

Culturas juvenis em uma escola pública de São Paulo

FERREIRA, Maíra S.

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa e intervenção realizada em uma sala de aula com alunos da 7ª série de uma escola pública de São Paulo (2007-2009). Esses jovens, amantes do ritmo e da poesia, são descendentes de famílias afro-brasileiras e indígenas Pankararu, oriundas do sertão de Pernambuco, que se alojaram em São Paulo. Observou-se que, apesar de sua história ser conhecida, essa comunidade não se revelou integrada à cultura escolar, e a tendência do corpo discente parecia ser a de negar a herança afro-indígena nordestina. Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi investigar e propiciar, pela via poético-musical dos jovens, formas de interlocução com esse passado recente. Assim, a partir de uma pesquisa “etnográfica” rumo ao sertão nordestino, deparamo-nos com as mais ricas produções de poesia popular, as quais forneceram material para algumas intervenções em sala de aula. O trabalho em classe, que contou com a participação de alunos e professores, realizou-se em torno das manifestações do “Cordel, RAP e Repente”. Tal processo de mistura cultural, convertido em algo próprio, foi uma maneira dos grupos sociais discriminados pela sociedade brasileira responderem às exigências de subjetivação e afirmação étnico-social.

Palavras-chave: Linguagem – Culturas Juvenis – Criação Poética – Preconceito étnico-social.

Abstract

This article is the result of a research and intervention for seventh grade students in a classroom at a public school in Sao Paulo (2007-2009). These rhythm and poetry young lovers descend from Afro-Brazilian and Pankararu indian families who came from the countryside of Pernambuco and settled down in Sao Paulo. We observed that though this community's history is known, this wasn't proven integrated to the school culture – the tendency of which seemed to deny the students are Northeastern Afro-Indian descendent. Therefore, the objective of this study was not only to investigate but also to provide the students with ways to dialogue with their recent past by means of their poetic-musical manners. In order to do so we employed an “ethnographic” research in a region in Northeastern Brazil where we found out a very rich popular poetry production to supply us with material for some intervention in class. This task about cultural hybridity, counted on students' and teachers' participation, was about “Cordel, RAP and Repente”. We understood that mixing up different styles of poetic production to turn them into their own production was a way for these social groups disregarded by society to answer to demands of subjectification and ethno-social affirmation.

Keywords: Language – Youth Cultures – Poetic Creation – Ethno-social prejudice.

O presente artigo tem o objetivo de apresentar um trabalho de campo realizado com jovens alunos da 7ª série de uma escola pública de São Paulo (2007-2009). Antes, contudo, é necessário introduzir algumas conceituações e reflexões que sustentaram a elaboração metodológica criada com os jovens a cada entrada em sala de aula. Também é importante salientar que entendemos essa pesquisa e intervenção como um método que envolve, como condição necessária para o enfrentamento das desigualdades, o comprometimento com a busca de alternativas adequadas às diferentes realidades sociais. Para tanto, conforme El-Khatib e Bragatto (2005), assumimos o papel de propositores de ações baseadas na mudança de paradigmas, no abandono de antigas concepções discriminatórias e preconceituosas, na construção coletiva de ações inovadoras por meio das quais acreditamos ser possível produzir rupturas nos discursos e práticas comuns e, desse modo, mobilizar novos referenciais.

Nesse sentido, para ilustrar o ponto de partida, é importante explicitar o que entendemos por culturas juvenis. Concordamos com a formulação de Velho (2006), segundo a qual a juventude pertence a uma “categoria complexa e heterogênea” que compõe diferentes “modos de construção social da realidade” sempre a partir de seu *ethos*, “estilos de vida” e “visões de mundo”.

Pais (2003) apresenta duas leituras possíveis das culturas juvenis. Uma, baseada na ideia de um desenvolvimento prescritivo que vai da infância à idade adulta, que concebe a adolescência e suas peculiaridades como ritos de passagem que se repetem nesta fase da vida. E outra, que avança, ao atentar para as expressividades juvenis cotidianas, que trata de uma nova sensibilidade e expressividade que não é comparável à do adolescente de qualquer outra geração. Conforme esse autor, os jovens do século 21 conferem às suas expressões artísticas, atividades e concepções de mundo conotações “disruptivas” em relação ao controle e à ordem.

Logo, extravagância, aventura, risco e experimentalismo são categorias importantes para a compreensão das sensibilidades juvenis inseridas em um contexto de estruturas sociais inconstantes, descontínuas e fluidas. Assim, é importante notar que esses aspectos têm feito emergir nos jovens uma forte identificação com movimentos inovadores permeados por valores como autenticidade, mobilidade, elasticidade e flexibilidade. Conforme Pais (2003), o desenho desse contexto social, cujo “futuro desfuturizado” está governado

pelo princípio da incerteza, aparece, por exemplo, no destino incerto a que estão sujeitos os alunos de escolas públicas brasileiras, que estão mais preocupadas em atender as exigências da burocracia do que as necessidades de formação juvenil na periferia das metrópoles.

Se nas décadas anteriores à ditadura a participação juvenil se dava pela filiação a partidos políticos e, depois, pela formação de associações de bairro, a partir dos anos 90 o movimento juvenil ganhou outro fôlego, ao promover uma “virada cultural e criativa” com tendências a recusar a ordem institucional global. Esse novo momento político, de abandono dos partidos e das estruturas institucionais do Estado, deixa de ser reconhecido como movimento social – partidário ou ideológico – e passa a ser concebido como parte das culturas juvenis reveladoras de constantes invenções e deslocamentos dos modos de viver vigentes na sociedade.

Schilling (2005) destaca a importância de perceber as ambiguidades das tensões – resistência/conformismo, contestação/reprodução – nas práticas juvenis, afirmando que podem estar em lugares inusitados, apresentando-se de formas parciais e fragmentadas, e que, nem por isso, devem ser consideradas como não portadoras de crítica e de potencial de transformação:

São lutas transversais, que percorrem diversos países, em diálogos imprevistos, constituindo redes de lutas específicas; seus objetivos são os efeitos de poder enquanto tal, conformando-se como lutas imediatas (anárquicas) sem um *telos*, como nas lutas do século XIX ou até a metade do século XX. São lutas, desta forma, que criticam tanto uma ideia de evolução ou destino histórico como seu encaixe em um plano ou projeto societário maior (Schilling, 2005, p. 2).

A autora prossegue afirmando que “na modernidade entendia-se a resistência como uma acumulação de forças contra a exploração que se subjetivava através de uma tomada de consciência” (Schilling, 2005, p. 8), enquanto que, na pós-modernidade, a resistência se dá com a difusão de comportamentos resistentes e singulares que, quando acumulada, se faz de maneira intensiva pela circulação, mobilidade e pela alteração dos lugares de poder. Finalmente, se há diferenças entre juventudes a cada geração, conforme cada momento histórico e político, há também algumas funções sociais da adolescência e da juventude

que reaparecem a cada vez. Uma delas é a capacidade de renovar a história, ao captá-la e expressá-la de diferentes maneiras.

