesa Isabel. Foto da autora)

A E. E. E. M Gomes Cardim atende, atualmente, à comunidade de seu entorno, principalmente parte da população do Centro de Vitória, do Forte São João e, principalmente, do Morro do Romão, que fica à sua esquerda. Em função da municipalização do ensino fundamental, em 1996, a escola passou a oferecer apenas o ensino médio, atualmente no período matutino. Nos períodos matutino, vespertino e noturno, a escola, desde 2006, possui cursos técnicos, que atendem um público mais abrangente.

Com relação ao público atendido pela escola, vale a pena citar o Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado em 2011:

A Escola atende uma clientela bem diversificada e não é uma escola de referência, muitos só matriculam-se aqui porque não conseguem

vaga para estudar na EEEM Maria Ortiz ou Estadual, ou mesmo porque trabalham no Centro da cidade e a proximidade do trabalho torna-se cômoda. Grande parte dos alunos atendidos no ensino Médio é proveniente de bairros vizinhos como Forte São João, Romão, Fonte Grande e Ilha do Príncipe. Muitos procuram matriculas nessa escola, mas acabam abandonando os estudos por diversas razões, dentre elas a necessidade de trabalhar (geralmente na economia informal) ou mesmo a criminalidade. A situação sócio econômica desses alunos é indicativo de baixa renda, e em apuração de dados feita com registro na escola podemos observar que a maioria tem acesso aos meios de comunicação mais comuns como televisão, rádio e jornal mas a maioria não possui computador em casa. Em sua maioria, são alunos que trabalham ou precisam trabalhar, provenientes das chamadas “famílias carentes”. Podemos constatar também que a maioria tem moradia própria (com endereço comprovado através de apresentação de contas de água, luz ou telefone no ato da matrícula), porém em locais de difícil acesso para entrega de correspondência pelos correios, já que as maiorias das correspondências enviadas retornam sem serem entregues. Geralmente são alunos que precisam ser trabalhados no sentido de aprimorar a autonomia, a auto-estima e o impulso a apropriação de conhecimentos sistematizados. Já os alunos dos cursos técnicos não são oriundos de bairros próximos, ao contrário, geralmente são provenientes de bairros mais distantes da Grande Vitória, como Serra, Vila Velha e Cariacica. São alunos aprovados em processo seletivo, que tiveram inclusive observado o aspecto sócio econômico na classificação, priorizando alunos de baixa renda. Todos, sem exceção, concluíram ou estão concluindo o 3º ano do Ensino Médio. (EEEM GOMES CARDIM, 2011, p. 13-4)

Sobre o perfil da comunidade, o PPP faz a seguinte exposição:

A comunidade no entorno da escola é constituída geralmente por famílias de renda miscigenada média e baixa, que trabalham principalmente no comércio do Centro de Vitória e em sua maioria são moradores que não têm filhos em idade escolar no ensino regular.

Poucos são moradores antigos da região - muitas casas são disponibilizadas para aluguel - paralelas a alguns estabelecimentos como restaurantes, sindicatos, padarias, hotel, igrejas, bares e outros. Podemos afirmar que a escola está inserida no centro comercial de Vitória. Como a escola limita-se com reservas municipais do Parque da Gruta da Onça e Parque da Fonte Grande, a pouca vizinhança que reside além das reservas não costuma utilizar a mesma trajetória para acesso as suas moradias. A comunidade escolar é participativa, índices de frequência em reuniões bimestrais apontam apoio considerável às atividades educativas e algumas famílias buscam apoio da escola no que diz respeito a conduta moral de seus filhos procurando soluções para o quadro de violência aliada às drogas que se manifesta na sociedade. A participação dessa comunidade em eventos de apresentação de trabalhos culturais e artísticos é expressiva. (EEEM GOMES CARDIM, 2011, p. 14-5)

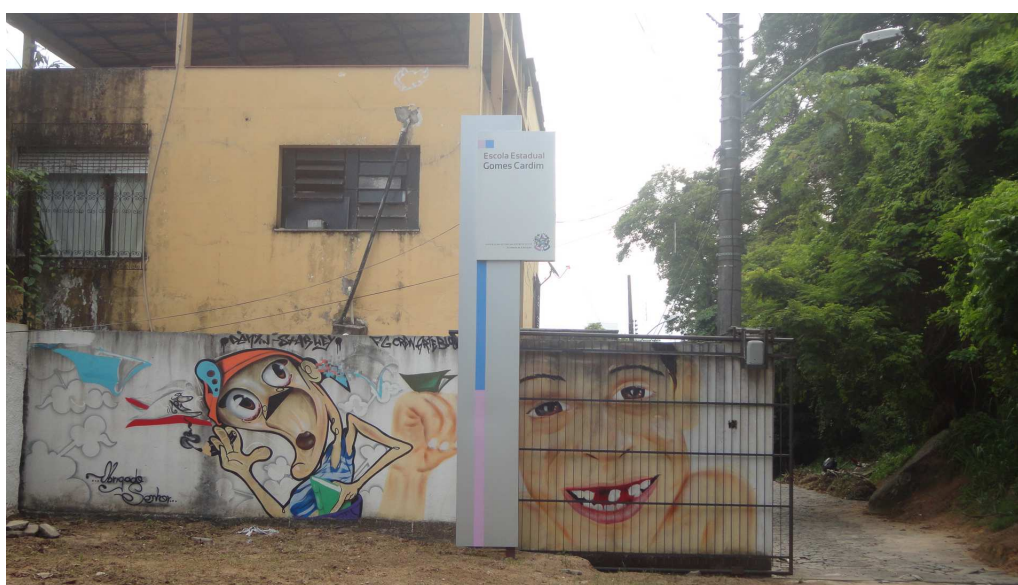
Basta uma breve leitura do PPP da escola para percebermos que ela, de certa forma, também se encontra à margem do próprio sistema como um todo. Sua localização, seus acessos, sua clientela entre outros aspectos, demarcam com muita clareza sua condição *marginal*. O trecho a seguir reflete bem isso.

A Escola atende uma clientela bem diversificada e não é uma escola de referência, muitos só matriculam-se aqui porque não conseguem vaga para estudar na EEEM Maria Ortiz ou Estadual.

Uma escola “rejeitada” para alunos “rejeitados”. No entanto, talvez exatamente por essa razão, ela se encontra mais vulnerável e propícia às interferências e intervenções não oficiais e informais.

Logo na subida da rua que dá acesso ao portão principal da escola, já é possível se deparar com essas intervenções.

Os elementos da cultura hip hop se fazem presentes por todo o espaço da escola, inclusive antes de se chegar a ela; na rua Wilson de Freitas, que dá acesso à escola, há uma carcaça velha de ônibus desenhada com grafite. Desde o portal da escola, a arte do grafite a “invade”, interagindo com ela, integrando-se a ela, estabelecendo um diálogo cujo efeito de sentido merece alguma reflexão.



(Fig. 15 - Imagem do muro e do portão principal da E. E. Gomes Cardim, vistos do interior da escola.

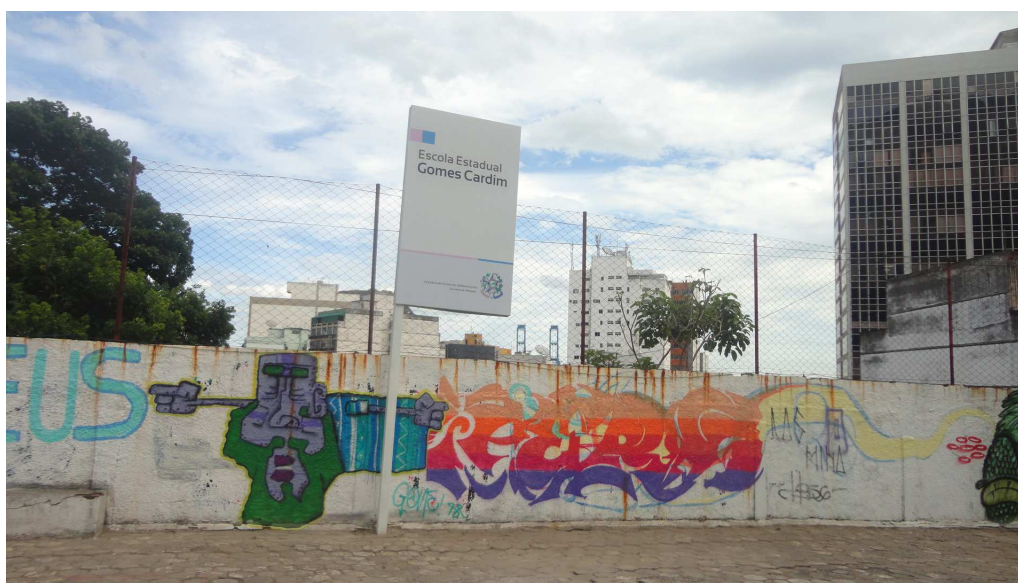
Foto da autora)



(Fig. 16 – Imagem da área externa da E. E. Gomes Cardim. Foto da autora)

Segundo o prof. André, na entrevista relatada no início deste capítulo, quando começou a lecionar na Gomes Cardim, por volta de 2008, a escola sofria muito com abandono, falta de infraestrutura e, principalmente, depredação do seu espaço físico, além dos problemas já observados em relação ao alunado (evasão escolar, tráfico de drogas, etc.). André se questionava, então, como poderia transmitir uma mensagem de inclusão se a própria estética da escola apontava em outra direção: “A escola não tá funcionando como um órgão; ela está como um câncer”. Isso porque a escola estava toda gradeada, cinza, suja, não tinha nada a ver com um espaço de educação, de socialização e conhecimento.

A partir do projeto RAP (Recuperando, Aprendendo e Permanecendo), embrião da Batalha do Vocabulário e da Escola de Rimas, e, depois, do próprio projeto Escola de Rimas, começou-se um trabalho de estetização da escola, transformação do espaço escolar em um espaço privilegiado da cultura hip hop. Os muros da escola passaram a servir, assim, a um processo de estilização da escola, como podemos observar nas imagens acima e abaixo.



(Fig. 17 - Imagem do muro interno da E. E. Gomes Cardim. Foto da autora)

A Gomes Cardim parece trazer consigo, de alguma forma, a sua história de mais de cem anos de existência. Não parece ser à toa que ela foi “escolhida” pelo movimento hip hop da Grande Vitória como um espaço possível de sua manifestação. Obviamente, há o papel ativo de líderes como o MC Adikto, o artista plástico Sagaz, MC Fikore Cabelera, o diretor da escola, Prof. Wallace, mas a história de uma relação forte entre cultura e educação parece permanecer nos horizontes da escola. Essa relação estava presente nas propostas reformistas do educador Gomes Cardim, que em um busto que o homenageia na entrada da escola é reconhecido por isso. Essa relação se presentificou também no momento em que o prédio construído para servir à escola passou a abrigar uma escola de artes, a FAFI, referência em artes cênicas em Vitória e no Espírito Santo. Essa relação continuou na ocupação pela escola de um outro espaço que abrigaria, a partir de meados do século XX a maior escola de música do Espírito Santo, a FAMES.



(Fig. 18 - Placa em homenagem ao Prof. Carlos A. Gomes Cardim. Foto da autora)

Essas relações não me parecem meras coincidências. Ao contrário, elas parecem indicar, ou indiciar, conforme Ginzburg (1986), um diálogo sempre presente na “alma” da Gomes Cardim. Se antes esse diálogo se daria entre arte, cultura e educação no sentido mais erudito desses termos, e com o apoio dos órgãos oficiais, agora, sem este apoio e sem o mesmo aspecto erudito, esse espaço continua com o mesmo “espírito” voltado às manifestações artísticas, ainda que para muitos, possa parecer uma arte meio “às avessas”. Este espaço, seja pela sua história, seja pela sua condição de marginalizado, seja pelos seus agentes e, sobretudo, pelo conjunto da obra, é que tem tornado possível a interferência, a intervenção, o diálogo entre o formal e o informal, abrigo ou ao menos deixando que lhes insiram a arte do movimento hip hop, como podemos encontrar por toda a escola, no portão de entrada, na parede do prédio principal, nos muros da escola, convivendo mesmo com os signos do poder oficial, com os problemas de infraestrutura e, também, com o conhecimento instituído.



