



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR

***RAP NA SOCIOEDUCAÇÃO: REFLEXÕES E VIVÊNCIAS MUSICAIS
COM OS ESTUDANTES DA UASE 1 EM ANANINDEUA***

**Belém
2022**

ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR

***RAP NA SOCIOEDUCAÇÃO: REFLEXÕES E VIVÊNCIAS MUSICAIS COM OS
ESTUDANTES DA UASE 1 EM ANANINDEUA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Prof Artes, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de Pesquisa: Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Áureo Déo de Freitas Júnior.

Coorientadora: Profa. Dra. Ivone Maria Xavier de Amorim Almeida.

**Belém
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D278r de Aguiar Júnior, Arlindo Alves.
RAP NA SOCIOEDUCAÇÃO : REFLEXÕES E VIVÊNCIAS
MUSICAIS COM OS ESTUDANTES DA UASE 1 / Arlindo
Alves de Aguiar Júnior. — 2022.
162 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Aureo Deo Defreitas Júnior
Coorientação: Prof^a. Dra. Ivone Maria Xavier de Amorim
Almeida
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em
Artes, Belém, 2022.

1. Rap. Medida socioeducativa. Pedagogia da presença.
Pesquisa-ação.. 2. Rap. Medida socioeducativa. Pedagogia da
presença. Pesquisa-ação.. 3. Rap. Medida socioeducativa.
Pedagogia da presença. Pesquisa-ação.. I. Título.

CDD 780.7

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ICA/PPGARTES/PROFARTES**

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO (TRABALHO DE CONCLUSÃO) DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL (PROFARTES) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

Aos 31 dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e três, às dezessete horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes em Rede Nacional da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no prédio do PPGARTES, na Av. Gov. Magalhães Barata, No. 611, sob a presidência do orientador professor doutor ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR o disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V "da Aprovação ou Reprovação da Dissertação", e no artigo 25 do Capítulo VI do Regimento do Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROFARTES), presenciar a defesa oral do trabalho de Conclusão de ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR, Intitulado: O RAP NA SOCIOEDUCAÇÃO: REFLEXÕES E VIVÊNCIAS MUSICAIS COM ESTUDANTES DA UASE 1 EM ANANINDEUA, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito nos Regimentos acima mencionados, pelos docentes doutores da Universidade Federal do Pará. Dando início aos trabalhos, os docentes doutores: Daniely Meireles do Rosário (UFPA - Examinadora Interna do Programa) e João Gomes Tavares Neto (SEDUC - Examinador Externo ao Programa), passaram à palavra ao mestrando, que apresentou a Dissertação com duração de 25 minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pelo mestrando, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito: EXCELENTE, sendo recomendado pela banca para publicação parcial. Esta aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pelo mestrando, da versão definitiva do trabalho até 3 de março de 2023, prazo correspondente à validação desta ATA. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Banca e pelo mestrando. Belém, aos 31 dias do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte e três.

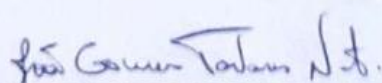

ÁUREO DEO DE FREITAS JUNIOR (PRESIDENTE DA BANCA)

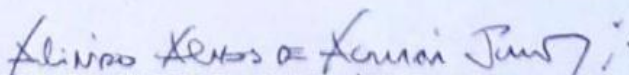
Documento assinado digitalmente



DANIELY MEIRELES DO ROSÁRIO
Data: 21/02/2023 20:02:27-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

DANIELY MEIRELES DO ROSÁRIO (MEMBRO DA BANCA)


JOÃO GOMES TAVARES NETO (MEMBRO DA BANCA)


ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR (MESTRANDO)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR

**RAP NA SOCIOEDUCAÇÃO: REFLEXÕES E VIVÊNCIAS MUSICAIS COM OS
ESTUDANTES DA UASE 1 EM ANANINDEUA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Artes-Prof-Artes, na linha de pesquisa Processo de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes, do Instituto de Ciências da Arte, da Universidade Federal do Pará, sob orientação do Prof. Dr. Áureo Déo de Freitas Júnior, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Aprovação em: 31 / 01/2023.

Banca examinadora:

- Orientador

Áureo Déo de Freitas Júnior

Professor Doutor em Educação Musical (Prof-Artes/UFPA)

- Examinador Externo

João Gomes Tavares Neto

Professor Doutor em Sociologia (SEDUC/PA)

Documento assinado digitalmente



DANIELY MEIRELES DO ROSARIO

Data: 28/02/2023 14:07:56-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

- Examinadora interna

Daniely Meireles do Rosário

Professora Doutora em Artes Visuais (PPGArtes/UFPA).

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por poder, graças a
resistência por Ele concedida, concluir esta jornada.

Ao sr. José Gabriel da Costa, “Mestre Gabriel”, por ser o farol quando me encontro em alto
mar.

Ao meu amado pai Arlindo Alves de Aguiar (*in memóriam*), pela sua história e exemplo de
amor.

A minha querida mãe Iris Aguiar, primeira professora e referência de conduta, caráter e fé.

A minha esposa Simony Aguiar, por ser meu porto seguro, por sua escuta e firmeza nos
aconselhamentos. Amo-te, flor!

Ao meu filho José Benício, grande inspiração e motivo de sempre querer ser uma pessoa
melhor.

Aos meus irmãos e irmãs.

Aos meus colegas, professoras e professores que comigo trabalham na UASE1. Essa pesquisa
é nossa. Aqui tem um pouco da cada um de vocês. Sou eternamente grato por essa parceria
que, além de profissional, tem cumplicidade e amor.

E aos meus queridos alunos-artistas, vocês são maravilhosos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e pela capacidade de evoluir.

A minha mãe Iris Aguiar, que sempre me motivou a estudar. A minha esposa Simony Souza, pelo apoio incondicional. E ao José Benício, meu filho e minha grande inspiração.

Ao meu querido orientador e coordenador do Prof-Artes, Prof. Dr. Áureo Déo de Freitas, pelas cobranças e parceria. Minha gratidão não tem tamanho!

A minha querida coorientadora, Profa. Dra. Ivone Xavier, por tão grande sensibilidade para com a pesquisa. Ao secretário do Prof-Artes, Augusto Meneses, pelas palavras de motivação e aconselhamento. Ao nobre colega Prof. Msc. Marcelo Castro, pela escuta e orientação. À Profa.Msc. Letícia Silva, que viu este sonho nascer. Aos meus queridos colegas de turma, pela parceria, escuta e ombro amigo nos momentos mais difíceis.

À direção da Fundação de Atendimento Socioeducativa do Pará (FASEPA), por me permitir realizar este projeto na Unidade de Atendimento Socioeducativo 1 (UASE1). À direção da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), por possibilitar o espaço de pesquisa. À Secretaria de Educação de Ananindeua (SEMED), pela concessão da licença e bolsa aprimoramento.

À Secretaria de Educação, na pessoa da Diretora da E.E.E.F.M. Professor Antonio Carlos Gomes da Costa, Sra. Regina Guimarães. À Gestora da UASE1, Sra. Jorgete de Abreu Figueiredo, pelo apoio e liberação para pesquisa. Aos meus queridos alunos, meninos sonhadores e com brilho nos olhos, artistas maravilhosos, pela oportunidade de acreditar nos nossos sonhos.

À Gilza Moane de Sousa Soares, pelo no suporte estatístico, e à Profa. Dra. Francinete Quaresma, pela revisão ortográfica do texto da Dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPG-Artes) e ao Prof-Artes, por possibilitarem a realização deste sonho por meio destes importantes programas.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), por seu trabalho de ensino e de pesquisa na região amazônica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo à pesquisa e pela concessão de bolsa.

Caminhar até o fim. Até o grande dia, a minha hora vai chegar; a tua, também. O importante é não *‘passar por cima de ninguém’*. Não é mole cumprir o que todos querem e sair daqui, mas hoje eu penso diferente, até quando a cadeia *‘tá chapa quente’*.

(Klaiver Messias, 15 anos)

RESUMO

O presente estudo buscou investigar como a prática do *rap* pode proporcionar reflexões aos estudantes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade. A investigação visou trazer um entendimento sobre como as experiências artísticas e musicais vivenciadas no processo de composição, interpretação e fruição desse gênero musical podem despertar reflexões e práticas nos alunos, de modo a servir de caminhos para suas ações. A escrita dissertativa aqui apresentada traz o enfoque quanti-qualitativo e como método acionado a pesquisa-ação, considerada como um processo de investigação que tem como objetivo principal a solução de um problema social junto a um determinado grupo de sujeitos, através da aplicação de uma solução proposta pelo próprio grupo. Como a pesquisa-ação está ligada à ação, é importante considerar o seu caráter transformador e, portanto, uma metodologia cíclica que tem como objetivo a transformação social. As atividades propostas durante as ações foram as composições de *rap*, as rodas de conversas e a gravação dessas criações musicais. As oficinas resultaram em doze composições de *rap* feitas pelos alunos, sendo essas a ação prevista como solução a ser proposta na metodologia da pesquisa-ação. A jornada empreendida neste estudo foi desenvolvida sobre o prisma da pedagogia da presença, de Antônio Carlos da Costa (2006), que destaca o professor/pesquisador como aquele que proporciona o espaço do diálogo e da reflexão, com base na necessidade do estudante privado de liberdade. Enquanto metodologia, acionamos as oficinas de *rap* e psicodrama propostas por Tomasello (2006), essa última foca o processo de interação socioafetiva entre os jovens na construção de narrativas que impulsionam o processo composicional do *rape* a força desse na práxis pedagógica sobre os temas família, violência, juventude, recomeço, arte e liberdade.

Palavras-chave: *Rap*. Medida socioeducativa. Pedagogia da presença. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The present work seeks to investigate how the practice of rap can provide reflections to adolescents who comply with a socio-educational measure of deprivation of liberty. The investigation seeks to understand how the musical artistic experiences experienced in the process of composition, interpretation and enjoyment of this musical genre can awaken reflections and states of consciousness of this adolescent deprived of freedom aiming at his process of resocialization. The dissertation writing presented here brings the qualitative approach and as a method the ethnographic because it aims to observe the cultural practices of this group of adolescents, starting from their experiences with the rap genre and providing other levels of experiences with the genre in question such as: Collective compositions, conversation wheels and the recording of their compositions. The workshops resulted in twelve rap compositions made by the students. The Author points out that the action envisaged as a solution to be proposed in the action-research methodology. The journey undertaken in this work was developed on the prism of pedagogy of the presence of Antônio Carlos da Costa (2006), which highlights the teacher/researcher as the one who provides the space for dialogue and reflection based on the need of this student deprived of freedom. As a methodology we trigger the rap and psychodrama workshops proposed by Tomasello (2006), which focuses on the process of socioaffective interaction among young people in the construction of narratives that drive the compositional *process of rap and its strength* in pedagogical praxis on the themes of family, violence, youth, rebeginning, art and freedom.

Keywords: Rap. Socio-educational measure. Pedagogy of presence. Life Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	O pensamento não pode ser preso	27
Figura 02 -	Aluno assistindo documentário sobre o <i>rap</i>	28
Figura 03 -	Prática de expressão gestual e aproximação	34
Figura 04 -	Aluno em atividade de composição de uma letra de <i>rap</i>	40
Figura 05 -	Fachada da UASE1 e adolescentes em sala de aula.....	52
Figura 06 -	Atividade com a música “O <i>rap</i> é meu estilo” (Mensageiros do <i>Rap</i>)	56
Figura 07 -	Estudante Gabriel compondo rimas e desenhando	58
Figura 08 -	Autorretrato	59
Figura 09 -	Estudante Guilherme lendo uma composição de <i>rap</i> durante a oficina	60
Figura 10 -	Estudante Guilherme descrevendo uma de suas experiências	61
Figura 11 -	Atividade de produção de Guilherme	63
Figura 12 -	Estudante Tayllan aprimorando sua composição	65
Figura 13 -	Tayllan aborda sobre a família e a comunidade em seu desenho	66
Figura 14 -	Documentário “Um sobrevivente do inferno”, de Mano Brown	68
Figura 15 -	Luiz Otávio compondo seu <i>rap</i>	71
Figura 16 -	Estudante Luiz Otávio fazendo pose de <i>rapper</i> após a conclusão de sua obra	72
Figura 17 -	Estudante Messias durante atividade de produção de desenho	74
Figura 18 -	<i>Oficina de rap</i>	76
Figura 19 -	Messias em seu processo de criação musical	78
Figura 20 -	Cena do documentário “Movimento <i>Hip Hop</i> ”.....	80
Figura 21 -	Luan no momento de estudo e de composição do <i>rap</i>	81
Figura 22 -	“Mão do <i>rap</i> ” - desenho do estudante Luan Paixão	83
Figura 23 -	Estudante Luan Paixão com seu desenho	84
Figura 24 -	Estudante Carlos em composição	86
Figura 25 -	Imagem do videoclipe “Enquanto o jogo não vira”, de David CF e BW MC	87
Figura 26 -	Estudante João Vitor	90
Figura 27 -	Rap “Quem vai chorar?”, do grupo NSC	90
Figura 28 -	Estudante João Vitor durante atividade de produção.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -	Percentual do grau de escolaridade dos participantes da Oficina sobre <i>Rap</i>	120
Gráfico 02 -	Percentual referente à mudança de escola	121
Gráfico 03 -	Percentual de repetência na escola	122
Gráfico 04 -	Percentual referente aos motivos de mudança na escola	123
Gráfico 05 -	Percentual referente ao número de repetência dos participantes da Oficina de <i>Rap</i> , na escola regular	124
Gráfico 06 -	Percentual referente ao tipo de trabalho dos responsáveis pelos participantes da Oficina de <i>Rap</i>	125
Gráfico 07 -	Percentual referente à renda da família dos participantes da Oficina de <i>Rap</i>	126
Gráfico 08 -	Percentual referente ao conhecimento sobre <i>rap</i> , dos participantes da Oficina de <i>Rap</i>	127
Gráfico 09 -	Percentual de conteúdos, os quais os participantes relataram dificuldades durante para a composição do <i>rap</i>	130
Gráfico 10 -	Percentual de críticas, ideias e sugestões dos participantes em relação às Oficinas de <i>Rap</i>	131
Gráfico 11 -	Percentual de opinião dos participantes em relação ao ambiente onde ocorreu a Oficina de <i>Rap</i>	132
Gráfico 12 -	Percentual de percepção dos participantes em relação aos temas do <i>rap</i> no cotidiano	133
Gráfico 13 -	Percentual de opinião dos participantes em relação à suficiência do número de horas das Oficinas de <i>Rap</i>	134
Gráfico 14 -	Percentual de opinião dos participantes em relação à suficiência do número de horas das Oficinas de <i>Rap</i>	135
Gráfico 15 -	Percentual de opinião dos participantes em relação aos temas mais usados no <i>Rap</i>	136
Gráfico 16 -	Percentual de opinião dos participantes em relação ao conhecimento das etapas de composição do <i>Rap</i>	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Cronograma de pesquisa	54
Quadro 02 -	Letra do <i>rap</i> “História de Amor”	94
Quadro 03 -	Letra do <i>rap</i> “Educação, Amor e Liberdade”	96
Quadro 04 -	Letra do <i>rap</i> “Cheguei com a minha rima”	98
Quadro 05 -	Letra do <i>rap</i> “A tranca”	100
Quadro 06 -	Letra do <i>rap</i> “Deus me ampara”	101
Quadro 07 -	Letra do <i>rap</i> “Não posso desistir”	103
Quadro 08 -	Letra do <i>rap</i> “Batalha de rimas”	106
Quadro 09 -	Letra do <i>rap</i> “Da gaiola para o mundo”	108
Quadro 10 -	Letra do <i>rap</i> “Sociedade cruel”	110
Quadro 11 -	Letra do <i>rap</i> “Me perdoa”	111
Quadro 12 -	Letra do <i>rap</i> “Preto e pobre precisa de dignidade”	114
Quadro 13 -	Letra do <i>rap</i> “Menino de luz”	116
Quadro 14 -	Síntese das características pertinentes dos participantes da Oficina sobre <i>Rap</i>	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Tabela demonstrativa do percentual referente ao sexo, raça e idade dos participantes da Oficina de <i>Rap</i>	119
Tabela 02 -	Percentual do grau de escolaridade dos participantes da Oficina de <i>Rap</i>	119
Tabela 03 -	Percentual referente à mudança de escola	120
Tabela 04 -	Percentual de repetência na escola	121
Tabela 05 -	Percentual referente aos motivos de mudança na escola	122
Tabela 06 -	Percentual referente ao número de repetência dos participantes da Oficina de <i>Rap</i> , na escola regular	123
Tabela 07 -	Percentual referente ao tipo de trabalho dos responsáveis pelos participantes da Oficina de <i>Rap</i>	124
Tabela 08 -	Percentual referente à renda da família dos participantes da Oficina de <i>Rap</i>	125
Tabela 09 -	Percentual referente ao conhecimento sobre <i>rap</i> , dos participantes da Oficina de <i>Rap</i>	126
Tabela 10 -	Percentual de conteúdos, os quais os participantes relataram dificuldades durante para a composição do <i>rap</i>	130
Tabela 11 -	Percentual de críticas, ideias e sugestões dos participantes em relação às Oficinas de <i>Rap</i>	131
Tabela 12 -	Percentual de opinião dos participantes em relação ao ambiente onde ocorreu a Oficina de <i>Rap</i>	132
Tabela 13 -	Percentual de percepção dos participantes em relação aos temas do <i>rap</i> no cotidiano	133
Tabela 14 -	Percentual de opinião dos participantes em relação à suficiência do número de horas das Oficinas de <i>Rap</i>	134
Tabela 15 -	Percentual de opinião dos participantes em relação à suficiência do número de horas das Oficinas de <i>Rap</i>	135
Tabela 16 -	Percentual de opinião dos participantes em relação aos temas mais usados no <i>Rap</i>	136
Tabela 17 -	Percentual de opinião dos participantes em relação ao conhecimento das etapas de composição do <i>Rap</i>	137

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIAM	-	Centro de Internação Provisória
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EUA	-	Estados Unidos da América
FASEPA	-	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIA	-	Plano Individual de Atendimento
QC	-	Quarto Cella
<i>RAP</i>	-	<i>Rhythm and poetry</i>
SEDUC-PA	-	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SINASE	-	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UASE1	-	Unidade de Atendimento Socioeducativo 1
UFPA	-	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1.	MINHA RIMA	17
1.1	Caminhos que conduzem a letras, sons e sonhos	17
1.2	Justificativa	21
1.3	Objetivo(s).....	24
2.	MEU SETOR: A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E RECOMEÇO	27
2.1	Reflexões sobre as bases legais: humanizar é preciso	28
2.2	A música como prática educativa ao longo do tempo	34
2.3	A influência da música no comportamento socioafetivo dos adolescentes	36
2.4	O rap: possibilidades de reflexões e (re)significações.....	38
2.5	Rap, linguagem e educação musical	40
3.	PEGANDO O BONDE: O RAP COMO RECURSO PEDAGÓGICO E PRÁTICA ARTÍSTICA	45
3.1	Método	45
3.2.	Percurso metodológico	48
3.3	Aspectos éticos	50
3.4	Riscos	50
3.5	Metodologia da análise de dados	50
3.6	Participantes	51
3.7	Local de interação	52
3.8	Instrumento de coleta de dados	52
3.9	Cronograma de pesquisa	53
4.	NA RESPOSTA.....	55
4.1	Processo reflexivo dos estudantes	55
4.2	Processo criativo	92
4.2.1	“História de Amor”	92
4.2.2	“Educação, amor e liberdade”	93
4.2.3	“Cheguei com minha rima”	97
4.2.4	“A tranca”	98
4.2.5	“Deus me ampara”	100

4.2.6	“Não posso desistir”	102
4.2.7	“A Batalha de Rimas”	104
4.2.8	“Da gaiola para o mundo”	107
4.2.9	“Sociedade cruel”	109
4.2.10	“Me perdoa”	110
4.2.11	“Preto e pobre precisa de dignidade”	112
4.2.12	“Menino de luz”	114
4.3	Papo reto: resultados quantitativos	117
5.	SÓ DE BOA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE	148
	APÊNDICE A – Questionário 01.....	149
	APÊNDICE B - Questionário 02	155
	ANEXO.....	159
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	160

1 MINHA RIMA¹

*“O poder do pensamento é poderoso e profundo,
E transforma o mundo.
Começando pelo seu mundo.
Faz teu corre, eu tô fazendo o meu.
Acredite todo tempo, segundo a segundo[...].”*

(Luis Otávio, 15 anos)

Como abertura desta escrita dissertativa, este capítulo apresenta os primeiros passos deste pesquisador e as experiências que me conduziram ao encontro dos sujeitos pesquisados. Ademais, apresento as razões desta pesquisa com o que a justifica, os principais autores que me embasaram nesta jornada e os objetivos.

1.1 Caminhos que conduzem a letras, sons e sonhos

Como professor, atuei durante dois anos em um projeto que atendia crianças e jovens de um bairro periférico da nossa capital, Belém do Pará. Acreditei que, para ser pedagógica e libertadora, a música deveria fazer valer a sua força como prática artística e função social de ampliar a visão de mundo, elevando o aluno a se perceber cidadão e sujeito de direitos. Primícias que impulsionaram o caminho para um processo de sensibilização.

Notava, porém, um endurecimento nas relações interpessoais daquele grupo, reflexo de um cotidiano marcado por violência, por sistemáticas negações de direitos não somente em termos materiais e subjetivos, mas também em termos de perspectivas de futuro. Acreditava que a arte, na sua expressão musical, poderia ampliar os horizontes daquelas crianças e jovens. Procurei ofertar àquele público a música também em caráter lúdico e esclarecedor, permitindo por seu fazer ampliar a visão de mundo, pois “através das letras das canções é possível desvelar todo um universo social construído através do imaginário coletivo da sociedade” (MESQUITA, 1997, p. 33).

Foi nesse projeto que dei meus primeiros passos como educador social e, diante desse “novo universo”, percebi que a sensibilidade tem muito a ver com as experiências contidas nas práticas humanas de um professor. As vivências por meio da arte e, mais especificamente

¹ **Minha Rima:** é uma expressão usada pelos adolescentes para designar a composição ou “jogar” uma improvisação de *rap*. É usada em enunciados como, por exemplo, “vou mandar a minha rima”, fazendo alusão à estrutura cantada no *rap*, que é construído em rimas. Justifico o uso desse termo neste texto como forma de “entrar no clima”, compartilhando a minha trajetória e o assunto da dissertação.

da música, na prática do canto coral, oportunizaram aos jovens daquele projeto experiências de cooperação e despertar para sensibilidade de um repertório que saía dos “muros” sonoros estabelecidos pelas vivências daquele grupo.

Tratando-se de crianças e adolescentes, meu coração enchia-se de esperança por dias melhores. A música travestia-se de linha cirúrgica, capaz de estreitar uma ferida social tão alargada pela negação de direitos e pela ausência de políticas públicas mais consistentes. O projeto de canto coral ganhou mais envergadura e, junto ao canto, incluímos, em 2007, a flauta doce e a percussão.

Em 2008, concluímos o projeto, não por vontade própria, mas pela ausência de financiamento. Evolui com aquela troca valiosa junto aos alunos, pois, ao passo que propunha para nossos encontros os repertórios ‘clássicos’, voltados para estudo, e, por conseguinte, as apresentações, eu recebia, como sugestão, para prática em sala de aula, canções que o grupo vivenciava em seu cotidiano. O repertório era bem diversificado, desde “música de aparelhagem”², até os temas religiosos. Nasceu em mim a vontade de conhecer mais desse universo, saber o que esse público “consumia” como música, do que gostava e como essa música fazia parte de suas práticas diárias.

Durante as ações, era muito interessante vê-los cantando e dançando, algo espontâneo, parece que acessavam outro espaço de diálogo com a música. Eu sugeri que incluíssem suas vivências em nossas apresentações. Percebi que, para eles, essa dinâmica soava como brincadeira, algo lúdico e espontâneo. As letras e as bases rítmicas marcadas nos gestuais corporais criavam o ambiente perfeito, uma interação elaborada pela experiência de quem vivencia a música do seu território. Teixeira (2017) aponta a música como uma importante ferramenta de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo. Desse modo, procurei aproximar minha prática docente desse prisma, trazendo essas experiências para a minha caminhada.

Em 2009, já como professor da rede estadual de ensino, precisando lidar com, praticamente, as mesmas adversidades e com um público igualmente criativo e carente, revisei e fortaleci um elo já existente em mim. As condutas pedagógicas que empreendia perpassavam pelo replanejamento, registro e avaliação. Percebia-me um pouco como professor/pesquisador: aquele que analisava as experiências, dialogava com meus pares, revisava as práticas e analisava os resultados.

² Gênero musical conhecido como brega, tecnobrega, dentre outros estilos, tocado em estruturas sonoras e de iluminação, as quais reproduzem tal repertório em eventos realizados, principalmente, nas áreas mais periféricas de Belém do Pará. Tal gênero constitui uma importante forma de diversão das populações desses locais.

Essa postura de um professor/pesquisador permitiu-me entender a importância de provocar o aluno para além dos códigos ou das dinâmicas da música; provocar o seu olhar para a sociedade, a fim de que esse note as nuances culturais e acione significados simbólicos de letras, melodias, dinâmicas; e, ainda, a fim de que esse observe, especialmente, tudo aquilo que é pertencente a esse contexto. Conforme Teixeira (2017), o ambiente musical possibilita não somente o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também favorece o processo de formação de identidade e de autoestima.

A riqueza que se desvelava neste trabalho era a vivência do aprendizado. Interessante como o professor ainda se traveste mais daquele que ensina do que daquele que aprende. Passei a compreender a pedagogia da esperança e da presença quando me dispunha a ouvir, a perguntar e a aprender com esse novo grupo. Passei a praticar pequenos gestos de atenção após a aula, nos corredores. Pouco conhecia sobre seus territórios. Por vezes, não via sentido no que eu levava como “moeda de troca” (minha arte). À medida que procurava perceber suas vivências, resultado de uma sobrevivência urbana, entendia pouco a pouco aquela integração social que tem na música um dos seus fios de ligação.

Durante uma parte de minha atuação em sala de aula busquei entender como a música poderia proporcionar estado de reflexão pautado no fazer artístico, provocando o olhar para si, para o outro e para o mundo. Essa investigação voltou-se para as classes menos favorecidas da sociedade e para os excluídos do sistema. Como um novo desafio, embora não tão novo em termos de público, mas na condição de professor, ainda em 2009 dei início à jornada com os alunos privados de liberdade. Foi um reencontro, visto que ocupei o cargo de socioeducador entre 2005 e 2008, tendo a missão de cuidar da integridade física daqueles jovens, ao mesmo tempo em que desenvolvia um trabalho socioeducativo.

Entre 2005 e 2008, lidava com um recorte social gerado pela exclusão, fruto da ausência de políticas que produziram a precarização de famílias e de histórias, levando jovens cheios de potencial ao cometimento de atos infracionais. Conforme León (2005), durante a juventude, os sujeitos passam por um período profundo de construção de sua identidade, em que se reconhecem enquanto integrantes de um coletivo social maior, passando a se relacionar dialeticamente com esse.

Como professor/pesquisador, como socioeducador, não é difícil, em nossas vivências na sala de aula, perceber que o aluno privado de liberdade busca essa reconexão. Assim, cabe ao professor oferecer meios ao aluno socioeducando, isto é, propor caminhos. Nessa perspectiva, compreendi que a arte favorece essa caminhada, uma vez que liberta e oferece um caminho para o protagonismo e a leitura do mundo. A preparação do socioeducando para

o convívio social no exterior da Unidade é a “Natureza essencial” da ação socioeducativa (COSTA, 2006).

Importantes estudiosos foram revisitados nesta jornada, a título de exemplificação, cito Paulo Freire e sua obra “Pedagogia do oprimido” (2011), trazendo a concepção de uma pedagogia humana, autônoma e libertadora. Destaca-se ainda o olhar Freireano na obra “Pedagogia da autonomia” (1996), obra que tem vez e voz, cujos textos relatam experiências da importância de ouvir os alunos, de integrar culturas e de promover o respeito pela diversidade e pelas trocas dos discentes no processo pedagógico.

Cito também Elaine Andrade e a pedagogia do *rap*, na obra “Rap e educação Rap é Educação”(2000). A relevância da obra dessa autora está na maneira como compila experiências acadêmicas e pedagógicas, tendo como viés a linguagem do *rap* em diversas interfaces, seja apontando caminhos e olhares metodológicos, seja provocando uma ruptura na visão estereotipada e carregada de preconceitos atribuída a esse gênero musical, aproximando-o, assim, da sala de aula como potente recurso de educação política, de letramento, de prática musical e de diálogo com a comunidade. Nesse sentido, concordo com Silva (1999, p. 25), quando afirma que “é certo que a compreensão do universo juvenil deveria também contribuir para que o processo pedagógico fosse elaborado a partir da experiência dos sujeitos”.

Outro estudioso importante e, para mim, uma cara descoberta para uma melhor compreensão do contexto de privação de liberdade é Goffman, haja vista que ele traz luz ao processo de simplificação das identidades e de neutralização das subjetividades sociais dos alunos presentes nas dinâmicas das instituições totais, termo cunhado pelo autor para referenciar espaços de privação de liberdade. Erving Goffman, em sua obra “Manicômios, Prisões e Conventos” (2017), mergulha no universo das relações de poder e apresenta o termo instituições totais como “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 2017, p. 11). Em certa medida, posso dizer que o espaço de privação de liberdade no qual ministro aulas busca regular o comportamento dos adolescentes e uniformizar condutas, cujas práticas e rotinas pedagógicas devem ser seguidas como normas orientadoras de comportamento.

As instituições totais, segundo Goffman (2017), estão ligadas a tratamentos de doentes e a instituições de ensinos, de religiões e de prisões. Em um espaço como esse no qual trabalho, que aplica a medida de privação de liberdade, é possível observar um rígido controle institucional. Para o controle sobre os corpos dos alunos e dos funcionários é imposto um

conjunto de regramentos que uniformiza a conduta das pessoas ali internadas. Foucault (1996, p. 196) afirma que “a obriedade da prisão se fundamenta também em seu papel, suposto ou exigido, de aparelho de transformar os indivíduos [...]. Ao encarcerar, ao retreinar, ao tornar dócil.” Uma das principais características de uma instituição total é o seu fechamento ao mundo exterior que mutila o sujeito e torna opaca sua identidade.

O caráter aprisionador de uma Unidade Socioeducativa reflete-se na imposição de regras e horários, as quais inserem o adolescente em uma engrenagem institucional, devendo obedecer a todas as regras da mesma, caso contrário, há um conjunto de sanções que ele está sujeito a receber. São microcosmos com vida própria e regramentos a cumprir. “Seus corpos ações e mesmo vontades passam a ser de certa maneira planejados pela instituição” (MARTINO, 2021, p.89), que anula identidades e reprograma comportamentos. Os alunos, por sua vez, levam suas práticas cotidianas para o espaço socioeducativo, seja na comunicação mais naturalizada e baseada em seus códigos, seja nos hábitos rotineiros como, por exemplo, dormir até mais tarde, e, ainda, em outros costumes, a saber: a prática religiosa ou a expressão de seus pensamentos por meio de falas espontâneas. Todas essas práticas, quando vistas como quebra de norma, sofrem intervenção por meio dos técnicos, professores e servidores, em geral. É necessário manter a norma, cumprir horários, padronizar posturas, mesmo que isso incorra na neutralidade do ser?

1.2 Justificativa

Como professor de música, em uma Unidade Socioeducativa, realizei uma atividade, junto aos alunos, a qual visava promover debate e posterior produção de texto. Iniciei pelo debate, esse foi regado à leitura de textos e à exibição de documentários. Durante a atividade, em que debatíamos sobre a importância da educação e da arte como recurso de empoderamento da história de um jovem em conflito com a lei, solicitei aos alunos a produção de um texto, o qual seria exposto em forma de varal. Como resultado de sua produção textual, o adolescente J.P.S. (15 anos) trouxe-me o seguinte escrito:

“Hoje, mãe, eu quero te agradecer.

Pela vida que me deu.

Eu devo reconhecer.

Tantas noites em claro.

Sofrendo e sentindo dor.

Mas agora pude reconhecer.

O seu grande amor [...]
 Por isso, te prometo, mãe.
 Sair dessa vida.
 Recuperar o teu sorriso
 Fechar essa ferida.”

A escrita de J.P.S, em estrutura de *rap*, assim interpretada por ele, apontou-me uma direção. Fez-me refletir que o *rap* poderia ser acionado em contexto de sala de aula para despertar no aluno a inquietação necessária e, por meio dessa, a busca pelo seu próprio reencontro, isto é, o reencontrar-se com sua origem a fim de compreender sua história.

O *rap* traz uma potência já forjada em sua origem, como linguagem artística e política, e um significativo meio pedagógico para reflexão; aciona compreensões musicais, sociais e políticas, inquietando para reflexões da existência de quem o faz. Em sala de aula, com os estudantes em medida socioeducativa, o *rapé* bem oportuno, pois faz um contraponto com a realidade de privação; bem como tenciona compreensões uniformizadas, reflexos de um sistema que mais pune do que educa, que aprisiona e que pouco recupera, contrapondo-se ao padrão de comportamento normatizado. O *rap* inquieta e aponta a luz exatamente para a realidade em que esse o aluno se encontra.

Os estudos de Tomasello (2006) atestam o poder desse gênero musical “como um elemento que permite a manifestação da subjetividade dos (as) adolescentes e a produção de novas perspectivas de vida.” (SANTOS, ALBERTO, MUNIZ, 2020, p. 83). Essa característica do *rap* emana desde sua concepção na década de 1970, quando surge o *hip hop*, um movimento político e artístico que nasceu na periferia de Nova Iorque. A cultura do *hip hop* originou-se da manifestação política e artística dos jovens negros e latinos que combatiam, com sua arte, o preconceito e a violência do Estado e o *rap*, tido como estilo musical que dava voz a essas inquietações, carregava em suas letras as narrativas desses jovens, bem como sua visão sobre o contexto em que viviam.