Da mesma forma, há também a presença do mundo interno do adolescente, cujos modos variados de expressão dependem de cada contexto e emergem a cada geração com novas configurações. Por exemplo, as novas posturas e concepções juvenis parecem apontar para necessidades psíquicas próprias do adolescente contemporâneo. Segundo Jeammet e Corcos (2005), dadas as relações tênues que separam os valores e costumes entre as gerações, o jovem vive de modo mais ameaçador o paradoxo da adolescência: para se diferenciar do adulto, precisa se distanciar dele, e para se construir e ter autonomia, necessita concluir suas identificações com esse mesmo adulto do qual precisa se separar. O adolescente o faz por meio da transgressão, seja pela via criativa – no caso, produção poética e musical de contestação –, seja pela via da atuação – presente na autodestruição ou em ações que envolvem a transgressão da ordem instituída.

Assim, a capacidade da juventude de captar a incoerência entre a prática cotidiana e o discurso social, esforçando-se pela superação de uma ordem hegemônica, autoritária e preconceituosa, expressou-se, na escola pesquisada, pela denúncia transgressora dos jovens frente às incoerências e resistências do mundo adulto. Sustentar um olhar atento para o potencial crítico das mensagens presentes nas culturas juvenis – dirigidas não apenas ao mundo adulto, concebido abstratamente, mas ao que este representa em termos de avanço e/ou retrocesso no campo civilizatório – foi um dos nossos desafios. Em síntese, “é importante desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis, em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos com os quais os jovens já não se identificam” (Pais, 2006, p. 13).

Nessa mesma direção, Herschmann (2005) aponta que, para uma melhor compreensão dos desdobramentos políticos dessas expressões culturais, é preciso observar a “maneira de viver” desses jovens – os “produtos culturais, gostos, opções de entretenimento, dança, roupas, que têm como princípio a estética do pegue e misture”, isto é:

O estilo de vida e as práticas sociais dos grupos revelam um tipo de consumo e de produção que os desterritorializa e reterritorializa. A partir do funk

e do hip hop esses jovens elaboram valores, sentidos, identidades e afirmam localismos, ao mesmo tempo em que se integram em um mundo cada vez mais globalizado. Ao construir seu mundo a partir do improviso, da montagem de elementos provenientes também de uma cultura transnacionalizada, em cima daquilo que está em evidência naquele momento, esses jovens, se não ressitua sua comunidade, amigos e a si mesmos no mundo, pelo menos denunciam a condição de excluídos da estrutura social (Herschmann, 2005, p. 214).

As negociações e tensões, a afirmação das diferenças e os hibridismos parecem garantir visibilidade, vitalidade e algum poder de reivindicação a esses jovens. Em nossas intervenções em classe junto aos alunos, coube também ter a sensibilidade para identificar qual(is) das culturas juvenis expressaria mais e melhor as suas críticas sociais e pessoais. Nesse sentido, a rima se apresentou como porta-voz das denúncias, expressões pessoais e coletivas, (re)posicionamentos, clamores, gritos, diálogos, crônicas e narrativas de histórias, muitas delas induzidas ao esquecimento pelos meios de comunicação e pelo poder público. Assim, a poesia escrita e/ou cantada, em suas “mesclas” com o ritmo do rap¹, foi a forma escolhida pelos jovens alunos de nossa pesquisa para expressar a violência e o abandono a que estão relegados os jovens pobres de nosso país.

Neste sentido, assim como ocorreu nos Estados Unidos da América, é importante observar que, no Brasil, o momento da expansão de uma escola pública de baixa qualidade condiz com a entrada do movimento hip hop no país (Souza, 2008). E, aliado a esse sucateamento da escola – pseudo-democratização do ensino brasileiro –, ocorreu um processo de massificação cultural que, paradoxalmente, tornou acessível aos jovens uma tecnologia eletrônica de alta qualidade que, por sua vez, possibilitou a expansão, apropriação e recombinação musical feita pelo hip hop. Desse modo, observou-se que foi a cultura hip hop um dos primeiros movimentos a denunciar a violência que se abatia sobre os jovens da periferia das grandes cidades brasileiras:

As recentes pesquisas quantitativas produzidas nos últimos anos por instituições como a Fundação

1 RAP: Rhythm and Poetry (Ritmo e Poesia), um dos elementos do movimento hip hop. Cultura juvenil com variados recursos técnicos, dentre eles o recorte e colagem.

SEADE e o IBGE revelaram que a violência embora não contemplada pela pesquisa acadêmica permaneceu como um aspecto fundamental da condição juvenil. Os números confirmam que a juventude tem sido o segmento social mais atingido pelas mortes violentas. Essa questão, agora admitida como um problema social de extrema gravidade, foi anteriormente apreendida no plano do sensível pelos jovens filiados ao movimento hip hop. Ainda no início dos anos 90, mesmo não dispondo de dados objetivos, os rappers produziram as primeiras narrativas sobre as situações dramáticas que presenciavam nos bairros periféricos. Antecipando-se aos dados oficiais, descreveram um quadro preocupante de perdas de vidas humanas entre a juventude pobre que classificaram como holocausto urbano. Sabemos agora que essa expressão não era um mero exagero de retórica, mas expressão de um sentimento íntimo sobre a cruel realidade que se configurava (Silva, 2007, p. 1).

Pode-se depreender, ainda, que a globalização e a pós-industrialização tanto tornaram as grandes metrópoles e periferias mundiais mais semelhantes entre si, quanto aproximaram a juventude em um único movimento juvenil grande e complexo – o hip hop. Ou seja, as juventudes provenientes de comunidades da diáspora africana, deportadas e escravizadas em diferentes locais do mundo, como a afro-americana e a afro-brasileira, encontraram nessa cultura juvenil formas de recriar suas respectivas tradições musicais, usando em seu proveito as formas de “reprodutibilidade técnica” da arte, de modo a traduzir na poesia do rap, nos grafites, nas discotecagens (recorte e colagem) e na dança do break, as angústias e a revolta vivenciadas em seus guetos e favelas.

Finalmente, foi a partir da percepção de que essa cultura juvenil parecia se equilibrar no limiar da exclusão e da exigência de integração social, que nos propusemos a construir, *in loco* e coletivamente, a metodologia deste trabalho, cujo objetivo consistiu em dilatar as vozes, ouvir as novas sintonias que recuperavam e reeditavam histórias de seus antepassados, atentando para as sonoridades inquietas, criativas e ávidas por autonomia, de modo a ouvir os novos timbres não escutados e, até então, não escutáveis para nós, pesquisadores, entre outros que foram nos surpreendendo a cada encontro.