(Fig. 19 - Grafite pintado na parede do prédio principal da E. E. Gomes Cardim. Foto da autora)



(Fig. 20 - Grafite pintado no muro interno da E. E. Gomes Cardim. Foto da autora)

Não deixa de ser curioso que a escola que esteve tão próxima das artes clássicas, como a música e o teatro, abrigue, agora, em seu interior uma outra forma de arte, marginalizada, nascida nas ruas, nos guetos, nos morros, nas periferias das grandes cidades, produzida por sujeitos que, muitas vezes, mal frequentaram a escola formal, e quase sempre não conhecem as artes clássicas. Entretanto são esses sujeitos que estão ali a propor um espaço extra-oficial de educação pela arte, através do grafite, do rap, da dança de rua, de sua literatura marginal, entre outras formas de expressão.

6.2 - A “ESCOLA DE RIMAS” E A “BATALHA DO VOCABULÁRIO”

Como nos conta em entrevista realizada no dia 21 de janeiro de 2013²⁰, o prof. André, o MC Adikto, acostumado a participar de batalhas de “free style” nos eventos de hip hop na Grande Vitória, ao atuar como professor de ensino médio na rede pública de

²⁰ Ao longo da entrevista, realizada na escadaria da igreja matriz de Vitória, muito vento, o que dificultou muito a transcrição das falas e, também, muito barulho de sirenes, carros, entre outros.

Vitória acreditou que seria possível aliar elementos do universo cultural do hip hop às suas práticas de sala de aula. Essa “aliança” poderia motivar os alunos a encontrar na escola um espaço de identificação que eles não viam.

A gente teria primeiro que começar de onde que surgiu a ideia da escola de rimas. A escola de rimas surgiu de um problema que a gente tava tendo na escola, que era evasão escolar. A Escola Gomes Cardim é uma escola que geograficamente fica em um lugar meio complicado da capital. Primeiro que ela foi construída em cima de um patrimônio histórico onde funcionou a antiga escola do comércio. Que era um local meio afastado e sempre foi afastado, sempre foi ali em cima. Antigamente a capitania dos portos era ali em baixo e o pessoal subia, passava por traz da capitania e tinha acesso a escola. E depois de um tempo ela se tornou escola da rede estadual de ensino. E essa escola sempre sofreu com uma depredação do patrimônio... Ela tá ali próxima de um lado, ela tá na reserva da Fonte Grande, você tem influência da Piedade, do Romão, então, você ainda tinha essa questão social ainda ali no meio. Na época em que eu dei aula, esses dois anos, eu vi esse problema. O diretor, Wallace, colocava muito isso. No início do ano, começava com aquela carga de meninos e logo no primeiro trimestre já tinha uma quantidade de evasão muito grande. O diretor, então, sabendo do meu trabalho com o rap, com música, me pediu para pensar em alguma coisa.

Oriundos, em geral, de classes baixas, morando em áreas de risco de Vitória, tendo, na maioria das vezes, que trabalhar para ajudar as despesas da família, convivendo com contextos familiares muitas vezes pouco estruturados, convivendo, também, com problemas relativos a drogas, incluindo álcool, os alunos da Gomes Cardim, conforme relato do prof. André e, também, conforme o PPP da escola, se sentiam muito pouco motivados para enfrentar o dia-a-dia da escola.

Dáí eu pensei no projeto RAP - o projeto rap foi o embrião da escola de rimas. O projeto rap é Recuperando, Aprendendo Permanecendo . Ele tinha esse nome e ao mesmo tempo tinha a ver com a questão do rap. O projeto envolvia uma professora de português, pra poder conciliar com algumas questões da língua que eu queria trabalhar. Aí a gente pegava esses alunos que eram faltosos, e oferecia oportunidade a eles de abater as faltas que eles tinham em troca de participar desse projeto, que funcionava na terça e na quinta. O aluno ficava no horário regular, pela manhã, almoçava, a escola bancava. Isso aconteceu em 2008. E deu super certo. Tanto que deu certo que eu consegui provar através de um quadro, numericamente, que os alunos que estavam comigo nesse projeto melhoraram nas notas, pararam de faltar e o resultado foi que eu venci o prêmio “Boas práticas da educação” desse ano, com esse projeto. Aí a escola ganhou vinte mil reais para investir. Foi aí que surgiu a escola de rimas. Por quê? Por que o diretor na hora de fazer o planejamento do ano ele tinha essa grana na mão, me chamou e disse, “nada mais justo que você como professor, promotor desse projeto, desse destino a esse dinheiro”. Nada melhor que comprar uma sonorização completa para a escola e um equipamento para a gente colocar uma rádio na escola. Aí a gente foi, fizemos os trâmites, compramos o equipamento, as caixas, os computadores.... Mas no outro ano, em 2009, eu já não estava mais na escola, fiquei afastado, e a escola voltou a ter esse problema, e o Wallace me ligou

Pelo próprio título do projeto que daria origem à Escola de Rimass – projeto RAP: Recuperando, Aprendendo e Permanecendo -, podemos perceber que o foco do projeto não poderia ser apenas o processo ensino-aprendizagem, ou seja, não se tratava, pura e simplesmente, de um problema relativo à área do conhecimento (cognitivo). O que ali estava em jogo ia bem além disso, pois o próprio professor André (Adikto) já não tinha mais o seu vínculo oficial com a escola Gomes Cardim, pois seu contrato já havia vencido e, em função dos tramites burocráticos oficiais, ele não conseguiu renová-lo para a mesma unidade de ensino. Porém, tratava-se de um projeto (ético) de

recuperação de sujeitos – rejeitados, marginalizados, ignorados por um sistema sócio-historicamente excludente. E, para Adikto, bem como para o diretor da escola, essa recuperação e esse novo processo de conscientização e aprendizagem estavam acima de qualquer burocracia e eles seguiram com o projeto, não mais com o vínculo oficial, mas com o vínculo da parceria, da responsabilidade, credibilidade e da afetividade construída com aquele espaço e, sobretudo, com aqueles sujeitos que ali se encontravam. O projeto, então, se manteria. Logo de início, o que ficou bem claro é que os trabalhos teriam que enfatizar a questão da linguagem, ou melhor, das linguagens (um projeto, portanto, além de ético, estético). O rap parecia ser um caminho para esse trabalho de conscientização de si, da linguagem e de suas mais variadas possibilidades de interação.

Aqui cabem as palavras de Bakhtin, citado por Giroux (1987, p.59):

A linguagem não é um meio neutro que penetra livre e facilmente a propriedade privada representada pelas intenções do emissor; ela é carregada- ou sobrecarregada- com intenções dos outros. Expropriá-la, forçando-a a submeter-se às próprias intenções e especificidades, é um processo difícil e complicado. (BAKHTIN, 1981, p. 294).

Podemos ler essa análise sobre a linguagem em via de mão dupla. Ou seja, tanto é difícil para o sujeito que está à margem da linguagem oficial se apropriar da mesma, quanto o seu oposto também. A diferença está na maneira autoritária e impositiva que as práticas educacionais, em geral, adotam para tentarem se impor sobre o sujeito que usa outros códigos não formais e não oficiais. Voltemos, então, a nossa entrevista com o professor André:

Aí eu falei com o Wallace. Vamos aproveitar essa sonorização aí e vamos criar um evento que aconteça uma vez por mês, dentro das dependências da escola, que comece num horário assim à tarde e que

envolva (...), traga a comunidade envolta para dentro da escola. Aí o Wallace falou, perfeito, ok. Aí a gente começou, finalzinho de 2009, a gente começou com a escola de rimas. Começou tímido, um evento aonde a gente chamava o movimento hip hop todinho pra dentro da escola, e fazia uma propaganda dentro da escola do que iria acontecer no sábado, porque já tinha o sábado, porque tinha aquele lance de escola aberta, (...) As vezes as pessoas já faziam uma oficina, outras coisas, capoeira. A partir daí as pessoas passaram a retratar que iam lá, retratavam e começaram a colocar nas redes sociais. Aí nisso os grafiteiros começaram a questionar, olharam o espaço e eu também comecei a questionar isso. A escola ela tá aqui, ela não tá funcionando como um órgão uma coisa assim dentro de um contexto de ensino, como mais uma engrenagem da coisa, ela tá como se fosse um câncer, cravada dentro de um contexto que ela tá fora, ela é toda gradeada, ela é toda cinza, toda esquisita, então como que nós profissionais da educação vamos conseguir transmitir para um jovem uma mensagem de inclusão, um novo olhar a respeito daquilo ali, se a própria estética, tudo ali não tinha nada a ver. Aí a gente pegou e começou a investir. (...)

Podemos reiterar que ao trabalho ético de recuperação de sujeitos excluídos socialmente, a partir de um trabalho cognitivo de aprendizado de novas linguagens, de novos saberes, somou-se um trabalho estético, em pelo menos dois sentidos: estetização da palavra, através da prática discursiva do rap nas batalhas de vocabulário, e estetização do espaço da escola, através do grafite e do próprio cuidado com aquele espaço físico.

Segundo Geraldi (2013, p. 27), uma *educação bakhtinianamente inspirada*

Há de ser dialógica, sem submissão do outro à autoridade mesmo que científica. Uma educação numa perspectiva bakhtiniana há de ser uma atividade essencialmente estética, realizada eticamente, operando com a cognição como instrumento. Isso significa alterar por completo a perspectiva atual do ensino a partir do qual se tem definido a atividade

escolar: uma relação com o conhecimento, somente mediada por um agente ético, com total esquecimento estético porque desconsidera precisamente os acabamentos provisórios que definem o futuro desejado. Sem futuro, somente se faz educação para o presente, para o mercado, para o consumo, para o emprego. Nesta, jamais o Ser-evento em que todos somos e produzimos se fará humano.

Foi nesse ponto, então, que Adikto vislumbrou uma brincadeira, inspirada em um elemento do hip hop, o rap, que poderia fazer com que os alunos se motivassem a refletir sobre a linguagem e aprender com essa reflexão, de forma lúdica.

Como instigar os alunos a procurarem palavras no dicionário e trabalharem os seus significados?

Como utilizar o rap, o ritmo e poesia do movimento hip hop, como gênero para essa ação?

O prof. André juntaria, então, a prática letrada da procura do significado de palavras no dicionário à prática multimodal do movimento hip hop de fazer versos e rimas. Mas o professor-MC iria acrescentar um outro ingrediente a essa mistura, a batalha de “free style”, comum nos eventos do hip hop, especialmente nos shows de rap. Surgia, assim, a Batalha de Vocabulário: o professor/mc escolhia aleatoriamente uma palavra do dicionário, lia o seu significado, e dois alunos/mcs disputavam qual conseguiria construir a melhor rima com o tema escolhido, isto é, a palavra extraída do dicionário.

A gente também percebeu que a grande maioria dos participantes do hip hop eram pessoas que tinham pouco contato com a língua, tinham pouca leitura, vocabulário um pouco reduzido, e então o resultado disso era que muitas vezes a poesia saía muito repetida, o cara ia fazer a rima de improviso na hora, ele muitas vezes repetia a mesma palavra várias vezes, porque ele não tinha vocabulário, mais desenvolvido.