Há estudos que indicam a gênese do *hip hop* na Jamaica, nos anos de 1960, onde jovens afro-americanos e caribenhos tiveram participação em sua constituição. Em termos sociológicos, o movimento *hip hop* foi interpretado como expressão artístico-política em um momento de transição na metrópole norte-americana (ANDRADE, 1999). Questões como desemprego, violência e corte nos serviços públicos refletiram fortemente na juventude que usava o *rap* como forma de protesto.

Na medida socioeducativa, o *rap* é fortemente utilizado pelos alunos em seu dia a dia, ganhando função de catarse, fabulação e expressão artística. Os adolescentes já trazem a vivência do *rap* em suas realidades urbanas e continuam a praticando durante a privação de liberdade, utilizando o gênero musical como meio de expressão artística e de resistência, que “funciona como um modo de denúncia da cruel realidade prisional, de combate à opressão e ao silenciamento a que se encontram submetidos [...]” (SANTOS, ALBERTO, MUNIZ, 2020, p. 83).

O *rap*, como recurso pedagógico e fazer artístico em sala de aula, possibilita transversalizar discussões de diversos temas, como, por exemplo, família, trabalho, violência, preconceito e liberdade. Gera empoderamento e criticidade por parte do aluno, caracterizando-se como um meio de lazer e de domínio de competências com a leitura e a escrita. Musicalmente, o *rap* oferta vivências estéticas com a experiência da composição e da interpretação, sendo o papel, a caneta, o corpo e a voz extensões de sua (re)conexão com a arte.

Essas estratégias pedagógicas fornecidas pelo *rap* são capitaneadas pela inquietação em saber se o *rap* pode acionar reflexões, de modo a estimular o estudante privado de liberdade a repensar o seu retorno a sua comunidade, ao seu território. Nesse sentido, com base na compreensão desse gênero musical, que permite ao adolescente vivenciá-lo na égide de uma experiência artística e que costura vivências e compreensões sobre a ótica da política e de uma narrativa social, distante da prática de atos infracionais, o *rap* surgiria como outra caminhada.

Tenho, portanto, a possibilidade de, em sala de aula, articular a música com as vivências desse aluno. A retomada distante do ato infracional é um ponto fundamental durante a medida socioeducativa, podendo ser vista como um projeto para a vida. Assim, a (re)construção do projeto de vida deve ser direcionada para perspectivas futuras, em que se deve considerar os aprendizados que a medida socioeducativa pode oferecer, bem como reflexões para a construção de outras posturas em sua jornada de vida (COSTA, 2017).

No que se refere à amplitude cultural, à percepção política e ao domínio de novos repertórios que a prática de composição do *rap* pode oferecer, Souza, Jovino e Muniz (2018), ressaltam que

[...] o processo de composição de letras deste gênero musical que envolve práticas de letramento é só a nível escrito, mas alcançando fatores culturais e políticos, ao permitir ao adolescente e ao jovem uma participação social compromissada [...].

Compor Rap permite ao indivíduo reinventar e dar novos sentidos à linguagem e ao seu uso (SOUZA, JOVINO, MUNIZ, 2018, p. 88).

Relembrando os escritos do jovem J. P. S. e as reflexões por ele exercidas, surgem as inquietações e os motivos para entender melhor a conexão do *rap* com o estudante em cumprimento de medida socioeducativa. O despertar dessa necessidade de compreensão caminha de mãos dadas com a importância de aprimorar meu trabalho como professor/pesquisador. Em face disso, trago a seguinte questão norteadora: Quais reflexões a prática do *rap* pode proporcionar ao aluno em cumprimento de medida socioeducativa no sentido de perceber a importância de seu distanciamento do ato infracional?

Na busca por respostas dessa e de outras inquietações, proponho uma trilha de pesquisa que se justifica pela necessidade de aprimorar o trabalho deste professor/pesquisador vislumbrando o *rap* como fazer artístico e prática pedagógica que gera pontos de inflexões e reflexões. Assim sendo, ofereço ao aluno uma possibilidade de desenvolver e de aprimorar competências reflexivas apoiados em sua prática artística e pedagógica, permitindo-se perceber que o ato infracional está muito além e que valem mais suas práticas, atitudes e compreensão de mundo na perspectiva do exercício da cidadania, como sujeito de direitos e fazedores da arte.

1.3 Objetivos

Quanto aos objetivos desta pesquisa, de um modo geral, pretendo analisar o que a prática do *rap*, na socioeducação, pode proporcionar aos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa.

Como objetivos específicos, por meio deste estudo pretendo:

- a) Descrever o processo pedagógico e musical construído no percurso deste trabalho;
- b) Possibilitar a aquisição das competências musicais e de composição dos *raps*, permitindo relacioná-las com as reflexões em torno de suas vivências e de suas perspectivas futuras;
- c) Documentar os processos de composição dos *raps* de forma escrita em algumas gravações e disponibilizá-las, quando oportuno, em plataforma digital.

Esta escrita dissertativa apresenta-se estruturada em cinco capítulos. No primeiro, denominado **Minha Rima**, de cunho introdutório, apresento-me como professor-pesquisador. Apresento também os motivos que me inquietaram e justificaram a realizar esta pesquisa; o processo de percepção e sensibilização para um trabalho com arte, junto a grupos de

estudantes mais vulneráveis; a chegada ao trabalho em sala de aula, na Escola Antonio Carlos Gomes da Costa, a qual atendem estudantes privados de liberdade na UASE1; e as oficinas de *rap*, despertando o encantamento e as descobertas que este gênero socialmente inclusivo pode proporcionar diante de um fazer direcionado para o processo de reflexão e de criação musical.

No segundo capítulo, o qual chamei de **Meu Setor: a medida socioeducativa como espaço de reflexão e recomeço**, diálogo com os autores selecionados para compor o Estado da Arte. Esses, de diferentes modos e inter-relacionados, abordam a temática dos jovens e da juventude sobre o ponto de vista da legalidade. Diante dos expostos desses estudiosos, minha contribuição consiste em tencionar o discurso frente ao processo de humanização nos espaços de privação de liberdade para jovens. Os estudiosos também trazem seus escritos para a educação musical como prática pedagógica, ao longo do tempo, destacando sua importância para adolescentes e jovens. A música, com suas reverberações socioafetivas, nesse grupo social, é debatida junto aos autores que acreditam nas possibilidades de ressignificações, bem como no processo reflexivo do *rap* como uma construção social, política, estética, cultural e educacional não formal. Nesse sentido, o processo reflexivo do *rap* ganha envergadura na medida em que é estruturado metodologicamente um recurso de educação musical.

No terceiro capítulo, **Pegando o Bonde: o rap como recurso pedagógico e prática artística**, o método ganha destaque. Nele, apresento a pesquisa-ação como proposta qualitativa, visando apontar soluções nos processos de reflexão e, assim, aprimorar a convivência entre os estudantes que estão em privação de liberdade. Também discorreremos sobre o espaço pesquisado, os autores que nortearam a metodologia, os recursos, as técnicas de pesquisas, a análise dos dados, o cronograma, dentre outros aspectos que constituem a sua operacionalização. O método recebe um plus quantitativo com a aplicação de questionário de pesquisa.

No capítulo 4, **Na Resposta**, é o momento do fazer, isto é, quando apresento a realização da pesquisa e os resultados alcançados. Esse está subdividido em três subtópicos: o processo reflexivo dos estudantes, com as experiências das oficinas descritas e comentadas, inclusive com a fala dos estudantes; o processo criativo e o produto, ou seja, as composições de *rap* com os respectivos comentários; e, por fim, a análise dos questionários, os quais estão ilustrados pelos quadros e gráficos, abordando sobre o antes e o depois dos alunos em relação às oficinas de *rap*.

Concluo esta jornada apresentando as considerações finais. No capítulo cinco, **Te liga no movimento**, faço um apanhado do trabalho realizado: o alcance dos objetivos, as contribuições para os estudos voltados ao tema em questão, as construções e os

aperfeiçoamentos que se fazem necessários, deixando sempre em aberto que esse tema é de suma importância e, como tal, não se esgota sua capacidade de investigação neste trabalho.

2 MEU SETOR³: A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E RECOMEÇO

“Da gaiola para o mundo, eu vou!

Batendo asas no meu voo, eu vou!

Cantando o certo, na pureza.

Com sorriso, me esquivando da tristeza.”

(Luis Otávio, 15 anos)

Figura 01: O pensamento não pode ser preso⁴



Fonte: Autor da pesquisa (2022).

Neste texto, denominado o Estado da Arte, apresento os autores que baseiam esta pesquisa, bem como as suas contribuições teóricas, a fim de compreender a prática artística, a

³ **Meu setor:** trata-se do espaço onde o adolescente mora em liberdade, onde ele tem convivência com outros sujeitos fora de casa. O termo também se aplica à Unidade Socioeducativa onde o adolescente está tutelado, apresentando-se em enunciados como, por exemplo, “professor já vou voltar pro meu setor”, referindo-se ao seu espaço dentro da unidade. Faço uso desse termo uma vez que falo, neste capítulo, do processo pedagógico dentro do espaço da Unidade Socioeducativa.

⁴ Informo que algumas Figuras (os desenhos) contidas nesta Dissertação são de autoria dos participantes da pesquisa, a exemplo desta. Esses desenhos foram produzidos durante as oficinas de *rap*, sendo, portanto, resultado dos processos reflexivos, razão essa que me possibilita utilizá-los.

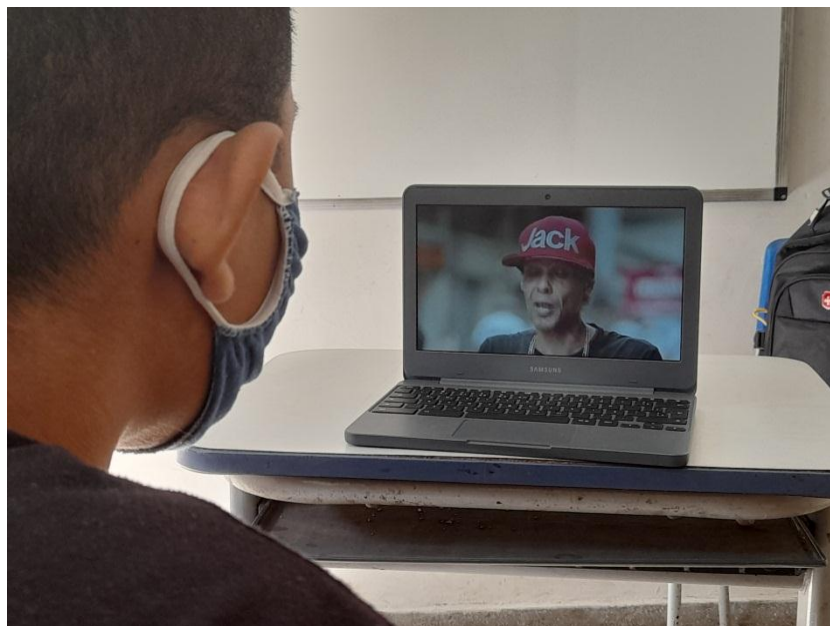
sociedade e o desenvolvimento da juventude sobre o prisma cultural, social, artístico e comportamental.

2.1 Reflexões sobre as bases legais: humanizar é preciso

A prisão, igualmente a gaiola, atrofia as asas e restringe e limita os corpos. No processo de docilização (FOUCAULT, 1996), além da prisão física, a prisão mental provoca a mortificação da alma e da criatividade. O *rap* do aluno Luiz Otávio e o desenho do aluno W.F.C. comunicam-se à medida que resistem ao aprisionamento do corpo, da alma e do pensamento, corroborando com o pensamento de Foucault (1996). No “bater asas”, cada estudante, embora esteja em um ambiente de privação de liberdade, consegue poetizar e desenhar. “*Cantando o certo, na pureza./ Com o sorriso, me esquivando da tristeza*” é, portanto, um aceno para a resistência que pulsa da criatividade e pela criatividade.

As vivências trazidas por esses alunos ganham envergadura e significativa importância quando transcritas no *rap*. Um grito de liberdade passa a coexistir e a ecoar na gaiola, mesmo que suprimindo por algum tempo a natureza repressiva da unidade socioeducativa que resiste para ser um espaço pedagógico. Por outro lado, além de um espaço pedagógico, o ambiente socioeducativo, como mencionado, está envolto a um espectro legal cujo eixo central dessa estrutura é a privação de liberdade.

Figura 02: Aluno assistindo documentário sobre o *rap*



Fonte: Autor da pesquisa (2022).

As medidas socioeducativas são ações judiciais aplicáveis ao estudante envolvido na prática de ato infracional⁵. Elas estão previstas no Artigo 112, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual apresenta, de forma gradativa, essas medidas, desde a advertência, até a privação de liberdade (BRASIL, 1990). A mesma legislação, no Artigo 121, também conceitua medida socioeducativa de internação. No texto, lê-se que “a internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.” (BRASIL, 1990, n.p). Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa cumprem medidas socioeducativas e encontram-se privados de liberdade.

Instituído pela Lei n. 8069/90, de 13 de junho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente inaugurou um novo tempo para o atendimento e o acolhimento dos adolescentes que praticam atos infracionais. Criado à luz da Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 2022), o ECA abre portas para o reconhecimento de direitos até então negados, práticas que desqualificavam a criança e o adolescente. A título de exemplificação, cito o direito à educação durante o tempo em que o menor cumpre medida socioeducativa.

A medida socioeducativa acolhe um caráter pedagógico e, apesar de não ser tão prevalente na prática, é possível adotar tal caráter em ações educativas voltadas para a sala de aula, possibilitando aos estudantes processos reflexivos e estimulando a criatividade, a criticidade e a leitura de mundo sobre uma ótica simbólica e analítica. A imagem do aluno assistindo ao documentário sobre o *rap* (Figura 2) estimula a reflexão de seu papel na sociedade, visando superar e questionar sua estada na medida socioeducativa, bem como a concepção de um mero aprisionamento. O processo educativo do *rap* dá-se na propagação de ideias e significações, sendo compartilhado nas realidades, nos comportamentos, nas atitudes, na linguagem, em que há uma afirmação identitária dos sujeitos ouvintes com aquilo que é transmitido.

Antes da Constituição de 1988 as legislações que versavam a respeito da criança e do adolescente eram baseadas em políticas assistencialistas, construídas em torno de uma concepção de criança e de adolescente como passíveis de punições análogas aos adultos. A condição de abandono desses sujeitos era tida como caso de segurança nacional.

O período conhecido como a ditadura militar, que durou de 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985, foi marcado por legislações bem antagônicas as que hoje temos. A lei tratava-se de um instrumento destinado para o controle social exercido pelos militares. A

⁵ É a conduta descrita como crime ou contravenção penal, quando praticada por criança ou por adolescente, conforme o Artigo 103, da Lei 8069/90 (BRASIL, 1990).

exemplo disso, cito a criação da Fundação do Bem-estar do Menor - FUNABEM, instituída pela lei Federal 4.513, de 01 de dezembro de 1964 (BRASIL, 1964), por meio da qual se buscava reduzir ou anular ameaças ou pressões antagônicas de qualquer origem, mesmo se tratando de menores, elevados, naquele momento histórico, à categoria de “problema de segurança nacional” (AMIN, 2009, p. 7).

Com a criação do ECA,

Um novo paradigma foi construído para o direito infanto-juvenil. Sai de cena a Doutrina da Situação Irregular, com gestão centralizadora do poder judiciário, a quem cabia a execução de qualquer medida referente aos menores que integravam o binômio abandono-delinquência (AMIN, 2009, p. 9).

Embora o ECA contextualize um novo paradigma, no que consiste às bases legais que tratam sobre a criança e o adolescente, observo, entretanto, um fosso entre o ideal e o real, apesar desse novo paradigma. Ainda há, e não tão raro, uma concepção de que a culpa pelo ato é meramente do adolescente. A família é “lembrada” quando o adolescente já se encontra privado de liberdade, pairando a lacuna quanto às medidas protetivas. Diante disso, posso afirmar que o espaço socioeducativo necessita, juntamente com seus atores, de mais investimento e uma abordagem verdadeiramente humanizada em uma demonstração positiva de intervenção estatal. Constato a ausência de recursos e políticas de formação pedagógica. Ainda sobressai o estado repressor, mais policialesco e menos humanizado.

Olhar o adolescente como um ser em desenvolvimento requer práticas humanizadas na medida socioeducativa, possibilitando a esse o exercício reflexivo quanto ao seu papel e o ato infracional. No entanto, as mazelas e as “meias políticas de atendimento” trazem à tona a fragilidade de um sistema em construção que ainda se caracteriza como eminentemente punitivo.

A medida de internação (privação de liberdade), enquanto um conjunto de ações que visam ofertar um atendimento sobre diversos campos da vida do adolescente, atua justamente indo ao encontro de que se trata de uma pessoa em desenvolvimento. Moraes e Ramos (2009) ressaltam esse olhar que

[...] traz uma ótica multidisciplinar sobre o comportamento do adolescente, realçando as suas especificidades em relação ao adulto e impondo sejam tomadas em conta por todos os operadores do sistema suas circunstâncias, condições psíquicas, físicas e emocionais (MORAES; RAMOS, 2009, p. 797).

Isso porque, na visão das estudiosas, medidas socioeducativas de advertência buscam, na verdade, repreender os impulsos ilícitos do adolescente na tentativa de que não voltem a cometer um novo ato infracional.

A medida socioeducativa de internação é fundamentada em três princípios básicos, alinhados a estudos nos campos jurídico e psicológico, balizadores para o entendimento de que o adolescente é um indivíduo ainda em formação de seu caráter (AMIN, 2009). São eles:

O princípio da brevidade, enquanto limite cronológico; o princípio da excepcionalidade, enquanto limite lógico do processo decisório a respeito da aplicação; e o princípio do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, enquanto limite ontológico considerado na decisão e na implantação da medida (COSTA, MENDEZ, 2002, p. 401).

Por serem concebidos como pessoas em desenvolvimento, os adolescentes, em sua condição peculiar, mesmo privados de liberdade, devem ter observado esses limites para o cumprimento da medida que, em tese, visa proteger e garantir o pleno direito à educação e a outros bens culturais. O adolescente privado de liberdade vivencia um período marcado pelo aspecto da formação da identidade, da transitoriedade e da disposição a correr riscos. Os adolescentes de classe menos favorável têm maior proximidade com o mundo do crime, principalmente quando se trata de jovens pobres e negros.

O adolescente sob medida socioeducativa de internação percorre uma jornada cujo tempo não pode ser superior a três anos, conforme o §6º do Artigo 122, do ECA (BRASIL, 1990). Nesse tempo, são ofertadas ao adolescente, em forma de projeto político pedagógico, as garantias fundamentais: direito à educação, à formação cultural e social para o trabalho e ao lazer. Esses direitos constituem políticas públicas preconizadas pelo ECA e normatizadas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), sendo executadas pelos Estados e suas instituições, as quais compõem a rede de atendimento oficial.

Ao Estado cabe, como dever, proporcionar aos indivíduos o cuidado à saúde, o atendimento psicossocial, as atividades de cultura e lazer e, como eixo central desse processo, a educação, ou seja, o adolescente na medida de internação tem que estar matriculado na escola, um espaço formal de conhecimento. Sua garantia é parte desta rede de proteção que acolhe o adolescente.

Conforme os Artigos 55 e 56 do ECA,

Escola, enquanto espaço formal de garantia de acesso à educação de qualidade, ao esporte, à cultura e ao lazer, passa a fazer parte integrante e importante na Rede de Proteção à Infância e Adolescência, constituída a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ASINELLI-LUZ, 2009, n.p).

A escolarização é, na medida socioeducativa, ação indissociável e tem como propósito o resgate do conhecimento para a vida em liberdade do adolescente, visando ressignificar seu presente e futuro. Para que a escola consolide-se neste processo deve, em sua relação dialógica com os atores que a compõem, em especial os alunos, promover a construção de meios para a efetivação do saber, propondo, para isso, a problematização da sua realidade e o questionamento dos mecanismos desse sistema. Essas são ações que se configuram para além do sentido da responsabilização do jovem pelo ato infracional. A natureza pedagógica e social dessas ações na educação deve ser o pressuposto básico para todos os alunos a fim de que tenham possibilidades de construir sua história.

Ao chegar ao espaço socioeducativo, sobretudo na primeira vez, o adolescente percebe um estranhamento. Estar “preso” é algo novo. Perceber-se parte daquele espaço requer garantias de segurança e de afetividade, como citado no ECA (BRASIL, 1990). Além do suporte multidisciplinar, a escola precisa alcançar as expectativas do aluno, oferecendo-lhe conhecimento, vínculos afetivos e experiências no campo emocional e cognitivo. As sérias limitações da escola no espaço socioeducativo prosperam claudicando bem mais por esforços individuais, em contraponto a um limitado esforço do Estado.

Na socioeducação, a escola deve proporcionar ao estudante privado de liberdade o acesso a processos de aprendizagem, mediados por um currículo que ofereça ao adolescente possibilidades crítico-reflexivas quanto ao ato cometido e, sobretudo, quanto aos fatores que lhe levaram ao cometimento. No Pará ainda não há um currículo delimitado à socioeducação. Trabalha-se com diversas possibilidades: falas significativas, projetos interdisciplinares e, atualmente, nós, educadores atuantes nesse processo de ensino-aprendizagem, iniciamos adaptações curriculares sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É válido informar que a SEDUC-PA ainda não apresentou o plano educacional para esse segmento socioeducativo. Bem como, é válido ressaltar as muitas tentativas e articulações dos profissionais que atuam na escolarização dos privados de liberdade em chamar o Estado, na figura institucional de sua Secretaria de Educação, com a finalidade de construir uma política educacional. Entretanto não se percebeu, por parte dos que conduzem as políticas educacionais em nível de Estado, um movimento propositivo de avanço para as mesmas. Portanto, o que existe até o presente momento é uma busca dos trabalhadores e

trabalhadoras em construir, de maneira isolada e encorajada, uma proposta curricular, partindo do acúmulo de experiências e da qualificação buscada por esses profissionais.

Em geral, busca-se uma proposta pedagógica que articule autores mais progressistas e humanistas como, por exemplo, Paulo Freire, Antonio Carlos Gomes da Costa e outros que nos servem de referencial epistemológico. Quanto a Freire (1980; 1985; 1996; 2011), sua ação política e emancipatória coadunam com a linguagem do *rap* e com a cultura *hip hop*. Ambas trazem a reflexão e a leitura do mundo para afirmação da identidade, compreensão das diferenças e análise histórica dos fatos que resultam num sistema de opressão.

A ação política emancipatória de Freire aponta uma abordagem pedagógica, por meio da qual “uma educação libertadora se realiza como um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125). Neste sentido, a escola, dentro de um espaço de privação de liberdade, constitui-se um campo de reflexão e de ruptura para o encontro do aluno com suas percepções, ressignificações e valorização de acúmulos já vividos.

Segundo Costa (2015), as medidas socioeducativas possuem uma dupla dimensão: uma sancionatória, referente à responsabilização pelo ato infracional praticado e expresso na imposição da medida socioeducativa, que pode ser aplicada por meio da restrição ou privação de liberdade; e outra pedagógica, na qual devem ser ofertadas aos adolescentes as garantias dos seus direitos individuais e sociais, por meio de um conjunto de ações planejadas e articuladas com as políticas sociais de educação, saúde, profissionalização, cultura, esporte e lazer.

No que compete à dimensão pedagógica, essa é efetivada por meio do cumprimento do Plano Individual de Atendimento (PIA). O PIA constitui-se um documento que visa nortear ações a serem realizadas para viabilizar a proteção integral do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Assim, o PIA acompanha o processo educativo e formativo do adolescente; fortalece e aperfeiçoa práticas desse acompanhamento; e objetiva a reinserção familiar e comunitária do adolescente, bem como sua autonomia. Para isso, o PIA realiza estudo aprofundado e individualizado de cada caso, organiza as atividades e as ações a serem realizadas interativamente com a família-adolescente-sociedade durante o período de acolhimento (conforme Lei nº 12594/2012), incentiva e valoriza competências dos adolescentes para a construção de uma trajetória pessoal, e propõe para esses reflexões sobre o papel de suas escolhas durante e, fundamentalmente, após o seu desligamento da medida.

Figura 03: Prática de expressão gestual e aproximação



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Em sala de aula, as culturas juvenis rememoradas e experienciadas pelos alunos favorecem o processo de socialização e apropriação, por parte desse aluno, de determinados valores que são expressos em atitudes e em comportamentos. Na imagem acima, nós estamos realizando um jogo de expressão corporal, iniciamos com a escuta de narrativas envolvendo o ato infracional; em seguida, fazemos a troca de papéis, nos colocamos no lugar do outro, em um jogo de aproximação, empatia e reflexão.

Dialogar, realizar tarefas e atividades, propor falas e ser escutado são atos necessários tanto para a construção do saber quanto para a prática reflexiva e para a conscientização de que atitudes positivas refletem positivamente nos territórios que ocupam. Portanto, o envolvimento do aluno em atividades culturais e artísticas é uma prática necessária para o processo crítico-reflexivo oportunizado por esses espaços de fala e de produção artística, reafirmando sua relevância crítica e estética. Conforme afirma Freire, “há relação entre a educação e a arte, sobre o papel da arte no ensino transformador” (FREIRE, 1996, p. 509). Nesse sentido, sigo tratando sobre a arte na educação, com foco específico na arte musical como prática musical.

2.2 A música como prática educativa ao longo do tempo

Na antiguidade, a música, no processo educacional, obedecia a dois níveis: o básico, para crianças, e o avançado, direcionado aos jovens. Todas as organizações e preocupações

com a estrutura do ensino da música em Esparta, Creta, Atenas, tinham como objetivo primordial o enfoque religioso e sociocultural. Duas disciplinas formavam o currículo tradicional: a música e a ginástica; e elas se distribuíam nos três níveis de formação: primário (dos 7 aos 14 anos); secundário (20 aos 30 anos); e superior (30 aos 35 anos).

Ainda no que compete ao ensino na Grécia, observa-se que esse compreende três fases. Na primeira, a música ocupava maior parte da educação, por proporcionar habilidades importantes para a execução de tarefas atribuídas a outras músicas; e era desenvolvida de forma ampla, com o objetivo de atingir uma educação abrangente, que incluía o desenvolvimento total da criança. A segunda fase compreendia o período de estudo das disciplinas ditas “científicas”, as quais formavam o que os gregos denominavam de *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), as chamadas ciências exatas. Na terceira fase, o aluno dedicava-se aos estudos da *tivium* (gramática, retórica, dialética), sendo trabalhada para construir relações de caráter filosófico (BEYER, 1993).

No Brasil, a educação musical teve início no século XVI, com os Jesuítas, que empregavam as cantigas como meio de catequizar os indígenas (HOLLER, 2005). Desse modo, eles construíram missões com o objetivo de alfabetizar e de promover suas crenças religiosas por meio da música. Apesar do aspecto intolerante e autoritário do ensino jesuíta, a música era empregada como uma ferramenta pedagógica para aproximar os educandos indígenas, sendo utilizada para a evangelização e a orientação, de modo a atender os objetivos da Coroa Portuguesa (ANDRADE, 2000).

Para Martins (2004), a música pode e deve ser utilizada como fator determinante no desenvolvimento motor, linguístico e afetivo de todos os indivíduos, estando presente em todas as culturas do mundo, desde o início da humanidade. UNESCO (2005) refere-se à linguagem musical como sendo uma importante forma de expressão, devendo ser inserida no contexto educacional nas suas diversas etapas, desde a infância até a adolescência.

Lima (2010) afirma que o educador, por meio da utilização da música, é capaz de explorar e desenvolver as características do aluno. Usar a música em contexto de sala de aula constitui-se como uma prática pedagógica importante na exploração e no desenvolvimento musical, emocional, afetivo e cognitivo da criança e do adolescente. São nos espaços de privação de liberdade que os adolescentes se veem mais oprimidos e desafiados. Assim sendo, destituídos de suas famílias - quando as tem-, o espaço sala de aula permite diálogos, (re)encontros e reflexões.

Esse aluno pode aproveitar as aulas de música para experienciar momentos de afetividade e de valorização de sua identidade, suas vivências e suas experiências, colocando

a música no papel, rimando e cantando. Desse modo, é possível formular um autoconceito positivo que, por sua vez, torna-se a base da autoconfiança. A partir dessa ideia, compreendo que o jovem que se aceita em suas forças e debilidades, sendo, portanto, capaz de desenvolver a autoestima e a autoconfiança, torna-se capaz de enxergar o futuro sem medo. Compreendo que a música pode influenciar nesse sentido. Assim sendo, sigo tratando sobre a influência da música no comportamento dos adolescentes.

2.3 A influência da música no comportamento socioafetivo dos adolescentes

A música tem bastante influência na vida pessoal e social dos adolescentes, considerando-se a sua cultura e a família como berço. Gradativamente, um adolescente vai formando sua identidade. Tendo consciência de suas diferenças em relação ao outro, esse segue em constante busca por interação e por se integração com os demais. Chiarelli e Barreto (2005) afirmam que as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma, o jovem vai desenvolvendo o conceito de grupo.

Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, o jovem demonstra seus sentimentos e libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização, elevando, dessa forma, a sua autoestima. As atividades com o *rap* propõem um letramento não formal, isto é, uma experiência com a palavra vinculada à emotividade, que estimula competências e habilidades socioemocionais. No ambiente de privação de liberdade essas atividades agem como resistência ante uniformização do comportamento.

Conforme Merrian (1964 *apud* HUMMES, 2004), a música exerce diversas funções sociais, com forte presença na vida dos adolescentes. A música exerce, por exemplo, a função de comunicação e de integração da sociedade, devido os adolescentes a utilizarem como uma forma de ingresso a um grupo ou como uma maneira de mostrar aos outros adolescentes, bem como aos adultos, a que “tribo” pertencem. Emotividade, afeto e companheirismo são exemplos de sentimentos que exprimem a essência do aluno, funcionando como um rico e potente recurso de autoconhecimento e de compreensão da realidade, que representam nas experiências coletivas ganhos significativos para a afirmação da identidade dos jovens.

Em relação à integração da sociedade por meio da música, Merrian (1964 *apud* HUMMES, 2004) cita os movimentos sociais, como aqueles apoiados na cultura *hip hop* e, *rapper* ou mesmo aqueles trabalhos desenvolvidos em locais como ONGs, cujos objetivos são “tirar das ruas”, ou apenas do ócio, jovens que demonstrem ou não interesse pela música, ou

que vejam nessa uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, tendo em vista, principalmente, o aspecto cultural que é parte desse movimento artístico.

Os estudantes que hoje vivenciam um processo de privação de sua liberdade além de passarem por um período de mudanças físicas e alterações psicológicas nesses ambientes, também são vítimas de preconceitos oriundos da sociedade em geral. Nessa concepção, Oliveira (2002) afirma ser comum, nas sociedades urbanas, atribuir ao jovem adolescente a fama de ser “alguém que não faz nada”, ou de “ser rebelde”, colocando-se avesso às regras sociais, o que pode ser perigoso e violento.

A visão de o adolescente ser um indivíduo “desocupado” é reforçada pelo Estado, que, em sua ausência, não provém meios para minimizar tal visão. Na medida em que os bens culturais não são ofertados, se tem uma coletividade de jovens adolescentes que busca vivências, muitas delas tidas como perigosas, visto que envolvem o contato com as drogas e os atos infracionais, o Estado deixa a desejar com suas funções político-sociais para com esses. Os adolescentes que mais sofrem com críticas nesse sentido são aqueles que deixam evidenciar suas tribos, seus estilos musicais preferidos e seu gosto por roupas “diferentes”, cabelos ou quaisquer outras informações visuais. São também os *rappers*, considerados bandidos e/ou marginais, estereotipados como favelados, em geral.

Em relação aos *rappers*, é válido lembrar que o *rap* tem carregado consigo um estigma de criminalidade, devido às temáticas das letras ligadas ao estilo. Porém a popularização do *hip hop*, propagando sua resistência contra um sistema segregador e “embranquecedor”, vai aos poucos sendo compreendido como um instrumento de manifestação cultural popular e de resistência, o qual ressalta a pluralidade da juventude e a compreensão de que existem outros territórios, com suas manifestações musicais, além daquele “padrão” que reforça o racismo e o politicamente correto, estabelecido pelas elites.

Embora haja tal compreensão, é válido ressaltar, porém, que as associações entre as letras das músicas do *rap* e os aspectos sociais não constituem uma tarefa de fácil compreensão para o adolescente. Em outras palavras, não é fácil para os jovens adolescentes, que, na verdade, estão em construção de sua identidade compreender as implicações geradas pelas associações entre as letras das músicas e os aspectos sociais, haja vista as diferentes influências e reações, devido a fatores alheios à música e relacionados à realidade de cada adolescente, aos seus estímulos e aos seus referências.

2.4 O rap: possibilidades de reflexões e (re)significações

Rapé uma sigla que, em inglês, significa *Rhythm and poetry*, ou ritmo e poesia. Segundo alguns estudiosos do tema, a origem do *rap* está relacionada aos cantos falados africanos, adaptados à música jamaicana da década de 1950 e influenciados pela cultura negra dos guetos americanos, no período pós-guerra (MAGRO, 2002).

Posteriormente, o *rap* afirma-se nos Estados Unidos da América (EUA) como parte de um movimento estético político, na década de 1970, denominado *hip hop* que comporta, além da linguagem musical (*rap*), o *break* (dança) e o grafite (artes visuais). Esse movimento juvenil oportunizou a crítica social ao contexto vivenciado nas periferias: a desigualdade socioeconômica, a discriminação racial e a violência; e a arte como instrumento de engajamento político, capaz de reelaborar o cotidiano e de permitir a reconstrução de uma identidade negra.