Experimentações da pesquisa

A partir do interesse pela poesia dos jovens de uma classe de trinta alunos da 7ª série, organizamos

um grupo de estudos com os professores da escola, com o objetivo de estudar e discutir o tema fortemente denunciado pelos alunos – o preconceito étnico-social –, assim como as maneiras pelas quais poderíamos estabelecer um diálogo com os desdobramentos do passado escravocrata brasileiro que, por sua vez, proliferou nas bases do preconceito e da discriminação étnico-social de nosso país e está presente na história da comunidade em questão. Esses estudos resultaram em algumas intervenções realizadas com uma classe da 7ª série de uma escola pública de São Paulo entre os anos de 2007 e 2009. Durante dois anos trabalhamos semanalmente com jovens amantes do ritmo e da poesia, descendentes de famílias afro-brasileiras e indígenas Pankararu, oriundas do sertão de Pernambuco que se alojaram em São Paulo. Considerando a história do aldeamento forçado do “Brejo dos Padres” no sertão nordestino – de onde as famílias dos alunos migraram –, optamos por estudar as culturas nordestinas que, assim como o rap, também utilizam o improviso, a poesia e as rimas.

É importante salientar que, apesar do conhecimento sobre sua história, esta não se revelou integrada à cultura escolar, cuja tendência parecia ser a de negar a herança afro-indígena nordestina por parte do corpo discente. Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi investigar e propiciar, pela via poético-musical dos jovens, formas de interlocução com esse passado recente. Assim, a partir de uma pesquisa “etnográfica” rumo ao sertão nordestino, deparamos com as mais ricas produções de poesia popular, que nos forneceu o material para algumas intervenções em sala de aula. Alguns motivos sustentaram a escolha desse percurso, pela via poética e cultural, para retomar um passado marcado por diásporas e aldeamentos e re-significar um presente permeado por experiências de preconceito e discriminação. Foram eles: a idade dos alunos, adolescentes de 13 e 14 anos; a forma como esses jovens apresentaram a própria problemática do preconceito e da discriminação que foi, principalmente, pela reprodução das letras de rap do grupo MC Racionais e, principalmente, pelo fato de não realizarem apropriações de suas próprias histórias de vida.

Apesar dos jovens aparentemente não se afirmarem e não se identificarem com os elementos nordestinos, indígenas e afro-brasileiros, fortemente presentes na história de seu passado recente, a busca pelo rap e pelo hip hop expressava, sem que eles percebessem, toda uma história de diásporas, aldeamentos e hibridismos. De outra forma, sustentamos a hipótese de que, como não lhes era possível

afirmar suas identidades étnicas e sociais naquele ambiente escolar, foi fundamental identificarem-se com essas culturas e, por meio delas, expressar seus sofrimentos em sala de aula.

A linguagem cindida dos alunos², que parecia oscilar entre a admissão e a negação das relações de seu pertencimento às comunidades nordestinas chamou a atenção para a possibilidade de uma atividade em grupo que potencializasse a criação poética e a afirmação étnico-social desses jovens descendentes de nordestinos no interior da própria escola. Um dos professores do grupo de estudos salientou que essa linguagem dúbia para se referir às suas origens poderia representar uma estratégia de “sobrevivência étnica” que, por mais contraditória que pudesse parecer, era comum entre grupos minoritários como estratégia de enfrentamento da não aceitação, ou mesmo da discriminação, por parte do grupo de pares ou da própria escola.

Assim, ao admitirmos que os jovens estavam inseridos na conservadora metrópole paulistana e em uma escola que não os reconhecia e/ou sequer considerava a existência de uma cultura afro-indígena, reconhecemos que uma parte de tais dificuldades devia-se à discriminação efetivamente exercida sobre eles, tanto por parte de alunos e professores, como aquela expressa no currículo escolar e em seu conteúdo. Também entendemos que a organização escolar, o quadro de horários, a distribuição das matérias, a concepção de homem e de mundo expressa nos livros didáticos, assim como a precarização do trabalho do professor, sua sobrecarga burocrática, o conseqüente e reforçado silenciamento político e seu distanciamento das atividades intelectuais, apontavam para uma ideia de que o abismo entre a escola e o aluno, denunciado pelos próprios jovens, não se referia apenas a uma diferença de gerações ou aos tempos modernos e pós-modernos, mas principalmente à constituição de um país escravocrata que se constituiu de forma discriminatória e preconceituosa e, por isso mes-

mo, talvez não tenha se preocupado em oferecer uma educação pública de qualidade.

A compreensão de todas essas circunstâncias nos levou a pensar quão complexos são os fatores responsáveis pelas dificuldades desses alunos em se auto-identificarem do ponto de vista étnico-social, demonstrando serem bastante hesitantes, quando não ambivalentes, a esse respeito. Portanto, para promover rupturas no modo ambivalente de lidar com esse passado recente, elaboramos um plano de intervenção cujo objetivo seria propiciar um deslocamento gerador de ligações e/ou “acasalamentos” entre “São Paulo e Nordeste”; “Metrópole e Sertão”; “Presente e Passado”. Consideramos então que esse vai-e-vem no tempo, nas culturas e nas regiões brasileiras poderia (re)estabelecer um elo rompido na história política e familiar desses jovens, de modo a propiciar elementos para as discussões sobre o preconceito e a discriminação tão denunciados pelos alunos. Ou seja, ao percorrer as culturas populares tradicionais e as juvenis, populares e internacionais, pretendíamos refletir sobre a história e a experiência social acumulada dessa comunidade emblemática “afro-indígena paulistana, descendentes de sertanejos nordestinos”, e com isso avaliar as possibilidades de um exercício de afirmação étnico-social desse passado (re)negado no ambiente escolar e social dos jovens.

Desse modo, a partir do entendimento de que o termo hibridismo cultural expressa todo um movimento humano e, portanto, criativo, de atualizar e renovar as experiências sociais, procuramos desenvolver um olhar sobre as culturas populares (cordel e repente) não como “fósseis intocáveis”, mas no sentido do DJ Lins: “a ideia era criar condições para que elas pudessem dialogar com o mundo contemporâneo, fertilizando-se no processo e assim voltando à vida” (Lins, 2003 apud Vargas, 2007, p. 64). Esse processo de mistura cultural, que a converte em algo próprio, é um modo encontrado pelos grupos sociais discriminados pela sociedade brasileira para responderem às exigências de subjetivação e afirmação étnico-social.