Então a gente foi e criou, vamos fazer uma batalha onde um vai batalhar com outro, mas vai ser o seguinte, vai ser uma batalha a esmo, vai ser uma batalha do vocabulário, uma pessoa tira par ou ímpar, quem ganha escolhe uma letra e a pessoa escolhe uma palavra do dicionário, aleatório, pega essa palavra, diz o significado dessa palavra pro mc e para o público, e em cima do contexto da palavra, o mc vai atacar o outro, entendeu. E teria dois rounds, o terceiro seria o round de “à vera”. O mc tinha que rimar no mínimo duas palavras em dois contextos diferentes. Muitas vezes caíam palavras para eles que eles nunca tinham ouvido o significado. A gente colocava algumas palavras que eram comuns, mas também colocava, como por exemplo, teve um dia que saiu a palavra paquiderme. Muitos não sabiam o que era paquiderme. Aí na explicação do que era paquiderme, aí o cara falava animal, provido de tromba, elefante, aí a partir dali eles foram desenvolvendo as temáticas, daí já colocaram um monte de coisas, esse era o momento épico do evento, até hoje vão á escola de rimas para ver a batalha do vocabulário, pois é uma coisa muito interessante de se ver acontecendo. Porque você ri, fica com vergonha, chateado, com vontade de estar ali, às vezes você completa uma palavra, o público aprende junto com o mc o significado das palavra, e acaba criando naquelas pessoas que tá ali um interesse pela língua, pelo vocabulário, um interesse em saber mais, por que quando ele rima, ele vê que não foi bem, ele fala, caramba, eu preciso ler mais, eu ando meio mal informado. As próprias pessoas que estão assistindo, você percebe que ela também não sabia, mas fica quieta, também não sabia disso , não, mas não vou falar. Todo mundo ganha com a batalha do vocabulário e foi uma forma, indireta, ou informal, de desconstruir todo um sistema de educação criado dentro de um padrão cognitivo, que é o padrão que a gente vê... No brasil... Abrindo um leque no discurso, sem se dar conta disso'

Com o tempo, a Batalha de Vocabulário rompeu as “paredes” das salas de aula do prof. André e se estendeu ao pátio da escola, expandindo a participação dos alunos e interagindo com toda a comunidade escolar. Isso foi o caminho mais ou menos natural para se chegar ao projeto Escola de Rimas.

O resultado disso foi que a escola começou a se transformar, do ponto de vista estético. Os eventos conforme eles iam acontecendo, as pessoas começaram a ter curiosidade, pra ir até lá e ver o que acontecia ali, e quando elas chegavam ali elas se surpreendiam, porque viam uma estrutura montada na entrada da escola, a escola tem duas entradas, uma de fundos e uma pela escada, essa subida pela escada, a gente montava ali, deixava a estrutura de som, onde tinha o dj com os toca discos, o espaço aonde tinha um espaço para o pessoal grafitar, e os mcs ficavam ali espalhados, trocando ideia, conversando, e enquanto isso o rap era a música de fundo. Dentro do hip hop existe uma competitividade, que eu creio que seja característica do jovem, a gente percebe, eu que já dei aula para fundamental I, por exemplo, garotos de 10, 12 anos, até o ensino médio, cê vê que há uma competitividade normal entre eles, eles ficam competindo o tempo inteiro, muitas vezes essa competitividade acaba descambando pro bullying, que hoje o dia o pessoal fala muito sobre isso, mas na verdade é uma manifestação de tudo isso e ele não sabe para onde canalizar e acaba as vezes hostilizando um colega. E o que que a gente fez? A gente fez a batalha do vocabulário.

6.3 - BEM NO MEIO DA BATALHA...

No dia 26 de janeiro de 2013, como já mencionei, fui convidada a ver, ouvir e sentir o evento “Escola de Rimas”, promovido e realizado no espaço anexo ao pátio externo da Escola Estadual Gomes Cardim, de Vitória-ES.

O início estava previsto para as 17h, porém, ao chegar no local, me deparei com a seguinte situação: o anexo (um mini-pátio de estrutura rudimentar, precária) estava repleto de baratas e com muitas folhas secas caídas sobre o piso, e foi começando pela limpeza do local que as pessoas envolvidas no evento o iniciaram.

O desejo de fazer acontecer foi infinitamente superior ao ímpeto de desistir e deixar o local como foi encontrado. Não fosse o bastante ter que pôr a mão na massa, ou melhor, na vassoura e limpar o espaço, ainda tiveram que mobilizar as pessoas que ali estavam para que não faltasse água potável, pois a escola estava com os seus portões internos fechados.

Todos que puderam, prontamente juntaram o suficiente para comprar a água e esta foi conscientemente partilhada entre os organizadores, mc's e público. Acho que é de extrema relevância mencionar estes fatos, pois assim não deixamos de lado o comprometimento desses sujeitos com o movimento que representam e com as pessoas que estão ali na ânsia de experimentar a arte, a cultura e a vivência hip hop.

Este primeiro momento foi, na minha leitura, uma demonstração explícita do conceito de posse, pertencimento. Ali os sujeitos chamaram para si a responsabilidade de alimentar a engrenagem e de não deixar o “bonde parar”, e o estético foi sendo revelado simultaneamente ao ético. Mc Adikto não deixou de reforçar o quanto é dificultoso e dificultado abrir estes espaços, o quanto é necessário se encher de forças e fazer o movimento acontecer. É preciso se comprometer realmente com a proposta, com o movimento.

Assim, as artes foram se apresentando, em uma dinâmica simultânea, grafite, rap, organizadores e público, todos integralmente inseridos e envolvidos na produção do movimento estético e ético “Escola de Rimas”. Ao mesmo tempo, no mesmo espaço, o som do rap, nas vozes dos mc's e no ritmo dos dj's, a arte do grafite, acontecendo “ao vivo e a cores”, “souvenirs” do hip hop à venda, como camisas, camisetas, bermudas, etc., distribuição de fanzines do movimento e, também, uma banca de produtos bibliográficos relacionados à cultura hip hop.



(Fig. 21 - Mc Adikto no comando da Escola de Rimas. Foto da autora)

Após a apresentação de duas músicas de rap, por um grupo de São Paulo que estava em visita à Vitória, iniciou-se a “Batalha do Vocabulário”. Cada batalha envolveria dois mc’s, já inscritos e devidamente sorteados em duplas. A batalha que analiso a seguir foi a 3^a daquele dia e reuniu os mcs que venceram as suas respectivas batalhas e agora iriam duelar entre si. Chamarei os duelantes dessa batalha de mc C. A. e mc L.²¹

Após a definição da dupla, o condutor da batalha, MC Bocaum, deu início à procura, no dicionário, da palavra que seria o “tema” do primeiro round da batalha entre mc C. A. e mc L. Com um dicionário escolar, acessível à maioria dos participantes, MC Bocaum percorreu as páginas do dicionário e escolheu a palavra “Linguagem”. Após mostrar a escolha para um outro membro da organização do evento e, também, para os dois mcs duelantes, MC Bocaum leu todo o verbete relativo à Linguagem.

²¹ Utilizamos aqui as iniciais dos nomes dos dois mc’s para preservar suas identidades. Tanto os organizadores da Escola de Rimas, quanto os participantes das Batalhas de Vocabulário estavam de acordo em relação à utilização das gravações para fins de pesquisa.

A palavra é linguagem, “Utilização dos elementos de uma língua como meio de comunicação entre os homens de acordo com as preferências de cada um, sem preocupação estética. Qualquer meio de se exprimir, ou que se sente ou o que se pensa, estilo linguagem”. Vamo lá 45 segundos pro mc, galera, lembrando: vamo fazer barulho, vamo botar pilha na batalha, ae vai que vai.

Iniciou-se, então, o 1º round da 3ª batalha daquele dia. Vejamos, a seguir, as rimas realizadas pelos mc’s C. A. e L. a partir do tema Linguagem:

Vamo que vamo hein, obrigado Garcia, Linguagem, aham, aham.. hei.. Em tudo o que eu faço coloco muito amor, no momento você é como ouvinte ou como locutor, por isso que eu vou fazendo minha viagem , o tem foi colocado, é a linguagem, eu vou na locução, vou na transmissão, cê tá ligado, que eu faço a locução verbal, oral, meu estilo é racional, sou muito mais que radical, então L., tem que aprender vai desenvolver, eu sei como que faz um MC, vale como jornal ou como literatura , com as minhas rimas eu te levo as alturas, com minha linguagem eu paro até viatura, porque na minha linguagem eu coloco evolução, a minha linguagem é dotada de comunicação, eu levo a transmissão, eu ja decorei até a constituição, linguagem oral, verbal, a de sinal, cê tá ligado porque eu me... é porque estrangeiro eu vou fazendo a minha linguagem, porque sou brasileiro, mas a minha linguagem mesmo é de freestyleiro.. [MC “C. A.”]

Satisfação em tá aqui, rimando pra vocês, se é pra falar de linguagem eu falo a nossa: "RAP". Demoro, vamo galera, satisfação aqui agora fazendo rap procês de coração, aqui no lado dos parceiros, A., jáé, demoro parceiro vamo que tá, é nois jae, demoro irmão vou falar uma parada, aqui agora sem sacar, mas a palavra é linguagem, se é pra falar de linguagem é nois irmão, sai da escola, é ja ta voltando as aulas, po. Confusão, eu

queria ficar em casa, ta tranquilo, mas é melhor ta aqui no meio dos amigo, metendo um free style, fazendo minha parte, no momento mostrando talento, jogando essas rimas ao vento, palavras jogadas pra vocês poderem ouvir, sentir o que eu quero passar aqui, o papel de um MC, mostrar o seus sentimentos, pegá o microfone e mostrar seu argumento...[MC "L."]

Um primeiro aspecto que merece ser observado nesta análise é a conclamação de participação da coletividade presente no desenvolvimento da batalha. Ainda que fosse imprescindível dar atenção e escutar as rimas realizadas pelos dois mc's, o mestre de cerimônia principal, MC Bocaum, conclama o público a participar da batalha:

galera, lembrando: vamo fazer barulho, vamo botar pilha na batalha, ae vai que vai.

A galera, então, acompanha o ritmo do rap desenvolvido pelo Dj Jack através de um gestual, em que a mão direita é agitada para frente, seguida de gritos de incentivo.

Essa relação com a coletividade fica particularmente evidente na segunda "rima", elaborada pelo mc L.

Satisfação em tá aqui, rimando pra vocês, se é pra falar de linguagem eu falo a nossa: "RAP". Demoro, vamo galera, satisfação aqui agora fazendo rap procês de coração, aqui no lado dos parceiros, A., já é, demoro parceiro vamo que tá, é nois já é, demoro irmão vou falar uma parada, aqui agora sem sacar,mas a palavra é linguagem,

Antes de entrar no tema propriamente dito da batalha, Linguagem, o mc L. se situa em relação ao local discursivo e cultural de onde fala. O "aqui-agora" a que se refere, e em relação ao qual se reconhece satisfeito, trata-se do próprio cronótopo do hip hop, enquanto movimento cultural, cuja principal expressão de linguagem é o rap. Esse

tempo-lugar é afirmado, valorado, reconhecido (BAKHTIN, 2010) pelo sujeito em seu ato de enunciação. E essa afirmação/valorização/reconhecimento é compartilhada com os outros sujeitos ali presentes.

Assim, o mc toma a palavra para afirmar o seu local particular (BHABHA, 1998; LACLAU, 2001), ainda que seu objeto de discurso, o seu “tema” seja, por princípio, universal. O sentido dicionarizado de Linguagem, o ‘significado’ de “linguagem”, segundo Bakhtin/Voloshinov (1992a), em *Marxismo de Filosofia da Linguagem*, é o seu sentido geral, universalmente reconhecido, uma verdade *istina*, como Bakhtin (2010) propõe em “Para uma filosofia do ato responsável”. No entanto, ao tomar a palavra para construir o seu discurso, o mc L. se vale daquele tempo e espaço para reafirmar o local de sua cultura, de sua coletividade, de sua alteridade. O seu projeto discursivo não diz respeito à linguagem como uma entidade universal, mas, sim, à sua linguagem, à linguagem de uma coletividade ali concretamente representada: o rap.