Para Teperman (2015), o *rap*, enquanto gênero musical, surgiu no distrito nova-iorquino do Bronx como um jogo de improviso e insulto verbal, comum entre os jovens negros da região. No Brasil, o *rap* chegou no início dos anos 80 e caracterizou-se como a trilha sonora da periferia. Era a possibilidade que a juventude pobre negra tinha para reverberar suas ideias e suas denúncias de exclusão, violência e ausência do Estado.

Pimentel (2000) afirma que as letras de *rap* ganham contornos próprios. Sobre o ponto de vista estético, misturam-se ao samba, maracatu, forró, dentre outros gêneros musicais. Vocalizam as realidades das periferias brasileiras: morros, favelas, mangues, dando voz à repressão sofrida por essas comunidades. Como linguagem de educação e de letramento, as letras do *rap* ocupam espaços formais, como as escolas; a experiência do *rap* faz-se presente até mesmo em espaços de privação de liberdade, a exemplo do projeto de pesquisa que realizei. Tais letras exprimem o universo de uma periferia que já é visualizada pelas classes dominantes. Isto posto, afirmo que o *rap* é periferia, sociedade e potência sempre a partir de uma perspectiva pessoal e social, de tal forma que toma a condição de exclusão como objeto de denúncia e reflexão.

Silva (1999) afirma que os *rappers* brasileiros realizaram uma crítica ao mito da democracia racial, denunciaram o racismo e a marginalização da população negra e pobre, procurando reelaborar a identidade negra de forma positiva. Por isso, o *rap* é concebido como um instrumento político de uma juventude excluída (ANDRADE, 1999).

Relacionando esses saberes com meu contexto de pesquisa, posso afirmar que a prática do *rap* remete-se a processos de socialização, pelos quais o sujeito jovem se apropria de valores simbólicos expressos em atitudes e comportamentos de um grupo social específico,

neste caso, o grupo de estudantes que ocupa o espaço socioeducativo. Essa visão que norteia minha pesquisa de Mestrado encontra resistências e adesões. Nesse sentido, tal pesquisa reitera sua importância na prática dialética que é base para o exercício reflexivo do indivíduo em sociedade e de seus bens culturais (OLIVEIRA, 2003).

Como linguagem artística, a música, além de componente curricular, é também prática cultural presente em todas as sociedades e com nuances específicas em determinados grupos sociais. Como fazer artístico, a prática musical deve ser oportunizada para além de um exercício técnico ou estético, uma vez que no espaço socioeducativo a música catalisa memórias, propõe reflexões, criando meios de percepção do adolescente na sociedade. Conforme afirma Koellreutter (1997^{apud} BRITO, 2015, p. 50),

Partindo da concepção de que a música é um meio de comunicação, que se serve de uma linguagem, pode-se concluir que uma contribuição para a tomada de consciência do novo, ou do desconhecido, seja uma das mais importantes, senão sua mais importante função [...].

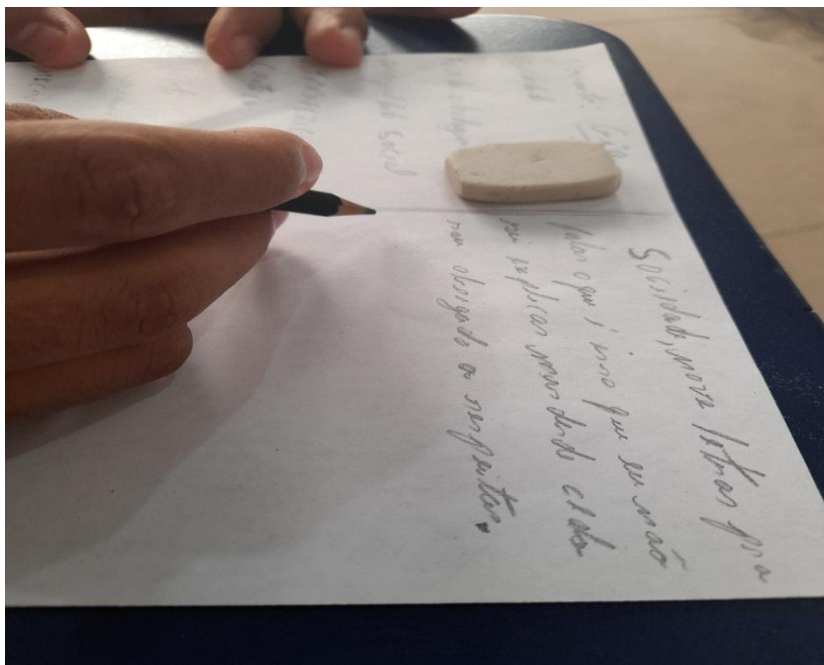
As experiências construídas em minha caminhada de pesquisa buscam significar nas práticas com o *rap* as experiências contidas no movimento *hip hop*, a saber: as trocas de experiências e o exercício reflexivo da realidade. Assim sendo, busco propor aos estudantes e realizar com esses estudantes uma prática que possibilite seu engajamento nas questões sociais, suas reflexões quanto aos sujeitos providos de direitos a fim de que sejam capazes de refletir a desigualdade como um sintoma da exclusão. O *rap* e sua prática dialógica “transformou-se em um sistema simbólico orientador de práticas culturais e de atitudes juvenis” (ANDRADE, 2000, p. 26).

Os estudantes artistas da cena *hip hop* trazem para suas práticas a visão de mundo e de sociedade sobre o prisma da valorização da sua experiência de vida, ampliada pela lupa da exclusão, do racismo e da ausência de bens materiais. É essa experiência pessoal que os *rappers* transformam em tema de reflexão e de construção de narrativas. Em outras palavras, é dessa experiência o substrato para a composição musical, “os rappers falam como porta-vozes desse universo silenciado em que os dramas pessoais e coletivos se desenvolvem de forma dramática” (ANDRADE, 2000, p. 27).

A cultura do *hip hop* converge culturas de um estilo que comporta a voz dos menos favorecidos. E a esteira de um ser, constituído como um lugar socioeducação, é espaço de *hip hop*, o qual pode ser uma ferramenta poderosa para envolver os jovens em processos educativos, para compreender as realidades dos educandos e para desenvolver vínculos

(TOMASELLO, 2006). Tudo isso me incentivou a usar o *hip hop* como ferramenta educativa. A Figura 3 ilustra um aluno compondo a letra de um *rap*:

Figura 04 - Aluno em atividade de composição de uma letra de *rap*



Fonte: Autor da pesquisa (2022).

Desde o início desta pesquisa, pude analisar, ainda que de forma incipiente, as trajetórias desses alunos artistas. Evidenciei que as inúmeras formas de exclusão que atravessam suas vidas emergem no papel quando proponho a escrita dos *raps*. Esses jovens artistas, na medida em que tomam clareza desses processos excludentes, conseguem, com mais força poética e brilho, rimar suas carências, vitórias e angústias. Eles não apenas estão sujeitos ao sofrimento social intensificado pelas estruturas sociais desiguais, como ainda são afetados por uma prisão nada concreta, mas extremamente limitadora: a prisão do imaginário. Assim sendo, de pouco em pouco, durante os encontros e a assimilação desse caráter questionador e realista que traz o *rap*, conectam as frases, as bases e as rimas. Resultando em criações mais elaboradas.

2.5 *Rap*, linguagem e educação musical

Entendo a música como uma linguagem que organiza, de maneira expressiva, o som e o silêncio, esse, seu integrante complementar. Nessa linguagem, perpassa tanto o princípio artístico quanto o científico, combinando ritmo, harmonia e melodia de forma agradável aos

ouvidos. Assim, sua manifestação desperta sentimentos e emoções difíceis de serem exatamente descritas.

Durante nossas aulas de música, os estudantes artistas relatam reencontro com suas emoções, o que evidencia o quanto o contato com a música causa lembrança de pessoas queridas e gera novas descobertas. Nesse sentido, compreendo que a música e o processo educativo do *rap* provocam ressignificações e reinvenções da subjetividade pulsante e potente do aluno. Brito (2003) ressalta que a música é uma representação artística e cultural de um povo, em determinada época ou região, funcionando como veículo usado para expressar os sentimentos agregando corpo e mente, bem como mantendo uma correlação entre variados aspectos da formação humana e de seu processo de socialização.

Nós, educadores, reconhecemos o valor da música para a educação. E assim como outros professores, destaco as importantes funções de um programa musical no ambiente escolar não somente para a transmissão de ideias, mas também para a divulgação de crenças culturais, visando desenvolver sensibilidade e apreço pelas artes, além da oportunidade de estimular a criatividade, o trabalho em equipe e a cooperação por meio da participação musical.

Scagnolato (2006, p. 67) salienta que a música não substitui o restante da educação, a qual objetiva o desenvolvimento da capacidade do indivíduo. A música tem como função atingir a totalidade do ser humano, contribuindo para que a educação alcance tal meta. “A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade.” (SCAGNOLATO, 2006, p. 67). Para o autor, a música complementa a educação.

Compartilho o pensamento de Scagnolato (2006). Na Escola em que atuo, por meio do *rap* e do letramento, percebo que é possível despertar o interesse dos alunos por áreas do conhecimento que auxiliam na construção da identidade, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, também defendo o pressuposto que, como expressão artística, o *rap* favorece a ampliação da consciência. Observo esse avanço nas práticas projetivas, uma metodologia de concepção das letras que se dá com a análise de revistas, jornais, imagens e vídeos que tratam de fatos do cotidiano como a fama, a violência e os processos de exclusão. O processo projetivo possibilita o estudante analisar, refletir e expressar suas percepções e conclusões dos acontecimentos.

Para Brécia (2003, p.14), a educação musical é uma elaboração gradativa, na qual o conhecimento é construído. Nessa elaboração, o objetivo principal consiste em desenvolver e em despertar o gosto pela arte musical, contribuindo para o aprimoramento da sensibilidade,

da imaginação, da criatividade, da memória, da concentração, da atenção, da socialização, da afetividade, entre outros componentes psicomotores.

Por intermédio do aspecto rítmico, além da movimentação corporal, é possível trabalhar a percepção sensorial motora. Com a melodia, encontrada nas canções com vocabulários adequados, otimiza-se o desenvolvimento da fala, a concentração e o raciocínio sobre o meio (MARTINS, 2009). Em um panorama maior, unir a capacidade de cantar e tocar, simultaneamente, perpassa a harmonização sonora, fator contribuinte para a sociabilidade coletiva, em virtude do interesse comum a todos.

Nogueira (2003) destaca que agregar, de forma educativa, os elementos musicais à capacidade motora do corpo, significa vivenciar momentos de integração entre corpo e mente, os quais favorecem o desenvolvimento do potencial humano. Ao longo de atividades propostas de musicalização e de sofisticação dessas, tais intervenções ativam a criatividade e a formação literária.

Diante do exposto, enquanto gênero musical, além de desenvolver o gosto pela arte musical e contribuir para com a percepção sensorial motora do aprendiz, compreendo que o *rap* pode ser usado como uma alternativa pedagógica para fomentar conhecimento e ser uma base para discussão de problemas sociais. Como um registro de suas memórias e um catalisador de suas experiências, os alunos podem descrever o contexto social em que estão inseridos, beneficiando a expressão como uma forma de agir no mundo (OLIVEIRA, 2003). Observo que o *rap* atrai os estudantes pelo ritmo e melodia, que os levam à reflexão e que desperta emoções e sentimentos nesses. É nesse sentido que Sawaia (2009, p. 366) afirma que o *rap* “é um meio de atuar no que há de mais singular da ação política emancipadora”.

Embora tenha sido empregada no início do período colonial brasileiro, a música deixou de ser vinculada à educação de modo geral. Com o passar dos anos, a música deixou de ser considerada uma ferramenta pedagógica e a educação pela música passou a ser deixada em segundo plano. Na década de 1930, durante o governo do Presidente da República Getúlio Vargas, a música passou a ser considerada obrigatória para todos os níveis de ensino por meio de sua política educacional de nacionalização, viabilizada no Decreto – Lei 19.860/31. Heitor Villa Lobos, músico e compositor, foi o responsável pelo desenvolvimento da didática defendida no referido Decreto, a qual priorizava a exortação cívica (SOUZA, 2018).

O campo educacional sofreu grandes transformações ao longo dos séculos XIX e XX. Tais mudanças afetaram diretamente a concepção de educação e, conseqüentemente, o ato de ensinar passou a ser visto como algo mais dinâmico e multidisciplinar. Grandes contribuições surgiram nas primeiras décadas do século XX, por meio das pesquisas realizadas por

Vygotsky e Piaget, sociólogo e biólogo, respectivamente. Enquanto o primeiro analisou a interação do meio nas relações de aprendizagens, o segundo apresentou a teoria psicogenética, complementares entre si, ambas colaboraram para uma nova perspectiva educacional.

Essas análises influenciaram a estrutura curricular brasileira vigente, modificando a atuação docente e os mecanismos avaliativos. Como resultado dessas influências, a música passou a integrar o currículo escolar regular no Brasil. O artigo 26, parágrafo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9394/96 (BRASIL, 2010, n.p), determina que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A experiência que tenho empreendido nesta pesquisa é perceber o *rap* enquanto representação cultural e um caminho de educação e de sociabilidade entre os estudantes privados de liberdade. A oportunidade em leitura e em escrita proporcionada pelo *rap* decorre de processos espontâneos e naturais, ainda que seja carregada de valores e representações formais. E eu, na condição de mediador desse processo, compartilho das experiências e dos aprendizados ao “tornar a arte um ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação” (BARBOSA, 2008, p.14).

A educação musical como recurso didático tem sua relevância na possibilidade de permitir o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e à interpretação de textos. As oficinas de *rap* promovidas durante as aulas foram pensadas amplamente em conformidade com a perspectiva de tornar acessível o universo fabulado dos estudantes que, muitas vezes, pouco dominam a palavra escrita. Observo, porém, que a palavra cantada aparece como uma forma de restituição da capacidade de se expressar e como ferramenta de elaboração dos estigmas que provocam vergonha, ódio de si e autodepreciação (GOFFMANN, 2017). Ademais, pode-se dizer que a relação da música com a literatura, produto do domínio artístico, transcende a um isolamento artístico específico e que a canção pode ser considerada como um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, ou seja, há uma predominância na relação da linguagem verbal (a letra) e da linguagem musical (ritmo e melodia).

Como as letras materializam-se na escrita, facilitando a interface verbal, as letras de *rap* que vêm sendo produzidas pelos estudantes se revelam em um importante manancial literário. Como as letras de música utilizam, muitas vezes, os mesmos recursos dos poemas, estabelecem uma análise comparativa de aproximação em sala de aula. Esse processo imagético nasce das conversas, das leituras e das releituras de textos, de desenhos e de

audição de outros artistas. O *rap* também se utiliza de estrofes; possui métricas, figuras de linguagem, rimas e ritmo; enfatiza a sonoridade; e evoca o lirismo e os sentimentos subjetivos. Desse modo, à medida que os processos criativos vão ficando mais naturalizados, os resultados são bem significativos.

Desse modo, a linguagem musical, fazendo parte da vida escolar dos estudantes, deve ser considerada um privilegiado recurso didático, ao estimular a criatividade e ao desconstruir processos de aprisionamentos culturais, valorizando a subjetividade e a identidade desse estudante.

3 PEGANDO O BONDE⁶: O RAP COMO RECURSO PEDAGÓGICO E PRÁTICA ARTÍSTICA

*“Ando pela rua, tenho liberdade.
Andar de boa e na paz é capacidade.
Mais um sobrevivente na sociedade.
Assim será meu mundo com igualdade.”*

(Cleisson, 14 anos; Guilherme, 15 anos; João Batista, 14 anos)

Visando operacionalizar esta pesquisa quanti e qualitativa, apresento, neste capítulo, o método utilizado para desenvolvimento do estudo, sua operacionalização no *locus* desta pesquisa (sala de aula) e o eixo sistemático desta práxis pedagógica que tem na pesquisa-ação sua base metodológica.

3.1 Método

Os estudantes Cleisson, Guilherme e João Batista dialogam com a realidade, projetando nas letras de seu rap um ideal: “*andar de boa e na paz [...]*”. Diante dessa produção, pergunto-me: Qual a leitura de mundo que esses estudantes devem ter? Quais as atitudes e perspectivas devem empreender? O que se deve problematizar? De que forma a prática pedagógica voltada para a música pode auxiliar os estudantes em medida socioeducativa na elaboração dessa perspectiva? E qual método os auxiliou na construção de estratégias que venham ao encontro de suas aspirações?

Ao definir os objetivos desta pesquisa, percebi que deveria ir por um caminho de construção coletiva. Nesse caminho, pretendi trabalhar temáticas sociais de interesses dos estudantes, cujas práticas (produção dos raps) evidenciaram a sua ação ativa. É nesse sentido que propus para realização desta pesquisa o método da pesquisa-ação.

A utilização dessa abordagem é feita sobre a concepção epistemológica de transformação das pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, como uma metodologia específica para indivíduos ou pequenos grupos. Ela apresenta-se como um instrumento de trabalho e de investigação de grupos ou de coletividades, o que acolheu este estudo proposto para 12 estudantes. Thiollent (2009, p. 10) deixa claro o real alcance da pesquisa-ação, para ele

⁶ **Pegando o bonde:** indica que haverá algum movimento entre eles, podendo ser uma reivindicação, o cometimento de um delito ou alguma mudança de postura. A expressão é empregada em enunciados como, por exemplo, “Vou pegar esse bonde! Não tá dando mais pra mim”. Uso o termo indicando o processo metodológico da pesquisa que implica em ações as quais vão gerar movimentos na pesquisa.

“[...] os limites de sua pertinência e a faixa intermediária entre o que é geralmente designado como microssocial (indivíduos ou pequenos grupos)”.

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que tem por objetivo a transformação social, por meio da ação conjunta dos sujeitos que participam dela. A construção do conhecimento nessa metodologia não acontece somente na pesquisa, mas também no dia a dia, pela experiência social. Esse conhecimento é produzido em todas as relações que os sujeitos estabelecem, o que inclui o diálogo, o trabalho em grupo e a troca de experiências.

Conforme Tanajura e Bezerra (2015), sob a ótica existencialista de René Barbier (2007), a metodologia utilizada na pesquisa-ação não consiste em uma simples transfiguração metodológica da sociologia clássica, antes, é uma transformação na forma de se conceber e de fazer pesquisa no campo das Ciências Humanas. A pesquisa-ação é um diálogo entre a experiência, a reflexão e a teoria, que torna possível aos educadores pensar a sua prática de forma crítica e analítica, compreendendo-a como um processo dinâmico, complexo e multideterminado.

A pesquisa-ação, como prática, tem a característica cíclica, visto que sua trajetória perpassa por quatro pontos fundamentais: **o diagnóstico, a ação, a reflexão e a avaliação**. O primeiro ponto, o **diagnóstico**, passa pela problematização quanto às vivências dos membros do grupo focal, visando compreender quais necessidades foram verificadas para a ressignificação de olhares, posturas e comportamentos.

O próximo ponto a ser executado é a **ação**. Nesta etapa, faz-se necessário analisar diversas possibilidades de estratégias que possam contribuir para a solução do problema, pois, na pesquisa-ação, o papel fundamental do pesquisador é ajudar o grupo no processo de pensar, agir, refletir e avaliar; esse consiste no momento de implementar as estratégias metodológicas.

O próximo estágio deste ciclo é a **avaliação**, momento em que se realiza um movimento fundamental a fim de saber se os objetivos foram alcançados, se as ações foram eficazes e se os resultados foram satisfatórios. A avaliação é importante para que se possa identificar o que deu certo e quais ações foram menos assertivas. Com a **reflexão** fecha-se o ciclo, trata-se de avaliar o aprendizado dos participantes e os resultados.

Por objetivar principalmente a intervenção social, isto é, a transformação das relações sociais que se apresentam como problemáticas, os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação devem cooperar, participar ativamente e ser representativos da situação problemática que se quer transformar. O método da pesquisa-ação é considerado uma forma de conhecimento participativo, uma vez que os sujeitos pesquisados são envolvidos na coleta, na análise e na

interpretação dos dados. Dessa forma, a pesquisa-ação diferencia-se da pesquisa tradicional, que tende a ser mais hierarquizada e autoritária.

Somadas ao método da pesquisa-ação, acrescento as bases epistemológicas e referenciais teóricos que visam nortear este estudo, trazendo autores que prezam por uma abordagem humanista. A “pedagogia da presença”, termo cunhado por Costa (2006) traz importantes reflexões quanto ao educador que atua na socioeducação. As concepções desse autor são pautadas nas políticas públicas preconizadas no SINASE, as quais estão voltadas para o público-alvo desta pesquisa, vislumbrando a relação do professor e do estudante, conforme evidenciado no trecho a seguir:

Um passo na direção do grande esforço, que se faz necessário, para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educador e educando, tendo como base a influência proativa, construtiva, criativa e solidária, favorável ao desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e dos jovens. (COSTA, 2006, p. 62).

A pedagogia da presença proposta aos adolescentes e, em especial, aos estudantes privados de liberdade traz, em sua natureza, uma abordagem de estímulo ao protagonismo e sua prática visa promover o despertar, o reconhecimento e o estímulo à maturidade pessoal do estudante, possibilitando reflexões de suas vivências sociais. A proposta de Costa (2006) é ativa, de estímulo ao senso de responsabilidade e à autonomia do educando, de tal forma que esse possa se tornar sujeito ativo de sua aprendizagem.

Paulo Freire é outro autor que estimulou as reflexões para as nossas ações pedagógicas. Por meio da obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2011, p. 16) nos mostra que para fazer frente à opressão a relação professor, aluno e sociedade “precisa ser conduzida ao diálogo, canal este de libertação da harmoniosa opressão imperante”. A educação, como prática da liberdade, não é organização de poder ou dominação, mas sim organização da vida, que tem por objetivo a libertação humana. Para Freire (2011), a libertação, por sua vez, não se realiza de forma espontânea, mas é fruto de uma consciente ação libertadora e deve ser uma prática pedagógica que atue de forma consciente para a libertação do homem. Os estudantes que estão na condição de socioeducandos devem deparar-se com a experiência de problematizar, refletir e compreender o processo de opressão no qual estão envolvidos.

No campo da filosofia e da arte, aciono Dewey e sua obra “Arte como Experiência” (2010). O autor argumenta sobre a experiência do aprender como resposta às inquietações “que o indivíduo desvenda ao passo que se propõe a pensar” e “quando suas inquietações

precisam de algo mais o ser humano vai pensando, experimentando e criando novas experiências” (2010, p. 110).

Em Tomasello (2006) busco o referencial teórico para tratar sobre *orap* enquanto recurso projetivo desse adolescente. O autor traz nas oficinas o *rap* como figura projetiva do psicodrama, possibilitando sua utilidade como expressão da realidade psicossocial vivida por adolescentes em conflito com a lei. Nesse sentido, o *rap* “pode ser uma ferramenta poderosa para envolver os jovens em processos educativos, para compreender as realidades dos educandos e desenvolver vínculos” (TOMASELLO, 2006, p. 42).

Na perspectiva pedagógica do *rap*, Elaine Andrade, organizadora da obra “Rap e educação, Rap é Educação” (1999), apontam caminhos e olhares metodológicos voltados para a prática do *rap* dentro e fora de sala. Há, nesse trabalho da autora, um potente manual pedagógico para refletir, em sala de aula, temas como cidadania, liberdade, violência, família, afeto, dignidade, juventude e poesia. Corroborando nessa mesma linha de pesquisa, cito os estudos de Jusamara Souza, em especial a obra de sua organização “Aprender e ensinar música no cotidiano” (2008), a qual focaliza as práticas de educação musical, de aprendizagem e de ensino da música efetivados em múltiplas experiências, espaços e grupos sociais bem distintos.

Os estudos mencionados abordam questões relevantes que são similares às tratadas no projeto proposta para esta pesquisa. Em especial, cito o processo de aprendizagem do *rap* e de espaços não formais para os quais Goffman (2017) fornece-me o suporte na articulação dos conceitos juventude, estigma e identidade social, perpassando pelo controle social e o comportamento desviante.

Na somatória da teoria e da prática, pensada por meio do método da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2009, p. 75), “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico.” Essa orientação auxiliaria no esclarecimento das situações escolares e na definição de objetivos para o desenvolvimento de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. Assim, o *rap* foi pensado e as estratégias pedagógicas foram traçadas para o desenvolvimento deste estudo em nível de Mestrado.

3.2 Percurso metodológico

Enquanto ato metodológico, a pesquisa-ação valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por uma reflexão crítica coletiva. Diante disso, enquanto ato metodológico, estruturei três momentos para a construção do conhecimento, valorizando as

vivências dos estudantes e propondo ferramentas, práticas e procedimentos que visam consolidar os resultados propostos para este estudo. Em outras palavras, o percurso deste estudo está planejado em três momentos, a saber:

Sensibilização: Nesta primeira etapa, provoco a reflexão e o diálogo com os estudantes quanto aos temas: juventude, consciência social, família, educação, cultura, racismo, arte e identidade. Para isso, usei como estratégias: diálogos, jogos corporais, leitura de textos e imagens, escuta de músicas - dentre elas, alguns raps -, produção de desenhos e filmes (curta-metragem). Para coletar os dados, fiz uso da escuta participante, escrevendo, gravando e propondo aos jovens que também gravassem suas falas, buscando a espontaneidade e a aprendizagem com as falas de seus pares.

Produção: O segundo momento consistiu na apropriação dos conteúdos artísticos. As experiências e reflexões dos estudantes ganharam letra e base sonora. Para este momento, apoiei-me em Tomasello (2006) e suas experiências com as oficinas de *rap* que trazem a transversalização do conteúdo musical na estética, poesia, cultura e autoconhecimento. Para a produção dos *raps*, parti dos registros realizados na fase de sensibilização. Assim, os temas já refletidos foram revisitados. Não havendo uma obrigatoriedade quanto ao padrão de escrita ou construção poética, o importante era respeitar a prosódia do estilo e certo regramento rítmico “puxado” pelas bases obtidas gratuitamente no *YouTube*. Para registro desses momentos, fiz uso de textos, fotos, áudios e vídeos com depoimentos e falas espontâneas.

Produto: Depois que a prática da produção dos *raps* foi realizada e o exercício das competências artísticas e crítico-reflexivas foi exercido, passamos para o processo da apresentação do produto. No Espaço da Unidade socioeducativa alguns alunos gravaram suas composições e outros gravaram suas reflexões na linguagem de *podcasts*; enquanto outros estudantes apresentaram suas produções em atividades da Unidade, como Natal, Dia da Família e Feira Literária. Os recursos utilizados para a gravação dos *raps* e *podcast* foram: o celular e o fone de ouvido com microfone acoplado. A base musical dos *raps* era tocada em uma pequena caixa de som. Ao final das atividades, tínhamos alguns *raps* com a voz e a base gravados. A finalização desses era dada em programa de edição instalado no computador. É válido informar que todos os recursos eram bem limitados, porém eram os que nós dispúnhamos. Embora houvesse tal limitação, ressalto, porém, que o resultado foi bom. Quando os estudantes realizavam apresentações ao vivo, nos eventos da Unidade, usávamos um microfone e a base, que era “jogada” para a caixa de som. Durante essa fase, para realizar a coleta de dados me vali de registros escritos, fotos, áudios e depoimentos dos alunos.

Após realização desses momentos, passei para a escrita deste texto, apresentando todas as percepções alcançadas.

3.3 Aspectos éticos

Conforme Thiollent (2009), na pesquisa-ação, independentemente de quais sejam as técnicas utilizadas para coleta de dados, os envolvidos no estudo - pesquisador e participantes - procuram as informações que são julgadas necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Antes de iniciar o evento de coleta de dados, cabe ao pesquisador tomar algumas medidas éticas a fim de preservar seu colaborador. Assim sendo, iniciei os procedimentos de coleta de dados com a solicitação prévia (convite pessoal) aos estudantes da UASE1 para a participação, como sujeitos, em uma pesquisa científica.

Uma vez que esse convite era aceito de livre e espontânea vontade, realizei um segundo contato com os sujeitos participantes para agendamento da entrevista em data e local a definir, de modo que os aspectos éticos lhe fossem garantidos, como a privacidade e seu anonimato. Para realização das entrevistas, usei dois questionários os quais foram aprovados por um painel composto por outros pesquisadores. Além das entrevistas, também obtive as produções dos alunos, isto é, as composições dos *raps*.

É válido informar que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e obteve aprovação. Assim, os aspectos éticos dispostos na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996), foram garantidos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos participantes. Quanto à autorização para uso das imagens e trechos das músicas, essa está respaldada pela assinatura do TCLE realizada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, tendo sido submetido ao CEP e autorizado, conforme o parecer 5.502.590.

3.4 Riscos

Quanto a risco, este procedimento incorre apenas ao desconforto em responder as perguntas da entrevista.

3.5 Metodologia da análise de dados

A análise de dados desta pesquisa foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1979). De acordo com Dyniewicz e Moreira (2004), a técnica de pesquisa desse método consiste na identificação dos núcleos de sentidos ou significados, cuja frequência de aparição pode significar algo para o objetivo analítico da pesquisa. Ainda segundo as autoras,

o método divide-se em três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e Inferência e Compreensão.

Na Pré-análise ocorre a escolha e o preparo do material e registro obtidos por meio de leituras sucessivas. Para a preparação do material faz-se necessário o cumprimento de algumas regras. A regra da exaustividade, utilizando a exaustão de dados, sempre justificando exclusões; a regra da homogeneidade, evitando que outros temas, ideias ou textos sejam incluídos; e a regra da pertinência, adequando os dados selecionados ao conteúdo e ao objetivo da análise.

Na Exploração do Material a organização do material é feita pelo recorte ou escolha de informações de significado para a pesquisa, possibilitando traçar perfis e, assim, categorias. A categorização feita por condensação das informações de significado é organizada de forma a dar sentido aos dados brutos.

Na última etapa, Inferência e Compreensão, ocorrem as deduções e as conclusões dos raciocínios da pesquisa. Nesta fase, o pesquisador é capaz de inferir a partir de seus conhecimentos nas características das informações.

Os dados coletados durante a realização desta pesquisa foram submetidos à análise quanti e qualitativa. A análise quantitativa está exposta por meio de Gráficos no item 4.3 do capítulo 4 desta Dissertação, onde apresento os resultados da pesquisa. A qualitativa seguiu as etapas da Análise do Conteúdo utilizada quando se objetiva realizar um olhar crítico sobre o conteúdo da pesquisa, posto que tal técnica “permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo.” (SANTOS, 2012, p. 387).

3.6 Participantes

Para realização deste estudo, dentre os convidados, foram selecionados doze alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa, a qual atende alunos de Ensino Fundamental e Médio regulares e alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Os participantes da pesquisa estão matriculados em turmas da modalidade EJA. Todos são do sexo masculino, visto ser esse o público da UASE1; têm entre 12 a 15 anos; e estão sentenciados com medidas socioeducativas de internação. A manutenção desses adolescentes é avaliada a cada seis meses, não podendo ultrapassar três anos.

Para escolha desses alunos, estabeleci os seguintes critérios: a) estar matriculado regularmente; b) querer participar da pesquisa; c) preencher os questionários antes e após as oficinas; d) ter ciência e preencher o TCLE.

3.7 Local de interação

A pesquisa foi realizada na Unidade de Atendimento Socioeducativo (UASE1), onde coexiste, no mesmo espaço, a referida escola. Esse espaço é gerido pela Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA) e tem capacidade para 32 adolescentes. A unidade localiza-se na BR-316, Rua Cavalcante S/N, bairro Ananindeua Centro, no município de Ananindeua - PA.

A política de escolarização ofertada a esses alunos é feita por meio do convênio de Cooperação Técnica celebrado entre a SEDUC-PA e FASEPA. Na Figura 05, observa-se a fachada da UASE1, uma sala de aula e adolescentes em atividade escolar.

Figura 05 - Fachada da UASE1 e adolescentes em sala de aula



Fonte: Autor da pesquisa (2022).

3.8 Instrumento de coleta de dados

Para comprovação científica, constatei a necessidade de realizar coleta de dados a fim de mensurar o nível de envolvimento e aproveitamento deste estudo. Nesse sentido, optei por utilizar dois questionários com perguntas semiestruturadas, os quais foram aplicados, junto aos participantes, em duas sessões: antes e depois da realização das oficinas, com intervalo de

aproximadamente quinze dias da aplicação do primeiro questionário para o segundo. Esses podem ser consultados nos Apêndices A e B desta Dissertação.

Com a aplicação dos questionários, eu objetivava conhecer: a) o perfil socioeconômico dos participantes; b) seu conhecimento sobre o gênero *rap* e a cultura *hip hop*; c) avaliar sua aquisição pós-oficina, se conseguiram adquirir competências musicais e refletir sobre os conteúdos ministrados.

Os questionários foram estruturados no formato Escala Likert de 4 e 5 pontos e contêm perguntas que exigem respostas dissertativas e optativas; algumas delas de caráter obrigatório, essas identificadas por um asterisco na cor vermelha. Para Figueiredo (2015), a escala é um instrumento de ordem psicométrica que busca medir um construtor de capacidade, preferências, pautando características de personalidade, valores e atitudes pautados em aptidões.

É válido informar que os questionários foram validados pelo painel do grupo de pesquisa Transtorno do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem, liderado pelo Prof. Dr. Áureo de Freitas Júnior, do Programa de Pós-graduação em Artes, da Universidade Federal do Pará. A validação ocorreu mediante adaptações e perguntas que foram favoráveis aos objetivos desta pesquisa, contextualizando, assim, os questionários ao público deste estudo.