Assim, levados pelo interesse pelas culturas nordestinas, indígenas e afro-brasileiras com base na oralidade, nosso grupo de estudos recorreu às pesquisas de Cascudo (2006) para salientar os pilares de sustentação e preservação da cultura oral. Dentre eles, destacamos: a característica do anonimato, a preservação do patrimônio cultural pela via da oralidade, a manutenção e movimentação pela tradição e a transmissão de geração a geração. Logo, entendemos que sua perpetuação se deve à capacidade

2 Alguns exemplos: “Não conheço a cultura afro-brasileira, mas sei que eles foram escravos e ainda sofrem”. “Gosto de rap, funk e pagode (...), não conheço a cultura afro-brasileira”. “Não conheço a cultura afro (...), no orkut sou afro-brasileira”. E ainda: “Eu conheço os Pankararu mais ou menos. Meu pai, minha mãe são Pankararu. O que eu sei sobre eles é que eles vieram de Pernambuco e lá eles comiam com a mão. Eu adoro a dança deles”. “Não conheço nada, mas gostaria de conhecer, porque sou um deles, mas eu sei que eles usam tranças”.

mnemônica e à criatividade de cada um que organiza a informação a seu modo, ou seja: “na tradição popular a primeira fase do processo difusivo é a despersonalização dos temas, impossibilitando uma identificação histórica” (Casculo, 2006, p. 193).

Nessa direção, a história das principais manifestações orais do sertão nordestino – como o folheto de cordel e os repentes da cantoria de viola e do coco de embolada – demonstrou que a presença da cultura oral está nas diluições, nos deslocamentos, nas condensações e semi-esquecimentos da memória individual e social, e que existem duas fontes contínuas que mantêm esta manifestação poético-literária. Uma, exclusivamente oral, perpetuada pelos contos, rodas, danças cantadas, jogos, cantigas, repentes, anedotas, lendas, adivinhações etc. E outra, por meio da reimpressão de folhetos, no caso do Nordeste, do folheto da literatura de cordel: “com ou sem fixação tipográfica”, essa literatura pertence à oralidade, pois ela “foi feita para o canto, para a declamação, para a leitura em voz alta”. Mais: tal literatura será “depressa absorvida nas águas da improvisação popular, assimilada na poética dos desafios...” (Casculo, 2006, p. 21-22).

Tendo em vista que esses estudos estavam relacionados com a forte presença do passado nordestino-sertanejo dos jovens alunos da escola, amantes da rima, a primeira delimitação do trabalho com os alunos versou sobre as culturas “Cordel, Rap e Repente”. Referenciados pelo objetivo mencionado acima, refletimos sobre o cronograma de atividades com os alunos e no passo a passo do trabalho. Ou seja, partindo da constatação de que a regularidade é a peça fundamental para a construção e preservação da tradição oral, definimos as atividades em classe, de modo a estimular a produção poética dos jovens nas mais variadas métricas – do folheto de cordel aos repentes da cantoria de viola. Essa regularidade consistiu nas repetições de métricas fixas que oferecem marcas e pistas – tanto para quem improvisa quanto para quem ouve – sobre o caminho que a composição seguirá.

Após a apresentação das regras da métrica, rima e oração de uma dada expressão artística, líamos os primeiros versos e os alunos respondiam recriando a rima final sem nenhuma consulta prévia. O importante não era adivinhar a palavra escolhida pelo cordelista, mas dar a sua própria versão encontrando a palavra “adequada”³ e contar sua pró-

pria história sem deixar de lado as regras da forma poética em questão. Essa atividade foi a base para trabalharmos a rima e o improvisado em classe. Por conseguinte, também foi o exercício que levou os alunos a escreverem seus próprios versos, criarem suas próprias rimas e se afirmarem etnicamente. Em suma, os jovens responderam ao desafio de construir poesia “de repente” e por associação-livre, embora pautada pela regularidade da métrica, com muita perspicácia e criatividade.

Criações poéticas e afirmação étnico-social

Ressaltada a importância da regra da oralidade e da forma poética (métrica) de manifestações culturais – como o repente (cantoria de viola e coco de embolada), a literatura de cordel e o rap –, demos início ao trabalho com os alunos sobre as possibilidades de rimar, metrificar, construir versos, cordéis e elaborar poesias livres. Os alunos se apropriaram do espaço de modo a potencializar e propiciar a criação poética em sala de aula.

Assim, considerando os princípios excludentes que historicamente têm prevalecido na constituição da sociedade brasileira, pautada pela discriminação e humilhação de contingentes de migrantes das regiões Norte e Nordeste e de etnias não brancas, passaremos ao relato de nossas intervenções, com o intuito de apontar para a forma como essa travessia simbólica, ou rito de passagem, tem ocorrido para esses jovens pobres cuja trajetória familiar traz as marcas da migração nordestina para a região Sudeste, o que resulta numa mistura singular entre sertanejos, indígenas e afro-brasileiros.

Iniciamos as intervenções com uma conversa sobre o “Sarau do Cooperifa”. Em grupo, desvendamos as palavras sarau, cooperativa e periferia. Apresentamos a “Agenda Cultural da Periferia”, editada todo mês pela Organização Não Governamental “Ação Educativa”, e apresentamos algumas das muitas iniciativas de “literatura periférica” que estavam ocorrendo em São Paulo. Rapidamente, o tema da discriminação tomou a cena. Uma aluna exclamou:

– “As pessoas dizem que na periferia só tem ladrão”.

– “Ladrão rima com discriminação!”, desafiamos os alunos.

3 Ou seja, improvisar e criar mantendo a métrica, a

rima e a oração de todos os versos.

– “Que rima com cidadão!”, respondeu outro aluno.		E outro desafiando,	X
– “E ainda com escravidão!”, rimamos novamente.		Uma melhor denunciava.	A
		Importante era encontrar	X
		A palavra que rimava!	A
		Escolhemos até um mote	X
		Dizia ele: que é mentira	A
		Que lá na periferia	X
		Só aparece quem atira	A
		Pois decidimos que a rima	X
		Essa sim que nos inspira	A
		Depois veio a idéia	X
		Que também não é verdade	A
		Que lá na periferia	X
		Só tem é a maldade	A
		Afinal estamos aqui	X
		Buscando a felicidade!	A
“Ao sair da classe, pensamos	X	E que quem nasce por lá	X
Vamos fazer um cordel	A	Logo cedo é ladrão	A
Resumir nossa conversa	X	A colega então falou:	X
De maneira bem fiel	A	‘Ei, aqui tem é cidadão!’	A
Pros alunos do Alcântara	X	E a outra respondeu:	X
Acompanharem no papel	A	‘ABAIXO A DISCRIMINAÇÃO!’	A
A história começou	X	O cordel que é o do passado	X
Quando um dia fomos contar	A	Do presente também é	A
Do sarau do Cooperifa	X	E na rima com o rap	X
Onde vão para rimar	A	É que temos muita fé	A
Os rapazes “hip hoppers”	X	Os dois são é brasileiros	X
Que são bons para cantar!	A	Assim como o café	A
Começou o intervalo	X	Jefferson muito curioso	X
A turma toda dispersou	A	Virou e perguntou:	A
A Mayane inteligente	X	- ‘O que é o tal do MC?’	X
Logo se interessou	A	Tati, no livro pesquisou!	A
Com a amiga Tati	X	‘Mestre de Cerimônias’,	X
Correu e o livro buscou	A	Foi o que ela encontrou!	A
A colega Andressa	X	Esse foi nosso cordel	X
Entusiasmada nos contou:	A	Feito todo em sextilha	A
- ‘Sou filha de nordestinos,	X	Para a 7 ^a . série A	X
Isso sim é o que sou!’	A	Que conosco compartilha	A
E desafio, eu sei o que é!	X	Conhecimento e alegria	X
Ela logo explicou...	A	Nos deixando bem na pilha”.	A
‘É como uma Batalha ⁴ :	X		
Uma frase um soltava	A		

4 Batalha é um “desafio”, uma disputa de improvisos presente em todos os elementos do hip hop: grafite, rimas, break etc.