De acordo com Ponzio (id., p. 21):

É no mundo vivido como singularidade, no mundo da “vivência” única, que cada um se encontra quando conhece, pensa, atua e decide; é daqui que participa do mundo em que a vida é transformada em objeto e situa a identidade sexual, étnica, nacional, profissional, de status social, em um setor determinado do trabalho, da cultura, da geografia política, etc.

É interessante observar como o mc trata a enunciação em andamento como explicitamente dialógica, o que pode ser indicado pelas expressões “rimando pra vocês”, “fazendo um rap procês”. Outros índices de uma relação dialógica plural, como “galera”, “parceiros”, “nóis”, “irmão”, podem corroborar esse ponto de vista, segundo o qual uma das características discursivas das práticas languageiras do hip hop consiste em uma

produção enunciativa não-individual, mas inter-individual, intersubjetiva, dialógica, no sentido pleno da palavra.

Apesar de menos evidente, neste sentido, a rima elaborada pelo mc C. A. também apresenta marcas de uma consciência de uma coletividade que subjaz ao processo enunciativo. “vamo que vamo”, “você é como ouvinte ou como locutor”, “cê tá ligado” seriam exemplos dessa consciência de um lugar discursivo no qual uma coletividade está acima de uma performance individual. O mc inicia, também, sua performance agradecendo à “Garcia”, a quem manda um “salve”, prática discursiva comum ao gênero rap.

Com as performances realizadas, o público escolheu a que considerou melhor. Após essa escolha do público, o MC Bocaum passou a dar sequência à batalha, buscando uma nova palavra no dicionário para um novo duelo entre os mc’s participantes. Vamos, então, ao 2º round dessa batalha, com a apresentação da palavra e sua definição e as performances dos mc’s L. e C. A.

A palavra com a letra C, C. falou: é chumbo! “Elemento químico, metal, símbolo PB, de peso atômico, número atômico 7, bom desse metal pra caça”.

Então se liga parceiro, eu vo da o papo, falaram de peso e meteram logo um bit pesado, então se liga irmão, vo falando então, se é pra meter chumbo que mete o chumbo na corrupção, se liga que agora eu chego falando a verdade e não me arredo mermo ta ligado, pois não muda saber de qual é, isso é chumbo? Já passou monte desse nesses mané, acho que então tão enganando a gente, tá ligado, tão achando que a gente tem cara de retardado, retardado é eles, que acha que a gente é bobo, a gente tá no rap tentando é dá o troco, com nossas rimas, com nossas palavras, tá ligado, isso é jogo, é porrada na cara, se liga,

então se liga, é irmão, não é competição é lado a lado com todos os irmão, a gente tá competindo aqui, mas é o papel, subimos aqui pra fazer isso, não estamos sendo cruéis porque a gente tá é tudo junto, então se liga, finalizou esse assunto. [MC “L.”]

Na moral, ein, ae.. Elemento químico da tabela periódica, então eu vou periodizar, se a corrupção tá ai, então parceiro, conhecimento pra exterminar, chumbo neles, chumbo pra gente, por isso é que a gente vai reverter sendo inteligente, fico bolado mesmo assim, quem me descia chumbo era aqueles otários que tavam fazendo aquela sacanagem lá em Xuri, puta que pariu fiquei bolado, irmão, chumbo na corrupção, chumbo naqueles que só oprimiram os morador do morrão, chumbo pra todos os vacilão, eu fico até bolado, não meto chumbo parceiro eu meto com sabor, eu até me compliquei eu vo retroceder, eu vo fazer pra mim e pra você, quando falo de chumbo fico bolado, com o que ta acontecendo nas favelas, vejo chumbo, vejo mazela, vejo uma tia observando a violência da janela, fico bolado, eu vo de norte a sul, por causa de chumbo eu perdi mais de 20 irmão na porra do Jaburu. [MC “C. A.”]

Em seus versos transcritos acima, mc L. relaciona o vocábulo selecionado, “chumbo”, à temática da corrupção, especialmente na área política. Vale a pena observar que no verbete da palavra no dicionário não há nada que indique essa relação. Ela acaba derivando da expressão “meter chumbo”, comum na esfera criminal, na esfera policial, à qual muitos dos ali presentes conhecem bem de perto. O mc, entretanto, propõe a inversão de uma certa lógica. Se, normalmente, quem “mete chumbo” são as autoridades oficiais, ao tomar a palavra, ao “dar o papo”, o mc afirma: “se é pra meter chumbo, que mete chumbo na corrupção”.

Novamente, o mc L., em seu discurso, procura situar sua fala em relação a uma coletividade, marcada pela presença constante da expressão “gente”, em contraposição a

“eles”, os “corruptores”. Claramente, essa coletividade diz respeito à comunidade hip hop, como explicitam os versos a seguir:

Já passou monte desses mané, acho que então tão enganando a gente, ta ligado, tão achando que a gente tem cara de retardado, retardado é eles, que acha que a gente é bobo, a gente tá no rap tentando é dá o troco, com nossas rimas, com nossas palavras, ta ligado, isso é jogo, é porrada na cara, se liga, então se liga, é irmão, não é competição é lado a lado com todos os irmão, a gente ta competindo aqui, mas é o papel, subimos aqui pra fazer isso, não estamos sendo cruéis porque a gente tá é tudo junto, então se liga, finalizou esse assunto.

Interessantemente, o mc C. A., que toma a palavra a seguir, para falar também de “chumbo”, aceita a provocação do colega e dá sequência à tematização proposta – “se é pra meter chumbo, que mete chumbo na corrupção”/“se a corrupção tá ai, então parceiro, conhecimento pra exterminar, chumbo neles, chumbo pra gente, por isso é que a gente vai reverter sendo inteligente”. A leitura, no entanto, de mc C. A. acaba explicitando o subentendido presente no discurso de mc L., o fato de ser, em geral, a população mais carente, das periferias, que “leva chumbo” das autoridades, policiais ou não.

fico bolado mesmo assim, quem me descia chumbo era aqueles otários que tavam fazendo aquela sacanagem lá no Xuri, puta que pariu fiquei bolado, irmão, chumbo na corrupção, chumbo naqueles que só oprimiram os morador do morrão, chumbo pra todos os vacilão

Mais impressionante ainda é a finalização proposta pelo mc C. A., trazendo a questão dessa relação conflituosa entre a favela e as autoridades, principalmente as

policiais, para o seu contexto particular: o Xuri e os “morrão”, como no verso anterior, e o do Jaburu, como a seguir.

eu até me compliquei eu vo retroceder, eu vo fazer pra mim e pra você, quando falo de chumbo fico bolado, com o que ta acontecendo nas favelas, vejo chumbo, vejo mazela, vejo uma tia observando a violencia da janela, fico bolado, eu vo de norte a sul, por causa de chumbo eu perdi mais de 20 irmão na porra do Jaburu.

Essa batalha parece mostrar muito bem como, concretamente, as palavras funcionam em nossas vidas, como o Círculo de Bakhtin, na verdade, concebe em seus vários escritos, de Para uma filosofia do ato aos ensaios traduzidos em Estética da Criação Verbal.

A palavra viva, a palavra plena, não tem a ver com o objeto inteiramente dado: pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento vivo.” (pp. 85-6)

As palavras dicionarizadas são como se perdessem a entonação, as atitudes avaliativas, as apreciações valorativas, que somente os acontecimentos discursivos, os eventos enunciativos podem produzir. Isso poderia ser uma lição importante para a escola: as palavras, as expressões, os enunciados têm significados, como os descritos

nos verbetes dos dicionários, mas, para terem sentido, de fato, dependem do tema da enunciação, do sentido da enunciação completa, que só se realiza, de fato, no tempo-espaço singular da enunciação, quando os sujeitos falantes, no sentido bakhtiniano dessas noções (sujeito e falante), entram, de fato, em relação afetiva e vivem o evento, interagem entre si e com o próprio evento. Somente assim, enquanto acontecimento discursivo, a palavra “morta”, em estado de dicionário, ganha vida, ressuscita, é anunciada, enunciada, pronunciada, e, portanto, adquire valor, entonação, somente deste lugar e nestas condições a narrativa pode brotar e o espaço da voz audível pode surgir.

Os mcs, de alguma forma, sabem que naquele espaço discursivo em que se encontram – a Escola de Rimas, a Batalha de Vocabulário, a cultura hip hop -, ainda que fisicamente seja o espaço de uma escola oficial, não interessam os significados escolarizados das palavras, por exemplo, de “linguagem” e de “chumbo”. Os significados de linguagem como “utilização dos elementos de uma língua como meio de comunicação entre os homens de acordo com as preferências de cada um, sem preocupação estética. Qualquer meio de se exprimir, ou que se sente ou o que se pensa, estilo, linguagem” e o de chumbo como “Elemento químico, metal, símbolo PB, de peso atômico, número atômico 7, bom desse metal pra caça” não interessam àquele espaço discursivo, em que os sujeitos estão vivenciando a sua cultura, a sua linguagem, as suas narrativas. Linguagem, então, torna-se “a nossa linguagem: rap” e chumbo suspende o significado objetivo (científico) da palavra, e coloca no lugar significados subjetivos, constituídos em uma singularidade, particularidade: “por causa de chumbo eu perdi mais de 20 irmão na porra do Jaburu”.



(Fig. 22 - Uma “Batalha de Rimas” acontecendo. Foto da autora)

Um outro aspecto importante a se destacar nas batalhas é a explicitação da natureza de acontecimento da linguagem, para além de uma concepção tradicional normativo-prescritiva, sempre muito preocupada em controlar as formas e os conteúdos linguísticos. As batalhas, ao contrário, e isto é um princípio do próprio gênero rap, exigem dos mcs um processamento dinâmico da linguagem, já que, diante de um tema que emerge aleatoriamente, o enunciador precisa construir seus versos, com sentido, isto é, dentro de um todo coerente, e composicionalmente estruturado no interior do gênero rap: um enunciado versificado, rimado, etc.

Faço essa reflexão a partir da batalha a seguir, o 3º e último round entre os mcs C. A. e L., em que a palavra escolhida só reforça o ponto de vista anteriormente colocado.

A palavra escolhida pelo meu parceiro B. é reformular, “Formular outra vez, refazer, restaurar, reformular”, 45 segundos, meu parceiro C., pode pegar o mike

Agora sim ein, porra, caralho. Até extinga ein? Assim eu me sinto feliz, vou reformular as leis do nosso país, chega de corrupção, eu quero mais educação, vou reformular, vou restaurar, por isso que eu quero amor dentro de todos os lar, vou restaurar a educação, por isso eu vo la, acabando com a

corrupção, em linguagem, por isso que eu sigo sempre fazendo a minha mensagem, já é, estourei o tempo por isso que eu já passei, eu sei que é, tudo vai mudar, tem que acreditar, a palavra que eu quero foi restaurar, a gente vai restaurando coraçãõ, seguindo a caminho da luz, pra você se restaurar, primeiro você tem que ter Jesus, por isso que eu faço minha poesia, eu fui restaurado pelo meu mano Garcia, e eu já até faço pedagogia, eu vou passar na universidade federal, cê ta ligado que o bagulho é animal, sou racional, o meu estilo é averbal, por isso que eu sigo parceiro sendo muito feliz e racional. [MC C. A; vencedor da batalha anterior]

Então chego, A. passou a bola pra cima, errado eu não sou, às vezes errado é quem as pratica, porque nas constituições, Brasil tem uma das melhores, mas na hora de ir praticar nós somos os piores, mas tá tranquilo parceiro, então demoro, se é pra falar, se é pra fazer que seja com amor, se é pra fazer que seja direito, as constituições foram feitas, agora, cadê o respeito? Nada a ver, vai trabalhar meu filho, aqui agora é minha mente é que ta retrocedendo, mas demoro moleque, vamo continuar, o round round, não pode parar, ta carregando a gente aqui no momento, e agora parceiro vamo fazendo o free style, porque demoro irmão, satisfação, a ideia não tá boa, mas valeu pela vibração. [MC L.]