Além dos questionários, utilizei como instrumento de coleta de dados caderno de anotações, diários, entrevistas, composições/trabalhos autorais e depoimentos espontâneos coletados no decorrer do processo. As informações coletadas por meio desses instrumentos foram analisadas, haja vista que considere todos os processos vivenciados nas oficinas de grande importância para a construção dos resultados. Esses processos permitiram-me compreender as experiências de aprendizagem, as relações interpessoais construídas no processo, a troca de conhecimentos e de aprendizagem musical e a caminhada dos participantes durante as oficinas.

3.9 Cronograma de pesquisa

Esta pesquisa de Mestrado foi realizada dentro do prazo estimado pelo PPG-Artes: dois anos. Enquanto ações a serem executadas para realização do estudo, informo que cumpri com o cronograma apresentado em meu projeto de pesquisa, conforme ilustro no Quadro 01:

Quadro 01 – Cronograma de Pesquisa

2022/2023	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.
Revisão bibliográfica		x											
Redação da fundamentação teórica		x											
Fixação e redação da metodologia		x	x	x									
Elaboração dos questionários		x											
Entrevistas (aplicação dos questionários)				x									
Análise preliminar dos resultados					x								
Pesquisa e análise da bibliografia de apoio				x	x								
Redação dos capítulos centrais da dissertação				x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Escrita do texto (Resumo, Palavras-chave, Introdução, Considerações Finais e complementação das Referências)					x	x	x	x	x	x	x	x	
Exame de qualificação						x							
Ajustes textuais e redação final (escrita <i>Abstract</i> e <i>Keywords</i>)						x	x	x	x	x	x	x	
Defesa												x	

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Apresentados o método e seus procedimentos para coletar dados utilizados para realização desta pesquisa, bem como o cronograma, o local e os envolvidos no estudo, sigo expondo sua operacionalização e os resultados alcançados após as oficinas.

4 NA RESPOSTA

Visando operacionalizar este estudo quanti e qualitativo, apresento, neste capítulo, o método e seu desenvolvimento no *locus* da pesquisa - sala de aula -, bem como o eixo sistemático desta práxis pedagógica a qual tem na pesquisa-ação sua base metodológica.

4.1 Processo reflexivo dos estudantes

*“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(...)”*

(Racionais MC)

Neste capítulo, compartilho as vivências que tive com os estudantes os quais participaram das oficinas de *rap* sugeridas no método (exposto em 3.1). Estão incluídas nesta seção as descrições dos processos de sensibilização e de produção, não em sua totalidade, mas os pontos que considere relevantes e significativos para registro. Esses processos reflexivos que decorreram ao longo do caminho e as respectivas problematizações são aqui apresentadas de forma dissertativa, buscando valorizar o processo em si. A imersão na subjetividade que cada aluno empreendeu possibilitou-lhes traduzir as angústias, dores, sorrisos, descobertas e tensões em música, resultando nas letras dos *rap* apresentadas neste capítulo.

As atividades foram realizadas e os resultados concebidos durante nossos encontros. Essas ocorreram dentro do meu horário de aula com os alunos e da dinâmica das turmas que eram compostas, conforme a lotação dos estudantes na casa: máximo de três alunos. Com cada turma, conversei sobre as situações identificadas, as quais precisavam ser revistas, são elas: empatia, comportamento violento, machismo, medo, angústias, violência; e analisei como e no que essas situações refletiam nas condutas, sentimentos e perspectivas de vida dos adolescentes que participavam da pesquisa. Doravante, descrevo a experiência que tive com os seguintes estudantes são: Gabriel, Guilherme, Tayllan, Luiz Otávio, Klaiver Messias, Luan, Carlos Alexandre e João Vitor.

Gabriel, um estudante de 14 anos, morador do interior do Estado do Pará, que cursou a segunda etapa na modalidade EJA, é membro de uma família de quatro irmãos, sendo ele o segundo mais velho. O estudante Gabriel, por ser muito introspectivo, falava em sala de aula

quando se sentia seguro; aos poucos respondia as sugestões do professor. Quanto a participar da oficina, o estudante aceitou, porém deixou claro que “no meu setor não tem rap, lá a gente ouve mais forró e piseiro” (GABRIEL), dando a entender que não tinha vivência com o *rap*. Ainda assim, aceitou ao desafio.

Passei a conversar com esse aluno a respeito de sua realidade: seus afetos, seus medos e suas alegrias. Gabriel foi enfático ao comentar sobre uma infância feliz e cheia de brincadeiras, amizades e vida em família. O estudante, até um pouco antes de sua apreensão, viveu com seus pais e irmãos. Para ele, “foi quando começou a usar droga que teve problemas, pois precisou roubar” (GABRIEL). Falamos a respeito de comportamentos que podem favorecer o adolescente na retomada de uma vida mais tranquila e longe de atos infracionais. Para isso, parti da história do *rap* e de como é possível entender um pouco sobre as relações que ocorrem na periferia e a desigualdade social, que muitas vezes impelem os jovens ao cometimento de atos infracionais, dando a impressão de que a vida para os moradores da periferia é um campo de batalha constante. Dialogamos que o caminho da vida é longo e há muitas turbulências, por isso é preciso sempre estar atento.

Para relacionar o *rap* a essa postura reflexiva, em sala de aula, ouvimos e conversamos a respeito da música “O rap é meu estilo”, do grupo Mensageiros do Rap, a qual se encontra na Figura 06:

Figura 06 – Atividade com a música “O rap é meu estilo” (Mensageiros do Rap)

A poesia no Rap: Leia o trecho da música “o rap é meu estilo” do grupo Mensageiros do Rap...

*“O rap é meu estilo, rima é o meu vício
 Eu acredito nisso e tenho compromisso
 E não vou parar
 O rap é meu lance e eu não posso
 vacilar [2x]
 Mano tô chegando vou me apresentar
 Sou rima, sou favela, sou a própria
 palavra(...)
 Representa a voz do povo
 Aqui é mensageiros, fazendo um protesto
 Em grande estilo eu faço um manifesto
 O rap não é crime, é realidade”
 Só contar os fatos que acontecem na cidade
 Rap ideologia, som periferia
 Som de marginal que luta dia a dia
 R•A•P, ritmo e poesia”*




Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Com esse texto, aprofundei as reflexões sobre o *rap* como sendo uma linguagem que possibilita a mudança de postura, com uma visão crítica da realidade. Intencionava despertar no estudante a possibilidade de entender a medida socioeducativa como um aprisionamento que não pode suprimir a esperança de uma nova postura, bem como levá-lo a perceber que o discurso de “ressocialização”, por essa ideologia, pode representar um aprisionamento de ideias. Compreendo que, por meio do *rap*, pode-se mediar o processo de produção e de sentidos sociais simbólicos e pessoais da realidade na qual este sujeito se insere.

Essas relações de troca estão apoiadas em Amaral (2014), que analisa as vivências e a interpretação desses contextos pela leitura oferecida no *hip hop*. Conforme o autor, o *hip hop* oferece um modo peculiar de sociabilidade aos jovens e adolescentes em contextos sociais complexos e violentos; por meio do *hip hop* esses têm mais possibilidades de reelaboração de suas vivências diárias.

Por meio da atividade com a letra do *rap* “O *rap* é meu estilo”, o estudante Gabriel passou a entender um pouco mais a linguagem do *rap* e a dialogar com alguma propriedade. Suas narrativas traduzem um pouco mais de criticidade das relações vivenciadas com seus colegas e com o lugar que mora, o qual é ausente de políticas públicas. Ele percebe que os poucos bens coletivos ali presentes são providenciados pela comunidade ou são fruto pontual de algum representante parlamentar da cidade, conforme expressa nesta fala: “a gente não tem nada de arte, esporte ou lazer. A escola que tem é pequena e o posto de saúde de lá está fechado há um tempão [...] Se a gente precisa de médico, tem que ir pra Tailândia.” (GABRIEL). E continua relacionando sua realidade com a letra do grupo Mensageiros do *Rap*: “é por isso que o cara da música diz que o *rap* é realidade. Essa que eu vivo e me levou pro crime é realidade. Se não tem nada no setor, o cara vai pra droga e vai roubar.” (GABRIEL).

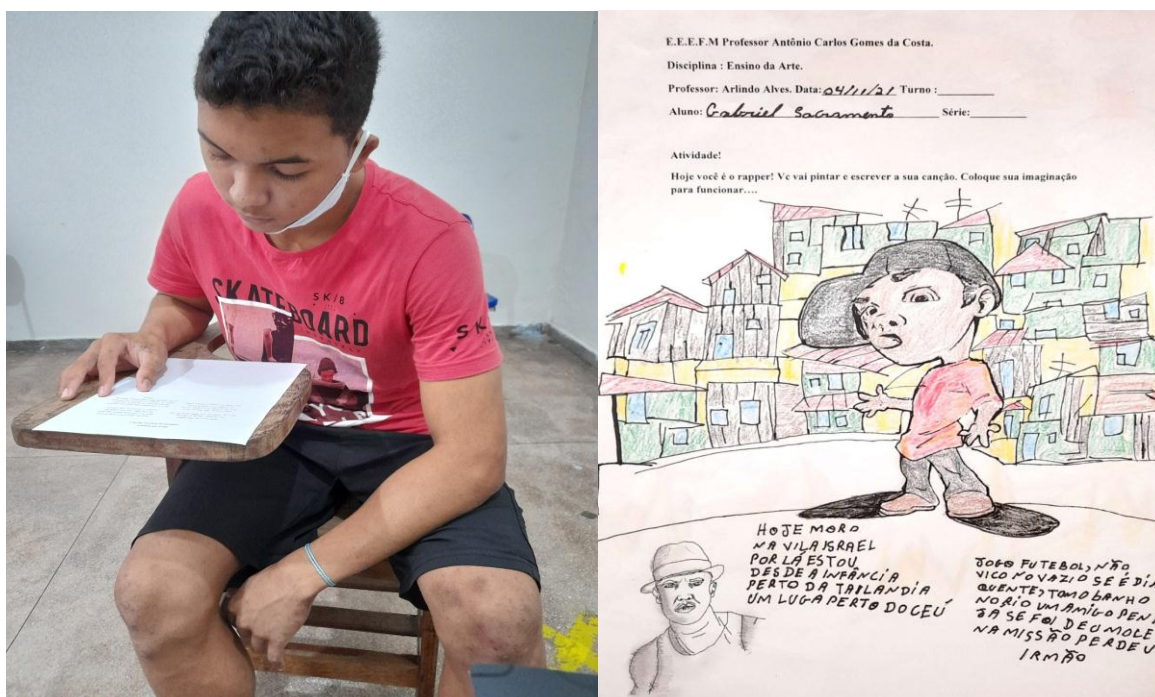
Busquei mostrar a Gabriel a proposta da música e o incentivei a encontrar alguma motivação. Após analisar mais cuidadosamente a letra do *rap* do grupo Mensageiros do *Rap*, Gabriel destacou o seguinte trecho:

Não vou falar do crime, mas também sou chapa quente./ E agora vamos nós, virar esse jogo na levada do *rap*./ Representa a voz do povo. / Aqui é mensageiros, fazendo um protesto. / Em grande estilo eu faço um manifesto.” (MENSAGEIRO DO RAP).

Ancorados no trecho escolhido por Gabriel, dialogamos sobre o preconceito quanto às classes sociais. O estudante relaciona com o local onde vive e comenta sobre sua realidade, ele me diz que “a comunidade é pobre e de colonos. A maioria não tem muito dinheiro, mas

vive de plantação e agricultura.” (GABRIEL). O contexto nos levou ao diálogo sobre o nascimento das classes menos favorecidas, o processo de criação das vilas feitas por pessoas vindas de outros lugares e como, sem o apoio de ações humanizadoras do Estado, como saúde, cultura e educação, esses territórios tornam-se violentos. Dessa reflexão, como ponto de partida de nosso processo composicional, pedi a Gabriel que construísse algumas rimas e que desenhasse um pouco a sua comunidade.

Figura 07 – Estudante Gabriel compondo rimas e desenhando



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

O estudante demonstra, em sua composição, alguma habilidade com o desenho e retrata sua comunidade. Ele comenta: “nessa comunidade já morreu muitos jovens, tipo eu.” (GABRIEL).

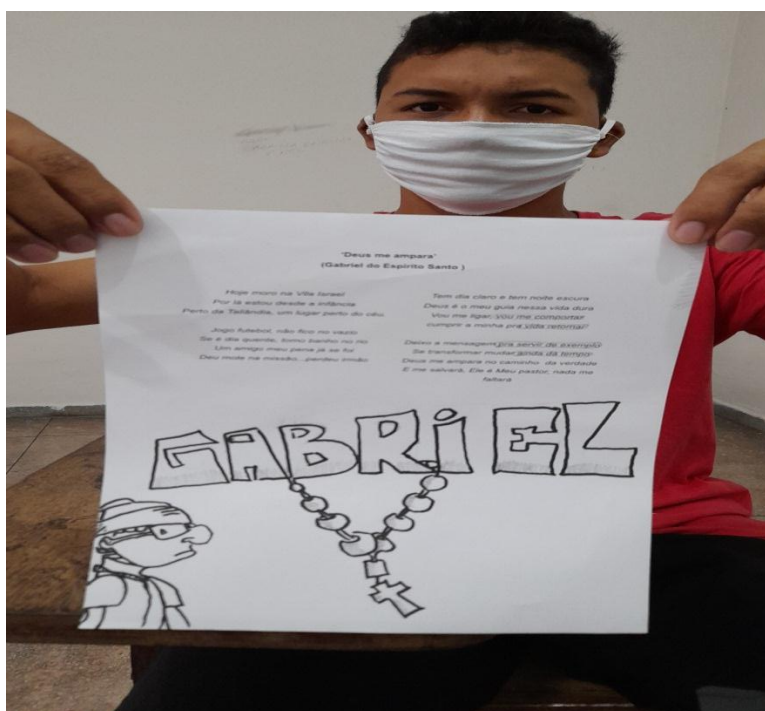
Outra temática abordada foi a violência. Durante a sensibilização, ele afirmou diversas vezes: “eles não querem nem saber. Se estiver devendo ‘é sal’!” (GABRIEL). Esse processo de mortificação de jovens pobres e negros é cada vez mais frequentes nas grandes cidades e agora com grande velocidade, na medida em que o tráfico chega às menores cidades, como é o caso da vila onde mora Gabriel. Segundo ele, a vila é “dominada pelos caras.” (GABRIEL).

Partimos para o processo de composição das letras do rap. Durante a produção, voltamos à letra da música do grupo Mensageiros do Rap, em busca de referências para que

Gabriel pudesse detalhar suas experiências, valorizando a métrica de construção das rimas. Apesar do pouco domínio da leitura e da escrita, o estudante Gabriel empenhou-se na tarefa e construiu o que lhe foi solicitado, dando bom valor artístico.

Além da letra, ele também fez um desenho. Em relação ao desenho, Gabriel afirmou que se vê no garoto ilustrado, ele disse: “[...] sou eu esse aí, com cara de mal e no meu setor, mas acredito em Deus [...]” (GABRIEL). Observei que a crença de Gabriel é simbolizada pelo terço em volta ao seu nome, desenhado em estética de grafite. Como atividade de produção, eu só havia pedido a letra do *rap* e Gabriel, inspirado na linguagem visual do *hip hop*, foi mais além. Em nosso diálogo final, ele socializou importantes conceitos que levará consigo quando sair da Unidade e assegurou que “fará um esforço para contar mais de sua história nas rimas do *rap*.” (GABRIEL).

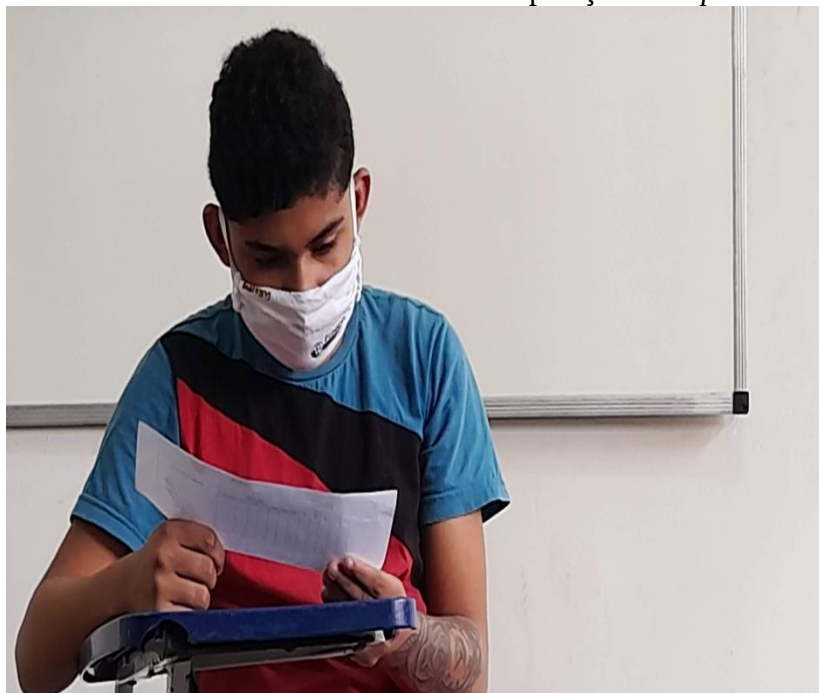
Figura 08 – Autorretrato



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Outra experiência que compartilho foi vivência com o estudante Guilherme, um aluno de 14 anos, vindo do interior do Pará, matriculado na terceira etapa do Ensino Fundamental, que foi um dos participantes da oficina.

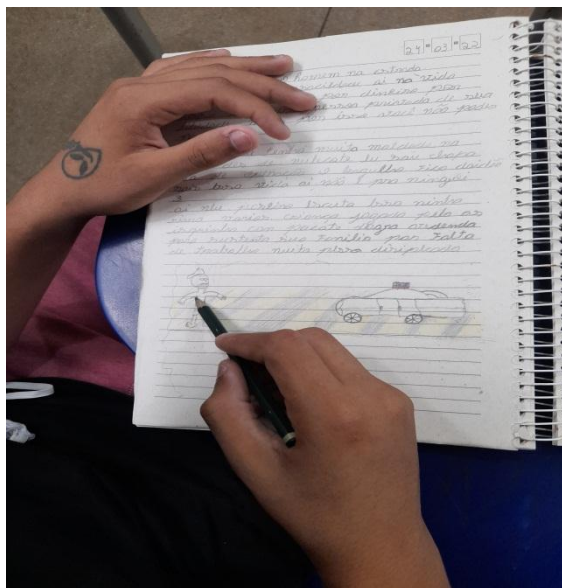
Figura 09 – Estudante Guilherme lendo uma composição de *rap* durante a oficina



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

A imagem acima, exposta na Figura 09, é dos nossos primeiros encontros, quando, na primeira fase, realizei o processo de sensibilização. A prática reflexiva foi conduzida a partir de algumas perguntas; a primeira delas foi: O que faço na minha comunidade e o que ela significa para mim? A fala de Guilherme, ao responder ao questionamento, era de um adolescente que teve uma infância conturbada, de muita violência, sem afeto e sem oportunidades. A ideia era escrever, de forma narrativa e, se possível, associada a ilustrações, um pouco dessas vivências. Na primeira tentativa, Guilherme descreveu a vivência de ser abordado pela polícia. Em seu processo reflexivo, o estudante sabia que “estava devendo para os policiais” (GUILHERME), pois havia cometido alguns atos infracionais e estava sendo “procurado”. Aliás, foi essa abordagem que gerou sua apreensão e sua vinda para a Unidade Socioeducativa. Essa história compõe a narrativa descrita em papel, ilustrada na Figura 10.

Figura 10 – Estudante Guilherme descrevendo uma de suas experiências



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

A segunda e a terceira perguntas foram: Quais as causas da violência? Por que a falta de oportunidades? O objetivo não era obter as respostas, mas provocar reflexões. Para tanto, também ouvimos a música “Negro Drama”, da banda Racionais MC’S, e, com o texto em mãos, fomos debatendo pontos que se relacionavam à segunda pergunta. Segue trecho da referida música:

[...] Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia. /Que sobrevivem em meio às honras e covardias.../ Periferias, vielas, cortiços./ Você deve tá pensando. /O que você tem a ver com isso?/ Desde o início, por ouro e prata./ Olha quem morre, então veja você quem mata./ Recebe o mérito a farda que pratica o mal./ Me ver pobre, preso ou morto já é cultural [...]. (RACIONAIS MC’S, 2002).

Quando solicitado a produção textual, a construção das letras de *rap* trouxe para Guilherme, segundo esse, “uma visão de que o cara, não veio só *pra* sofrer nessa vida ele tem que entender sua história pra ver se fica ‘de boa’, tomando consciência que ele dá uma resposta *pra* sociedade, de acordo com o que a sociedade faz com ele.”(GUILHERME). A partir da fala de Guilherme, ao refletir a partir da produção de letras de *rap*, posso afirmar que esse gênero musical é uma linguagem social. Compreendo que por meio do *rap* é possível descrever as experiências, dialogar com percepções da vida, imergir em dolorosos momentos vividos e se forjar diante do sistema, pois o *rap* “permite aos jovens desenvolverem uma educação política e, conseqüentemente, o exercício do direito à cidadania” (ANDRADE, 1999, p. 89).

Como possibilidade de manifestar as percepções do sentido político do *rap*, o estudante dava sinais de entender as razões de seu cedo envolvimento com o ato infracional. Em nossas aulas, foi possível verificar uma tentativa de resgate de sua infância, aquela distante da memória muito potencializada pela precoce condição de ter que prover a casa com os atos e o cedo envolvimento com o uso de entorpecentes.

As reflexões de Guilherme trazem um confronto. Em sua visão de mundo, essa “rebeldia” é abordada de diversas formas, algumas com mais violência, outras com mais calma. É interessante frisar que a violência foi um dos temas mais abordados por esse estudante, evidenciando que essa é uma realidade da maioria dos jovens. A violência é um dos principais problemas enfrentados pelos jovens na modernidade. Não diferente, também é presente na vida dos adolescentes, sobretudo daqueles que se aproximam de atos infracionais, devido à falta de oportunidade que recai, em especial, em famílias sem o suporte estatal, como a de Guilherme, caracterizada como uma família desestruturada e sem vínculos afetivos.

A violência faz parte do cotidiano dos jovens que convivem com ela nas ruas e também em suas casas. Este trecho de fala reflexiva do estudante Guilherme ressalta isso:

Quando eu penso na minha história, penso nas pessoas que viveram e já morreram. ‘Deram sal’ nos meus parceiros e eu vim parar aqui [...], quase ‘levo sal’ também. Penso muito nisso, penso na minha família. É muita injustiça, tenho que melhorar, mas também sei que eu preciso de apoio. (GUILHERME, 14 anos).

Em relação à violência, é problemática a resposta dada pelo Estado, conforme Costa (2001, p. 72): “Às manifestações delinquentes dos jovens assumem formas inquietantes às quais o Estado e a sociedade procuram responder com mecanismos caducos do alerta, da repressão e da segregação e, no Brasil, até mesmo do extermínio.”

A afirmação de Costa (2001) é corroborada pela experiência de Guilherme. Quanto aos diálogos sobre a importância e a função do Estado na sociedade, o estudante Guilherme, em um primeiro momento, expressa: “é o governo que dá emprego pras pessoas e ‘nós mora’ numa casa e numa favela que ele deu pra gente.” (GUILHERME). A partir dessas reflexões, empreendemos um debate quanto a nossa formação social como cultura e sociedade e quanto à divisão de classes. Para tanto, a música “Negro Drama” foi novamente discutida, sobretudo o trecho: “Histórias, registros e escritos./ Não é conto nem fábula, lenda ou mito./ Não foi sempre dito que preto não tem vez?” (RACIONAIS MC’S, 2022).

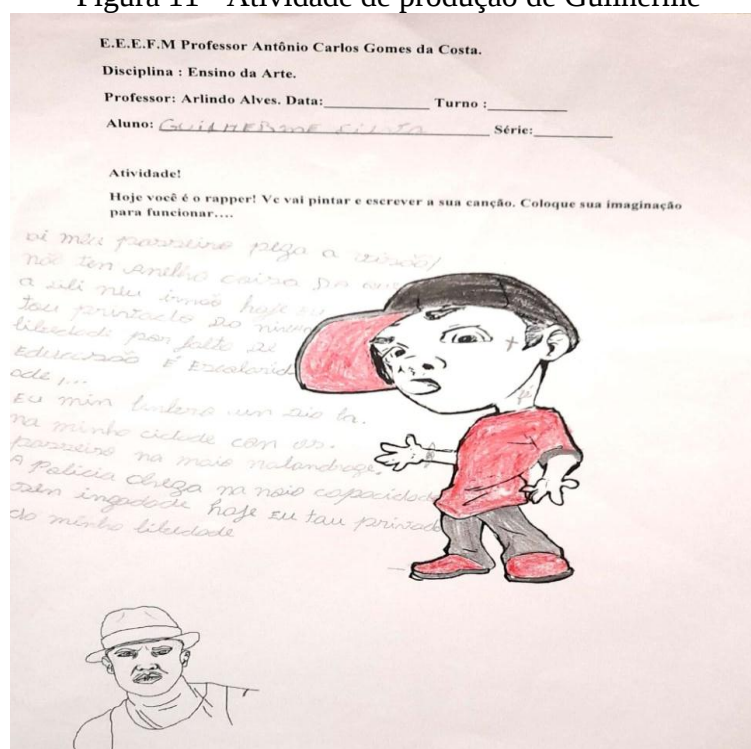
Expus ao aluno que esse trecho remonta ao processo de escravidão, à diáspora e sua contribuição na formação do povo brasileiro. Ao falarmos sobre a criação do Estado, a divisão

de classes sociais e o racismo, o estudante demonstrou envolver-se ainda mais no debate, afirmando: “[...] sempre dei o maior valor nesse som, ainda não tinha me ligado que ele falava disso [...]” (GUILHERME). A fala de Guilherme evidencia seu despertar para o tema, mostrando que o *rap*, como instrumento de prática pedagógica, cumpre um papel dentro da sala de aula.

Ao trabalharmos com a letra do *rap*, conseguimos relacionar a favela trazida na fala de Guilherme para o debate, discutindo com ele e seus pares as relações de poder do Estado e o processo de opressão, racismo, desigualdade social e violência a qual sofrem as camadas mais populares. A provocação foi feita ao estudante Guilherme que, ao seu modo, contextualizou e conectou sua realidade em uma reflexão crítica do espaço onde mora. Diante disso, inquietei-me em saber: Quais as carências e que potencialidade tem a força da comunidade? O que Guilherme pode se propor a fazer em sua comunidade? Quais primícias esse tipo de intervenção pode suscitar?

Conforme Andrade (1999, p. 89), o *rap* permite essa possibilidade, visto que sua abordagem “trata-se da ação pedagógica do grupo, ou seja, são instrumentos utilizados pelos jovens para pleitear direitos, atingir objetivos e intervir nas relações sociais.” Ao final, Guilherme colocou suas impressões sobre esse debate na atividade de produção de texto e de desenho, ilustrada na Figura 11.

Figura 11 - Atividade de produção de Guilherme



O texto produzido pelo aluno que, a princípio, revela um fosso entre idade e série, ressalta a carência de escolarização e aponta a ausência do Estado em sua vida escolar. O mesmo Estado que o apreende, o julga, o condena e aprisiona seu corpo. Guilherme refletiu a esse respeito no texto, o qual transcrevo abaixo:

“Oi, meu parceiro, pega a visão.
 Não tem coisa melhor do que a ‘lili’, meu irmão.
 Hoje, estou privado da minha liberdade por falta de educação e escolaridade.
 Eu me lembro do dia lá na minha cidade,
 Com os parceiros, na maior malandragem.
 A polícia chega na maior capacidade.
 Sem dignidade, hoje eu tô privado da minha liberdade.”

A imersão de Guilherme no *rap* passou a ser, além de uma experiência lúdica, uma tentativa de afirmação da sua identidade como um jovem das periferias urbanas, mostrando os problemas existentes nesses espaços; como aquele que se dispõe a construir um olhar mais aberto e consciente, um novo olhar para a realidade, uma ferramenta diante das injustiças sociais, pois, por meio do *rap*, o estudante Guilherme pode expressar suas ideias e pensamentos, denunciando as injustiças que sofre. O *hip-hop* é uma forma de resistência contra o sistema opressor, que impõe uma vida de violência e miséria à população das periferias urbanas.

Compartilho também minha experiência com Tayllan, um aluno de 14 anos, estudante da 3ª Etapa do Ensino Fundamental. É um jovem que tem em seu histórico algumas entradas no sistema socioeducativo. Em nossos diálogos coletivos, expressava que sempre sonhou ser mecânico, como seu pai. Aliás, trabalhou com ele por algum tempo, mas seu envolvimento com os atos infracionais tirou-lhe do caminho.

Tayllan mora no interior do Estado e sua família é composta por mais três pessoas: sua mãe e dois irmãos. O estudante é uma pessoa extrovertida, desafiadora e muito ativa. Ao propor o trabalho com o *rap*, Tayllan ficou entusiasmado e logo comentou sobre suas vivências, quando ouvia *rap* na liberdade: “Esse bagulho do *rap*, eu sei de alguns! Na liberdade eu já ouvi com os irmãos no meu setor [...]. Dava o maior valor de ouvir quando eu ia pro Rock doido ou antes de roubar [...]. Só curtidão.” (TAYLLAN). Assim como Tayllan, alguns estudantes acabam se envolvendo com o ato infracional desde cedo. São seduzidos por um sonho de consumo, querem ter bens materiais e, para muitos, esse envolvimento chega a

ser uma prova de coragem e de autoafirmação em seus grupos. Esses “atos de coragem” são também marca de um processo que decorre de violências simbólicas e estruturais, que marcam as relações sociais de raça e de classe no Brasil. Neste sentido, percebo que a violência contra os(as) adolescentes e jovens negros(as) e pobres é, portanto, uma consequência natural das relações de poder que caracterizam a sociedade brasileira.

Figura 12 – Estudante Tayllan aprimorando sua composição



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

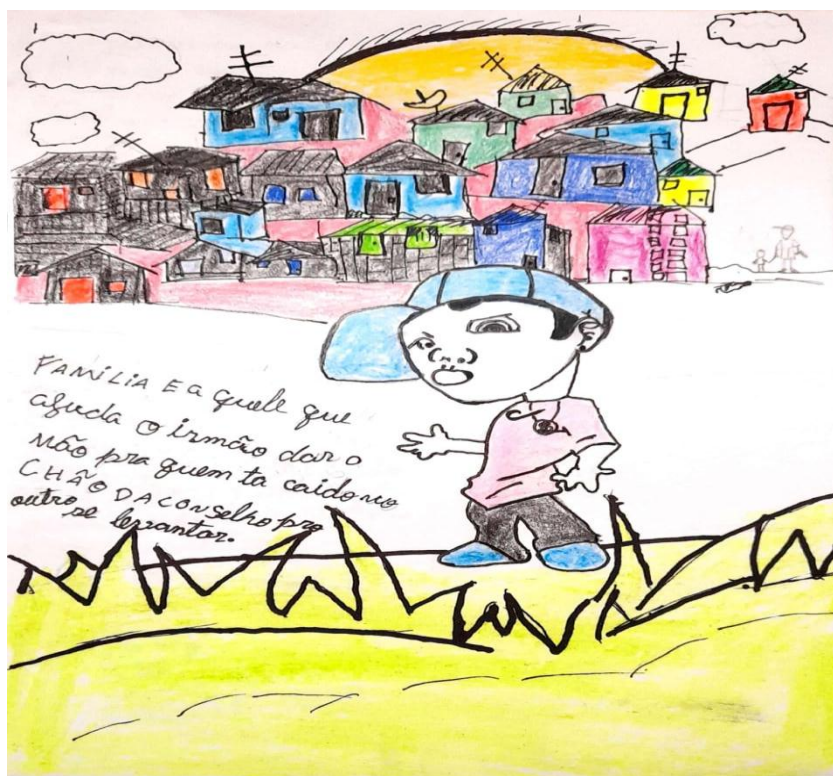
Quando estávamos em atividade com música, percebia que o estudante Tayllan cantava com desenvoltura alguns trechos das músicas de *rappers* conhecidos, como, por exemplo, Mano Brown, MC Lipi, Racionais e MC Kelvin. Em nossos primeiros encontros, Tayllan suscitou a possibilidade de compor um *rap*; ele já tinha algumas “rimas na mente”. Cantou alguns que havia iniciado, percebi que faltava um melhor encaixe nas letras, mas que havia a possibilidade de sair algo bem representativo. Logo, precisávamos investir naquele talento. Ele sempre cantava a música “Vitória chegou”, do rapper MC Lipi, e foi ela o ponto de partida de nossas imersões no processo reflexivo. A seguir, cito um trecho do *rap*:

Mas não analisei./ Que eles queria meu bem./ E deixei minha coroa na preocupação./ De eu entrar pra vida errada./ Não quis saber de estudo./ Meu pai me xingou de tudo./ Quase me pegou no muro./ Ôh menino vagabundo!/ Ôh menino vagabundo! (MC LIPI).

Desse trecho, muito caro a Tayllan, extraí a pergunta: Qual a importância da família para você? Ele a respondeu com um sorriso no rosto, reconhecendo que a família é muito importante para ele. Ele ainda expressou as seguintes palavras, por meio das quais percebi que havia uma apreensão ao falar da mãe: “Deixou a coroa (mãe) dele preocupada e sabia que estava errado, pois ela se preocupava com ele e a vida errada que levava” (TAYLLAN). Na sequência, compartilhamos experiências de convívio familiar de valorização da empatia e do carinho. Tayllan, então, verbalizou sobre suas vivências com o pai: “Eu aprendi a dirigir carro e moto com ele, por ser mecânico eu tinha que saber dirigir. Isso me aproximava dele...”.