Quando acabamos, fomos à lousa explicar, agora mais detalhadamente, o que é uma sextilha, ou seja, o tripé da métrica, rima e oração. A professora de literatura brasileira salientou a diferença entre as sílabas poéticas e as sílabas gramaticais, e assim, junto aos alunos, observamos estrofe por estrofe

do cordel recém escrito, procurando analisar quais versos continham o número correto de sete sílabas e quais podiam ser melhorados.

Para explicar o que é uma rima, fomos ao texto para os alunos diferenciarem as rimas dos versos órfãos de cada estrofe do cordel. Essa separação possibilitou deduzir a fórmula da sextilha: X A X A X A, sendo “X” para os versos sem rima (versos órfãos) e “A” para os versos que apresentam a rima. Perguntamos então o que era a oração de um texto. Concluímos, ludicamente, que “oração rimava com redação”, ou seja, a oração dava sentido ao texto: uma estrutura com começo, meio e fim. Um aluno resumiu: “um cordel sem pé ou cabeça é um cordel sem oração”.

Então, lemos uma estrofe e sem ler a última palavra deixamos que eles respondessem, assim como já havíamos feito. Entre os que responderam, tivemos três palavras diferentes. Perguntamos qual das palavras acertava a rima e a métrica. Eles responderam que todas. Perguntamos qual mantinha o sentido, a oração da estrofe. E eles responderam que apenas uma das respostas mantinha a oração, ou seja, uma dentre as três respostas cumpria todas as regras da sextilha: rima, métrica (sete sílabas) e oração (texto com coerência). Assim, chegamos à regra da sextilha no cordel.

Em seguida, fizemos uma rodada em que cada aluno leu uma frase, ou seja, um verso. Foi um momento importante para que pudéssemos perceber a resistência de alguns alunos em participar, e atribuímos tal aversão à sua dificuldade de leitura; identificamos quatro jovens que realmente liam e escreviam pouco ou nada.

Aqui cabem duas observações. A primeira se refere à importância da palavra falada como constituinte de laços sociais e, particularmente, do canto falado que é indissociável do próprio ato de falar, e que se encontra fortemente presente na cultura juvenil do rap e em todas as demais manifestações de base oral. Podemos até afirmar que isto unificou as relações desse grupo de intervenção. A outra observação é o fato de que, apesar de vivermos numa sociedade marcada profundamente pela palavra escrita, as atuais escolas públicas brasileiras não garantem essa aprendizagem. No limite, a rima e o canto falado (rap, repente, embolada) invertem a dominância frequentemente encontrada na escola, que tende a sobrepor a escrita à oralidade.

Béthune (1999) afirma, a propósito do rap, que esse estilo musical inaugura um novo conceito de cultura letrada e escrita, pois aponta para as inúmeras possibilidades de enriquecimento a partir

da linguagem oral. Para esse autor, trata-se de um conceito que caminha no sentido inverso do que propõe a escolaridade formal. Essa inversão na relação de subordinação da linguagem oral em relação à escrita remete ao “transbordamento verbal” dos jovens alunos rappers, que parecem partir de uma liberdade intelectual muito favorável às formas de elaboração oral e associativa do pensamento. Uma liberdade que “contamina” a escrita e a consciência, e que apresenta outras possibilidades de enriquecimento da linguagem.

A espontaneidade no improviso, a forma lúdica de lidar com os ritmos e com as possibilidades para criar, rimar e até inventar palavras, tanto das culturas populares tradicionais quanto das culturas populares internacionais como o rap, compõem o amplo espectro de produção estética em que a oralidade prevalece sobre a escrita. Afinal, ao ouvir um rap de improviso constata-se que:

Não se poderá jamais traduzir completamente a fala para a escrita, porque certos usos e modos da fala, ligados às ocorrências performáticas de enunciados em situação, não são reiteráveis, isto é, são irredutíveis às práticas discursivas da língua escrita (Souza, 2008, p. 90).

Daí, mais uma vez, decorre a importância de uma cultura juvenil como o rap, que, baseado na oralidade, retoma e salienta a irredutibilidade da oralidade à lógica da escrita. A partir do entendimento de que “a escola, como hoje a televisão, foi instituição que disciplinou o silêncio e a alienação da palavra” (Souza, 2008, p. 87), a entrada dessa cultura juvenil na escola pode retomar a capacidade da fala e da cultura oral.

A capacidade de tomar a palavra é exigência democrática essencial; todavia, o ensino da língua falada na escola também (in)existe, tanto quanto o ensino do Português, da leitura e da escrita. Observamos que os jovens alunos, apesar de não apresentarem dificuldades de comunicação nas situações da vida cotidiana, revelam que, ao invés da escola, parece ser o hip hop a “instituição” que os está chamando para colocarem suas competências linguísticas a serviço das atividades escolares e, por extensão, da fala pública (Souza, 2008). Nessa mesma trilha, procuramos, em nossas intervenções em classe, sublinhar a importância de aprender a dominar a palavra nas situações em que a linguagem não serve somente para agir ou manifestar um desejo, mas também para expor uma opinião, ex-

plicar, argumentar e se afirmar/impôr (como sujeito psíquico e político).

A atividade subsequente foi realizada em pequenos grupos: a classe se dividiu em cinco grupos que ensaiaram e apresentaram um jogral com o cordel. Os professores presentes procuraram se espalhar, ficando cada um com um grupo. Os jovens, ao treinarem a leitura, observaram que, devido à forma do cordel, havia versos complicados de serem lidos, devido ao ritmo e à métrica e, quanto ao conteúdo, muitos grupos disseram que havia estrofes das quais gostaram mais. A partir dessas observações, abrimos o debate para toda a classe. Com muito custo e com o auxílio dos educadores, os alunos foram se expondo: “vencer o medo e se autorizar ao uso da palavra na cena pública é problema sobre o qual a psicanálise tem muito a dizer: é também questão social e problema da escola” (Souza, 2008, p. 95).