Parabéns C., você se saiu melhor nessa! Um salve de palmas.
[MC Bocaum]

Os procedimentos adotados pela organização da Batalha de Vocabulário, de alguma forma, guardadas as devidas proporções, nos fazem lembrar as estratégias metodológicas pensadas por Paulo Freire para a alfabetização, principalmente dos “oprimidos”. Mas podemos vislumbrar algumas diferenças fundamentais.

http://www.paulofreire.org/frontera_p.htm) consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados:

a) A investigação temática, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Esta é a etapa da descoberta do universo vocabular, em que são levantadas palavras e temas geradores relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizados e do grupo social a que eles pertencem. Essas palavras geradoras são selecionadas em função da riqueza silábica, do valor fonético e principalmente em função do significado social para o grupo. A descoberta desse universo vocabular pode ser efetuada através de encontros informais com os moradores do lugar em que se vai trabalhar, convivendo com eles, sentido suas preocupações e captando elementos de sua cultura.

b) A tematização, pela qual professor e aluno codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. Descobrem-se assim novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados. É nesta fase que são elaboradas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita.

c) A problematização, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizando-o. Descobrem-se assim limites e possibilidades existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limite, isto é, de obstáculos ao processo de hominização. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. A educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora. [acesso em 18-10-2013]

É possível identificar na metodologia das batalhas de vocabulário esses três elementos: a investigação temática, a tematização e a problematização. A investigação temática seria o momento da escolha da palavra, pelo mc principal, no espaço do dicionário. Aqui, no entanto, há um primeiro diferencial em relação ao Método Paulo Freire: a palavra não necessariamente faz parte do universo vocabular do mc e dos demais interagentes do evento. Esse aspecto foi muito bem observado pelo próprio MC Adikto ao descrever o funcionamento das batalhas de vocabulário:

Muitas vezes caíam palavras para eles que eles nunca tinham ouvido o significado. A gente colocava algumas palavras que eram comuns, mas também colocava, como por exemplo, teve um dia que saiu a palavra paquiderme. Muitos não sabiam o que era paquiderme. Aí na explicação do que era paquiderme, aí o cara falava animal, provido de tromba, elefante, aí a partir dali eles foram desenvolvendo as temáticas, daí já colocaram um monte de coisas, esse era o momento épico do evento, até hoje vão á escola de rimas para ver a batalha do vocabulário, pois é uma coisa muito interessante de se ver acontecendo. Porque você ri, fica com vergonha, chateado, com vontade de estar ali, às vezes você completa uma palavra, o público aprende junto com o mc o significado das palavra, e acaba criando naquelas pessoas que tá ali um interesse pela língua, pelo vocabulário, um interesse em saber mais, por que quando ele rima, ele vê que não foi bem, ele fala, caramba, eu preciso ler mais, eu ando meio mal informado. As próprias pessoas que estão assistindo, você percebe que ela também não sabia, mas fica quieta, também não sabia disso, não, mas não vou falar. Todo mundo ganha com a batalha do vocabulário e foi uma forma, indireta, ou informal, de desconstruir todo um sistema de educação criado dentro de um padrão cognitivo, que é o padrão que a gente vê... No brasil... Abrindo um leque no discurso, sem se dar conta disso'

Sem, obviamente, desmerecer a proposta freireana, e suas evidentes intenções político-pedagógicas, o que o MC Adkito coloca é de uma profundidade ímpar. Uma palavra nova, desconhecida pode ativar todo um processo de conhecimento (cognitivo) imprevisível, envolvendo todos os participantes daquele evento discursivo: “todo mundo ganha com a batalha de vocabulário”. Tem-se, assim, um processo de conhecimento construído coletivamente, sem um a priori de um detentor de conhecimento, o professor, que tem a pretensão de transmitir o seu conhecimento aos alunos. Nem o dicionário, como vimos, tem esse poder, de direcionar e controlar os sentidos. Os conhecidos e os desconhecidos são compartilhados por todos, mas o fim não é exatamente se chegar a um denominador comum, a uma “aprendizagem” abstrata dos significados das palavras tematizadas. O mais relevante, na verdade, é o próprio processo de tematização e problematização desencadeado pelas palavras selecionadas.

Neste ponto, as batalhas parecem se aproximar mais das estratégias de tematização e problematização do Método Paulo Freire.

Na verdade, ao que parece, nas batalhas tematização e problematização se fundem em um mesmo processo de atribuição de sentido, de construção de uma significação para o vocábulo escolhido. Ao tematizar, por exemplo, o vocábulo “reformular”, o mc C. A. o trabalha, preferencialmente, como “restaurar”, talvez por uma relação sua com uma formação discursiva religiosa, em que essa expressão tem significados muito marcados. O mc inicia com a ideia de reformular, associando a um aspecto social, a legislação, mas, por alguma razão, decide mudar de rumo e transforma *reformular* em *restaurar*: “vou reformular, vou restaurar”. No campo do restaurar, o mc C. A. se vê em condições de explorar um problema que parece interessá-lo mais naquele momento: o amor entre as pessoas, o legado de altruísmo do cristianismo, e as possíveis transformações pessoais e interpessoais a partir dessa perspectiva.

O mc L., por sua vez, inicia sua tematização de “reformular” tentando retomar a problematização político-social iniciada, mas não concluída, pelo mc C. A.:

Então chego, A. passou a bola pra cima, errado, eu não sou, às vezes errado é quem as pratica, porque nas constituições Brasil tem uma das melhores, mas na hora de ir praticar nós somos os piores, mas tá tranquilo parceiro, então demoro, se é pra falar, se é pra fazer que seja com amor, se é pra fazer que seja direito, as constituições foram feitas agora, cade o respeito? Nada a ver, vai trabalhar meu filho,

A despeito dessas considerações a respeito da perspectiva freireana, em relação ao desenvolvimento da linguagem, mas, ao mesmo tempo, a partir delas, podemos argumentar que esse evento, a Batalha do Vocabulário, incorpora elementos da pedagogia dialógico-crítica freireana, expandida por outros pensadores da educação, como Giroux, Frigotto ou mesmo Saviani.

Dos nove princípios apontados por Giroux como concernentes à constituição de uma pedagogia crítica, poderíamos destacar alguns e relacionar com o evento Escola de Rimas e com a Batalha do Vocabulário.

O primeiro, certamente, é a formação de cidadãos políticos. Não tenho dúvidas de que o projeto Escola de Rimas, como um todo, e a Batalha do Vocabulário, em particular, constituem espaços de ação e reflexão político-cidadã. Desde o início do evento, como já observamos, todos os envolvidos estão comprometidos com ele, organizando o espaço, realizando a limpeza, montando os equipamentos, ajudando na compra de água, e se responsabilizando por um consumo consciente da mesma. Essas ações também podem ser relacionadas a outro princípio, o de se ter atitudes éticas nos processos educativos. As discussões em torno da temática da corrupção, também, ao

longo das batalhas, revelam um posicionamento crítico dos mcs e de seus interlocutores a respeito desse problema tão caro a nós brasileiros.

Os princípios relacionados à identidade e à cultura, certamente, também podem ser identificados nas atividades desenvolvidos durante o evento. A cultura hip hop está presente em todo o evento, sob a forma dos grafites que compõem o espaço físico da escola, do grafite que está sendo trabalhado durante o evento, do vestuário da maioria dos participantes, incluindo bermudas e camisetas largas, bonés, cordões, anéis, etc., e também do som ambiente, rap, privilegiadamente nacional e capixaba. Cds, camisetas, bonés, livros e revistas, associados à cultura hip hop também são vendidos ou trocados em uma banca ao lado do palco. Todos esses elementos colocam os presentes no evento inseridos no universo discursivo-cultural do hip hop, demarcando um terreno particular e uma identidade. Essa identidade, por sua vez, não é fechada em si mesma, avessa ao outro. Pelo contrário, em nenhum momento, eu, como membro de fora dessa coletividade, me senti deslocada, desidentificada ou ameaçada por não fazer parte daquele grupo. Isso também me parece ter sido uma demonstração de que aqueles sujeitos e aquela cultura não se pretende isolar do mundo, de outros sujeitos, de outras culturas. Ainda que afirme a sua cultura, a sua identidade e o seu discurso, pelo menos ali, no espaço da Escola de Rimas, o movimento me pareceu de abertura ao outro, mesmo porque havia um interesse maior de trazer a comunidade do entorno da Escola Gomes Cardim para aquele espaço e outros de política cultural.

A Batalha do Vocabulário, por sua vez, pode ser vista como uma ação criativa e crítica em relação ao conhecimento. A criação de um jogo, de uma brincadeira, uma competição lúdica, sem os fins competitivos do neo-liberalismo, alia-se à crítica do próprio conhecimento estabelecido, marcado pelos significados dicionarizados das palavras tematizadas. Como vimos, cada palavra é ressignificada, é enunciada de forma

particular por cada um dos mcs. Dos significados conhecidos, objetificados em forma de verbetes do dicionário, os mcs constroem, criticamente, sentidos singulares, diretamente relacionados às suas vivências, às suas experiências, constituindo, assim, narrativas particulares. São essas narrativas, enfim, que fazem emergir sujeitos localizados, situados em seu universo cultural e ideológico, assumindo suas vozes, sem, no entanto, estarem ilhados, isolados do que acontece em outras instâncias culturais e ideológicas.

Temos aqui uma prática claramente não-bancária, mas interativa, dialógica, de fala e de escuta. Aliás, a escuta, nessa prática, é fundamental. Mas não se trata de uma escuta muda, calada, como na pedagogia tradicional. Trata-se, pois, de uma escuta dialógica, nos termos pensados pelo Círculo de Bakhtin; uma escuta, como tentamos descrever a própria cena das batalhas, carregada de gestos, de olhares e também de vozes. Na concepção bakhtiniana, tanto uma fala é carregada de escuta, quanto a escuta é permeada de fala. A relação não é dicotômica, de oposição. Eu falo e escuto. O outro escuta e fala. Assim parece se dar nas batalhas de vocabulário e no evento Escola de Rimas como um todo. O silêncio disciplinar de obediência não faz nenhum sentido, o que não significa que os falantes e ouvintes não se respeitem, não saibam a hora de tomar a palavra efetivamente e a hora de ouvir, dialogicamente.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual roubo a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e

os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto o diálogo é uma exigência existencial...

[P. Freire]

É desse modo que as práticas desenvolvidas no projeto Escola de Rimas se tornam espaços constitutivos de expansão das vozes desses sujeitos-narradores, espaço de escuta e de visibilidade.

Esta Escola (a de Rimas) pode ser vista, assim, como uma ponte criada entre a Escola (a oficial) e a Comunidade (não só a do hip hop, mas a do entorno da Escola e também a de fora desse entorno). Essa ponte parece se sustentar em certos princípios como os colocados por Giroux (1987) e Freire e Macedo (1987), discutidos acima, e retomados abaixo.

Não é necessário estar enquadrado em uma sala de aula convencional para se aprender-ensinar algo.

Não “matamos” os narradores, com suas narrativas, quando o que se propõe como foco do trabalho sobre a linguagem está voltado, principalmente, para o conteúdo experienciado, concreto, vivo, pulsante, aquele que não exige esforço de memorização, pois ele está presente no sujeito individual e coletivo. As narrativas resistem à “morte” quando não sofrem o peso das práticas silenciadoras e opressoras da instituição escolar.