Ao analisar as falas do estudante, compreendi que essas experiências de afeto significam muito para o adolescente; percebi ainda como o *rap* faz uma conexão com suas relações interpessoais e acionam gatilhos de afetividade, pertencimento e autoafirmação, prova disso foi Tayllan ter falado das vivências com sua mãe e do carinho que nutre por ela, bem como o *rap* de MC Lipi citar a figura materna em alguns trechos. Diante disso, na atividade dirigida “O rapper é você”, solicitei a Tayllan que fizesse intervenções relacionadas a sua comunidade e a sua família, incluindo algum texto escolhido a seu critério. O resultado da produção está ilustrado na Figura 13.

Figura 13 – Tayllan aborda sobre a família e a comunidade em seu desenho



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

A socialização de Tayllan foi baseada no campo das relações familiares: ele ao centro do desenho; a sua comunidade ao fundo representada por várias casas, sendo uma delas a sua própria casa; no lado direito, o estudante retrata ele e seu pai passeando pela comunidade; e no lado esquerdo de sua produção, observa-se o texto extraído do refrão da música “Família”, do *rap* de MC “Tikão”. O trecho traz o seguinte conteúdo: “Família. É aquele que ajuda o irmão. Dá a mão pra quem tá caído no chão. Dá conselho pro outro se levantar.” Ao analisar a produção do estudante, observei que a relação com o pai é sempre muito presente na fala de Tayllan, por quem ele nutre uma grande admiração.

A produção também evidencia sobre o sentimento de pertencimento promovido pelo *rap*, outrora mencionado. Esse sentimento de pertencimento demonstrado por Tayllan a sua comunidade identifica os elos afetivos que foram construídos ao longo do tempo, junto a outros jovens. As relações simbólicas mostraram que Tayllan tem dentro de si uma clara percepção de família enquanto espaço de subjetividades e entende como necessária uma mudança de postura para uma vivência distante o ato infracional e do consumo de entorpecentes. Colaborar para que o estudante possa vivenciar esses processos de descobertas, conquistas e fortalecimentos para uma vida melhor é um assunto reiterado por Costa (2001), conforme o autor,

[...] um educador, atuando na linha da pedagogia da presença, pode ser um apoio de relevância decisiva. Ao aceitar assumir a função educativa em toda a sua extensão, o educador percebe claramente a singularidade do seu lugar e do seu papel na sociedade. Ele visualiza, como poucos, os fatores de origem social que abalam e, às vezes, destroem os fundamentos da vida pessoal da infância e da juventude das camadas mais pobres da população. (COSTA, 2001, p. 74).

Buscando aprofundar o contexto mais reflexivo da atividade, continuei provocando o estudante Tayllan. Perguntei-lhe sobre qual o valor que ele tem em sua comunidade? Tayllan detalhou algumas situações vivenciadas por cometimento de atos infracionais. Diante dessa exposição, partimos, então, para a exibição do documentário “Mano Brown - um sobrevivente do inferno”, para o canal Francês *Diplomatic*, exibido no *You Tube*. Os dramas relatados pelo artista geraram uma conexão com o estudante, ele percebeu que o descaso do Estado gera processos de violência e exclusão. Isso ficou evidenciado na seguinte fala do estudante: “Olha ai! Tem favela em todo canto. Muita gente pobre [...]. O crime tem mais onde falta comida.” (TAYLLAN).

Figura 14 - Documentário “Mano Brown - um sobrevivente do inferno”



Fonte: *You Tube*

Tendo o documentário como base para as reflexões no campo do território como espaço de resistência, Tayllan percebeu que o surgimento do *rap* dá-se como uma forma de manifestação de resistência contra o racismo, a violência e a exclusão social, a mesma que ele verbalizou. Ou seja, por meio da música, esses jovens, em sua maioria oriundos da periferia, conseguem expressar e denunciar as injustiças sofridas todos os dias, dentre esses jovens está o aluno Tayllan.

Também em meio aos estudantes que participaram da pesquisa e do processo de imersão no *rap* está Luiz Otávio, estudante da quarta etapa do Ensino Fundamental. Com 14 anos de idade, morador do bairro da Matinha, em Belém, Luiz é um jovem sonhador e comunicativo. Ele tem em sua caminhada ou trajetória algumas entradas no sistema socioeducativo, em sua maioria por tráfico. O estudante mora com sua mãe, padrasto e mais dois irmãos. Em nossos diálogos, pouco falava de seu pai biológico.

No primeiro encontro, os estudantes são estimulados a compartilhar sua dinâmica diária em comunidade e em família. Os relatos que ouvi de Luiz Otávio, falando sobre si mesmo, são de um jovem com uma vida muito intensa na prática de atos infracionais, idas a festas e relações afetivas com garotas de sua faixa etária. O estudante relata que, na comunidade, “o cara tem que ser tudo pelo certo e não pode dar mole pros polícia!” (LUIZ).

Indaguei ao aluno sobre o tipo de música que ele gosta de ouvir. Luiz gosta de *rap* e conhece um bom número de artistas. Cantou alguns trechos e verbalizou que esses *raps* falam

da vivência; destacou que “o cara tem na favela o crime, a família, a polícia e muita adrenalina” (LUIZ) quando, junto a seus companheiros, sai para cometer atos infracionais.

No aspecto familiar, Luiz Otávio tem grande apreço por sua mãe. Ele a tem como referência em relação à mudança de postura da genitora. Em uma de suas falas ele disse: “ela é um exemplo pra mim.” (LUIZ). Segundo Luiz, a mãe é “da palavra”, isso quer dizer que ela é evangélica, porém já foi “vida loca” e agora “se libertou”. Ainda sobre esse assunto, em nossas conversas, falamos do distanciamento da família, causado pela medida socioeducativa. Na oportunidade, indaguei ao aluno: Como os atos poderiam ter sido evitados e de que forma isso pode ser refletivo para posturas a partir de agora? Como produção, pedi a ele um relato escrito ou em forma de rimas quanto a essa reflexão. Obtive os seguintes versos:

“1. Várias coisas se passaram em minha mente.
É ilusão, esse moleque é chapa quente.
Vem liberdade e a sua mãe contente.
Crê em Deus e coloca Ele na frente.
É mãe, não chore, logo, logo eu estou chegando.
Tem fé em Deus, eu vou chegar logo trampando.
Te dar orgulho e continuar estudando.”

Luiz Otávio relata, em rimas, a vontade de estar em liberdade e de trazer alegria para sua mãe. Ele também fala de Deus. A meu ver, essa menção relacionada à fé e à espiritualidade é um recurso aplicado por ele como possibilidade de obter o quanto antes o perdão por seus atos, sendo esse um caminho que Luís usa para “ficar de boa com a consciência”(LUIZ). Também nos versos, o estudante aspira ter um trabalho e dar orgulho a sua mãe. O estudo é outra possibilidade que Luís Otávio expressa para vislumbrar uma vida mais tranquila, financeiramente estável e socialmente aprovada. Ao analisar os versos, percebi que essa composição ilustra uma dicotomia entre a afetividade e a vida real, a qual produz saberes, atitudes e valores mediante as relações interpessoais e as representações que compõem a trama social, no interior da qual o indivíduo se insere na vida humana.

Das provocações que tratavam sobre o distanciamento entre família e estudante, causado pela medida de internação, Luiz produziu os seguintes versos:

“2. Eu refleti quando estava lá no morfo.
E me liguei, estava na atitude errada.

A vida louca, acredite, é furada.
 E hoje em dia eu estou mais consciente.
 Tudo que eu quero é sair pela porta da frente.
 O exemplo é poder andar pra frente.
 Falada: Todo sonhador tem direito de sonhar.
 Todo aquele que errou, pode recomeçar.
 Eu vou a minha história mudar.”

As reflexões trazidas para os versos descrevem o processo de solidão pelo qual passou Luiz Otávio. Os dias, à medida que vão passando, deixam o adolescente mais inquieto e tenso, com visíveis impactos psicológicos e comportamentais, ao mesmo tempo que precisa lidar com o regramento estabelecido pela casa. Tudo isso é observado no verso: “Eu refleti quando estava lá no morfo.” (LUIZ).

O processo de introspecção causado pelo aprisionamento que o estudante atravessa também gera sérios questionamentos quanto ao caráter meramente punitivo e isolador da medida socioeducativa. Para Luiz, esse sofrimento é também o sentimento de inferioridade. O jovem é submetido e “escravizado” pela sentença desqualificante de uma sociedade que lhe imputa os sentimentos de humilhação e de vergonha. Freire (1980) detalha mais a respeito desse processo opressor e da importância da realidade para a apropriação do conhecimento libertador. Conforme o autor, é preciso

[...] que ultrapássemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26).

Esse processo de opressão é expresso no *rap*. A criticidade é uma das bandeiras desse estilo musical e suas raízes fundaram-se nesse preceito.

No decorrer dos nossos encontros, o estudante Luiz Otávio dispôs-se a participar com mais interesse e afinco. Assim, na atividade seguinte, após a audição do *rap* “A vida é desafio”, faixa 4 do álbum “Nada como um dia após o outro”, do grupo Racionais MC’S, discutimos sobre os temas da desigualdade social, da juventude e da amizade. Focamos a reflexão do seguinte trecho do referido *rap*: “[...] Vejo egoísmo, preconceito de irmão para irmão./ A vida não é o problema, é batalha, desafio./ Cada obstáculo é uma lição, eu anuncio. [...]” (RACIONAIS MC’S, 2022).

Nesse momento, Luiz Otávio relatou suas dificuldades. Quanto ao trecho em destaque, ele verbalizou: “Esse egoísmo é uma coisa ruim, tem gente que não se vê igual aos outros.” (LUIZ). Essa fala significativa do estudante também foi percebida em sua conduta com os demais colegas. Luiz demonstrou-se atencioso com outros estudantes, quando esses não entendiam os encaminhamentos da atividade; ele partilhava o processo de reflexão, motivando-os para que também participassem. Foi nessa integração que Luiz e os colegas realizaram uma composição coletiva a partir da proposta trazida por iniciativa de Luiz Otávio, a qual será apresentada no próximo capítulo.

Figura 15 – Luiz Otávio compondo seu *rap*



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

A temática juventude ganha versos na composição de uma de suas músicas (Figura 15). O estudante traz para o papel, em forma de rima, uma descrição de suas vivências na comunidade, relatando a amizade de infância com um de seus amigos, o qual se foi em confronto com a polícia, conforme se lê abaixo:

“Meu parceiro, eu tô de luto.
E o coração despedaçado.
Um projeto de vida, deve ser repensado.”

Observei que o *rap*, para Luiz, assumiu uma perspectiva de mediação de experiências. A partir de um universo de referências em comum como a violência, a juventude e a privação de liberdade, em sua reflexão, fica evidenciado o espaço de articulação entre o espaço social e

o espaço simbólico. Percebi que a vivência com a prática do *rap*, de forma mais autoral, possibilitou para o estudante aproximar-se dos demais colegas e resgatar memórias de sua vida em liberdade, trazendo à tona a importância para de valores com empatia e cooperação.

Ao ser perguntado se esse comportamento empático poderia ser exercitado em liberdade, Luiz respondeu positivamente, confirmando que pretende “fazer mais o bem quando sair” (LUIZ). Esse comportamento ético e empático é ressaltado por Costa (2001), quando o educador o reforça na “relação de ajuda”, em que “o objeto da relação de ajuda é a mudança. A pessoa modifica-se pela aprendizagem, mediante uma nova percepção de si mesma, da situação e do ambiente, expressa numa mudança de atitudes.” (COSTA, 2001, p.91). A percepção de si mesmo, frisada por Costa (2001), é um pouco da visão poética de Luiz que, apesar de estar cumprindo a medida socioeducativa, se permite, em sala de aula, no decorrer da oficina, poetizar com o espaço que o segrega a liberdade.

Figura 16 – Estudante Luiz Otávio fazendo pose de rapper após a conclusão de sua obra



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Durante as oficinas, também falamos da importância da Arte na formação da juventude e como é possível transpor as barreiras físicas em um exercício de criação artística. A esse respeito, Luiz fez uma construção bem interessante nos versos de seu *rap*:

“Da gaiola para o mundo, eu vou!
Batendo asas no meu voo, eu vou!
Cantando o certo, na pureza.
Com sorriso, me esquivando da tristeza.”

Por fim, Luiz Otávio dialoga com o cárcere e com a liberdade, vislumbrando a superação de suas frustrações e decepções. O estudante cria sua obra, segundo ele, “entendendo um pouco mais da realidade e, se Deus quiser, vivendo uma outra história.” (LUIZ). Com isso, ele demonstra ter compreendido, segundo ele mesmo afirma, o sentido social do rap como “uma música feita para protestar e falar de amor” (LUIZ).

Klaiver Messias é um aluno do interior do Estado, membro de uma família numerosa, sua mãe e irmãos moram em uma casa simples e em condições precárias de sobrevivência. O estudante esteve conosco por aproximadamente 3 anos, passando do Ensino Fundamental até o Ensino Médio na modalidade EJA.

Ao chegar à Unidade, Messias já trouxe consigo o gosto pela leitura e pela Arte, em sua maior expressão visual. Ele já ensaiava certa resistência ao sistema que oprime, pune e segrega e também já trazia um repertório de quem percebia as mazelas da estrutura social. Isso era sinalizado em suas falas: “[...] professor, o sistema é cruel. Eu sei que represento um perigo. Sei disso porque eu penso!” (MESSIAS). Vi nessa fala uma oportunidade para debater sobre o tema educação e sobre como ela pode fazer a diferença na vida de um jovem que está cumprindo medida socioeducativa. Para fundamentar a discussão nesse debate, ouvimos o *rap* “Pseudosocial”, do *rapper* Froid, dando destaque ao seguinte trecho: “O futuro terá cura, o futuro é literatura./ Escolástica, matemática é mágica pura./ Sem assediar alunas, sem censuras./ Num espaço mais aberto *pra* filosofar cultura.” (FROID)

Ao ser questionado, Messias verbalizou sua visão sobre o futuro, abordou sobre uma educação que, ao ser garantida, pode mudar as muitas dramáticas histórias da juventude segregada à violência, com poucas perspectivas, evitando, assim, que essa se envolva em atos infracionais. Para ele, a educação tiraria muitos adolescentes do crime, pois

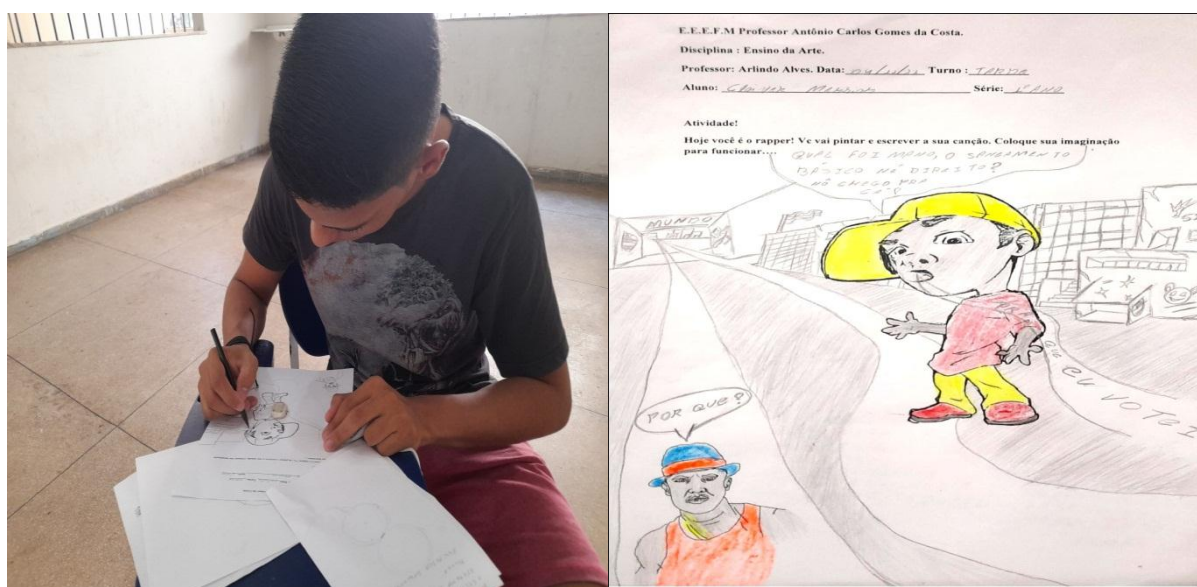
a educação é uma ferramenta muito poderosa que pode ajudar a mudar o futuro de um jovem. Ela pode ensinar os jovens a pensar de forma crítica, a se expressar de forma criativa e a serem respeitosos uns com os outros. A educação também pode ajudar os jovens a serem mais conscientes de si mesmos e do mundo ao seu redor. (MESSIAS, 15 anos).

A fala de Messias conecta-se à percepção de uma realidade excludente, cujo desprezo é ainda mais intensificado para jovens que cumprem medida socioeducativa. Como um jovem observador e participativo, o estudante tematiza em sua fala a realidade da privação de liberdade; apresenta também perspectivas de resistência e mudança de vida. Portanto, Messias contribui com sua reflexão no processo de resistência aos efeitos da privação de liberdade sobre a consciência do estudante, tecendo novas possibilidades e desvelando novos caminhos

a serem percorridos por esse grupo tão vitimado pela ausência do Estado nas políticas educacionais.

Quanto à temática juventude, falamos sobre o seu território. Pedi ao aluno a sua percepção quanto à comunidade em que vive. Em sua produção, Messias fez um desenho (ver Figura 17) em que idealizou sua comunidade mais cuidada, com saneamento, escolas, por exemplo. Entretanto, demonstrou decepção com a mesma falta de estrutura. Assim, incorporou em seu desenho um jovem que indaga: “Qual foi, mano, o saneamento básico né direito? Nô chego pra cá!” (MESSIAS, 15 anos). E se interroga diante da decepção: “Pra que eu voltei?” (MESSIAS).

Figura 17 – Estudante Messias durante atividade de produção de desenho



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Para o estudante Messias, uma comunidade bem cuidada, com saneamento e bens materiais adequados, é importante para que o jovem possa ter uma juventude segura. Segundo ele, esses espaços “podem dar prazer quando estão bem organizados e com esporte e lazer. Isso é cidadania para os jovens” (MESSIAS). Ele enfatiza que esses espaços fortalecem a identidade do jovem, pois “a comunidade pode se reunir e trocar experiências” (MESSIAS).

Messias verbaliza que a juventude das classes menos favorecidas sofre preconceito “por causa do local que moram” e reitera que “se o governo quiser fazer, ele faz, não faz por que não quer” (MESSIAS). A fala de Messias é percebida como um olhar crítico por dentro da questão social, ancorado em sua vivência e percepção da realidade, que põe à prova a relação do Estado diante de um coletivo de pessoas. Ora, vale ressaltar que a linguagem de

Messias é uma objetivação de um adolescente em privação de liberdade e está repleta de significados, sendo construída e apropriada na/à relação intersubjetiva. Essa linguagem demanda, ao mesmo tempo, ação, pensamento e afeto.

Freire (2011) aborda sobre essa caminhada que põe o adolescente diante de seus dramas e opressões. Nas palavras do autor,

Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p. 17).

A episteme Freireana conduz o sujeito à problematização e à reflexão diante dos dilemas da sociedade; e à constante dinâmica que historicamente se faz presente. Essa postura, vista na perspectiva histórica e construída na dialógica, conduz o sujeito à reflexão.

A comunicação no binômio professor e estudante, em especial em um cenário de privação de liberdade, constrói relações de conhecimento, afetividade e confiança conforme sugere a pedagogia da presença, proposta por Costa (2001, p. 30). Essa pedagogia “se propõe a viabilizar este paradigma emancipador mediante uma correta articulação do seu ferramental teórico [...]”. É necessário, portanto, compreender a construção do conhecimento como resultante da problematização, do diálogo das relações de afeto e de confiança.

Seguindo as atividades da oficina, adentramos na temática do racismo. Solicitei a Messias sua visão a respeito desse tema. Como resposta, ele verbalizou que “é uma coisa muito triste que as pessoas se medem pela cor da pele [...]. Veja, professor, como foi a escravidão no Brasil!” (MESSIAS, 15 anos). Para o aprofundamento do nosso debate, trouxe um texto adaptado por mim (c.f. Figura 18), que faz uma relação histórico-crítica e intersemiótica entre a música “Negro Drama”, do Grupo Racionais MC’S, e a pintura “O lavrador de café”, do artista Cândido Portinari.

Figura 18 – Oficina de rap

OFICINA DE RAP

Texto: A obra “O lavrador de Café” de Cândido Portinari e o Rap: Caminhos paralelos.



O quadro, pintado em 1934 por Portinari, tornou-se uma de suas mais famosas obras. Nele, temos um trabalhador negro - típico das fazendas de café do século vinte, com uma enxada nas mãos e plantações ao fundo. Na pintura, o modelo aparece com os braços e pés maiores que o resto do corpo, o que demonstra a aproximação de Portinari às tendências modernistas da arte. Essa deformação das figuras era traço marcante do pintor, representava a sua necessidade de valorizar o trabalhador brasileiro e, ao mesmo tempo, demonstrar a figura dramática e comovente do negro, marcado pelo sofrimento do trabalho

duro nas fazendas. Ao lado do lavrador, no quadro, temos uma árvore decepada, símbolo do desmatamento que já começara naquela época, extinção da fauna e flora brasileira, da qual Portinari sempre foi admirador dando a ela, inclusive, espaços em suas mais variadas obras. O Rap “Negro Drama” do grupo Racionais MC’s também retrata, essa dura realidade pela qual já denunciava Portinari no começo do século passado, ou seja, são duas obras de arte que se entrecruzam, e ilustram seja pela música ou pela imagem as desigualdades o preconceito e o racismo estrutural pelo qual passam os moradores de favelas e periferias de todo o Brasil. Leia os trechos do rap:

“Histórias, registros e 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 (...) Desde o início, por ouro e prata Olha quem morre, então veja você quem mata. Recebe o mérito a farda que pratica o mal. Me ver pobre, preso ou morto já é cultural (...) 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...”

fonte: <http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/candido-portinari-o-lavrador-de-cafe-de-candido-portinari.html#ix.z6f8qzTQRA>.

Fonte: Autor da pesquisa (2002)

Na imersão do texto, tratamos sobre o processo histórico do racismo, passando pelo começo do século passado, período em que Portinari lançou sua obra modernista, denunciando as desumanas condições a que eram submetidas aquelas pessoas. Fizemos a leitura detalhada da imagem, analisando as vestimentas do trabalhador (sem qualquer tipo de proteção para esse trabalho); a desproporcionalidade do tamanho da lavoura para um só homem; as questões que ensejaram que a população mais pobre e negra fosse realizar esse tipo de trabalho; e as questões estéticas valorizadas pelo pintor, como o tamanho das mãos e pés do homem ilustrado, denotando uma quebra de padrão às pinturas clássicas, ao mesmo tempo em que ressalta a força daquele indivíduo, membro das classes menos favorecidas.

Para Messias, “[...] a população preta tem que alcançar o seu espaço e mostrar o seu valor, romper o preconceito, e pra isso tem que ter acesso à educação e mais oportunidades [...]” (MESSIAS), visto que “não podemos chorar o que aconteceu no passado e sim lembrar dele para um presente e futuro mais justo.”(MESSIAS).

O estudante Messias, muito interessado por artes visuais, também ficou feliz em conhecer o artista Cândido Portinari e em saber que ele era um “revolucionário”, bem como em saber que o pinto “se preocupava em mostrar as desigualdades e o dia a dia da época” (MESSIAS). Tamanha foi a admiração que o estudante ainda assegurou: “vou estudar esse estilo e colocar nos meus trabalhos”(MESSIAS).

Situar Messias no contexto histórico possibilitou ao estudante um senso de pertencimento ao lugar de contestação. À medida que ele vai entendendo as conexões históricas do passado com as dos dias atuais, percebe-se como um sujeito dessa história. Para Andrade (1999), essas subjetivações são frutos de

um acúmulo de experiências socioculturais específicas, que emergem do viver urbano, determinando e sendo determinado por ele. Viveres e práticas construídas de perspectivas em que o pertencimento não é obrigatoriamente verbalizado, mas é vivido, e se dá nas interações e resistências dialógicas. (ANDRADE, 1999, p. 72).

Como a proposta da atividade com o texto ilustrado na figura 18 estimulava uma leitura intersemiótica, a qual Messias já havia realizado com a pintura de Portinari, também sugeri a ele que fizesse esse tipo de análise no trecho do *rap* “Negro Drama”, do Grupo Racionais MC’S, o qual estava contido na atividade. Segue o trecho:

Histórias, registros e 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 [...]/ Desde o início, por ouro e prata./ Olha quem morre, então veja você quem mata./ Recebe o mérito a farda que pratica o mal. / Me ver pobre, preso ou morto já é cultural [...]/ 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. (RACIONAIS MC’S, 2022).

Sempre questionador, Messias situou o texto no realismo o qual foi concebido, analisando e compreendendo que não há “conto de fadas” é a vida “nua e crua”(MESSIAS). E vai além, ao afirmar que “esse rap mostra como é difícil ser preto neste país. O preto é sempre mais pobre e com menos oportunidade. Se destaca no esporte sempre com mais esforço do que o branco.”(MESSIAS).

Demos seguimento à análise do trecho da música “Negro Drama” situando a chegada do *rap* no Brasil, na década de 80, e mostrando como esse serviu para dar voz às vozes periféricas, sendo espaço de denúncia da opressão do Estado e contra as estruturas históricas de discriminação racial. Em paralelo a isso, também mostrei movimento como afirmação estética, política, cultural, apoiado na tríade da cultura *hip hop-rap*, grafite e *break*, e fomentando o pluralismo de ideais que visavam o rompimento da cultura do “embranquecimento”. A fim de reforçar esse conteúdo, assistimos ao documentário “O rap pelo rap: Documentário sobre *hip hop* e *rap* no Brasil”, disponível no *You Tube*. Esse vídeo

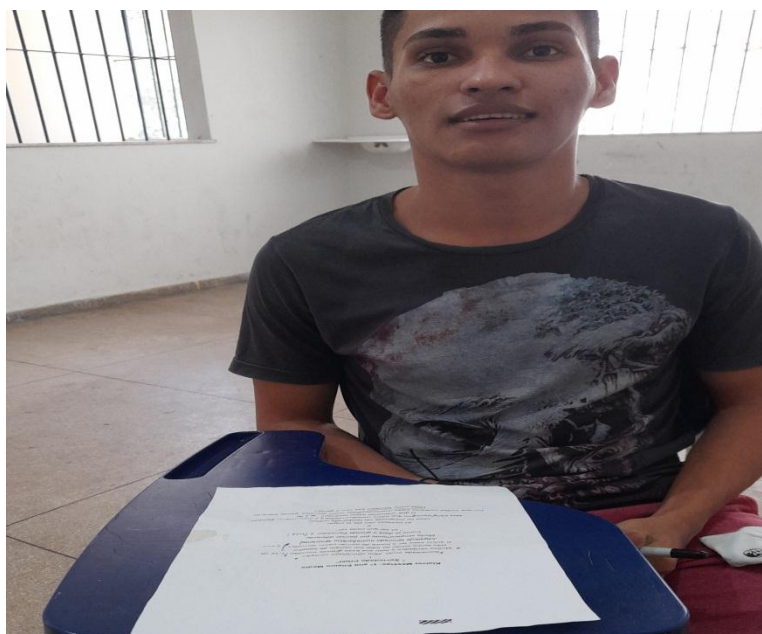
traz a visão de 42 artistas da cena *hip hop* nacional e suas compreensões sobre o *rap* como expressão artística, de resistência da periferia, e sobre a conflituosa influência da mídia.

Lançamos o olhar para o *rap* como linguagem de um determinado grupo social, carregada de significados de um grupo de sujeitos que vive em uma determinada realidade social. Nesse sentido, embaso-me em Andrade (1999) quando afirma que

Pela arte a realidade é reelaborada como linguagem simbólica: rap, break e grafite surgem como suportes estéticos necessários à expressão da realidade. Como local de agregação do *manos* é a partir das *posses* que a rede de relações entre grupos é estabelecida e a política de intervenção nos espaços das ruas é concretizado (ANDRADE, 1999, p. 33).

Segundo Messias, “assistir o documentário e analisar a letra de “Negro Drama” com essa profundidade revela um Brasil que muita gente não conhece e a televisão não mostra” (MESSIAS). Quanto ao processo de criação artística, o estudante destacou que “é no drama pessoal, vendo a realidade, que o poeta escreve sua rima. É como se a gente visse a cena que ele está rimando” (MESSIAS). Perguntei-lhe sobre sua capacidade em contar algo da realidade que pudesse ser expressado em um *rap*. Ele afirmou: “Eu posso fazer. No meu setor tem muita inspiração. Aqui na cadeia tem muita inspiração. Vou fazer, sim, e vai ficar parágrafo!” (MESSIAS). A produção de Messias será exposta no quinto capítulo desta Dissertação.

Figura 19 - Messias em seu processo de criação musical



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Início a exposição sobre o próximo estudante, Luan, trazendo à memória um trecho da música dos Racionais MC'S, “A vida é desafio”, visto que os versos lembram a realidade do estudante em questão.

Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol. Vai vendo! Mas o sistema limita nossa vida de tal forma, e tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver [...] Porém o capitalismo me obrigou a ser bem sucedido. Acredito que o sonho de todo pobre, é ser rico. Em busca do meu sonho de consumo procurei dar uma solução rápida e fácil pros meus problemas. O crime. (RACIONAIS MC'S, 2022).

Luan, de 15 anos, morador do interior paraense, foi mais um dos estudantes artistas com quem tive a satisfação de trabalhar. Filho de pais separados, ele tem uma irmã. À época da pesquisa, era aluno da terceira etapa do Ensino Fundamental. Muito ativo e dinâmico, sempre tinha uma pergunta a fazer, algo a indagar. Muito comunicativo. Revelava, com seu jeito afetuoso, a necessidade de diálogo, pois compartilhava suas preocupações e inseguranças dentro da internação. Quando me via próximo à sala de aula, já perguntava: “Professor, já é a nossa aula?” (LUAN). E me recepcionava com grande espontaneidade. Não que os outros estudantes não tivessem preocupações e inseguranças, mas Luan não negava precisar de afeto e diálogo. Como diz a música com a qual abri a exposição sobre esse estudante, Luan procurou no crime a solução rápida para os seus problemas. A experiência mostrava-me que, talvez, a privação de liberdade estava “pesando” para ele.

Ao convidá-lo para fazer parte desta pesquisa, ele comentou: “*Rap*? Sei uns e outros. Tem aquele que fala de família e aquele outro que fala da gata que ficou triste porque o cara dela foi preso...” (LUAN). De fato, Luan sempre sabia a letra dos *raps*, sobretudo os mais atuais e disponíveis nas plataformas de *streaming*. O estudante trazia relatos de um jovem que desde cedo teve contato intenso com atos infracionais e uso de entorpecentes. Em nossos encontros, relatou acontecimentos penosos, os quais não convém detalhar.

Durante nossas primeiras atividades, falamos sobre o conceito da arte e da liberdade. Aliás, era visível a ansiedade do estudante para se desligar da medida socioeducativa, por isso o tema liberdade era sempre sugerido por ele. Ao ser provocado, Luan relatou: “liberdade é uma coisa que o cara quer o tempo todo, só que quando ele está lá, ele rouba e é preso, aí perde a liberdade [...] maior doideira” (LUAN). Quanto às vivências na liberdade, ele complementa: “Professor, na liberdade o cara quer fumar droga e roubar. No meu setor os caras são mil graus.” (LUAN).

Buscando aproximar o conteúdo da oficina à fala de Luan no que se refere ao “setor” por ele descrito, assistimos ao documentário em forma de desenho “Movimento Hip Hop”, disponível no *You Tube*. Esse aborda as linguagens do *rap*, grafite e *break* em um contexto de territórios, onde a violência fazia-se presente. Fizemos um recorte sobre sua realidade e sobre como a arte pode ser um caminho para desconstruir as relações de violência presentes nos territórios.

Figura 20 - Cena do documentário “Movimento Hip Hop”



Fonte: *You Tube*

Aprofundamos o diálogo e analisamos o filme, dando ênfase à arte como alternativa de possibilitar ao estudante um novo olhar para sua comunidade e vendo a violência como uma relação estrutural que aponta para a falta de políticas públicas. No documentário, essas denúncias deram-se, sobretudo, pela arte e pela organização da comunidade. Conforme Silva (2005), “o *rap* tornou-se um dos principais instrumentos utilizados pelos jovens negros das periferias para intervir nas relações sociais de desigualdade nas quais estão inseridos, através da denúncia das opressões sofridas”. Foi nesse sentido que provoquei a percepção de Luan para que percebesse onde, em sua comunidade, o Estado era ausente e como ele poderia intervir com sua linguagem artística nesse contexto. “Falta escola a nossa é longe do setor, se o cara estiver doente não tem médico perto, e os parceiros morrem muito na mão da polícia e da milícia.” (LUAN).

Sugeri que Luan, em suas reflexões, criasse uma letra, em base de *rap*, contextualizando suas vivências e mostrando o que nelas poderia ter sido melhor e o que poderia ter sido evitado. Dentre os assuntos, Luan iniciou falando sobre a tentativa de homicídio que sofreu, de alguns atos infracionais que cometeu e das amizades. Depois abordou sobre o amor para com sua mãe e seu pai, os planos que tinha ao voltar para a liberdade e o sonho de ser caminhoneiro igual ao genitor. O processo de composição de *raps* contextualiza vivências e práticas de letramento que se relacionam com questões de ordem cultural, possibilitando ao sujeito o lugar do ato crítico, ao ser contestador e subversivo.

Figura 21 - Luan no momento de estudo e de composição do *rap*



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

O processo de composição das letras dos *raps* pedia de Luan um exercício de abstração para trazer de suas vivências e suas memórias momentos de alegria e de dor. O estudante carrega uma realidade eivada de experiências, com uma infância prejudicada devido à necessidade de logo cedo ter de se sujeitar ao mundo real. Os relatos de Luan, para construção de uma linha de raciocínio, intercalavam-se com falas intensas e um silêncio angustiante de quem ainda sofre para lembrar acontecimentos que somente quem está à margem da garantia de direitos é sujeito entender.