Mas em tudo que os jovens disseram havia um consenso: a identificação com a experiência do preconceito e da discriminação a que estavam sujeitos e a recusa a aceitar tal situação. Os alunos comentaram alguns versos:

- “Sou filha de nordestinos, isso sim é o que sou”.
- “Eu sou nordestina, mas todos riem quando eu digo isso”.
- “Ei, aqui tem é cidadão (...). ABAIXO A DISCRIMINAÇÃO!”.
- “Gostamos dos versos da discriminação porque vivemos isso”.

Outra aluna contou a seguinte passagem vivida pela classe:

- “Um dia fomos ao teatro. Fizemos bagunça, mas todo mundo que estava lá estava zomando, não era só a gente, só que um moço pegou o microfone só para falar várias da periferia, falou super mau, nós ficamos bem quietinhos ouvindo o cara”. Disse isso recolhendo o corpo.

Chamou-nos a atenção o paradoxo presente nas falas dos alunos. Pontuamos para a classe que, apesar da humilhação e até paralisação diante da fala do “moço” com o microfone no teatro, naquele momento eles estavam na classe, denunciando essa violência. A denúncia desses jovens sobre suas experiências de preconceito e discriminação pressupõe suportar o mal-estar de ter que se sustentar com o domínio da palavra, ou seja, sustentar a

própria crítica, afrontar a palavra alheia e afirmar o direito de falar e de ser ouvido perante pessoas em posição “superior” na escala hierárquica da desigualdade social. Vale destacar que esse exercício da fala pública:

Pressupõe reconhecer e desatar as armadilhas do poder, velhas artimanhas que os grupos dominantes desenvolveram com rara perfeição no Brasil – a capacidade da fala ser o espetáculo de redução do outro ao silêncio. Enfrentar a sedução da palavra doutra, as reticências que fazem supor um saber, a mordacidade, o subestimar da inteligência, a deslegitimação do locutor, o hábito de não chamá-lo pelo nome ou nomeá-lo erradamente etc. Consiste em aprender a denunciar as astúcias que distorcem a palavra, proibir o uso deslocado de correções e de informações secundárias, resistir à adulação, à cooptação, ao isolamento etc. Enfim, as formas tradicionais de exercício do poder: que cala ou transforma a fala alheia em mera ecolalia (Souza, 2008, p. 95).

Conforme esta autora, partindo de toda essa exigência e audácia da palavra – que vai do domínio das paixões até a adequação ao contexto, a capacidade de dirigir-se ao outro, de levar em conta a presença do outro, de escutar e controlar a entonação –, devemos lembrar que a ideia de praticar uma democracia escolar na preparação para a cidadania civil esbarra, assim, na falta de domínio da fala e da escuta pública por parte de professores e alunos. Nessa linha, “a tarefa da escola pública, política e psicanaliticamente esclarecida é propiciar, a cada sujeito, a construção do próprio discurso” (Souza, 2008, 97).

Não sabemos se os demais jovens que estavam no teatro também viviam em comunidades-favelas ou não. Contudo, a fala da aluna parecia dizer de um lugar que já esperava e decifrava algumas mensagens instituídas que, de fato, estavam implícitas no olhar, na entonação, no gesto e no direcionamento ao jovem que mora nesses locais. Refletimos em grupo sobre os potenciais da fala e da escuta quando não se encontram tão impregnados por estereótipos. Bracco (2006) salienta que, para um trabalho com jovens vivendo em situações-limite, como as de abandono e pobreza, é preciso ter um tipo especial de escuta:

Uma escuta informada e fundamentada em questões como humilhação, exclusão e privação que tem como objetivo romper um discurso que se instaurou e contribuiu significativamente no processo de subjetivação destas pessoas. A humilhação pode ser entendida como uma modalidade de angústia re-

lacionada ao impacto traumático da desigualdade de classes (Bracco, 2006, p. 70).

“Romper com um discurso que se instaurou” foi o que tentamos propiciar para a classe através do depoimento da aluna. A fala “nós ficamos bem quietinhos ouvindo o cara” e o gesto corporal de encolhimento carregam uma formação psíquica e social marcada pelo abandono e a humilhação, a saber:

A humilhação é uma modalidade de angústia que se dispara a partir do enigma da desigualdade de classes. Angústia que os pobres conhecem bem e que, entre eles, inscreve-se no núcleo de sua submissão. Os pobres sofrem frequentemente o impacto dos maus-tratos. Psicologicamente, sofrem continuamente o impacto de uma mensagem estranha, misteriosa: “você são inferiores”. E, o que é profundamente grave: a mensagem passa a ser esperada, mesmo nas circunstâncias em que, para nós outros, observadores externos, não pareceria razoável esperá-las. Para os pobres, a humilhação ou é uma realidade em ato ou é frequentemente sentida como uma realidade iminente, sempre a espreitar-lhes, onde quer que estejam, com quem quer que estejam. O sentimento de não possuírem direitos, de parecerem desprezíveis e repugnantes, torna-se-lhes compulsivo: movem-se e falam, quando falam, como seres que ninguém vê (Gonçalves F^o, 1995, p. 167).

Numa das intervenções em classe, um grupo de meninos que não queria se apresentar elegeu o aluno que menos sabia ler para ir até a frente da sala e se apresentar. Como já sabíamos de sua dificuldade, fomos com o aluno à frente da sala e fizemos o jogral com ele. O aluno apresentou sérias dificuldades para ler. No início, alguns colegas começaram a fazer chacotas; contudo, o jogral não parou. Em voz baixa líamos a parte do aluno para que em voz alta ele pudesse repetir. No fim, a atividade se revelou importante, recebendo, inclusive, o reconhecimento da classe. Apesar da leitura ter sido lenta, o aluno se mostrou tão interessado que a classe parou, ouviu e, no final, aplaudiu.

Acolher esse aluno foi importante, pois ele representava (e denunciava) uma dificuldade que era da classe inteira, e um problema político que é de todas as escolas públicas brasileiras, salvo raras exceções. Desse modo, pudemos compreender que acolher os problemas escolares, refletidos nas dificuldades dos alunos, sem um julgamento moral e discriminatório, pode fortalecer o grupo e possibilitar um contato maior com as problemáticas vividas coletivamente. Ou seja, no esforço de contribuir

para o processo de subjetivação dessas pessoas, é preciso encontrar os sentidos latentes para o que observamos no manifesto quanto, conforme salientou Bracco (2006), sendo também fundamental atentarmos para as questões políticas e históricas que, de modo inconsciente, estruturaram suas formas de manifestação.

Nesse sentido, para encontrarmos outros significados junto aos jovens, não podíamos restringir a psicanálise ao mundo intrapsíquico. Era necessário olhar para fora e considerar quais elementos da cultura escravocrata brasileira estavam sendo tomados pelos jovens como algo único e exclusivamente deles. Sobre tal dilema, deve-se considerar a seguinte hipótese:

A problemática adolescente, com alta incidência de comportamentos do tipo *acting out* (ou seja, atuação do mundo psíquico no mundo exterior ou no próprio corpo, sem capacidade de elaboração interior), talvez estivesse relacionada com o fato de o adolescente, no caso do Brasil, se deparar com um tecido social esgarçado em seus fundamentos, uma vez que as dimensões regressiva e autoritária da tradição colonial-escravocrata brasileira encontrava-se ainda presente no País (Amaral, 2005, p. 86).