Todos somos mestres, educandos e educadores, quando o espaço da escuta se abre, forjando o cronótopo da audição e da visibilidade. A Escola Estadual Gomes

Cardim já não é mais, simplesmente, uma escola estadual de ensino médio de Vitória. Ela se transfigurou no lugar e no tempo da canção, da batalha, do ético, do político, do estético. A Gomes Cardim, mais especificamente, o pátio externo da escola foi tomado por sujeitos e por suas vozes sedentas pela escuta e por respostas. Os sujeitos que ali estavam não estavam por obrigação, porque precisavam responder a um número em uma chamada, não estavam ali porque seus conhecimentos teriam que ser medidos. Segundo o próprio Adikto, a pedagogia ali acontece naturalmente, instintivamente, intuitivamente. Para mim, trata-se de uma pedagogia do contágio, da impregnação.

Por fim, não pretendo construir uma imagem do projeto Escola de Rimas ou das Batalhas de Vocabulário como algo que devesse ser aplicado em todas as escolas, sobretudo, as de periferia urbana. O que pretendo com este trabalho é, através desta experiência, provocar no educador um desejo de buscar além do currículo oficial, além das paredes das salas de aula, um cronótopo (tempo-espço) que possibilite o encontro e a escuta dialógicos com e dos seus sujeitos, seja nas práticas do hip hop, nas do congo, das emboladas, do samba, e de tantas outras práticas discursivas marginalizadas. O que se pretende é mostrar que sair do lugar comum e engessado da educação bancária pode ser muito mais que um desafio; pode ser uma rica e produtiva experiência de saber e de saberes.

7- DO INCONCLUSÍVEL...

Quantas leituras, quantos mundos, sujeitos e vozes em um único lugar. Mais uma vez, repito, a multiplicidade de questões, imbricações e inquietações geradas dentro e fora deste cronótopo são incontáveis. Neste sentido, e também, defendendo o argumento de que o fazer científico, sobretudo, em ciências humanas, são fontes inesgotáveis de análises, o que se apresenta nesta tese são algumas perguntas e respostas possíveis e viáveis. Não há fim ou começo. Há recortes. Pontos de partida para uns, mas de chegada para outros. Neste momento, apresento o que me parece ser o meu ponto de chegada.

Assistir, ouvir, sentir o evento Escola de Rimas contribuiu muito com as minhas pesquisas, análises e inquietações no campo educacional.

Tentando responder as questões e inquietações que há muito me acometiam, retomemos o cronótopo do evento com um objetivo claro de utilizá-lo como exemplo: era um sábado não letivo (final de férias) e as pessoas subiam as escadas e o morro de acesso à escola. Elas iam a convite e por vontade própria. Elas estavam ativamente presentes naquele local, dispostas a experimentar as sensações do evento, dispostas a ouvir e a responder, dispostas a aprender.

O evento foi desde seu início um show de aprendizado. Aprendemos a não desistir diante dos obstáculos, aprendemos a cuidar do espaço público, aprendemos a nos mobilizarmos diante do inesperado – os portões da escola que davam acesso aos bebedouros estavam fechados, o pátio sujo e cheio de baratas, a distribuição regrada de água... -, aprendemos a ouvir as narrativas dos outros, todas elas, as que se aproximavam das nossas e, também, as que se distanciavam. Aprendemos, enfim, a

valorizar os sujeitos que produzem e criam suas narrativas, os sujeitos que, ao invés de verbalizarem sua história, preferem grafitá-la.

Eu, particularmente, além de ter aprendido tudo isso, aprendi, ainda, que é possível, sim, trazer para a escola outras práticas, outras linguagens, dar voz aos que rotineiramente são silenciados. Afinal, mesmo sem a limpeza e sem a água, o evento aconteceu, ainda que em um espaço restrito da escola. Imagine se os portões estivessem escancarados, abertos verdadeiramente para esses sujeitos, com suas experiências, suas narrativas, seus discursos, suas artes, enfim, suas histórias.

Várias são as ações que evidenciam o desejo e a necessidade de se pensar práticas educativas distintas das já desgastadas por anos e anos de aplicação sem efetivamente trazer para o educando um sentido positivo para sua existência. É o que se faz no projeto Escola de Rimas na EEEMF Gomes Cardim, no centro de Vitória- ES, de forma semelhante a projetos como “Graffiti e educação”, que está inserido em um projeto maior, o Projeto Quixote, na zona sul de São Paulo. Neste sentido, o Hip Hop se coloca como um grande parceiro no desenvolvimento e na construção da cidadania entre os adolescentes em situação de exclusão social. Além de resgatar a autoestima dos sujeitos envolvidos por ele, pois essas práticas viabilizam o espaço da criação, da escuta e do cuidado de si e dos outros, a esperança é resgatada, o inédito viável, conforme Paulo Freire, é aplicado, experimentado e compartilhado de forma real e concreta. A Grande Vitória está povoada dessas ações,

É preciso olhar e ouvir de outra forma o que nos rodeia. Os espaços urbanos estão cada vez mais repletos de espaços ressignificados, de sujeitos e corpos que produzem suas histórias, seus textos, suas narrativas bem aqui, bem ali do seu lado, mais próximo ou afastado, mas ainda sim, numa zona de interseção entre o *eu* e o *outro*. Até quando vamos negar esse(s) outro(s) que direta ou indiretamente nos afeta(m)? O Hip

Hop parece, a meu ver, que já entendeu essa coexistência heterogênea entre os distintos lugares e distintos sujeitos, essa multiplicidade de vozes e de vidas. Isto está claro nas letras de Rap e nas práticas do movimento hip hop. É muito forte, também, o seu papel político e social. O tom de denúncia e de conscientização política é, sem dúvida, uma marca presente no movimento. Há sim, uma luta pela manutenção dos traços que demarcam mais fortemente sua identidade, por uma razão ideológica, mas não há uma indiferença em relação ao Outro, sobretudo, quando esse outro também sofre com as mais diversas formas de injustiças sociais. Podemos verificar essa característica através da postagem abaixo, seguida de um cartaz, feita por Adikto no dia 13 de dezembro de 2013, em sua página no facebook, após a tragédia provocada pelas chuvas no Espírito Santo:

Então pessoal,

O Movimento Hip-Hop não poderia ficar apático diante desta catástrofe natural que atingiu o estado do Espírito Santo e principalmente cidades como Rio Bananal, Colatina e Viana e Cariacica na Grande Vitória. O número de desabrigados e desalojados é grande e estas pessoas não podem esperar. Nós enquanto movimento social podemos ajudar oferecendo nossa ajuda.

E é neste espírito que mais de 30 nomes do Hip-Hop local se juntaram (independente de bandeira, desavenças ou ideologias distintas) para promover uma pequena mas justa ajuda às vítimas das fortes chuvas.

Neste domingo (Dia 22/12) realizaremos o HIP-HOP SOLIDÁRIO. O evento será no Centro Comunitário do Bairro Serra Dourada III (Serra), pois se trata de um município que passa praticamente ileso de catástrofes como estas por estar localizado em um platô continental que o privilegia geograficamente. O centro comunitário é fechado e coberto, portanto, imune à chuvas ou alagamentos.

O evento acontecerá o dia inteiro, das 14:00h às 22:00h e o objetivo é arrecadar o máximo de agasalhos, roupas, brinquedos e mantimentos possíveis, para que ao fim do mesmo, possamos acionar a defesa civil de Cariacica ou de Viana e efetuar a entrega dos donativos.



As ruas já provaram que são lugar de cultura, política e, também, de educação. Portanto, as escolas, para além de seus muros e portões, precisam entender que elas estão nas ruas. É preciso construir as pontes, estabelecer os vínculos, forjar os elos.

Um projeto como a Escola de Rimas exige desde sua raiz um esforço coletivo, com parcerias entre escola, comunidade e movimentos sociais. É preciso um diálogo contínuo e orgânico entre essas entidades políticas e ideológicas, éticas, responsivas e responsáveis. O trabalho deve ser de escuta coletiva, um processo no qual as partes se posicionem de maneira simétrica em relação às posições que ocupam.

Trazer a voz dos sujeitos do movimento hip hop, ouvir suas experiências, suas necessidades, angústias e, sobretudo, suas conquistas, seus sonhos e projetos, é de

fundamental importância. Do mesmo modo, em contrapartida, as escutas da escola e da comunidade por esses sujeitos, também se faz necessária para entender e buscar um *modus operandi* da oficialização e legitimação da prática educacional vivenciada pela Escola de Rimas.

Obviamente, quando falo de simetria dialógica, não quero com isso parecer ingênua, retirando do diálogo o jogo concreto de tensões e interesses que cada sujeito carrega ao se posicionar. A simetria aqui diz respeito à relação do direito de pronunciar e expressar suas ideias que cabe a todos, desmistificando as práticas mais singulares como algo que devesse ser visto apenas como algo estranho ou mesmo como folclórico .

Estar consciente de que um grupo orgânico em seus interesses pode se apresentar hegemônico no que diz respeito à causa, mas nunca homogêneo, morno, sem cor e sem sabor, pois é exatamente nas diferenças, nas tensões que são postas na arena dialógica que o novo aparece, como fruto da mediação entre sujeitos distintos. Pode surgir, assim, um inédito viável, como diria Paulo Freire. Desse modo, se por um lado temos a instituição que aqui pode ser representada por um Eu, temos os sujeitos do hip hop e os seus agregados que podem ser representados como um Outro, ou Outros.

Conforme Bakhtin (2005), é nessa tensão dialógica entre as identidades individuais que se forja o espaço do eu/outro ou do outro/eu, negociando as fronteiras dos territórios fixos e das identidades fixas, para um espaço muito mais produtivo e criativo, o espaço da interação, do entrelugar, dos eus coletivos ou, ainda, no lugar do nós. Como diria, ainda, Bakhtin (1992), forjando um cronótopo em que nem o Eu individual, nem o Outro estão na sua integridade, prontos, fechados e acabados, mas que de algum modo se manifestam conjunta e simultaneamente. Poderíamos chamá-lo de identidade coletiva ou *alteridentidade*.

Assim, num movimento de forças centrífugas e centrípetas, nossas *alteridentidades* vão se constituindo, ora na singularidade particular, ora na identidade coletiva, em um movimento dialético, complexo e contínuo. Ter nitidamente a consciência da importância desse movimento é, ainda, uma postura ética e política, da qual educando, educador e instituição não deveriam escapar. É o que o projeto Escola de Rimas parece entender e aplicar muito bem.

Tanto nos cenários mais locais, quanto no cenário mais global, é mister uma formação de educadores que os habilite não exclusivamente à transmissão de conteúdos, como normalmente vemos. Acho oportuno citar, novamente, o comentário feito pelo Mc Sagaz via Facebook de André Adikto:

A escola deve mudar o conceito arcaico do modelo euro central tradicionalista de ensino e por em pratica as novas maneiras e usar talvez a velha maneira com um novo formato de passar o ensinamento... o formato dos griots africanos é muiiito funcional... (Mc Sagaz em comentário no Facebook de André Adikto, 2014)

É imprescindível, sobretudo, que os educadores possam desenvolver, ou melhor, recuperar aquela habilidade tão comum às comunidades tradicionais, a escuta. Para tanto, é necessário primeiro que estes educadores no exercício de sua formação sejam verdadeiramente ouvidos. Assim, quando chegar a sua vez de trabalhar com os alunos, a escuta deles, também, será melhor oportunizada.

Neste sentido, ter educadores com uma formação diferenciada pode contribuir para uma educação preocupada com os sujeitos e suas histórias, seus pares, suas experiências, permitindo a eles o direito de participar de forma material e concreta na construção deste projeto, sendo, sem dúvida, uma maneira dialógica, mediática, interativa de fazer da atual educação mecânica e sistemática de conteúdos abstratos, uma educação dinâmica, complexa, orgânica, radical e de conjunto.