Poderia perceber as vivências que eclodiram da cabeça de Luan. Costa (2001, p. 55) afirma que “o educando é constantemente chamado a ultrapassar a si próprio. De início, esta experiência é vivida sem uma adesão específica; depois, ela se torna uma fonte de

gratificação.” Nesse sentido, percebia que a cada linha escrita e um verso construído, Luan autoafirmava-se. O estudante declarava ser doloroso resgatar as memórias de suas vivências, por isso pedi a ele que as direcionasse aos aspectos positivos, sugestão que foi acatada por esse, conforme se verifica nesta fala: “Melhor, professor. Vou até falar do dia que quase morri, tive um livramento [...]. Esse foi o lado bom”. Ele continuou: “Para melhorar a comunidade, as crianças que têm que ‘se sair’ do tráfico. Nós entra muito cedo.” (LUAN).

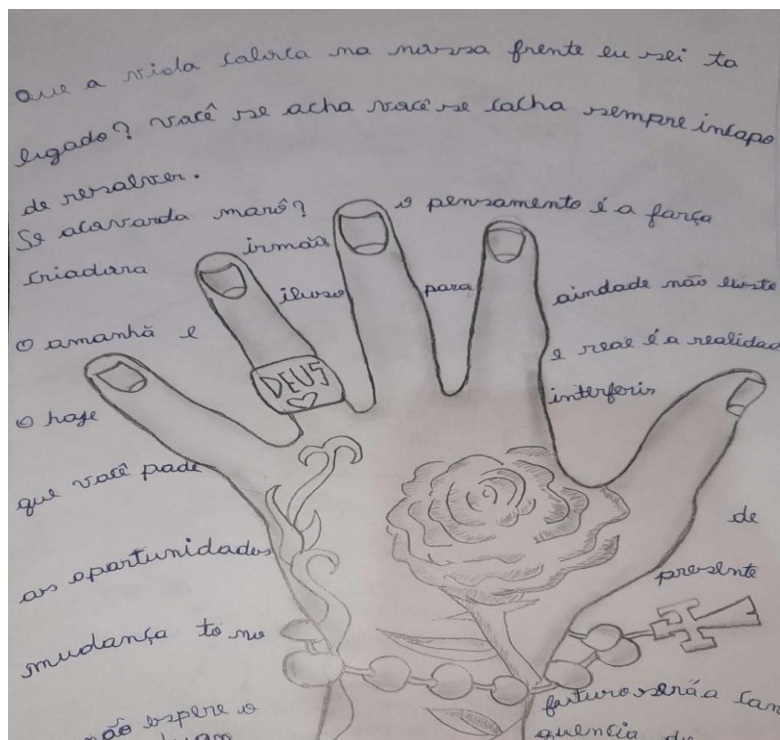
O processo criativo pode ser um reencontro nas vivências, sobretudo para um jovem que desde cedo mira um novo raiar de sol sem grandes perspectivas. “As letras, arranjos, instrumentos, estilos, configuram um tipo de memória urbana e recente de um grupo singular [...], desvelando a existência e resistência do contingente de jovens prioritariamente pretos e mestiços empobrecidos.” (ANDRADE, 1999, p.75).

Luan desenvolveu sua escrita narrando sua chegada à internação. Poetizando as angústias de quatro meses “preso”: “Agora eu cheguei rimando, improvisando quatro mês na internação, pra mim já fez um ano” (LUAN) e o acontecimento que ele classifica como um livramento: “tava na madrugada, artigo 157. Chegou um cara encapuzado e me jogou no carro preto...” (LUAN). Quanto aos problemas em sua comunidade, Luan dá ênfase à presença da polícia: “De volta no setor, teve operação./ Muito ‘pela’ lá na área./ Que situação saindo pro meu corre./ Teve um ‘baculejo’, tava de boa, não tem nada./ Fiquei no meu sossego.” (LUAN). O processo reflexivo de Luan descreve a presença do Estado nessas comunidades como símbolo de repressão e violência.

Observei um contraponto nas reflexões de Luan, os elementos afetivos. Esses são expressos pela presença de sua mãe e sua avó: “Que coisa boa, ter a minha ‘santa’./ Ela ora por mim./ Quando cedo ela levanta./ Tem também a minha vó, só quer o meu bem [...].” (LUAN).

As referências afetivas do estudante também são simbolizadas pelo desenho, conforme se verifica nesta fala: “Professor, eu tenho vontade de fazer uma tatuagem de rosa pra lembrar da minha mãe e da minha avó. Elas me dão apoio nessa vida” (LUAN). Motivado pelo documentário exibido, que traz o grafite como linguagem da estética *hip hop*, pedi a Luan que compusesse uma obra com os elementos *rap* e rosa, em forme de imagem, e que depois me explicasse o resultado. Para realização da tarefa, coloquei-me à disposição para auxiliá-lo. A composição pode ser observada na Figura 22.

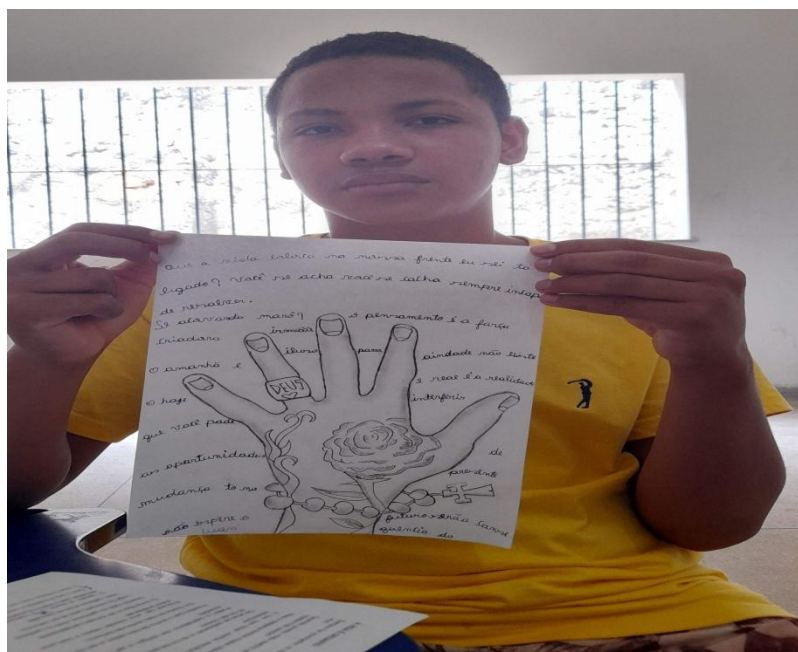
Figura 22 - “Mão do rap” - desenho do estudante Luan Paixão



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Luan usou como pano de fundo, em sua composição, um trecho da música “A vida é desafio”, da Banda Racionais MC’S, como forma de expressar o quanto é desafiador viver uma dicotomia causada pelas condutas infracionais, as quais o levam à perda da vida e ao eterno afastamento de suas duas referências afetivas representadas na rosa. O terço é um elemento da subjetividade, em que ele ancora sua fé. Quanto ao anel, consiste em um elemento que atribui certa “moral pro cara. Tipo os caras de *rap*.” (LUAN). Na cena *rap*, alguns artistas ostentam peças de ouro, como cordões e anéis. Luan os toma como exemplo, como forma de possuir certos bens materiais. Luan produziu e compôs justamente um *rap* que fala de suas vivências neste binômio, cujo termo ele denomina “o amor e o crime”.

Figura 23 – Estudante Luan Paixão com seu desenho



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Início a exposição sobre o estudante Carlos Alexandre fazendo menção aos seus versos: “Mano, mano, te liga na minha rima. Tá ligado, meu parceiro, te falar a minha sina. Vou te mandar um paporeto: tava com a mina lá no Bom sucesso. Irmão, com ela varei pro meu setor. E os homens da lei vararam lá. Mas que horror!” (CARLOS)

Carlos Alexandre, 15 anos, morador da capital paraense, foi mais um dos estudantes artistas que participou desta pesquisa. Matriculado na terceira etapa, Carlos ou MC Carlinhos, como pediu para ser chamado, é membro de uma família composta por sete irmãos, todos mais novos que ele. O estudante mora com sua mãe e seu padrasto. Em nossas conversas, Carlos relatou que desde cedo se envolveu com entorpecente e que isso o fez morar na rua por algum tempo. Essas experiências o levaram ao envolvimento de atos infracionais mais “leves”, dizia que a “correria era pra sustentar o vício.” (CARLOS).

Ele foi muito inconstante na trajetória escolar. Em seu relato, afirmou que “não conseguia aprender direito e tinha muito problema na escola com os meus colegas. Só gostava quando era pra jogar futebol.” (CARLOS). O histórico de exclusão escolar precoce é elemento extremamente cerceador e bastante comum entre as narrativas dos sujeitos desta pesquisa. Na escolarização, o estudante apresentava um pouco de dificuldade nas relações interpessoais com outros colegas e precisou ser enturmado diversas vezes.

Com o aceite ao convite para a oficina, pedi a ele que apontasse algo que gostaria de mudar em sua vida. Notei em Carlos uma necessidade de ser escutado e ele me relatou suas

preocupações ao sair da medida: “Eu estou devendo uns e outros lá fora. Meti muita bronca.” (CARLOS, 15 anos). E foi contando-me sobre alguns acontecimentos. Diante disso, decidi focar na reflexão em torno de uma postura menos agressiva e em como o *rap* poderia ser essa possibilidade de transferência de suas tensões; além de possibilitar ao estudante a experiência de criação artística e a ampliação de repertório em sua visão de mundo.

Carlos relatou que precisava ser “macho”, pois do contrário “perderia muito na pista.” (CARLOS). Zaluar (2014) chamou essa postura agressiva de alguns jovens, sobretudo em situação de vulnerabilidade social, de “ethos guerreiro”. Trata-se de uma masculinidade baseada na violência, em que a criminalidade é o principal meio para a obtenção de bens e de prestígio, o que configura como validação em seus grupos de pertencimento.

Seguimos a dinâmica das oficinas, iniciando com a exibição do vídeo sobre a história do *hip hop*. Juntos, pensamos sobre como as tensões ocorridas nos territórios americanos foram ocorrendo, para que essa cultura de empoderamento criasse raízes e se estabelecesse como uma forma de emancipação política e cultural para a juventude, a qual também se sujeitava à violência. Durante os diálogos sugeridos nesta temática, as narrativas de Carlos possibilitaram-me perceber o quanto a desigualdade fica marcada também sob perspectivas menos concretas, materiais e estruturais em um jovem com a vida marcada por atos infracionais e por estigmas dessa segregação social, a saber: privação, violência, preconceito. Os invólucros normatizadores que criam rótulos o coloca na categoria de um sujeito cujo comportamento é desviante e sujeito a reprovação social. O peso de transitar fora dessas normas e dos padrões considerados “normais” imputa ao estudante uma “identidade deteriorada” Goffman (2017). Portanto, espera-se o acolhimento a esse jovem e não a reiterada lembrança que ele está fora de sintonia e de seu aspecto “negativo” em relação aos outros.

A identidade de Carlos era expressa também em suas memórias afetivas e nesse aspecto de sua subjetividade havia alguns espaços para reflexões: a infância do estudante era paradoxal, vivenciava as violências em casa e as brincadeiras também. Conseguimos transitar nessas memórias e Carlos julgava ser importante esse exercício, conforme se expressou neste trecho de fala: “no meu setor, eu tomava banho de maré e jogava futebol com os irmãos.” (CARLOS).

Percebi que havia em Carlos um desejo de estar mais próximo de seus irmãos mais novos. Assim, dialogamos para que suas produções se voltassem para essa finalidade, queria que ele “colocasse para fora” as experiências positivas de afeto, alegria e realizações, a fim de que Carlos pudesse compreender os mecanismos desse processo humanizador e seus aspectos

sociais. Pedi que explorasse sua imaginação a fim de acessar as experiências ofuscadas pelos traumas e privações. Em conexões com sua biografia e inspirado na linguagem do grafite, Carlos criou o desenho de sua comunidade, ilustrado na Figura 24.

Figura 24 – Estudante Carlos em composição



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

A imagem apresenta Carlos como centro da situação e sua comunidade ao redor, a qual Carlos descreve como “favela”, pois ele mora em um bairro de grande dimensão populacional e de sérias tensões por causa da violência. Em seu desenho, Carlos usa duas frases para dialogar nesse exercício reflexivo: “vou conseguir com humildade e pé no chão” e “já cansei de fazer minha mãe sofrer pelo seu filho na prisão” (CARLOS), ambas retiradas do *rap* que ele havia feito durante a oficina, com o nome artístico de Mc Carlinho.

Com os encontros, fomos amadurecendo a possibilidade de escrever um *rap* e, quem sabe, até cantá-lo, o que chamava atenção do aluno, conforme se verifica nestas falas: “o senhor bota fé que eu consigo? Na TF tem uns cara doido que faz *rap*. Eles cantam as tretas de lá...muito firme.” (CARLOS). Como Carlos fez referência aos *rappers* de seu bairro, decidimos pesquisar os artistas da cena *hip hop* da Terra Firme, no *You Tube*. Ele próprio indicou-me o *rap* “Enquanto o jogo não vira”, de David CF e BW MC (c.f. Figura 25).

Figura 25 – Imagem do videoclipe “Enquanto o jogo não vira”, de David CF e BW MC



Fonte: *You Tube*

Durante a exibição do videoclipe, Carlos foi cantando os trechos com boa desenvoltura. Focamos as reflexões nestes versos: “Enquanto o jogo não vira com a minha rima vou fazer virar e o mundão gira. Os otários sempre vão desacreditar.” (DAVID CF; BW MC). Pensamos a respeito de uma postura mais ativa e menos reativa diante dos desafios, das possibilidades de fazer o jogo virar com estudo, compreender que, além do ambiente, nossas atitudes também determinam nosso futuro. Avaliamos a postura dos artistas do videoclipe e a composição que descreve sobre como o *rapper* vem buscando superar a perda de sua mãe e se encorajando mesmo diante das adversidades: “eu estou preso, ele não! Mas eu sei que eu posso também.” (DAVID CF; BW MC).

Diante dessa atividade, vi em Carlos alguma possibilidade de projetar o futuro, reimaginar a existência, sonhar mesmo diante dos determinantes sociais. O estigma do desvio deixa uma marca nos adolescentes, como sugerido por Goffman (2017), entre atributo e estereótipo, o que pode reduzir suas “chances de vida”. Essas chances de vida estão relacionadas à cor da pele e Carlos, um estudante negro, também revela que o preconceito vivido por ele é denunciado no *rap* dos “caras da Terra firme.”

Conversamos sobre como o *hip hop* é uma bandeira no movimento negro e que, por isso, ele poderia usar essa temática em suas composições. Na sequência, demos início ao processo de criação. Para situar Carlos no debate do racismo, ouvimos o rap “Negro drama”, dos Racionais MC’S. Durante a escuta, Carlos destacou o seguinte trecho: “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 [...].” (RACIONAIS MC’S, 2022). Carlos expressou suas tensões por ser negro, afirmando que “o negro sofre mais” (CARLOS). Descreveu fatos marcantes das apreensões que sofreu e disse que sempre pede para Deus guardá-lo, “apesar de saber que cometer crime não é o certo” (CARLOS). Porém, assevera que não é covarde e pode assumir os riscos do que cometeu.

Ele seguiu refletindo outro trecho do *rap*: [...] É desse jeito que você vive, é o negro drama. Eu num 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 palavra. A senhora é uma rainha, rainha [...]. (RACIONAIS MC’S, 2022). O estudante passou a fazer as conexões por ser preto e morador de periferia. Esse trecho do *rap* o faz lembrar que seus amigos de infância e adolescência, em sua maioria, são pretos e quase todos vivem esse negro drama. Lembrou-se também da fala de sua mãe e de seus traumas com a violência. Compreende-se como um ser resistente, conforme afirmou: “até aqui eu sobrevivi, alguns colegas meus, não!” (CARLOS).

Dialogamos sobre o processo de composição do grupo Racionais MC’S e a possibilidade de colocar seus dramas em forma de música. Carlos iniciou seu processo composicional falando sobre suas memórias afetivas e sobre a dura realidade, quando foi apreendido. Essa composição também será apresentada no próximo capítulo.

Com os versos de Emicida (2014), introduzo a apresentação do próximo aluno, João Vitor. Seguem os versos: “Quem costuma vir de onde eu sou. Às vezes não tem motivos pra seguir. Então levanta e anda, vai, levanta. Somos maior, nos basta só sonhar, seguir.”

João Vitor, de 15 anos, morador da cidade de Belém e residente em um dos bairros mais populosos da capital, a Terra Firme, também participou das oficinas. João mora com seus pais biológicos e é o filho do meio de três. O estudante da terceira etapa da EJA apresentava um temperamento desafiador, porém era muito comunicativo; tinha uma postura proativa e demonstrava sempre interesse em aprender.

Em nossas conversas, João verbalizou certa proximidade com o *rap*, afirmando: “no setor tem uns irmão que cantam *rap*. Eles se reúnem no canal [...]. Uns e outros sons firme.” (JOÃO). O estudante relatou o tipo de mensagem cantada por esses artistas: “tipo uma música que fala da favela, dos problemas que o cara tem com a polícia. Tem umas de morte e outras que fala de namoro e tem de família” (JOÃO).

Seguimos nossa conversa com o tema privação de liberdade. Pedi ao estudante suas impressões e perguntei-lhe quais eram as sensações de estar com seu corpo privado. João relatou que era sua primeira vez no sistema socioeducativo e ressaltou o cuidado das pessoas

com ele, sobretudo dos técnicos e dos professores. Ele confessou sentir saudade da liberdade e estar muito arrependido.

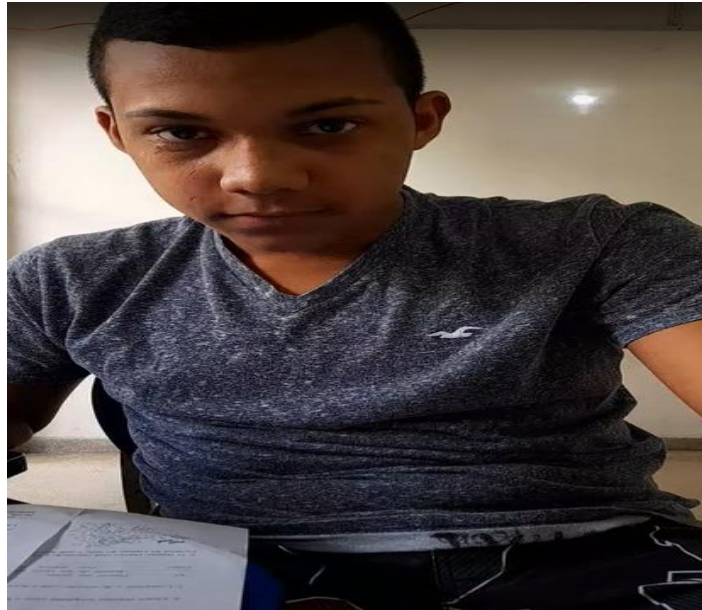
Com alguma passividade, relatou que merece pagar pelo que fez, conforme esta fala: “tipo assim, professor, eu roubei e fiz refém. Tenho que pagar pelo meu erro”(JOÃO). Essa construção da culpa, sem refletir nos fatores estruturais que levam o jovem a cometer atos infracionais, retrata a ausência de uma criticidade, reflexo da baixa escolaridade desses jovens que são compelidos à evasão escolar, tendo suas identidades esfaceladas. João ficou dois anos fora da escola e tem limitada escrita e leitura. Aliás, é válido informar que foi preciso, ao longo das oficinas, auxiliar os estudantes quanto a essas duas questões.

No que tange à passividade de João e ao reencontro com sua identidade que perpassa pela relação com o conhecimento, Costa (2001, p. 70) avalia que esse preenchimento se faz fundamental à medida que “o educando está perdido de si mesmo, esta procura torna-se a procura de sua própria identidade. Os fundamentos de sua personalidade encontram-se abalados. Na sua vida há um vazio insuportável que ele precisa, de alguma forma, preencher.”

João gostava de ouvir *rap*, desde os mais atuais, como MC Kelvin, MC Caverinha, MC Lipi, aos mais antigos, como Racionais MC’S. Durante minhas análises, percebi que o estudante compreendia o *rap* como “música de ladrão” e de “vida loca.”(JOÃO). Nesse sentido, passei a questioná-lo quanto à importância desse gênero musical na construção do conhecimento e da identidade de um jovem, bem como, questionei como certas músicas poderiam aproximar os jovens de suas realidades e fazê-los perceberem-se cidadãos questionadores e conscientes. Citei como exemplo a João a música “Vitória chegou”, de MC Lipi, que mostra o quanto o artista foi perseverante e “ganhou a vida” como MC.

É a partir de reflexões como essas que o *rap* transforma-se em um veículo de construção de identidades, trazendo a formação da consciência da violência praticada contra a população mais jovem e periférica. O *rap* tem a função de estimular o rompimento com os padrões de embranquecimento, conformismo e cordialidade que habitam na população mais oprimida.

Figura 26 – Estudante João Vitor



Fonte: Autor da pesquisa (2002)

Assim sendo, partimos da escuta de alguns *raps* para ampliar a visão da realidade na qual João está incluso. Ouvimos o *rap* “Quem vai chorar?”, do grupo de *rap* NSC. Focamos nossas conversas e reflexões no trecho ilustrado na Figura 27.

Figura 27 – Rap “Quem vai chorar?”, do grupo NSC

“Quem vai chorar”

Grupo NSC

(...) Todo mundo tá ligado
 Só que a necessidade entre nós fala mais alto
 O povo tá mal cuidado, excluído, explorado, no
 veneno, iludido
 Vitima do descaso, a quebrada sem asfalto, sem
 saneamento básico
 Sofredor, pai de família, desempregado
 Menino se rendendo ao tráfico, só pra sobreviver
 Ninguém aguenta ver os filhos sem ter o que comer
 Uma grana pra um rolê, uma mina de resposta
 Um pião com os aliados, quem num quer tirar uma
 onda
 Só que a realidade, infelizmente não é assim
 O sistema é implacável, vem traçando o nosso fim
 É mais ou menos tipo assim, eles te negam
 informação
 Ou aceita ser escravo ou tire um dia na prisão
 No poder corrupção, da policia repressão
 Ninguém aqui aguenta mais tanta humilhação
 Cotidiano violento de miséria, ostentação
 Desigualdade social gera conflito, confusão
 Vidas jogadas em vão e o tempo vai passando



Se a paz é a utopia, a guerra tá rolando
 Lutando, sangrando, chorando a gente segue ausência
 De alguém querido, emociona, entristece
 Filho que perde a mãe e a mãe que perde um filho
 A consequência lamentável, porque que é sempre
 isso
 Porque que é sempre isso?
 Porque sofrer demais?
 Porque falta emprego?
 Porque os governantes trai?
 Porque nunca tem paz?
 Porque o dinheiro mata?
 Porque sem liberdade?
 Porque a vida é uma ameaça?
 em vai chorar.(...)

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

O trecho destacado da música nos deu bastante conteúdo para compreender os processos de desigualdade social, de racismo e de falta de oportunidades, sendo esses, inclusive, contextos em que João estava incluso. Com essa provocação, João argumentou: “Quando eu vejo o pessoal na feira e os moleques roubando, podendo tá na escola, é que o cara ver como ele está mal cuidado” (JOÃO). E segue: “Esse sistema que o cantor fala é pra deixar os barão mais ricos e os pobres mais pobres. Ai fica fácil dominar os caras nessa ideia.” (JOÃO).

Falamos a respeito de como é interessante ele ser mais pacífico e menos reativo e de como o *rap* pode canalizar essa energia para a construção de letras e de rimas. Tomado por certa indignação, o estudante comentou: “dá é mais raiva no cara” (JOÃO), porque na música diz: “ou aceita ser escravo ou passa um dia na prisão” (NSC).

Ainda analisando a referida letra, perguntei ao aluno sobre o que pensava quanto ao trecho: “O povo tá mal cuidado, excluído, explorado, no veneno, iludido. Vítima do descaso, a quebrada sem asfalto, sem saneamento básico. Sofredor, pai de família, desempregado. Menino se rendendo ao tráfico, só pra sobreviver” (NSC) e onde ele se encontrava nessa realidade. João compartilhou as suas impressões sobre a música, colocando-se como sujeito que sempre passou pela exclusão e pelo descaso nesta voz: “meu pai e minha mãe trabalharam muito. A gente não tinha uma rua legal. Quando chove, alaga tudo e eu já vendo droga [...] Na comunidade, só entra carro da polícia. Todo mundo lá é gente boa, tudo certo.” (JOÃO).

A lembrança, para João Vitor, é uma imagem construída pelos materiais que estão à disposição, transmitidas pela música, e, com ela, o conjunto de representações que povoam nossa consciência de seu imaginário. A esse respeito Andrade (1999), afirma que

As lembranças sociais do passado podem modificar-se, estão sujeitas a reinterpretações à medida que o momento presente e as condições sociais mudam por meio dos seus sentimentos, das inquietações ou conformismos que permeiam o nosso imaginário. [...] Portanto, a origem social e as experiências cotidianas desses jovens negros, são o alicerce para toda a interpretação que eles terão sobre o passado da população negra. O discurso do rap que está impregnado de novas visões sobre esses fenômenos. (ANDRADE, 1999, p. 62).

Após os encontros em que ouvíamos artistas do *rap*, líamos textos e dialogávamos quanto à possibilidade de João compor sua música e quanto à temática a ser abordada na sua poesia, o estudante relatou seu interesse por falar de amor e de recomeço. Segundo ele, “era uma forma de pedir desculpas para sua mãe” (JOÃO), mas que gostaria de falar também da realidade do seu “setor”.

Figura 28 - Estudante João Vitor durante atividade de produção



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

João, portanto, seguiu com sua obra. Juntos, seguíamos. João trazia as palavras e o processo de produzir suas rimas, ao passo que conversamos. A Figura 28 (foto à esquerda) mostra um desses momentos em que o estudante apresenta-me parte de sua letra escrita no Quarto Cella (QC), a qual, posteriormente, aprimoramos em uma ficha de atividades (foto à direita). Em seguida, com a letra já estruturada, pesquisamos a base do *rap* na plataforma *You Tube*. Após algumas tentativas, encontramos a batida. O estudante, infelizmente, não pode colocar a voz, porque dias depois ele recebeu progressão de medida de Liberdade Assistida, mas, antes disso, prometeu-me que levaria como compromisso escrever outros *raps* na liberdade. Espero que consiga!

4.2 Processo criativo

Neste item 4.2, do quarto capítulo, apresento 12 *raps* criados pelos estudantes durante a oficina. Faço breves comentários sobre os processos artísticos e musicais e sobre a aquisição ou consolidação de aptidões musicais que ocorreram na composição de cada obra. Comento minhas impressões e avaliações sobre este trabalho e, conforme cada composição, o que foi possível cada estudante captar sobre os conteúdos ministrados durante a oficina.

4.2.1 “História de Amor”

A produção desse *rap* foi bastante desafiadora para o estudante Jhemerson, isto porque ele é um jovem mais reservado, isto é, “fechado”. Ele pouco se expressava, dos possíveis motes que o estudante poderia declinar para um ponto de partida em sua composição, ele

trouxe de suas lembranças uma aventura amorosa que o marcou: apaixonou-se por uma colega de sala e, admirado por seu jeito seguro e sério, criou todo um respeito por ela. Fizemos uma pequena sinopse dos assuntos que fizeram parte dessa composição e sobre o que ele destacou já na primeira estrofe em relação ao verso: “Pra escola todo dia, já estou vendo ela formada.” (JHEMERSON). O estudante comentou: “Ela era estudiosa e não queria papo comigo. Ela queria se formar” (JHEMERSON). O estudante retrata na letra a personalidade forte de sua musa inspiradora “Ela era muito braba, mais tinha um jeito legal.” (JHEMERSON).

Para encontrarmos a métrica e o sentido desse *do rap*, tivemos que buscar palavras comuns ao estudante, ou seja, palavras pertencentes ao seu repertório cotidiano. Devido a pouca escolarização, Jhemerson utilizou poucos recursos linguísticos. Utilizamos a linguagem que ele usava na comunidade e até mesmo com seus companheiros de atos infracionais, a saber: “cara de braba”, “curtição”, “formada”, “de rocha”. Incluímos a palavra “desafio” no intuito de destacar o grande esforço que o estudante fez para convencer a jovem a lhe “dar uma chance”. Essas palavras estão presentes na primeira estrofe.

Na segunda parte da composição, o estudante artista traz a admiração pelo modelo de esforço e dedicação aos estudos que, para ele, é um “exemplo”. Palavras como “gata” tem como conotação destacar a beleza percebida por Jhemerson. Ele conclui afirmando estar disposto a acompanhá-la, desde que seja recíproco da parte dela: “Tamo junto na missão: eu e você, você comigo.” (JHEMERSON).

O refrão descreve o que, para ele, é uma história de amor, “papo firme sem caô.” (JHEMERSON). Essa frase demonstra a relação de confiança, segurança e transparência que o estudante Jhemerson oferece a sua amada e faz dessa vivência uma relação de catarse com a dura realidade que é vivenciada na privação de liberdade: “Quando eu sair da tranca, vou buscar essa história.” (JHEMERSON).

A letra descreve um cenário de esforço e uma nova dinâmica para a vida do autor, reconhecendo suas falhas e buscando superá-las: “Recomeçar, estudar, trabalhar e me erguer” (JHEMERSON), reafirmando seus planos de reencontrá-la, reiterados pela composição do *rap*: “Na força desse *rap* só vai dar eu e você.” (JHEMERSON). A música deixa a medida mais leve, pois o estudante “Mistura a vida da liberdade com a vida de preso.” (JHEMERSON).

Quanto à escolha da base de *rap*, essa foi bem tranquila, pois o estudante já tinha, graças a sua vivência com o gênero musical, uma ideia do que iria usar. Usamos, por sua escolha, uma base mais “romântica”, o que dialoga com o texto. No que se refere ao canto, o jovem não explorava, no início, o potencial de sua voz. Embora tivesse uma boa noção da

métrica do *rap*, precisava “soltar” sua voz e também se expressar corporalmente. Para isso, usamos a técnica de aquecimento vocal e ganho de extensão a fim de potencializar sua voz. Vi um significativo progresso em sua performance. Posteriormente, o jovem passou a cantar com mais desenvoltura e o treino dentro do Quarto Cella deu ainda mais segurança para isso.

No Quadro 02, apresento a composição de Mc Jhemerson:

Quadro 02 – Letra do *rap* “História de Amor”

História de amor

(Mc J.P. – 14 anos – 3ª etapa)

Base: Top *funk* instrumental

História de amor, não é filme de terror.

É uma coisa meio assim.

Papo firme sem caô.

Rima 1: Ela tem cara de braba, mas é uma doçura.

Menina linda! Me abraça com ternura.

Ela gosta de curtição, mas também é comportada.

Pra escola todo dia, já estou vendo ela formada.

Rima 2: Esse teu belo exemplo está mexendo comigo.

Menina muito linda! Meu Deus! Ela é uma gata!

Eu vou te acompanhar em qualquer desafio.

Tamo junto na missão: eu e você, você comigo.

Refrão

Rima 3: A tela desse filme tá gravada na memória.

Quando eu sair da tranca, vou buscar essa história.

Recomeçar, estudar, trabalhar e me erguer.

Na força deste rap só vai dar eu e você.

Refrão

4.2.2 “Educação, Amor e Liberdade”

Nesta composição coletiva, os três estudantes autores estavam vivenciando um momento de ansiedade, por aguardar a marcação de suas audiências. Partimos desse ponto. A primeira estrofe descreve o que os adolescentes vislumbram no dia de suas audiências: “A sentença do Juiz gerou uma emoção, isso aqui não é castigo, é ressocialização.” (CLEISSON; GUILHERME; JOÃO).

Os atores que os acompanham nessa jornada não são esquecidos, sendo, portanto, mencionados, segundo eles, como forma de reconhecimento e parceria: “Professor, técnica, monitor, haja devoção! Nesta rima rica nós garante educação.” (CLEISSON; GUILHERME; JOÃO). E seguem na segunda estrofe ressaltando a importância da afetividade neste momento duro de privação, para isso usam, dentre outras palavras, “parceria”, “união”, “verdade”. No jogo com os vocábulos, os estudantes fazem surgir uma construção poética rimada entre as palavras “nobre”, “esnobe”, “amor”, “flor” e “coração”. Neste momento, noto a descoberta de um processo interessante em que as tensões e as ansiedades resultam em poesia.

Com o meu auxílio, mas por iniciativa dos estudantes, que buscam refletir na possibilidade de uma reconstrução em suas caminhadas, eles constroem a terceira estrofe. Observo que fazem uma reflexão crítica a respeito do viver em sociedade: “Mais um sobrevivente na sociedade. E, com todos, eu quero um mundo com igualdade.” (CLEISSON; GUILHERME; JOÃO). Esse discurso é reforçado no refrão, que diz: “Ficar de boa é não ficar a toa, não! Está ligado, porque diz o coração [...] fazendo a minha parte.” (CLEISSON; GUILHERME; JOÃO). Isto é, ficar alerta para as situações de violência que afligem e atingem os jovens, sobretudo os de classe menos favorecidas, ponto também dialogado na produção deste *rap*.

Quanto à base utilizada, denominada de *Rap Consciente*, foi uma escolha movida pelo “encaixe” da letra pelas vozes, sua divisão rítmica relembra os *raps*. Quanto às habilidades vocais, dois estudantes apresentaram boa afinação e percepção rítmica, enquanto o terceiro foi ganhando segurança durante as aulas, com o suporte de seus colegas mais adiantados. Em relação a isso, segue o relato do estudante Guilherme: “Pow, professor! Pensei que eu não era capaz de cantar um *rap*. Hoje, vejo que eu posso! Quando canto *rap* minha mente “desbaratina”, me sinto bem. Me sinto artista!” (GUILHERME).