Nessa direção, atentamos para as dimensões socioculturais e suas contribuições (ou não) na construção/desconstrução da identidade em formação desses jovens brasileiros de baixa renda.

Foi possível observar também que, apesar de alguns grupos de jovens meninas explorarem fortemente o tema do preconceito, parecia haver maior facilidade para lidar e se colocar diante dos temas do preconceito, da humilhação e da discriminação social, sem tocar na dimensão étnica propriamente dita. Talvez o que esses alunos ainda não puderam apreender é que, como afirma Bento (2002), “a pobreza tem cor”. Ou seja, a história brasileira tem uma trajetória marcada pela exclusão étnica das peles “braiadas”⁵, ou seja, as peles de cor não-brancas:

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergên-

5 Pele “braiada” é um termo usado entre os povos do sertão nordestino para se referirem às suas peles misturadas. Esse termo foi ouvido pela primeira vez pela pesquisadora em uma visita aos povos Kallankó, aldeia indígena do Alto Sertão Alagoano.

cia permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um *déficit* muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho (Bento, 2002, p. 27).

Muitas alunas “não eram” nem se assumiam como afro-brasileiras, mas se apresentavam bastante identificadas com o universo cultural e estético afro: tranças nos cabelos, roupas no estilo hip hopper etc. Tal comportamento pode ser explicado: “esse vestir-se hip hopper, enquanto um modo de enunciação do outro, é marcadamente étnico e de circulação do significante ‘pertencer’ que não é verbal e veicula uma memória transgeracional e brasileira” (Bairrão, 2005, p. 7). Contudo, não se pode negar que existe certo estranhamento em relação às posturas aparentemente contraditórias dos jovens que cantam e ouvem rap. Em função da ambiguidade presente em suas letras e até no modo de se vestirem, como expressou o preconceito da professora, ora associam os rappers a “bandidos”, ora a “narradores” e “porta vozes” de uma situação social de injustiça. É verdade que no hip hop há muito confronto e competição, além de uma intensa luta por status, prestígio e reconhecimento. Muitas dessas características, porém, dizem respeito mais à resistência política presente no movimento e à inserção social em um mundo que discrimina e segrega os jovens pobres e “de cor”.

Assim, apesar do leque variado de possibilidades de investigação e interpretação da problemática, foi interessante observar que muitos alunos que diziam preferir outros estilos musicais que não o rap – como o pagode, por exemplo –, usavam indumentárias no estilo hip-hoper: calças largas, agasalhos com capuz, bombetas etc. Revelavam, com isso, um desejo de “parecer com eles”. Esses jovens diziam se identificar com o estilo como forma de demonstrar um pertencimento social e como necessidade de denunciar e resistir à opressão cotidianamente experimentada. Tella (2000) concluiu que ouvir a rima de um rap já é vivido, pelo jovem, como um gesto de discordância social, ou seja:

Por mais diverso e por vezes incoerente que seja o hip hop, procuramos dar voz a todos os aspectos desse universo. (...) por enquanto queremos mostrar que, mais que um modismo, que um jeito esquisito de se vestir e de falar, mais que apenas um estilo de

música, o hip hop, com um alcance global e já massivo, é uma nação que congrega excluídos do mundo inteiro (Casseano et al., 2001, p. 20).

Outro grupo, agora de meninos, elaborou uma poesia e apresentou-a para a classe. Foi a primeira vez que pudemos observar o exercício dos jovens ao se afirmarem étnica e socialmente através da palavra, da rima e da poesia de improviso. Segue um trecho de uma das poesias dos alunos, que demonstra uma ação dupla presente nas expressões juvenis, ou seja, criação poética e afirmação étnico-social:

“Sou Afro
Sou Brasileiro
Sou negro do coração
Já me senti mais forte
Com a minha cor e o meu irmão

Eu sou um negro brasileiro
Com muito orgulho
De coração.

Eu sou Brasileiro e sou negro
Eu sou um Afro Brasileiro, um negro
Em mil oitocentos e oitenta e nove
Foi a libertação dos negros

Acabou a escravização!!!
Acabou o trabalho escravo!!!”

Por isso,
Agora vai o improviso
Sou Afro
Sou Brasileiro
Sou negro do coração
Hoje me sinto mais forte
Com a minha cor e o meu irmão”.

Chama a atenção a mudança subjetiva envolvida nesse pequeno deslocamento entre os versos “já me *senti* mais forte” para “já me *sinto* mais forte”. Compreendemos tanto a importância de se tratar de questões políticas relativas ao preconceito e à afirmação étnico-social em um espaço coletivo, quanto o valor que tem uma leitura, exposição e expressão em voz alta para os colegas da classe, “os irmãos”. A experiência compartilhada do sofrimento e da discriminação pode oferecer uma sustentação fundamental para a construção/afirmação de suas identidades e realização de seus sonhos de liberdade, respeito e dignidade como cidadãos. Nessa direção, a poesia, a rima

e o imprevisto alertam para um possível exercício de afirmação étnico-social que se apresenta simultaneamente como resistência à dominação, apropriação da cultura, inserção social e territorialidade – tornando seus, pelo menos, o espaço da sala de aula.

Para finalizar, o trabalho com os jovens na escola alertou para o fato de que o rap, atrelado à busca pela formação pessoal e cultural, contém um potencial transgressor importante que deve ser interpretado. Afinal, se considerarmos que o acesso à cultura era restrito para as populações étnicas e socialmente discriminadas, podemos sustentar que a poética do rap, assim como as manifestações nascidas nos cativeros, são práticas que, por si mesmas, corresponderiam a atos fora da lei.

A apropriação das obras de arte já elaboradas, a expressão política nas vias públicas, a recombinação cultural – global e local, atual e ancestral – e a reinvenção dos recursos artísticos, todos direcionados ao enfrentamento da dominação, parecem permitir a alguns desses sujeitos a elaboração de uma “arte de viver fora da lei”. Vale salientar que o termo “fora da lei”, empregado por Béthune (1999) para se referir à estética inaugurada pelo hip hop, apresenta uma ambiguidade importante: expressa tanto a arte de viver de sujeitos que foram juridicamente relegados à margem dos direitos sociais, quanto a inversão da situação social desses sujeitos que elaboraram um estilo artístico que transgride as leis e propicia suas próprias formas de inclusão e pertencimento social. Quanto ao termo “arte de viver”, adotado pelo mesmo autor, além de apontar para um modo de ser, um estilo de viver dos jovens contemporâneos, também sugere novas leituras das metrópoles, fundamentadas numa crítica da própria realidade em que estão inseridos.