Não há educação quando estamos em uma situação autoritária, monológica e hierárquica. Toda educação que se quer significativa deve necessariamente se pretender e se fazer alteritária, plural e coletiva, dialógica, enfim.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo, Editora Musa, 2001.
- ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.
- ASSARÉ, P. “O poeta da roça”. In: http://letras.azmusica.com.br/P/letras_patativa_do_assare_33529/letras_otras_22689/letra_o_poeta_da_roca_692040.html (acesso em 15-08-2011).
- AZEVEDO, Amailton Magno Grillu e SILVA, Salloma Salomão Jovino da. Os sons que vêm das ruas. IN: ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins fontes, 1992.
- _____. *Questões de literatura e estética*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BENJAMIN, Walter. O narrador; considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. IN: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19.
- BRAHIM, A. C. S. M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X – Vol. 1*, 2007.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- CARACELLI, C. Resposta de uma ausculta – um ato de compreensão: um encontro das vozes de Augusto Ponzio, João Wanderley Geraldí, Luciano Ponzio, Susan Petrilli e Valdemir Miotello. In: GEGe. *A escuta como lugar do diálogo – alargando os limites da identidade*. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2012.
- CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem* (T. R. Bueno, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1994 (Original publicado em 1944).
- DALMÁSIO, A. *O erro de Descartes – Emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DINIZ, J. O recado do morro – criação e recepção da música popular brasileira. *Revista Literatura e Cultura*, v. 4, p. 121-134, 2004.
- ECO, H. *Obra Aberta*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d’Água, 1995.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREYRE, G. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: ed. Record, 2000
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011

- GADOTTI, M. A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro. In: VENTORIM, S., PIRES, M. F. C., OLIVEIRA, E. C. (Org.) *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória-ES: EDUFES, 2000.
- GEGe. *A escuta como lugar do diálogo – alargando os limites da identidade*. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2012.
- GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. IN: _____ *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2010.
- _____. O poeta se fez sem enxada e sem ritalina. IN: COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. e RIBEIRO, M. C. F. (orgs). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas : Mercado de Letras, 2013, p. 311-322.
- GILROY, P. *O Atlântico Negro*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- _____. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1987.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HERNANDEZ, Nilton. Minha palavra é um tiro – O discurso dos Racionais MC's no cd *Sobrevivendo no inferno*. Seleção de textos do IV ENAPOLL, São Paulo, p. 49-62, 2002.
- HERSCHMANN, Micael. (Org.) *Abalando os anos 90: funk e hip hop: globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- _____. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1995.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008
- LACLAU, Ernesto. Universalismo, Particularismo e a Questão da Identidade. IN: MENDES, C. (coord.) e SOARES, L. E. *Pluralismo Cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LECHTE, J. *Cinqüenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.
- MATTELART, A. e NEVEU, E. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MIOTELLO, V., SALES, A. C. M. A filosofia da linguagem como arte da escuta na perspectiva da alteridade. In: GEGe. *A escuta como lugar do diálogo – alargando os limites da identidade*. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2012.
- MV BILL. *Declaração de guerra*. [cd] Rio de Janeiro: Natasha Records/BMG, 2002.
- NAPOLITANO, Marcos. *História e música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NASCIMENTO, J. L. Da ponte pra cá: os territórios minados dos Racionais MC's. Vitória, ES: REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários, a.2, n.2, 2006.
- _____. O Titanic afundou: poesia e cultura, rap e sociedade. Vitória, ES. Revista Contexto, n. 19, 2011
- NEVES, L. E. No olho da rua. [documentário]. Vitória, ES: Nave Experimental, 2009.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1987.
- OLIVEIRA, Sílvia Cristina de. *Para uma análise sociosemiótica do discurso presente no texto da música rap*. Tese de Doutorado – FFLCH/USP, 1999.
- PEREIRA, A. M. *África: para abandonar estereótipos e distorções*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

- PETRILLI, Susan. Conferência de abertura do III Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana. UFSCAR, São Carlos-SP, 2010.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p. 3-15.
- PONZIO, Augusto. Diálogo com Carlos Alberto Faraco na Grande Roda “O trabalho estético em Bakhtin”. *III Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana*. UFSCAR, São Carlos-SP, 2010.
- _____. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2010.
- RACIONAIS MC’S. *Nada como um dia após o outro dia*. [cd] São Paulo: Zambia Fonográfica, 2003.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1985.
- _____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte - o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- SILVA, José Carlos Gomes da. Arte e educação: a experiência do movimento hip hop paulistano. IN: ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.
- _____. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais: UNICAMP, 1998.
- SOUZA, A. L. *Letramento da Reexistência. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola, 2011
- VIDON, G. R. O. N. *Identidades discursivas no Rap de MV Bill e Racionais MC’s*. Dissertação de Mestrado. Três Corações-MG, Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), 2007.

ANEXOS

Vida Loka I (Racionais MC's, 2003)

Fé em Deus que ele é justo ei irmão nunca se esqueça
na guarda guerreiro levanta a cabeça truta,
onde estiver seja lá como for
tenha Fé, porque até no lixão nasce Flor
ore por nós Pastor lembra da gente
no culto dessa noite firmão segue quente
admiro os crente, da licença aqui
mó função mó tabela, hô, desculpa aí
eu me sinto as vezes meio bah inseguro
que nem um vira-lata sem Fé no futuro
vem alguém lá quem é quem quem será meu bom,
dá meu brinquedo de furar moletom
porque os bico que me vê com os trutas na balada
tenta ver quer saber de mim não vê nada
porque a confiança é uma mulher ingrata
que te beija e te abraça, te rouba e te mata
desacreditar, nem pensar só na dela
se uma mosca ameaçar, me catar piso nela
o bico deu mó guela hó, rico e bandidão
vou em casa na missão e tromba na Cohab
de camisa larga vai saber Deus que sabe
qual é a maldade comigo inimigo no migué
tocou a campainha plim pra tramar meu fim
dois maluco armado sim um isqueiro e o estopim
pronto pra chamar minha Preta pra falar
que eu comi a mina dele ha, se ela tava lá
vadia mentirosa nunca vi deu mó fáia
espírito do mal cão, de buceta e saia
talarico nunca fui e é o seguinte
ando certo pelo certo como Dez e Dez é Vinte
já pensou doido
e se eu tô com meu filho no sofá de vacilo
desarmado era aquilo sem culpa e sem chance,
nem pra abrir a boca ia nessa sem saber, você vê,
vida louca

Vida Loka II (Racionais MC's, 2003)

Deixa eu falá p'ocê,
Tudo, tudo, tudo vai, tudo é fase irmão,
Logo mais vamo arrebrantar no mundão,
De cordão de elite, 18 quilate,
Poê no pulso, logo brait,

Que tal, tá bom,

De lupa, mochilon, bombeta branca e vinho,
Champanhe para o ar, que é pra abri nosso
caminhos,
Pobre é o Diabo, eu odeio a ostentação,
Pode rir, ri, mais não desacredita não,

É só questão de tempo, o fim do sofrimento,
Um brinde pros guerreiro, Zé povinho eu
lamento,
Vermes que só faz peso na Terra,

Tira o zóio,
Tira o zóio, vê se me erra,

Eu durmo pronto pra guerra,
E eu não era assim, eu tenho ódio,
E sei que é mau pra mim,
Fazer o que se é assim,
VIDA LOKA, CABULOSA,
O cheiro é de Pólvora,
E eu prefiro rosas,

E eu que...E eu que...

Sempre quis um lugar,
Gramado e limpo, assim verde como o mar,
Cercas brancas, uma seringueira com balança,
Disbicando pipa, cercado de criança...

How...How Brow

Acorda sangue bom,
Aqui é Capão Redondo, Tru,
Não Pokemon,
Zona Sul é invés, é stress concentrado,
Um coração ferido por metro quadrado...

Quanto mais tempo eu vou resistí?
Pior que eu ja vi meu lado bom na U.T.I,
Meu anjo do perdão foi bom,
Mais ta fraco,
Culpa dos imundo do espirito opaco,

Eu queria ter, pra testa e vê,
Um malote, de Gloria, Fama,
Embrulhado em pacote,
Se é isso que seis qué,
Vem pega,

Jogar num rio de merda e vê varios pulá,
Dinheiro é Foda,
Na mão de favelado, é mó guela,
Na crise, varios pedra 90, esfarela,

Eu vou joga pra ganhá,

O meu money, vai e vem,
Porém quem tem, tem,
Não cresço o zóio em ninguem,
O que tiver que ser,
Será meu,
Tá escrito nas estrela,
vai reclama com Deus,

Imagina nós de Audi,
Ou de Citroën,
Indo aqui, indo ali,
Só Pam,
De vai e vem,
No Capão, no Apurá, vo colá,
Na Pedreira do São Bento,
No Fundão, no pião,
Sexta-Feira,

De teto Solar,
O luar representa,
Ouvindo Cassiano, haaa
Os gambé não guenta,
É mais se não dé,

Nego,
O que é que tem,

O importante é nós aqui,
Junto ano que vem,
E o caminho,
Da felicidade ainda existi,
É uma trilha estreita,
É em meia a selva triste,

Quanto cê paga,
Pra vê sua mãe agora?
E nunca maise ve seu Pivete,
Embora,
Da a casa, da o carro,
Uma Glok, e uma Fhal,
Sobe cego e de joelho,
Mil e cem degrau,

Quente é Mil Grau,
O que o guerreiro diz,
O promotor é só um homem,
Deus é o juiz,

Enquanto Zé Povinho,
Apedrejava a Cruz,
Um canalha fardado,
Guspiu em Jesus,

Óh ...

Aos 45 do segundo arrependido,
Salvo e perdoado,
É DIMAS o bandido,

É loko o bagulho,
Arrepiá na hora,
Ó

DIMAS, primeiro VIDA LOKA da historia,

Eu digo,

Gloria...Gloria...
Sei que Deus tá aqui,

E só quem é,
Só quem é vai sentir,

E meus guerreiro de fé,
Quero ourvi....Quero ouvi...

E meus guerreiro de fé,
Quero ouvi irmão...

Programado pra morre nós é,
É certo...é certo...é crer no que der...

Firmeza

Não é questão de luxo,
Não é questão de cor,
É questão d fartura,

Alega o sofredor,

Não é questão de Presa,
Nem cor,
A idéia é essa,
Miséria traz tristeza, e vice-versa,
Inconscientemente,
Vem na minha mente inteira,

Uma loja de tênis,
O olhar do parceiro,
Feliz de poder comprar,
O azul, o vermelho,
O balcão, o espelho,
O estoque, a modelo,

Não importa,
Dinheiro é puta,
E abre as porta,
Dos castelo de areia que quiser,

Preto e dinheiro,
São palavras rivais,
hééé!!!
Então mostra pra esses Cu,
Como é que faz,

O seu enterro foi dramático,
Como o blues antigo,
Mais de estilo,
Me perdoe, de bandido,

Tempo pra pensá,

Qué pará,
Que cê qué,
Viver pouco como um Rei,
Ou então muito, como um Zé,

As vezes eu acho,
Que todo preto como eu,
Só qué um terreno no mato,
Só seu,

Sem luxo, descalço, nadar num riacho,
Sem fome,
Pegando as fruta no cacho,

Ae truta, é o que eu acho,
Quero também,
Mais em São Paulo,
Deus é uma nota de 100,
VIDALOKA.