No Quadro 03, apresento a composição de Cleisson, Guilherme e João Batista:

Quadro 03 – Letra do rap “Educação, Amor e Liberdade”

Educação, amor e liberdade

(Cleisson – 14 anos; Guilherme – 15 anos; João Batista – 14 anos – 3ª etapa)

Base: *Rap* Consciente

A sentença do juiz gerou uma emoção.
Isto aqui não é castigo, é ressocialização.
Professor, técnica, monitor, haja devoção!
Nesta rima rica nós garante educação.

Refrão:

Ficar de boa é não ficar atoa, não!
Estar ligado, porque diz o coração.
Parceria com os irmão.
E na comunidade, fazendo a minha parte. (2 vezes).

Parceria, união, verdade e emoção,
Sentimento nobre, não é pra gente esnobe.
Falo de amor, do perfume da flor,
Sentimento especial, que a nascente é o coração.

Refrão

Ando pela rua, tenho liberdade.
Andar de boa e na paz é capacidade.
Mais um sobrevivente na sociedade.
E, como todos, quero um mundo com igualdade.

Refrão

4.2.3 “Cheguei com a minha rima”

A composição do estudante Lua, está estruturada em quatro estrofes, sendo duas de quatro e duas de cinco linhas. Luan traz fatos reais. Inicia sua obra mostrando quanto está sendo desafiador cumprir a medida. Na escolarização, o estudante conversa muito com o professor sobre seu estado emocional, o que é colocado por ele em sua composição: “Quatro mês na internação, pra mim já faz um ano.” (LUAN). Outro fato real surge quando Luan conta sobre o episódio em que sua vida foi quase ceifada, sendo é possível entender melhor nos seguintes trechos: “Tava na madrugada, artigo 157. Chegou os cara encapuzado e me jogou no carro preto.” (LUAN).

Vejo como positivo ver o estudante Luan descrever sua realidade no *rap*. Antes ele achava isso normal, com os debates nas oficinas, o acesso a textos e músicas e um exercício reflexivo, percebi uma mudança de pensamento. Entendi a fala de Luan, em sua obra, também como uma denúncia que segue com sua rima na segunda estrofe: “Aqui o filho chora ea mãe não vê. “Nem pede pelo amor, agora cê vai morrer.” Mas foi um livramento o que aconteceu. Mandou eu correr e a “glock” não disparou.” (LUAN).

Luan descreve a presença da polícia, para quem ele usa o termo “pela” na sua composição; descreve também as operações que ocorrem em seu “setor”: “Muito “pela” lá na área. Que situação! Saindo pro meu corre. Teve um “baculejo”. Tava de boa, não tem nada. Fiquei no meu sossego.” (LUAN).

O contraponto de sua obra é a valorização de sentimentos e do acolhimento que a família lhe dá, fornecendo seu apoio afetivo nos momentos de maior tensão que um jovem que cometeu atos infracionais pode estar sujeito: “Meu Deus que coisa boa, ter a minha “santa”. Ela ora por mim, quando cedo ela levanta. Tem também a minha vó, só quer o meu bem [...] Essa é a família do meu coração.” (LUAN).

Apesar de muito efusivo e cheio de ideias, trabalhamos mais nas rimas em que Luan apresentou limitação. Na parte melódica, o estudante valeu-se de algumas composições já conhecidas e a voz aos poucos foi aparecendo, à medida que ganhava confiança à respeito da separação da métrica musical.

No Quadro 04, apresento a composição de Luan:

Quadro 04 – Letra do rap “Cheguei com a minha rima”

Cheguei com a minha rima

(Luan – 15 anos - 3ª etapa)

Base: *RapFlow*

1. Agora eu cheguei rimando, improvisando.
Quatro mês na internação, pra mim já fez um ano.
Tava na madrugada, artigo 157.
Chegou os cara encapuzado e me jogou no carro preto.

PAUSA 1, 2

2. Aqui o filho chora e a mãe não vê.
“Nem pede pelo amor, agora cê vai morrer.”
Mas foi um livramento o que aconteceu.
Mandou eu correr e a “glock” não disparou.

PAUSA 1, 2

3. De volta no setor, teve operação.
Muito “pela” lá na área. Que situação!
Saindo pro meu corre. Teve um “baculejo”.
Tava de boa, não tem nada.
Fiquei no meu sossego.

PAUSA 1, 2

4. Meu Deus que coisa boa, ter a minha “santa”.
Ela ora por mim, quando cedo ela levanta.
Tem também a minha vô, só quer o meu bem.
Tem aquele amigo, que é um irmão.
Essa é a família do meu coração.

4.2.4 “A tranca”

A obra do estudante Michel, visa, segundo ele, mostrar para outros jovens que a “vida do crime não compensa” (MICHEL). O *rap* feito em duas estrofes e sem refrão foi produzido para ser cantado de forma reta, “tipo Racionais”, para que a mensagem não se perca. Um “papo reto”. Ele inicia a mensagem dizendo: “Um dia acordei e estava numa tranca. Aí me deparei que a vida não é mole.” (MICHEL). Michel revela o choque o qual passa um jovem privado de sua liberdade. Em seguida, agradece por ter sua vida poupada: “Hoje estou aqui e um pouco já aprendi. Feliz e agradecido, pelo menos não morri.” (MICHEL).

Vivenciando a medida socioeducativa, Michel busca se alimentar das memórias em sua comunidade, tirando o foco da solidão que o contexto atual oferece. De forma poética e metafórica, ele expressa: “Amanheço todo dia e o sol fala comigo. Reacende a esperança, fortalece a lembrança. Da casa, da quebrada, dos irmãos da favela.” (MICHEL). Percebi que um dos maiores sofrimentos desses jovens foi ter vivenciado a privação de sua liberdade longe de uma referência familiar e de amigos que fizeram parte de sua infância e adolescência.

Bem significativo na composição de Michel é a importância dada à autoresponsabilidade. Observo o quanto um esforço pessoal é necessário para recuperar o que ele chama de “tempo perdido”, conforme este trecho: “Entender, reconhecer que é preciso lutar. Cidadania é andar pela rua com liberdade.” (MICHEL). A vontade de Michel de sair pela “porta da frente”, ou seja, com o seu desligamento da medida e ter “aprendido a lição”, acionada pela representação crítica da sua realidade, é revelada no trecho a seguir: “Cumprir o meu papel com responsabilidade. Sou mais um sobrevivente da sociedade. Aprendendo, me compreendendo, querendo igualdade.” (MICHEL).

Musicalmente, Michel valeu-se da estética do grupo Racionais MC’S, um *rap* quase falado, com nuances nos registros vocais mais graves. Apesar de seu timbre ser mais agudo, fizemos uma adaptação. A base rítmica foi encontrada após algumas buscas e encaixada na letra. Para Michel, “A obra ‘A tranca’ deixa uma marca de um dos piores momentos passados em sua vida.” (MICHEL).

No Quadro 05, apresento a composição de Michel Cruz:

Quadro 05 – Letra do rap “A tranca”

A tranca

(Michel Cruz - 14 anos - 3ª etapa)

Base: *Rap* rápida com *flow*

Um dia eu acordei e estava numa tranca.
 Aí me deparei que a vida não é mole.
 E, dependendo da sua escolha, ela te espanca.
 Hoje estou aqui e um pouco já aprendi.
 Feliz e agradecido, pelo menos não morri.
 Amanheço todo dia e o sol fala comigo.
 Reacende a esperança, fortalece a lembrança.
 Da casa, da quebrada, dos irmãos da favela.

Acende a tela em mim, dentro da memória.
 Entender, reconhecer que é preciso lutar.
 Cidadania é andar pela rua com liberdade.
 Cumprir o meu papel com responsabilidade.
 Sou mais um sobrevivente da sociedade.
 Aprendendo, me compreendendo, querendo igualdade.

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

4.2.5 “Deus me ampara”

Neste *rap*, o estudante Gabriel faz uma espécie de viagem no tempo. Ele construiu sua composição nas reminiscências de sua infância. Essa construção foi também um desafio, pois Gabriel foi um dos poucos alunos que não teve contato com a cultura *hip hop*. Ainda assim, sua viagem ao seu tempo de menino faz um contraponto entre as doçuras da infância e os perigos de um jovem que desde cedo iniciou uma vida de atos infracionais, conforme os versos: “Hoje, moro na Vila Israel. Por lá estou desde a infância. Perto da Tailândia. Um lugar perto do céu. Jogo futebol, não fico no vazio. Se é dia quente, tomo banho no rio. Um amigo meu ... pena já se foi. Deu mole na missão.- Perdeu, meu irmão!”(GABRIEL).Na conclusão

dos versos, Gabriel faz uma espécie de passagem para uma realidade mais dura, relatando a perda de um amigo no confronto com a polícia.

O artista Gabriel dá um salto como estudante dentro da medida socioeducativa, poetizando seus dias em privação, tendo fé como um fortalecimento para ultrapassar essa fase: “Tem dia claro e tem noite escura. Deus é o meu guia nessa vida dura.” (GABRIEL). Gabriel ressalta que para ele é preciso retornar à convivência em sua comunidade: “Vou me ligar, vou me comportar. Cumprir a minha pra minha vida retomar.” (GABRIEL). E em um estado mais reflexivo, o estudante conclui seu *rap*: “Já me bati, já me feri... Só que hoje eu quero seguir. Andar tranquilo, fazendo minha história. Não ando sozinho, Deus é comigo.” (GABRIEL).

Musicalmente, a produção deste *rap* trouxe para Gabriel a oportunidade de perceber sua voz como um instrumento musical que pode potencializar o seu pensamento. As competências de lidar com o processo de composição envolvem habilidades de construção melódica. Nesse aspecto, Gabriel saiu-se muito bem. O estudante também foi adquirindo, com os ensaios, o controle da respiração entre as frases, o que até o surpreendeu. Notei que para um jovem acanhado e retraído, Gabriel permitiu-se além do que eu esperava.

No Quadro 06, apresento a composição de Michel Cruz:

Quadro 06 – Letra do *rap* “Deus me ampara”

Deus me ampara (Gabriel - 14 anos - 1ª etapa) Base: Funk Consciente 2022 Hoje, moro na Vila Israel. Por lá estou desde a infância. Perto da Tailândia. Um lugar perto do céu. Jogo futebol, não fico no vazio. Se é dia quente, tomo banho no rio. Um amigo meu ... pena já se foi. Deu mole na missão. - Perdeu, meu irmão!
--

Tem dia claro e tem noite escura.
 Deus é o meu guia nesta vida dura.
 Vou me ligar, vou me comportar.
 Cumprir a minha pra minha vida retornar.

Deixo a mensagem pra servir de exemplo:
 Se transformar, mudar, que ainda é tempo.
 Deus me ampara no caminho da verdade,
 E me salvará!
 Ele é meu pastor, nada me faltará.

Te liga, meu irmão! Não dê mole na missão!
 A vida não é só curtição!
 Tens responsa, não pise em falso, não!
 Cuidado com a boca da onça!

Já me bati, já me feri...
 Só que hoje eu quero seguir.
 Andar tranquilo, fazendo minha história.
 Não ando sozinho, Deus é comigo!

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

4.2.6 “Não posso desistir”

A experiência de trabalhar uma composição com dois alunos de séries diferentes foi bem desafiadora. Enquanto Klaiver Messias somava com suas leituras e percepções apoiadas por um bom repertório teórico, Neuvaldo, ou MC Valdinho, trouxe a realidade de suas vivências. Messias buscou auxiliar o jovem que trazia os relatos e, como um escriba, foi traduzindo em palavras o sofrimento de Naldinho. Esse inicia com um trágico fato da morte de seu irmão: “O meu irmão foi vítima da violência. Foi “meter um bicho” e os “pelas” enquadrou. Ele tombou! Muitos são os irmãos na delinquência. Outros privados, na liberdade. E eu cantando esta verdade.” (MC VALDINHO; MESSIAS).

MC Valdinho considera-se preto e faz alusão ao extermínio de jovens pretos e pobres. Na segunda estrofe, o compositor, junto a seu colega, faz um contraponto a tamanho

sofrimento e, em versos rimados, expressa que “não quer ser mais um” (MC VALDINHO). É dessa compreensão que se origina o título do *rap*, o qual é seguido por uma afirmação de autoresponsabilidade, fortalecida em sua fé: “Eu não posso desistir. Preciso prosseguir, lutar, sonhar, fazer meu corre, trabalhar! Muitos dependem de mim. A lição eu aprendi.” (MC VALDINHO; MESSIAS).

A terceira estrofe é mais poética e metafórica, os estudantes usam rimas simples e de teor mais afetivo. O *rap* ganha mais doçura, sem perder o foco na realidade, mais uma vez afirmando o título da obra: “E nessa rima, vou cantando a minha prosa. Letra formosa! Fonte de inspiração. A fonte é o coração. A força de vontade. Fazendo a minha parte: inspirado, inspirado e na coragem. Mas o que pode acontecer? É só pagar pra ver. Não posso desistir!” (MC VALDINHO; MESSIAS).

As potencialidades musicais que o *rap* desperta nesses estudantes evidenciam-se quando eles têm a oportunidade de realizar suas vivências. A construção melódica, apesar de carregar uma simplicidade, tem grande significado para esses jovens que nunca se dispuseram a compor. A base rítmica escolhida já estava previamente pensada por Valdinho; e Klaiver Messias encarregou-se da prosódia. A integração dos estudantes demonstrou que é possível unir possibilidades artísticas, somando as potencialidades que cada estudante já traz consigo, promovendo, assim, neste exercício de parceria, a troca e o fortalecimento de saberes.

No Quadro 07, apresento a composição de Mc Valdinho e Klaiver Messias:

Quadro 07 – Letra do *rap* “Não posso desistir”

Não posso desistir

(Mc Valdinho – 14 anos - 2ª etapa/ Klaiver Messias – 15 anos – 1º ano EM)

Base: *Funk* consciente

O meu irmão foi vítima da violência.
Foi “meter um bicho” e os “pelas” enquadrou.
Ele tombou!
Muitos são os irmãos na delinquência.
Outros privados, na liberdade.
E eu cantando esta verdade.

Eu não posso desistir!
 Preciso prosseguir, lutar, sonhar, fazer meu corre, trabalhar...
 Muitos dependem de mim.
 A lição eu aprendi.
 Agora sei como é que é.
 Caiu ficou de pé!
 Te liga, irmão, pra ver qual é.
 Jesus é minha fé!
 Eu acredito! Não posso desistir!

E nessa rima, vou cantando a minha prosa.
 Letra formosa!
 Fonte de inspiração.
 A fonte é o coração.
 A força de vontade.
 Fazendo a minha parte: inspirado, inspirado e na coragem.
 Mas o que pode acontecer?
 É só pagar pra ver. Não posso desistir!

Não posso desistir!
 Faça chuva, faça sol, é pra sorrir.
 E se for pra chorar, é com dignidade, fé e coragem.
 Seja você! Sempre você!
 Tome a decisão!
 Eu já tenho um não e vou buscar um sim.
 Por isso que não posso desistir!

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

4.2.7 “Batalha de Rimas”

Nesta composição, em que dois estudantes têm a experiência de contar, no mesmo *rap*, suas experiências e seus sentimentos, surgiu a “Batalha de Rimas”. Estruturado em quatro curtos trechos, Neuvaldo (ou MC Valdinho) e Elielson, ambos da segunda etapa, experimentam desafiar-se em falas responsivas, valendo-se de palavras que retratam suas

realidades. Nesse contexto, os aprendizados ao longo da vida são acentuados durante a medida socioeducativa: “[...] aprendendo com a vida. Convivendo com a dor, pra fechar a ferida. Ganhando experiência, descobrindo pra crescer.” (MC VALDINHO; ELIELSON). A seguir, Valdinho faz um contraponto dessa dor com a alegria de viver e do arrependimento, para deixar mais leve suas culpas: “A vida é dureza e boa pra ser vivida. Cometi o ato pra me arrepender. Nunca mais vou repetir esse proceder.” (MC VALDINHO; ELIELSON).

Respondendo ao desabafo do colega, Elielson situa-se em suas origens; refere-se ao lugar que se encontra e acolhe a narrativa de seu colega, trazendo suas dores no verso a seguir: “De Oeiras para o mundo, irmão, vou te falar. Aqui, na UASE 1, [...] Refletindo todo dia no meu proceder. Conhecendo, aprendendo e sobrevivendo.” (MC VALDINHO; ELIELSON).

Como em uma sequência lógica, de quem busca superar um momento de dor e arrependimento, Valdinho põe à prova suas decisões e rima como será na liberdade: “[...] na liberdade, vou provar o que falei pra mim no morfo. [...] Fazer meu corre. O passado já passou e que tudo se renove.” (MC VALDINHO; ELIELSON).

Por fim, Elielson fala do cotidiano, do desafio de ser um jovem que precisa, após voltar à liberdade, lidar com os estigmas impostos pela sociedade, visando colaborar para com a compreensão de que todo jovem, sobretudo os menos favorecidos, quando estuda e trabalha luta pela dignidade. As expressões: “corre” e “bagulho doido” são os termos que ilustram isso: “No dia a dia desta vida, o corre é na pressão. Bagulho doido [...] é pra aprender, irmão. Na escola estudar. Na resposta, trabalhar. E a correria, todo dia, pra me dignificar.” Para dar um fechamento mais poético sugeri a palavra “dignificar”. (MC VALDINHO; ELIELSON).

Em termos musicais, a base *trap*, escolhida pelos jovens, foi um desafio, pois o encaixe das letras precisava de atenção para perceber o tempo certo. A prosódia das palavras obedece uma rítmica bem ajustada. No uso da voz, Elielson não teve grande desempenho, precisando ser mais estimulado a cantar. Valdinho esforçou-se e fez um trabalho satisfatório. Ambos estão de parabéns! Deram o seu melhor e ficaram satisfeitos com seus resultados.

No Quadro 08, apresento a composição de Neuvaldo e Elielson:

Quadro 08 – Letra do rap “Batalha de rimas”

Batalha de rimas

(Neuvaldo – 14 anos; Elielson – 15 anos – 2ª etapa)

Base: *Rap Trap Flow***N:** Estou aqui, aprendendo com a vida.

Convivendo com a dor, pra fechar a ferida.

Ganhando experiência, descobrindo pra crescer.

A vida é dureza e boa pra ser vivida.

Cometi o ato pra me arrepender.

Nunca mais vou repetir esse proceder.

E: De Oeiras para o mundo, irmão, vou te falar.

Aqui, na UASE 1, aprendendo a rimar.

Convivendo com os parceiros neste jogo de viver.

Refletindo todo dia no meu proceder.

Conhecendo, aprendendo e sobrevivendo.

Na humilde, na graça, o que plantei estou colhendo.

N: Ao chegar na liberdade, vou provar o que falei pra mim no mofo.

Vou representar.

Viver na sociedade.

Fazer meu corre.

O passado já passou e que tudo se renove.

E: No dia a dia desta vida, ocorre é na pressão. Bagulho doido.

Aprendizado é pra aprender, irmão. Na escola estudar.

Na resposta, trabalhar.

E a correria, todo dia, pra me dignificar.

4.2.8 “Da gaiola para o mundo”

O estudante Luis Otávio, Mc LO, matriculado na terceira etapa do Ensino Fundamental, apresenta uma obra com diversas nuances em sua escrita. A estrutura musical é feita em três estrofes, em que o refrão faz jus ao título: “Da gaiola para o mundo eu vou [...] com o sorriso me esquivando da tristeza.” (MC LO). Na composição, a gaiola é a unidade socioeducativa, e grande é a sociedade. As palavras representam lugares de dores, mas também de reflexão e recomeço. Ao longo das estrofes, é possível observar algumas críticas sociais como, por exemplo: inoperância do Estado e o seu poder repressor - “Lá vem a polícia e o governo só enrola”; e divisão de classes sociais - “Eu vi um pobre catando latinha. Eu vi a patricinha cantando de rainha.” (MC LO). No processo de composição do *rap*, Luis Otávio faz associações aos aspectos debatidos nos textos estudados durante a oficina, como a exclusão social e o empoderamento que a cultura *hip hop* é capaz de desenvolver. Isso é observado neste trecho: “Nessa grande gaiola, sou mais um passarinho E quando a liberdade cantar, vou pro meu ninho.” (MC LO).

O estudante artista vivencia, na segunda estrofe, a potência do *rapem* um viés motivacional. Para que não se deixe sucumbir diante das dificuldades, dispara “[...] Nesta gaiola só tem dois caminhos. Pra porta da gaiola abrir, é só querer. Pra esta porta abrir, não basta só bater.” (MC LO). Durante a oficina, Luiz Otávio recebeu a notícia da perda de um familiar e, na composição, expressou sua dor com um recado a sua mãe, usando para tanto a expressão “minha santa”, termo comum entre os jovens que cumprem medida socioeducativa: “Meu parceiro, eu tô de luto e o coração despedaçado. [...] Minha santa, pode esperar a transformação!” (MC LO).

A terceira estrofe é a conclusão do *rap*. Lá, Otávio poetisa, vislumbrando a natureza e a beleza da vida, essas surgem como fatores motivacionais para uma mudança de postura na resolução dos conflitos, que o caos social impõe a um jovem de classe menos abastada. “O pior é se achar incapaz de resolver. Acreditar na vida, bote fé em você. Olhe pro céu, veja o mar. [...] dentro de si [...] Muita gente acreditou em mim [...], obrigado professor.”

O processo criativo de Luis Otávio perpassa em boa parte pela experiência trazida por ele. Aspectos como nuance com voz, afinação, percepção rítmica e interpretativa foram só aperfeiçoados, haja vista o aluno já ter essa vivência tanto pela prática de escutar e de cantar *rap*. O ponto de maior esforço foi a organização do texto, o que se justifica pela baixa escolaridade e pela falta de leitura.

No Quadro 09, apresento a composição de Luis Otávio:

Quadro 09 – Letra do rap “Da gaiola para o mundo”

Da gaiola para o mundo

(Mc L.O. – 15 anos – 4ª etapa)

Base: *Freestyle Beat*

1. Eu vi um ladrão carregando uma pistola.

Lá vem a polícia e o Governo só enrola.

Eu vi um pobre catando latinha.

Eu vi a patricinha cantando de rainha.

Eu vim parar aqui por força do sistema.

Caí na mão dos “homi”, oh!

Mais que problema!

Nesta grande gaiola, sou mais um passarinho.

E quando a liberdade cantar, vou pro meu ninho.

Cantada: Da gaiola para o mundo, eu vou!

Batendo asas no meu voo, eu vou.

Cantando o certo, na pureza.

Com sorriso, me esquivando da tristeza.

(2 vezes)

2. Segue firme, cumpre a tua. Isto aqui não é caminho.

Nesta gaiola só tem dois caminhos.

Pra porta da gaiola abrir, é só querer.

Pra esta porta abrir, não basta só bater.

Meu parceiro, eu tô de luto e o coração despedaçado.

Um projeto de vida deve ser repensado,

Cultivado com estudo, com luta e coração.

Minha santa, pode esperar a transformação!

Cantada

3. O pior é se achar incapaz de resolver.

Acreditar na vida, bota fé em você.

Olhe pro céu, veja o mar,

E já dentro de si, acredite que a vitória está no ar, está por vir.

Muita gente acreditou em mim e não é cascata, obrigado professor!

O poder do pensamento é poderoso e profundo,

E transforma o mundo.

Começando pelo seu mundo.

Faz teu corre, eu tô fazendo o meu.

Acredite todo tempo, segundo a segundo.

Cantada (2 vezes – volta para o início)

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

4.2.9 “Sociedade Cruel”

Klaiver Messias, aluno do Ensino Médio, desenvolveu em sua composição uma escrita apoiada nas aulas de Filosofia e Sociologia. Assim sendo, ele criticou os padrões de frieza da sociedade e seu modelo capitalista, conforme o verso: “Sociedade cruel, sem olhos sem coração. Muitas verdades a falar pra este grande mundão.” (MESSIAS). O destemido poeta social continua: “Não tenho medo de lutar em campo de batalha.” (MESSIAS); ele usa a figura de Sócrates e, comparando o momento atual com o qual viveu o filósofo em sua época, desafia, sem abrir mão de seu posicionamento político, segundo se observa nestes versos: “E quem sabe ter a honra de morrer como Sócrates, Julgado e ignorado numa Grécia ignorante.” (MESSIAS). Klaiver Messias achou uma frase a qual poética e ritmicamente adequou-se à narrativa: “Como já dizia o grande Pensador: ‘só sei que nada sei.’” (MESSIAS).

A segunda estrofe destina-se ao discurso da autoresponsabilidade, em que o estudante faz uma reflexão para além da crítica, de um posicionamento prático, por mais que isso custe à sentença da sociedade: “As pessoas vão até te julgar. Uma tal sociedade vai também te criticar. Mas pare, pense no que estou contribuindo para o meu milênio.” (MESSIAS). E faz um chamamento a todos os sensíveis à mensagem: “Seja como Sócrates! Pense diferente! Seja como Sócrates! Luta com a gente!” (MESSIAS).

Klaiver se preocupou com as nuances rítmicas deste *rap*, colocou melodia e deixou sua base mais “clássica”. A letra ficou a serviço da melodia e vice-versa. Além de um bom

repertório acadêmico, o estudante soma as competências musicais aos saberes que já dispunha e às experiências desenvolvidas nas oficinas.

No Quadro 07, apresento a composição de Klaiver Messias:

Quadro 10 – Letra do *rap* “Sociedade cruel”

Sociedade cruel (Klaiver Messias – 15 anos – 1º ano do Ensino Médio) Base: <i>Instrumental Underground Rap</i> I. Sociedade cruel, sem olhos, sem coração. Muitas verdades a falar pra este grande mundão. Não tenho medo de lutar em campo de batalha. E quem sabe ter a honra de morrer como Sócrates, Julgado e ignorado numa Grécia ignorante. Morto simplesmente por pensar diferente. Como já dizia o grande pensador: “Só sei que nada sei.” II. As pessoas vão até te julgar. Uma tal sociedade vai também te criticar. Mas pare, pense no que estou contribuindo para o meu milênio. O que realmente estou fazendo? Por que muitas mulheres estão morrendo? Seja como Sócrates! Pense diferente! Seja como Sócrates! Lute com a gente!

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

4.2.10 “Me perdoa”

O estudante João Vitor, da terceira etapa, trouxe em seu *rap* um desabafo, um pedido de perdão a sua mãe. A obra, de teor sentimental e intimista, descreve um aluno arrependido pelos atos cometidos. O refrão é como um cânone vocalizando esta súplica: “Eu vou

recomeçar. Sei que eu errei. A chance que tenho quero aproveitar. O certo fazer. Tamo junto mãe! Acredita, mãe! Vamos ser feliz!” (JOÃO). Ao final de cada estrofe, o refrão é cantado e repetido duas vezes.

Na primeira estrofe, João Vitor, em nítido sofrimento pela distância e pelo acolhimento da mãe escreve: “Minha santinha, Se eu pudesse, estaria com você nesta hora. A minha família é o melhor lugar do mundo.” (JOÃO). Essa saudade é muito comum ser relatada, até mesmo por estudantes que vivem distantes de suas casas. No caso de João, que vivenciava o dia a dia em seu lar, reconhece que “Na liberdade não é só maldade. Tem coisa boa, paz, justiça e liberdade. Por isso eu te peço: Mãe, abraça este filho, que eu tô de boa e quero de boa seguir. [...] de cara pro sol. Buscar ser feliz.” (JOÃO). Aqui João faz o contraponto dos riscos de uma vida delituosa com o esforço de voltar a estudar e seguir os regramentos de sua casa.

A condição social e a declaração de sua cor constam nos versos a seguir. Ainda assim, ele coloca com todas as assimetrias sociais que vivencia que o mais importante é o amor de sua mãe: “Sou negrinho, favelado. Não tenho um tostão furado. O importante é que eu tenho, Minha ‘coroa’ do lado.” (JOÃO).

Musicalmente, João ganhou autoconfiança e percebeu que a composição de um *rap* pode ser uma oportunidade de transformar um sentimento em arte. A escrita foi desafiadora, mas, com o auxílio do professor, João mostrou-se proativo. O uso da voz, a escolha da base e a estruturação melódica foram aprendizados significativos para João. Seu antes e depois nos surpreendeu.

No Quadro 11, apresento a composição de João Vitor:

Quadro 11 – Letra do *rap* “Me perdoa”

Me perdoa (Mc João Vitor – 14 anos – 3ª etapa) Base: <i>Hip Hop Rap Beat</i> Mãe, me perdoa por tudo! Eu sou uma pessoa boa. Mas esta vida louca é um absurdo! Mas você sabe o quanto eu te amo!
--

Minha santinha,
 Se eu pudesse, estaria com você nesta hora.
 A minha família é o melhor lugar do mundo.

Refrão: Eu vou recomeçar. Sei que eu errei.
 A chance que tenho, quero aproveitar. O certo fazer.
 Tamo junto, mãe! Acredita, mãe!
 Vamos ser feliz!

E se eu pudesse estaria aí em um segundo.
 Na liberdade não é só maldade.
 Tem coisa boa, paz, justiça e liberdade.
 Por isso eu te peço:
 Mãe, abraça este filho, que eu tô de boa e quero de boa seguir.
 Seguir meu caminho de caro pro sol.
 Buscar ser feliz.

Refrão

Na pureza, com certeza, o meu caminho seguir.
 Eu olho pro céu, agradeço a Deus.
 Pelo pão de cada dia que o Senhor me deu.
 Sou negrinho, favelado.
 Não tenho um tostão furado.
 O importante é que eu tenho,
 Minha “coroa” do lado.

Refrão

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

4.2.11 “Preto e pobre precisa de dignidade”

O *rap* do estudante Carlos Alexandre, ou MC Carlinhos, como pediu para ser chamado, é um retrato de cenas do cotidiano das grandes cidades e rincões do país. MC

Carlinhos descreve, em uma linha temporal, um fato que ocorreu em uma de suas apreensões. Em sua obra, o estudante abre o *rap* chamando o ouvinte para conhecer sua história, o que para ele é classificado como sendo mais do que isso, é a sua “sina”: “Mano, mano, te liga na rima. Tá ligado, meu parceiro, te falar a minha sina.” (CARLOS). O ocorrido deu-se em sua comunidade, quando, em companhia de sua namorada, foi abordado pela polícia “Vou te mandar um papo reto: tava com a mina lá no Bom Sucesso. Irmão, com ela varei pro meu setor. E os homens da lei vararam lá. Mas que horror!” (CARLOS).

A palavra “horror” foi usada para retratar a truculência policial. Sem poder argumentar que nada tinha haver com um suposto ocorrido, no texto, o estudante escreve: “Falei pros cara assim: - Pra vocês não devo nada! E desse proceder, eu não sei de nada! Me levaram pra DEPOL e me encheram de porrada.”(CARLOS). Ele ressalta a agressão e a humilhação que, segundo ele, passou, muito disso por ser preto e pobre. Sim! A maioria dos jovens assassinados são pretos, pobres e moradores de áreas periféricas. MC Carlinhos enquadra-se, portanto, nesse perfil.

Carlinhos vai além, em sua indignação e reitera o seu protesto, dizendo: “Neste país, no preto e no pobre só querem dar pancada. Esta não pode ser a realidade. Preto e pobre também precisa de dignidade” (CARLOS), sendo esse trecho caracterizado como o refrão de seu *rap*, construído em dois versos.

No segundo verso, continua a sina de MC Carlinho. Após ser humilhado, foi mandado para o Centro de Internação Provisória (CIAM); em seguida, foi decretada sua internação. Lá, deparou-se com outros jovens com o seu mesmo perfil: “Cheguei na UASE1 e encontrei outros irmãos. A maioria preto e pobre. Que situação!” (CARLOS). Para o autor, foi muito duro descrever esse acontecimento, entretanto foi necessário. É preciso denunciar, o racismo estrutural é percebido nos números de jovens apreendidos.

Carlos Alexandre, devido ao contato com grupos de *rap* em seu setor, já trouxe uma vivência musical do estilo. O jeito com a voz e as inflexões são, de certo modo, usuais para um jovem que está próximo desse repertório. A escolha da base musical foi mais desafiadora, passamos por algumas lentas, outras sincopadas, até as mais clássicas. Uma dessas foi a *Bap Hip Hop*, a qual Carlos sentiu-se mais à vontade para criar e cantar.

No Quadro 12, apresento a composição de Mc Carlinho:

Quadro 12 – Letra do rap “Preto e pobre precisa de dignidade”

Preto e pobre precisa de dignidade

(Mc Carlinho – 14 anos – 3ª etapa)

Base: *Bom Bap Hip Hop*

Mano, mano, te liga na rima.
 Tá ligado, meu parceiro, te falar a minha sina.
 Vou te falar um papo reto: tava com a mina lá no Bom Sucesso.
 Irmão, com ela vareei pro meu setor.
 E os homens da lei vararam lá. Mas que horror!
 Falei pros cara assim: - Pra vocês não devo nada!
 E desse proceder, eu não sei de nada!
 Me levaram pra DEPOL e me encheram de porrada.

Neste país, no preto e no pobre, só querem dar pancada.
 Esta não pode ser a realidade.
 Preto e pobre também precisa de dignidade.

Me humilharam, me xingaram, me mandaram pro CIAM.
 Passei 45 dias e o juiz decretou internação.
 Cheguei na UASE 1 e encontrei outros irmãos,
 A maioria preto e pobre. Que situação!
 Lá lá lá lá lá
 Preto e pobre precisam de dignidade.
 Lá lá lá lá lá
 Este país tem que ser um país de verdade.
 (2 vezes).