Assim, se no campo político é sabido que o rap (por si só) não conquistará a efetiva inclusão étnico-social de seus protagonistas, no campo subjetivo, reconhecemos que a “arte de viver fora da lei” e a “arte de se incluir na sociedade” fazem emergir o sentimento de coletividade e a experiência de pertencimento dos jovens pobres das metrópoles, cujas vivências têm sido invariavelmente permeadas por preconceitos e discriminações. Nesse sentido, poderíamos afirmar que existe um deslocamento presente na “passagem ao ato” destes jovens à “passagem à rima, ao imprevisto e à crônica”.

Por outro lado, partindo da compreensão de que adolecer é um momento de investidura numa posição de adulto, e que este segue parâmetros culturais e inconscientes, é possível sustentar que a valoriza-

ção e a recriação de culturas, práticas e crenças “dos antigos” já consiste numa forma de auto-afirmação e contestação étnico-social. Ou seja, nesse jogo dos jovens de negar e imitar o adulto, de apropriar-se de uma tradição oral e recombina-la com as novas tecnologias de comunicação e informação – que resultaram na cultura juvenil do rap, por exemplo – está presente o movimento de um sujeito que se afirma, tanto no plano psíquico quanto no plano étnico-social. A travessia simbólica, ou o rito de passagem da infância para a vida adulta, da exclusão para uma possível “inclusão social”⁶, parece acontecer por meio da criação poética.

Em suma, se é preciso suceder aos pais e genericamente às gerações anteriores, habilitando-se, por sua vez, a ser sucedido pelas seguintes, isto deve ser feito mantendo-se uma diferença, um “desvão” que permita a convivência com semelhantes de outras gerações. Nesse sentido, esses jovens estão de fato dando continuidade a uma história de hibridismos culturais em meio ao enfrentamento de diásporas e aldeamentos, ou seja, produzindo uma espécie de filiação histórica socialmente reprimida e recalçada:

Um tanto paradoxalmente, remanesçam traços, memórias, significantes, que circulem socialmente e são os pontos de apoio para a configuração humana das novas gerações, mas sempre trajados pela morte. Concomitantemente, o adolescente depara-se com um encontro marcado e inevitável com o mais arcaico e antigo, mas também é sua missão, além de perpetuá-lo, rejuvenescê-lo, recriar a tradição (Bairrão, 2005, p. 7).

Assim, entendemos que a afirmação étnica e social desses jovens moradores dessa região brasileira apresenta um importante recurso cultural para estruturar relações de pertença e elaborar e re-significar sua constituição psíquica e social. Ou seja, parece ser por meio da filiação poética, musical e oral, que se constrói um trajeto possível para essas populações periféricas e híbridas se recriarem, se re-animarem e, desse modo, encantarem o mundo com seus cantos (falados) e protestos cantados. Os cantos de rap dos jovens, na escola e nas comunidades, indicam a formação de um novo tipo de coletivo cujos vínculos interculturais se estabelecem em um cenário urbano hostil, tecnologicamente sofisticado e multiétnico.

6 Ao menos no plano simbólico: uma inclusão social ao viver a experiência de pertencimento a um coletivo, a uma história.

Referências

- AMARAL, M.G.T. A atualidade da noção de “regime de atentado” para uma compreensão do funcionamento-limite na adolescência. In: BARONE, L.M.C.; ARRUDA, A.P.de B.; FRAYZE-PEREIRA, J.A.; SADDI, L. & FREITAS, S.R.M. de S. (orgs.) *A Psicanálise e a Clínica Extensa – III Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por Escrito*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2005.
- BAIRRÃO, J.F.M.H. Adolescência em transe: afirmação étnica e formas sociais de cognição. *Colóquio Internacional sobre Adolescente*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.
- BENTO, M.A.S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I. & BENTO, M.A.S. (orgs.). *Psicologia social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2ª Ed., 2002.
- BÉTHUNE, C. *Le rap- une esthétique hors de la loi*. Paris: Éd. Autrement, 1999.
- BRACCO, S.M. Exclusão e humilhação social: algumas considerações acerca do trabalho com crianças e adolescentes. In: AMARAL, M.G.T. do (org.). *Educação, Psicanálise e Direito – Combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- CASCUDO, L. da C. *Literatura Oral no Brasil*. São Paulo: Global, 2ª Ed., 2006.
- CASSEANO, P.; DOMENICH, M. & ROCHA, J. *HIP HOP, A Periferia Grita*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.
- EL-KHATIB, U. & BRAGATTO, S.C.deO. Mudando olhares, rompendo preconceitos, construindo novas estratégias de intervenção: caminhos do Programa de Pesquisa-Extensão em Direitos Humanos/Direitos da Criança e do Adolescente. *Colóquio Internacional sobre Adolescente*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.
- GONÇALVES Fº, J.M. *Passagem para a Vila Joaniza – uma Introdução ao problema da humilhação social*. São Paulo, Dissertação (Mestrado) em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1995.
- HERSCHMANN, M. *O funk e o hip hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2ª Ed., 2005.
- JEAMMET, P. & CORCOS, M. *Novas Problemáticas da Adolescência – evolução e manejo da dependência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PAIS, J.M. Prefácio. In: ALMEIDA, M.A.I.A. & EUGÊNIO, F. (orgs) *Culturas Jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.
- PAIS, J.M. *Culturas Juvenis*. Lisboa: INCM, 2ª Ed., 2003.
- SCHILLING, F. As formas da contestação juvenil, ontem e hoje: quem, como? Três hipóteses para uma pesquisa. In: *Colóquio Internacional sobre Adolescente*, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.
- SILVA, J.C.G. Juventude e Segregação Urbana na cidade de São Paulo: os números da vulnerabilidade juvenil e a percepção musical dos rappers. *Pontourbe - Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*, São Paulo, ano 1, versão 1.0: p. x.x, julho, 2007. Disponível em: <http://www.n-a-u.org/artigos3.html>. Acesso em 25 set. 2010.
- SOUZA, M.C.C.C. A dignidade da palavra e a escola. In: Lauand, J. (org.). *Filosofia e Educação - Estudos 6*, São Paulo: Factash - CEMOrOc, 2008, v. 7.
- TELLA, M.A.P. *Atitude, Arte, Cultura e autoconhecimento: o rap como a voz da periferia*. São Paulo, Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- VARGAS, H. *Hibridismos Musicais de Chico Science & Nação Zumbi*. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.
- VELHO, G. Epílogo. In: ALMEIDA, M.A.I.A. & EUGÊNIO, F. (orgs) *Culturas Jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

Máira S. Ferreira é psicóloga, psicanalista e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (FE/USP).
E-mail: <mairasoaresferreira@gmail.com>.

Recebido para avaliação em setembro de 2010. Aprovado para publicação em janeiro de 2011.