PORQUE O GUERREIRO DE FÉ NUNCA
GELA,
NÃO AGRADA O INJUSTO, E NÃO
AMARELA,
O REI DOS REI, FOI TRAIIDO, E SANGRÔ
NESSA TERRA,
MAIS MORRER COMO UM HOMEM É O
PREMIO DA GUERRA,
MAIS Ó,
CONFORME FOR, SE PRECISÁ, AFOGA NO
PROPRIO SANGUE SERÁ,
NOSSO ESPIRITO É MORTAL, SANGUE

Negro Drama (Racionais MC's, 2003)

negro drama
entre o sucesso e a lama
dinheiro problemas invejas, luxo fama
negro drama
cabelo crespo e a pele escura
a ferida a chaga, a procura da cura
negro drama
tenta ver, e não vê nada
a não ser uma estrela, longe meio ofuscada
sente o drama, o preço a cobrança
no amor no ódio a insana vingança
negro drama
eu sei quem trama e quem tá comigo
o trauma que eu carrego pra não ser mais um
preto fudido
o drama, da cadeia e favela
túmulos, sangues, sirenes, choros e velas
passageiro do Brasil São Paulo agonia
que sobrevive em meio a zorra, e covardia
periferia vielas cortiços
você deve tá pensando o que você tem a ver
com isso

vejo o início,
por ouro e prata olha quem morre então, veja
você quem mata recebe o mérito a farda que
pratica o mal
me ver pobre preso ou morto já é cultural
histórias registros escritos não é conto nem
fábula, lenda ou mito não foi sempre dito que,
preto não tem vez (então)
olha o castelo (e não) foi você quem fez (cuzão)
eu sou irmão, dos meus trutas de batalha
eu era a carne agora sou a própria navalha
tim tim um brinde pra mim
sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias
o dinheiro tira um homem da miséria
mas não pode arrancar, de dentro dele a favela
são poucos que entram em campo pra vencer
a alma guarda, o que a mente tem que esquecer
olho pra trás vejo a estrada que eu trilhei,
mó cota quem teve lado a lado e quem só ficou
na bota
entre as frases, fases e várias etapas
do quem é quem, dos mano e das mina fraca
negro drama de estilo
pra ser se for, tem que ser se temer é milho

entre o gatilho e a tempestade
sempre a provar que sou homem e não um
covarde
que deus me guarde pois eu sei que ele não é
neutro
vigia os rico mas ama os que vem do gueto
eu visto preto, por dentro e por fora
guerreiro, poeta entre o tempo e a memória,
ora nessa história vejo dólar e vários quilates
falo pro mano que não morra e também não
mate
o tique taque não espera veja o ponteiro
essa estrada é venenosa e cheia de morteiro
pesadelo, hum, é um elogio
pra quem vive na guerra a paz nunca existiu
no clima quente, a minha gente soa frio
e um pretinho, seu caderno era um fuzil
negro drama
crime, futebol, música caralho,
eu também não consegui fugir disso ai
sou mais um
forest gump é mato,
eu prefiro contar uma história real
vou contar a minha"
daria um filme,
uma negra e uma criança nos braços
solitária na floresta de concreto e aço
veja, olhe outra vez o rosto na multidão
a multidão é um mostro sem rosto e coração
hei São Paulo terra de arranha céu
a garoa rasga a carne é a torre de babel
família brasileira, dois contra o mundo
mãe solteira de um promissor vagabundo
luz câmera e ação, gravando a cena vai
o bastardo, mais um filho pardo sem pai
hei, senhor de engenho eu sei bem quem você é
sozinho você não guenta, sozinho você num entra a
pé
você disse que era bom e as favela ouviu
lá também tem whisky red bull tênis nike fuzil
admito, seu carro é bonito, hé, e eu não sei
fazer
internet, vídeo cassete, os carro loco
atrasado eu to um pouco, sim tô, eu acho
só que tem que... seu jogo é sujo e eu não me
encaixo
eu sou problema de montão de carnaval a
carnaval
eu vim da selva sou leão, sou de mais pro seu
quintal
problema com escola eu tenho mil, mil fita
inacreditável mas seu filho me imita
no meio de vocês ele é o mais esperto
xinga e fala gíria, gíria não dialeto
esse não é mais seu, ó [assobio] subiu

entrei pelo seu rádio, tomei, você nem viu
nós é isso aquilo, o que, você num dizia
seu filho quer ser preto, ahhh que ironia
cola o pôster do 2pac aí, que tal que você diz
sente o negro drama vai tenta ser feliz
hei bacana quem te fez tão bom assim
o que você vê o que você faz o que você fez por mim
eu recebi seu ticket,
quer dizer kit de esgoto a céu aberto e parede
maderite
de vergonha eu não morri, tô firmão, eis me
aqui
você não, você não passa quando o mar vermelho
abrir
eu sou o mano homem duro do gueto o brown,
oba
aquele loko que não pode errar
aquele que você odeia ama, nesse instante
pele pardo e ouço funk, vim de onde veio os
diamante
da lama,
valeu mãe
negro drama drama...
aí, na época dos barraco de pau lá na pedreira
onde vocês tavam?
quê que vocês deram por mim? quê que vocês
fizeram por mim?
agora tá de olho no dinheiro que eu ganho
agora tá de olho no carro que eu dirijo
demorou, eu quero é mais eu quero até a sua
alma
aí, o rap fez ser o que sou
Ice Blue Edi Rock K1 Jay e toda família
e toda geração que faz o rap
a geração que revolucionou, a geração que vai
revolucionar
anos 90, século XXI é desse jeito
aí você sai do gueto mas o gueto nunca sai de
você morô irmão
você tá dirigindo o carro o mundo todo tá de olho
em você morô
sabe porque? pela sua origem morô irmão
é desse jeito que você vive
é o negro drama
eu não li, eu não assisti eu vivo o negro drama
eu sou o negro drama eu sou o fruto do negro
drama
aí dona Ana, sem palavras
a senhora é uma rainha rainha
mas aí, se tiver que voltar pra favela vou voltar
de cabeça erguida porque assim que é
renascendo das cinzas, firme e forte guerreiro de
fé
vagabundo nato!

Só Deus pode me julgar (MV Bill, 2002)

**Vai ser preciso muito mais pra me fazer recuar
Minha auto estima não é fácil de abaixar**

Olhos abertos fixados no céu
Perguntando a Deus qual será o meu papel
Fechar a boca e não mesmo aos meus
pensamentos
Com receio que eles possam causar
constrangimentos
Será que é isso não cumprir compromisso
Abaixar a cabeça e se manter omissos
A hipocrisia a demagogia ser entregue à orgia
sem ideologia
A maioria fala de amor no singular
Se eu falo de amor é de uma forma impopular
Quem não tem amor pelo povo brasileiro
Não me representa aqui nem no estrangeiro
Uma das piores distribuições de renda
Antes de morrer talvez você entenda
Confesso para ti que é difícil de entender
No país do carnaval o povo nem tem o que
comer
Ser artista popstar pra mim é pouco
Não sou nada disso
Sou apenas mais um louco
Clamando por justiça, igualdade racial
Preto, pobre é parecido, mas não é igual
É natural o que fazem no Senado
Quem engana o povo simplesmente renuncia ao
cargo
Não é caçado, abre mão do seu mandato
Nas próximas eleições bota a cara como
candidato
Povo sem memória, caso esquecido
Não foi assim comigo, fiquei como bandido
Se quiser reclamar de mim que reclame
Mas fale das novelas e dos filmes do Van
Damme
Que teve no Brasil no programa do Gugu
Rebolou, vacilou, agachou e mostrou o
Volta pra América e avisa pra Madonna
Que aqui não tem censura, meu país é uma zona
Não tem dono, não tem dona, nosso povo tá em
coma
Erga sua cabeça que a verdade vem à tona
É, mantenho minha cabeça em pé
Fale o que quiser, pode vir que já é
Junto com a ralé sei dar marcha ré
Só Deus pode me julgar
Por isso sou da fé
Mantenho minha cabeça em pé
Fale o que quiser, pode vir que já é
Junto com a ralé sei dar marcha ré
Só Deus pode me julgar
Por isso sou da fé
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
Preconceito sem conceito que acontece à nação
Vimos no descaso mesmo após a abolição

Mais de 500 anos de angústia e sofrimentos me
acorrentaram
Mas não meus pensamentos
Me fale quem tem o poder quem pra condenar
quem pra censurar alguém
Então me diga o que causa mais estrago
100 gramas de maconha ou um maço de cigarro
O povo rebelado alcooliza na favela
A música do Bill ou o a próxima novela
Na tela seqüela no poder, corrupção
Entramos pela porta de serviço, nossa grana não
Tá bom, só pra quem manda bater pisando nos
humildes
E fazendo nosso bode crescer
MST Cut Une culpa PCC
O mundo se organiza
Cada um a sua maneira
Continuou me ironizando, ouvindo como
brincadeira
Besteira Coisa de moleque revoltado, ninguém
mais quer ser boneco
Ninguém quer ser controlado, vigiado,
programado, calado, ameaçado
Se for filho de bacana o caso é abafado
A gente que é caçado, tratados como réu
As armas que eu uso é microfone, caneta e
papel
A socialite assiste a tudo calada
Salve salve salve ó pátria amada mãe gentil
Poderosos do Brasil
Que distribuem para as crianças cocaína e fuzil
Me calar, censurar porque não pode falar nada
É como se fosse um rabo
Sejam falando da bunda mal lavada
Sem investimento do esquecimento
Explode um pensamento mais um homem
violento
Que pega num canhão e age inconseqüente
Eu pego o microfone com um discurso
contundente
Quem te assusta uma atitude brusca
De que vem ficando e lutando por uma vida
justa
Fui transformado num bandido do milênio
O sensacionalismo por aqui merece um prêmio
Eu tava armado, mas não sou da sua laia
Quem é mais bandido: Beiramar ou Sérgio
Naya?
Quem será que irá responder: governador,
senador, prefeito, ministro?
Você que é caçado e sempre paga o pato
Erga sua cabeça para não ser fuzilado
É, mantenho minha cabeça em pé
Fale o que quiser, pode vir que já é
Junto com a ralé sei dar marcha ré
Só Deus pode me julgar
Por isso sou da fé
Mantenho minha cabeça em pé
Fale o que quiser, pode vir que já é
Junto com a ralé sei da marcha ré

Só Deus pode me julgar
Por isso sou da fé
Como pode ser tragédia a morte de um artista
E a morte de milhões apenas uma estatística
Fato realista de dentro do Brasil
Você que chorava lá no gueto, ninguém te viu
Sem fantasiar realidade dói
Segregação, menosprezo, é o que destrói
A maioria esquecida no barraco
Que ainda é algemado, extorquido e assassinado
Não é moda: quem pensa incomoda
Não morre pela droga, não vira massa de manobra
Não me idolatra mauricinho da tv
Não deixa se envolver porque tem que proceder
Pra quê, por que, só tem paqueta loira
Aqui não tem preta como apresentadora
Novela de escravo a emissora gosta
Mostra os pretos chibatados pelas costas
Mais confusão na cabeça de um moleque que
não gosta de escola
E admira uma Hidratek
Clic Clac
Mão na cabeça quando for roubar dinheiro
público
Vê se não esqueça que na sua conta

Tem a honra de um homem envergonhado
Ao ter que ver sua família passando fome
Ordem e progresso e perdão
Ladrão na mão de quem rouba muito não tem
punição
É, mantenho minha cabeça em pé
Fale o que quiser, pode vir que já é
Junto com a ralé sei da marcha ré
Só Deus pode me julgar
Por isso sou da fé
Mantenho minha cabeça em pé
Fale o que quiser, pode vir que já é
Junto com a ralé sei da marcha ré
Só Deus pode me julgar
Por isso sou da fé
Mantenho minha cabeça em pé
Fale o que quiser, pode vir que já é
Junto com a ralé sei dar marcha ré
Só Deus pode me julgar
Por isso sou da fé
Mantenho minha cabeça em pé
Fale o que quiser, pode vir que já é
Junto com a ralé sei dar marcha ré
Só Deus pode me julgar
Por isso sou da fé.