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

4.2.12 “Menino de Luz”

Por ocasião do período de Natal, propus uma composição coletiva aos estudantes Luís Otávio, João Batista e Tayllan, alunos da terceira etapa. A ideia era contar a história de Jesus como um líder que marcou a humanidade com seu exemplo de fraternidade, igualdade e

perdão. Assim os estudantes procuraram fazer, compuseram um *rap* estruturados em cinco estrofes e um refrão. A primeira parte apresenta o clima de fraternidade e paz que a música quer passar: “Do outro lado do mundo perto do coração, Nasceu uma criança que veio trazer o perdão, a paz, a luz e o amor”. (MC LO; JOÃO; TAYLLAN).

Os versos da segunda estrofe retratam a ideia central do *rap*, abordando as seguintes temáticas: diversidade, igualdade e tolerância entre as pessoas: “O seu nascimento vem nos ensinando a importância da igualdade, da paz, e da verdade. Como sociedade, é importante compreender. Por mais diferentes que somos eu e você”. (MC LO; JOÃO; TAYLLAN).

Os versos da terceira estrofe mostram que o *rap* reflete a importância do cuidado com a juventude, em especial a amazônica, convidando a todos para “renascer”. Esse renascimento é a reconstrução da dignidade que a nossa juventude, sobretudo a menos favorecida, deve resgatar. Neste trecho é possível notar o teor social da composição: “Ele nasceu aqui, que também é Belém. É da Amazônia, do mundo a insônia. Pedimos igualdade, atitude de verdade. E na plenitude da juventude, mostrando atitude para renascer.” (MC LO; JOÃO; TAYLLAN).

Ao longo da composição, os estudantes posicionam-se como sendo possível, mesmo em privação de liberdade, refletir uma atitude mais responsável e de autocuidado, visando seu retorno à liberdade: “Chegando aqui, pude verificar; Que apesar da privação, posso re- co-me-çar. Ter uma atitude, ressignificar! Pensar mais em mim, não me deixar levar!” (MC LO; JOÃO; TAYLLAN).

O fechamento da obra é poético, espirituoso e motivacional, ressaltando a importância do perdão e da esperança para superar os dias de adversidades. As palavras “flor”, “magia”, “alegria” e “agradecer” permitem um toque de doçura neste *rap* que, além de social, é de agradecimento por ser este o porta-voz da mensagem: “[...] Vamos refletir o que Ele ensina. Ele mesmo disse: - Sou a luz do mundo. Trago a salvação, esperança e perdão. Nos tirando de um poço fundo. Na beleza da flor, com Ele a magia, a alegria que irradia no agradecer. Por essa oportunidade, de trazer esta mensagem. Este *rap* sem igual, a mensagem de Natal.” (MC LO; JOÃO; TAYLLAN).

Compor um *rap* coletivo foi para os três estudantes uma prova de que as vivências e os aprendizados musicais podem ser somados. Um aluno com as habilidades vocais, os outros dois com a escolha da base e da melodia e os três alinhando e expandindo o pensamento em prol dessa composição. Resultado: uma vivência artística construída no fazer coletivo.

No Quadro 13, apresento a composição de Mc LO, João Batista e Tayllan:

Quadro 13 – Letra do rap “Menino de luz”

Menino de luz

(Mc L.O. – 15 anos; João Batista – 14 anos; Tayllan – 14 anos – 3ª etapa)

Base: *Boom Bap Bolero Rap*

Aluno 1: Do outro lado do mundo, perto do coração.

Nasceu uma criança que veio trazer o perdão, a paz, a luz e o amor.

Há dois mil anos atrás, promessa ancestral.

Uma criança divina, um menino especial.

Nasceu Jesus! Promessa de amor!

Nasceu Jesus! Filho de nosso Senhor!

Aluno 2: O seu nascimento vem nos ensinando a importância da igualdade, da paz e da verdade.

Como sociedade, é importante compreender.

Por mais diferentes que somos eu e você.

O menino Jesus demonstra sua luz.

E ilumina a nossa mente, nos tornando conscientes.

Te liga na mensagem.

Essa vai pra humanidade!

Hã hã hã hã

Porque nasceu Jesus! Filho do nosso Senhor! (4x)

Aluno 3: Ele nasceu aqui, que também é Belém.

É da Amazônia, do mundo a insônia.

Pedimos igualdade, atitude de verdade.

E na plenitude da juventude, mostrando atitude para renascer.

Te liga, meu irmão!

Consciente na missão!

Nasceu Jesus! Filho de nosso Senhor!

Aluno 4: Chegando aqui, pude verificar;
 Que apesar da privação, posso re-co-me-çar.
 Ter uma atitude, ressignificar!
 Pensar mais em mim, não me deixar levar!
 Vivenciando o Natal, essa festa sem igual!
 Vivendo o amor...

Hã hã hã hã
 Porque nasceu Jesus! Filho do nosso Senhor! (4x)

Todos: E pra terminar esta minha rima.
 Vamos refletir o que Ele ensina.
 Ele mesmo disse: - Sou a luz do mundo.
 Trago a salvação, esperança e perdão.
 Nos tirando de um poço fundo.
 Na beleza da flor, com Ele a magia, a alegria que irradia no agradecer.
 Por essa oportunidade, de trazer esta mensagem.
 Este rap sem igual, a mensagem de Natal.

Hã hã hã hã
 Porque nasceu Jesus! Filho do nosso Senhor! (4x)
 Porque nasceu Jesus! Filho do nosso Senhor! (4x)

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Após a apresentação e o comentário sobre as composições artísticas dos estudantes artistas, os quais embasaram-se em minha análise qualitativa, sigo apresentando os resultados quantitativos desta pesquisa, os quais são embasados nos questionários aplicados antes e depois da oficina do *rap*, conforme exposto no capítulo 3.

4.3 Papo reto: resultados quantitativos

Apresento os resultados quantitativos deste estudo, os quais são frutos de minha análise dos questionários aplicados junto aos estudantes que participaram da pesquisa. Para um melhor entendimento da participação dos estudantes nas Oficinas de *Rap*, apresento

algumas informações sobre os períodos em que essas ocorreram, bem como sobre o período em que houve a aplicação dos questionários.

Convém informar que as Oficinas de *Rap* foram realizadas no período de Outubro de 2021 a Outubro 2022, tendo como participantes dezessete estudantes: Michel, Jhemerson, Gabriel, Guilherme, Tayllan, Klaiver Messias, Luan, Neuvaldo, Elielson, Carlos Alexandre, João Vitor, Luiz Otávio, Sabriano, João Batista, Paulo André, Kaike e Raziél. Desse grupo, selecionei oito experiências, as quais apresentei na seção 4.1, do capítulo 4; essas tratavam sobre os estudantes: Gabriel, Guilherme, Tayllan, Luiz Otávio, Klaiver Messias, Luan, Carlos Alexandre e João Vitor. Optei por apresentá-las por considerar mais significativas sobre o ponto de vista da participação e do resultado, bem como, para que a exposição não se estendesse demasiadamente.

Desse mesmo grupo, colhi doze composições de *rap* que foram apresentadas e analisadas na seção 4.2 do referido capítulo. Essas composições foram escritas em processo individual e/ou coletivo pelos estudantes Michel, Jhemerson, Gabriel, Guilherme, Tayllan, Klaiver Messias, Cleisson, Luan, Neuvaldo, Elielson, Luis Otávio, João Vitor, Carlos Alexandre e João Batista.

E, ainda, desse grupo foram retirados os doze estudantes que responderam aos questionários aplicados para efeito desta pesquisa, os quais apontam os resultados quantitativos. São eles: Guilherme, Tayllan, Luan, Cleisson, Carlos Alexandre, João Vitor, Luis Otávio, João Batista, Paulo André, Kaike, Raziél, Sabriano. Os resultados dos questionários apresentados nesta seção foram aplicados no período de Maio a Outubro de 2022.

Antes da apresentação dos resultados quantitativos dos questionários, alguns esclarecimentos fazem-se necessários. É válido informar que no período que compreendeu a realização do estudo (Outubro de 2021-Outubro de 2022) participaram das Oficinas de *Rap* dezessete estudantes, porém devido ao fluxo de entradas e de saídas desses adolescentes no sistema socioeducativo no momento em que os questionários foram aplicados (Maio a Outubro de 2022) havia apenas 12 estudantes na UASE 1. Dessa forma, um estudante que participou das atividades em Maio, por exemplo, já não estava no local em Agosto seja por ter sido transferido para outra unidade, seja por ter encerrado a sua medida socioeducativa. Assim, as Oficinas foram programadas e realizadas de acordo com o fluxo de entrada e saída dos estudantes. É válido informar também que nos dados quantitativos, expostos por meio de Tabelas e Gráficos, não constam informações sobre o aluno Klaiver Messias que à época cursava o 1º ano do Ensino Médio, haja vista que, embora tenha participado das oficinas, não

estava mais na unidade no período de aplicação dos questionários.

Início com os resultados do Questionário 01 (c.f. Apêndice A), aplicado antes da Oficina de *Rap*. A Tabela 1 demonstra que 100,00% dos participantes são do sexo masculino, sendo que 91,67% declaram-se da raça parda, 66,67% possuem entre 14 e 15 anos de idade.

Tabela 01 - Tabela demonstrativa do percentual referente ao sexo, raça e idade dos participantes da Oficina de *Rap*

SEXO	RAÇA		IDADE	TOTAL	PERCENTUAL
MASC (100,00%)	PARDO	PRETO	15	8	66,67
	11	1	14	3	25,00
			SR ⁷	1	8,33
Percentual	91,67%	8,33%			
Total				12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Já a tabela 2 apresenta resultados referentes ao grau de escolaridade, nela se verifica que a maioria, 83,33%, dos participantes da Oficina de *Rap*, à época, tinha apenas o Ensino Fundamental incompleto.

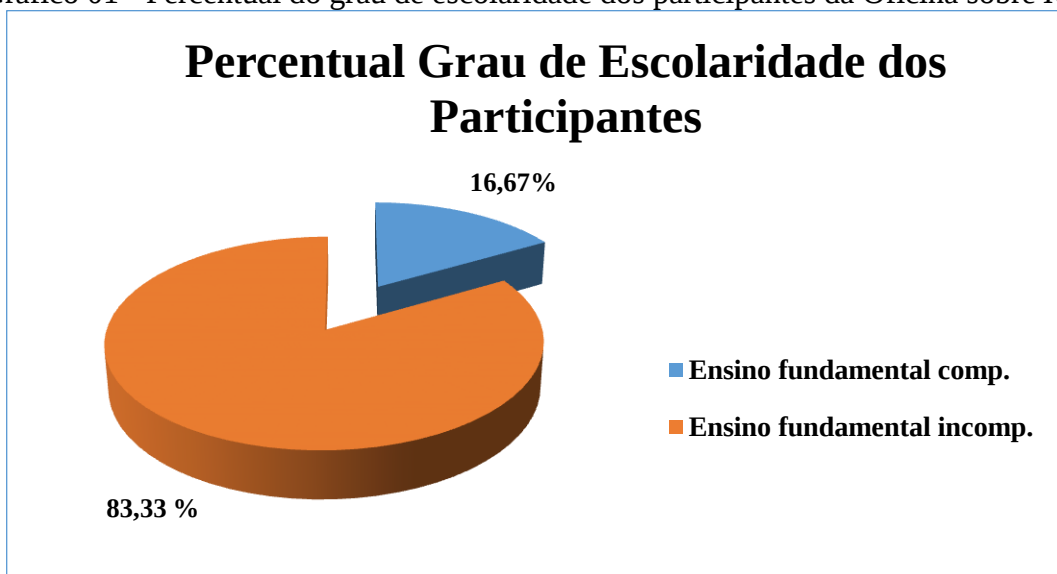
Tabela 02 - Percentual do grau de escolaridade dos participantes da Oficina de *Rap*

GRAU DE ESCOLARIDADE	TOTAL	PERCENTUAL
Ensino Fundamental completo	2	16,67
Ensino Fundamental Incompleto	10	83,33
Total	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

No Gráfico 01 ilustro os percentuais expostos na Tabela 02.

⁷ Legenda: SR - sem resposta.

Gráfico 01 - Percentual do grau de escolaridade dos participantes da Oficina sobre *Rap*

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

A Tabela 03 corresponde ao percentual de alunos que já mudou de escola. É possível observar que a maioria, 66,67%, já realizou tal mudança.

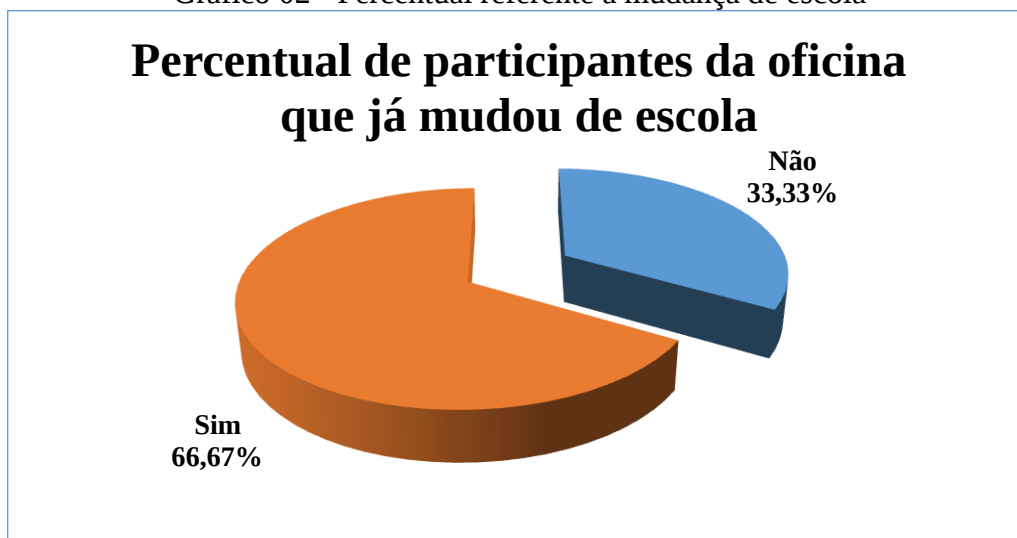
Tabela 03 - Percentual referente à mudança de escola

JÁ MUDOU DE ESCOLA?		PERCENTUAL
Não	4	33,33
Sim	8	66,67
Total	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

O Gráfico 02 ilustra o percentual alcançado na Tabela 03.

Gráfico 02 - Percentual referente à mudança de escola



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

De acordo com a Tabela 04, 83,33% já repetiu ao menos uma série. Esse percentual representa a maioria dos envolvidos na pesquisa. As opções de resposta “Não” e “SR” (Sem Resposta) possuem, cada uma, 8,33%.

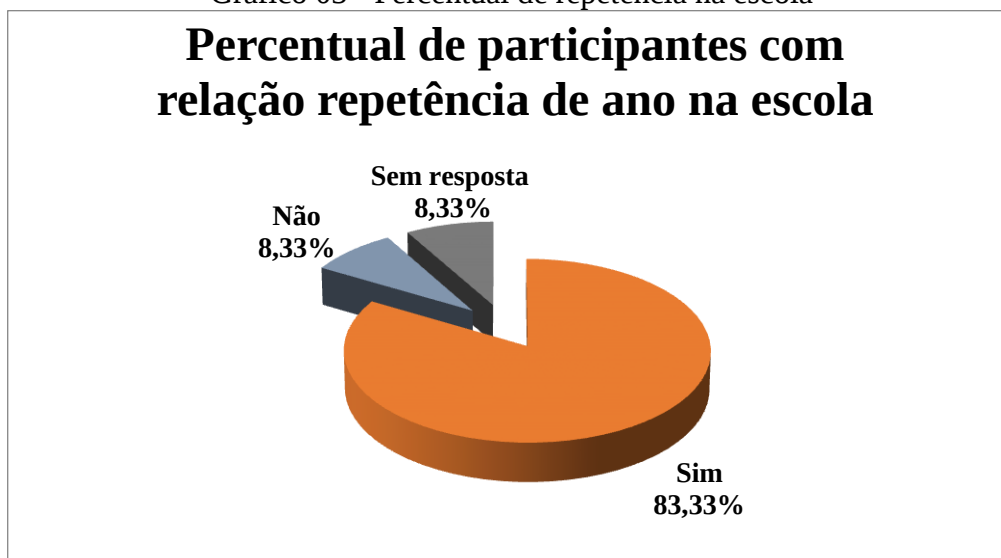
Tabela 04 - Percentual de repetência na escola

JÁ REPETIU DE ANO NA ESCOLA		PERCENTUAL
Sim	10	83,33
Não	1	8,33
SR	1	8,33
Total	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

O Gráfico 03 ilustra o percentual alcançado na Tabela 04.

Gráfico 03 - Percentual de repetência na escola



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Na Tabela 05 é possível verificar que 41,67% dos estudantes já tiveram que mudar de escola por questões disciplinares. Esse percentual equivale a quase a metade dos envolvidos na pesquisa. Entre as demais respostas: 33,33, nunca mudaram; 16,67 apresentaram dificuldade de acesso à escola; e 8,33 não soube informar.

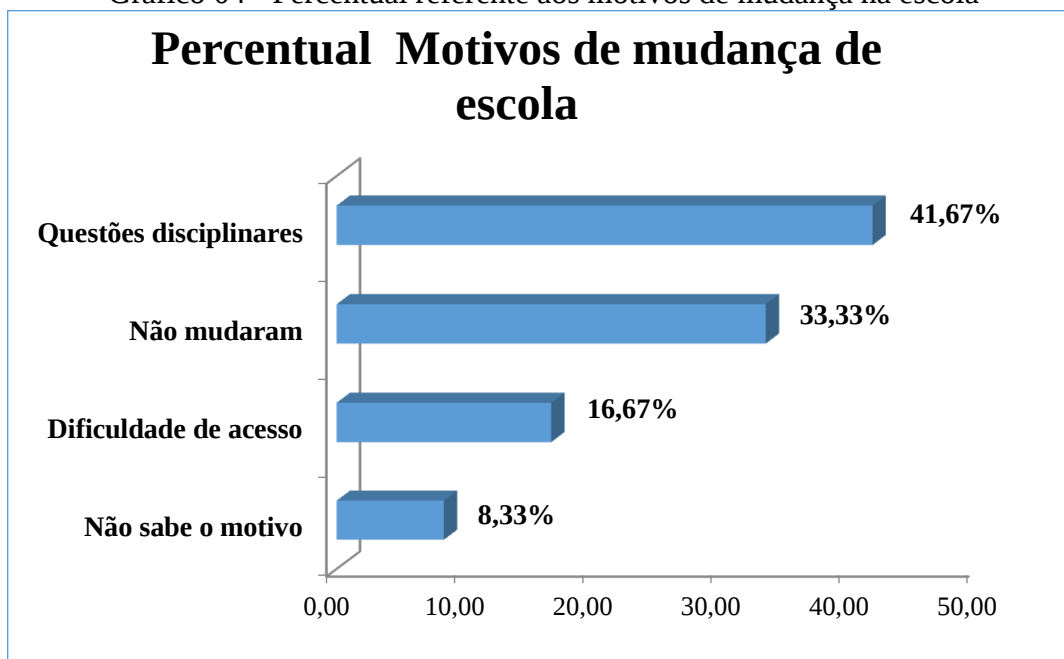
Tabela 05 - Percentual referente aos motivos de mudança na escola

MOTIVOS DE MUDANÇA DE ESCOLA		PERCENTUAL
Questões disciplinares	5	41,67
Não mudaram	4	33,33
Dificuldade de acesso	2	16,67
Não sabe o motivo	1	8,33
Total	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

O Gráfico 4 corresponde às informações da Tabela 5.

Gráfico 04 - Percentual referente aos motivos de mudança na escola



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

A Tabela 06 e o Gráfico 05 demonstram o percentual de repetência dos participantes da Oficina de *Rap* quando esses estudavam na escola regular. 41,67% afirmou ter repetido de série duas vezes na escola regular; 25,00% respondeu a opção “(+) Duas vezes”; as opções “Uma vez” e “SR” receberam cada uma 16,67%.

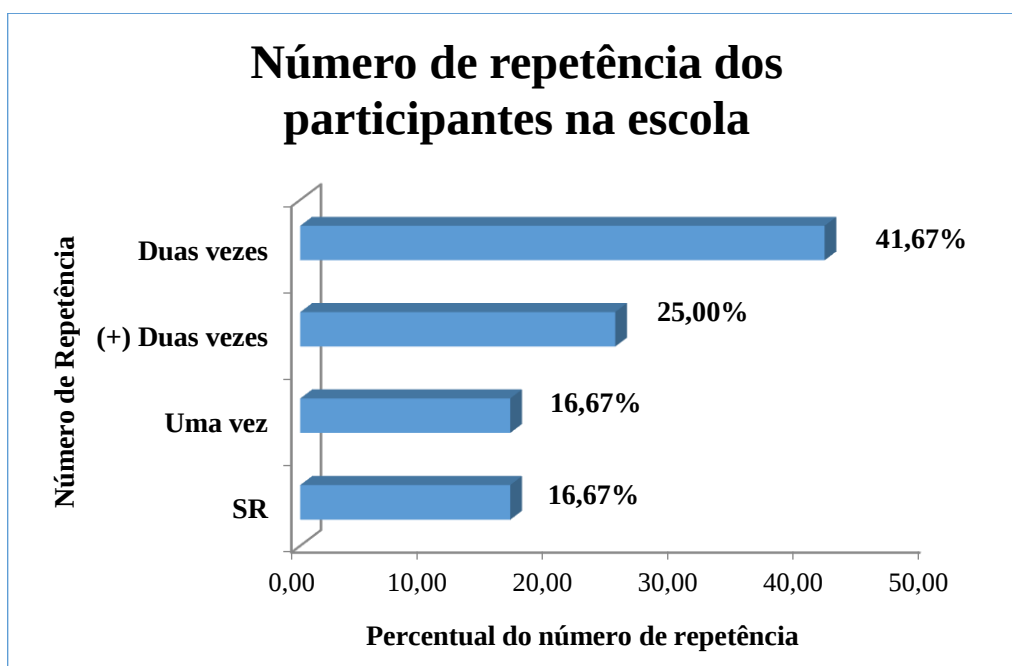
Tabela 06 - Percentual referente ao número de repetência dos participantes da Oficina de *Rap* na escola regular

NÚMERO DE REPETÊNCIA NA ESCOLA		PERCENTUAL
Duas vezes	5	41,67
(+) Duas vezes	3	25,00
Uma vez	2	16,67
SR	2	16,67
Total	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Abaixo, segue o Gráfico correspondente:

Gráfico 05 - Percentual referente ao número de repetência dos participantes da Oficina de *Rap* na escola regular



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Na Tabela 07 e na Tabela 08, correspondente respectivamente ao Gráfico 06 e ao Gráfico 08, apresento os resultados analisados a partir dos dados coletados em relação ao tipo de trabalho que os responsáveis dos estudantes desenvolvem. Na Tabela 07 e Gráfico 06 pode-se observar que 83,33% dos responsáveis desempenham ocupações informais, sendo esse percentual representativo da grande maioria.

Tabela 07 - Percentual referente ao tipo de trabalho dos responsáveis pelos participantes da Oficina de *Rap*

TIPO DE TRABALHO DOS RESPONSÁVEIS		PERCENTUAL
Formal	2	16,67
Informal	10	83,33
Total	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Gráfico 06 - Percentual referente ao tipo de trabalho dos responsáveis pelos participantes da Oficina de *Rap*



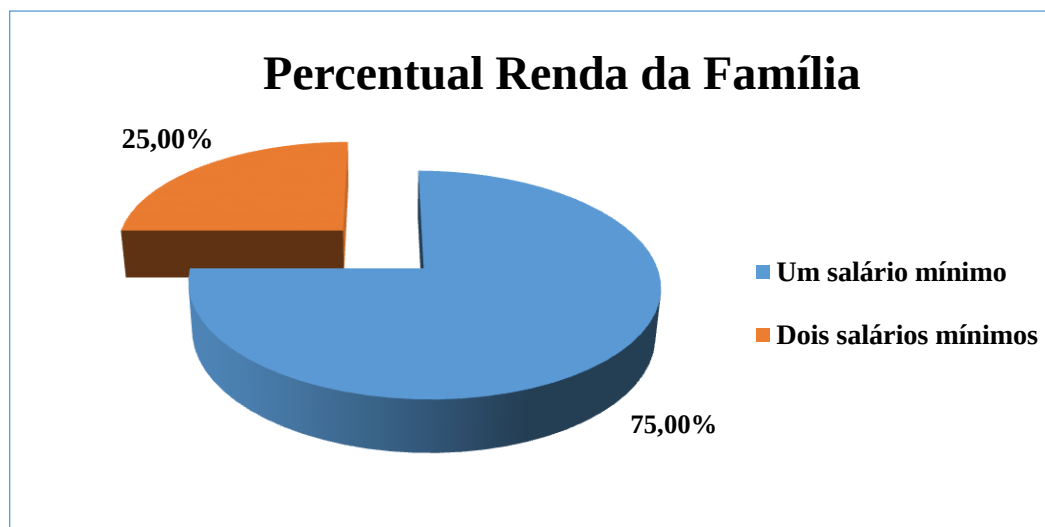
Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Já na Tabela 08 e Gráfico 07, verifica-se que 75,00% dos participantes vivem com uma renda familiar de um salário mínimo. Observamos que as Tabelas 07 e 08 (Gráficos 06 e 07) correlacionam-se de certa forma em seus resultados: com seus trabalhos informais as famílias não ultrapassam a renda de um salário mínimo.

Tabela 08 - Percentual referente à renda da família dos participantes da Oficina de *Rap*

RENDA DA FAMÍLIA		PERCENTUAL
Um salário mínimo	9	75,00
Dois salários mínimos	3	25,00
Total	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Gráfico 07 - Percentual referente à renda da família dos participantes da Oficina de *Rap*

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

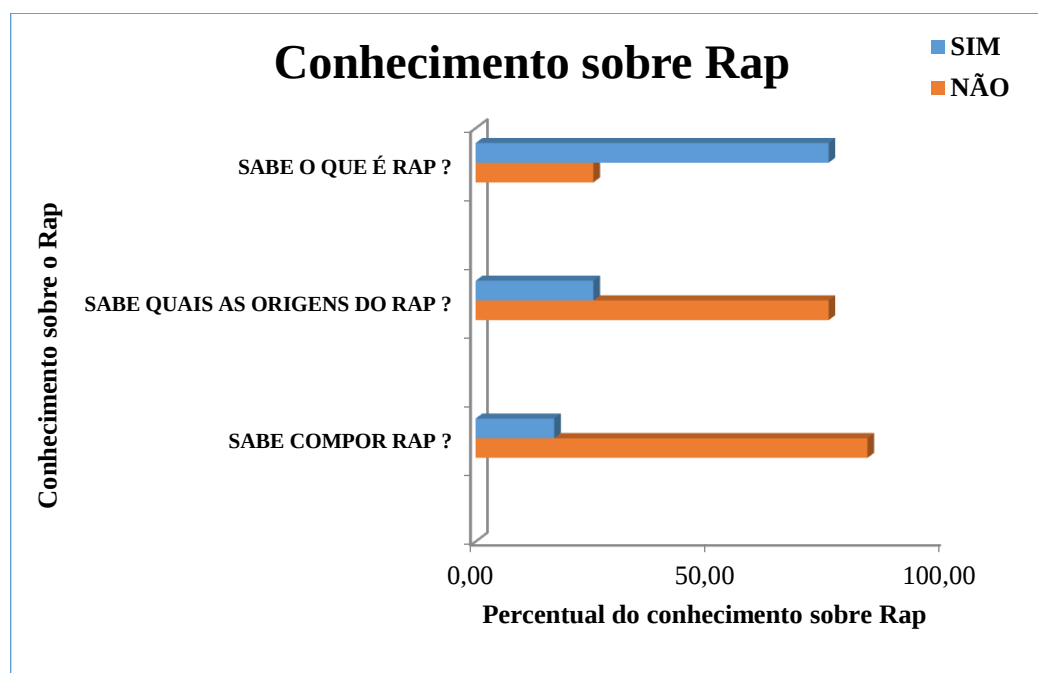
Na Tabela 09 (Gráfico 8) demonstra que 75,00% dos participantes da Oficina de *Rap* sabem o que é o *Rap*, entretanto 75,00% deles desconhecem as origens desse gênero musical e 83,33% afirma não saber compor uma música nesse estilo. Assim, percebi que antes da realização das Oficinas de *Rap* a maior dificuldade relatada pelos participantes foi compor um *rap*.

Tabela 09 - Percentual referente ao conhecimento sobre *rap*, dos participantes da Oficina de *Rap*

CONHECIMENTO SOBRE RAP	SIM	PERCENTUAL	NÃO	PERCENTUAL	TOTAL
Sabe o que é <i>rap</i> ?	9	75,00	3	25,00	12
Sabe quais as origens do <i>rap</i> ?	3	25,00	9	75,00	12
Sabe compor <i>rap</i> ?	2	16,67	10	83,33	12

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Gráfico 08 - Percentual referente ao conhecimento sobre *rap*, dos participantes da Oficina de *Rap*



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Sobre as informações pesquisadas no Questionário 01 apresento, em síntese, o Quadro 14. Os resultados analisados no Quadro 14 demonstram um panorama geral de características pertinentes aos participantes da Oficina de *Rap*. Observei que 100,00% dos participantes são do sexo masculino; 91,67% é pardo; 66,67% tem 15 anos de idade (sendo a maioria deles); 83,33% possui Ensino Fundamental incompleto; 66,67% já repetiu de duas e mais vezes durante seus anos escolares; 41,67% teve que mudar de escola por questões disciplinares; 75,00% reside em moradia própria; 58,33% reside com os pais; 100,00% dos participantes da Oficina de *Rap* têm irmãos; 41,67% deles têm exatamente 3 irmãos; e para 75,00% deles a família vive com renda de um salário mínimo.

Quadro 14 – Síntese das características pertinentes dos participantes da Oficina sobre *Rap*

TOTAL DE PARTICIPANTES	CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES		PERCENTUAL (continua)
12	SEXO	Masculino	100,00%
	RAÇA	Parda	91,67%
	IDADE	15 anos	66,67%
	GRAU DE ESCOLARIDADE	Ensino Fundamental incompleto	83,33%

TOTAL DE PARTICIPANTES	CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES		PERCENTUAL (conclusão)
12	REPETENCIA NA ESCOLA	Duas ou (+) vezes	66,67%
	MOTIVO DE MUDANÇA DE ESCOLA	Questões disciplinares	41,67%
	TIPO DE MORADIA	Própria	75,00%
	COM QUEM RESIDE	Com os pais	58,33%
	RENDA DA FAMÍLIA	Um salário mínimo	75,00%
	NÚMERO DE IRMÃOS (Todos têm irmãos)	Média de 3 irmãos	41,67% (têm exatos 3 irmãos)

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Alguns esclarecimentos são necessários: Quanto à predominância do sexo masculino dos estudantes (c.f. Tabela 01), deve-se ao fato da casa atender exclusivamente jovens desse gênero. Quanto à declaração de raça, esse foi um critério adotado pelos estudantes, isto é, cada um assumiu sua raça, conforme sua compreensão. Quanto à idade, explico que considere esse fator para atender os critérios de faixa etária (12 a 15 anos), complexão física e tipo de ato infracional, conforme determinado pela legislação vigente (ECA/SINASE).

Ressalto que nessa análise, observei uma forte distorção no processo de escolarização desses jovens (c.f. Tabela 02), causada pelo precoce envolvimento com atos infracionais, uso de entorpecentes e, com isso, perda de interesse pela escola. Tudo isso deve ser somado ao insuficiente suporte do Estado fornecido a essas famílias, causando um significativo número de retenção de duas ou mais vezes (c.f. Tabela 04), conforme a maioria assinala, e de transferências por mais de duas vezes (c.f. Tabelas 03 e 07), essas geradas, em sua maioria, por questões disciplinares (c.f. Tabela 05) entre os estudantes ou alguém da comunidade. Todo esse contexto contribui potencialmente para que esses estudantes tenham dificuldades em sua vida escolar, impactando negativamente na aquisição de competências e na elaboração de repertórios afetivo, crítico e sociocultural que os conduziram a vivências menos conflituosas com seus pares. Do contrário, percebo, neste cenário, a maior propensão e efetivação de atos infracionais.

Continuo os esclarecimentos, informando quanto à vivência familiar. Observei que a maioria dos estudantes mora com os pais, convivendo em média com mais 3 irmãos, o que demonstra que esses jovens ainda têm, em suas famílias, algum suporte, por mais que fiquem

fragilizados. Esses responsáveis desenvolvem, em sua maioria, atividades informais que lhes conferem renda máxima de até um salário mínimo, sendo esse um fator observado na maioria das famílias (c.f. Quadro 14). Esse contexto socioeconômico permite-me entender que a relação estabelecida entre o número de pessoas que constitui essas famílias x a renda torna esse contexto vulnerável, com a diminuta garantia de suas necessidades mais básicas atendidas e, mais ainda, da efetivação de seus direitos fundamentais.

No tocante à vivência com o *rap*, observei que, dos 12 pesquisados, 9 estudantes dizem saber o que é esse gênero musical (c.f. Tabela 09). O acesso a bens tecnológicos como, por exemplo, celulares e plataformas digitais, favorecem a experiência desse estudante com *rap*. Outro fator que contribui para isso é a interação com outros jovens que consomem esse estilo. Corroboram também as letras e as batidas que comunicam com a realidade desses jovens, impulsionando-os ao consumo do gênero. Contudo a maioria desconhece suas origens e, por mais que gostem de ouvir e de cantar, não sabem como se deu o processo de concepção do estilo. A ausência de um senso crítico interpretativo e estético, provocado por uma baixa escolarização e reflexões mais aprofundadas, não os permite perceber a gênese do gênero *rap*, nem seus aspectos sociológicos, tampouco os aspectos artísticos.

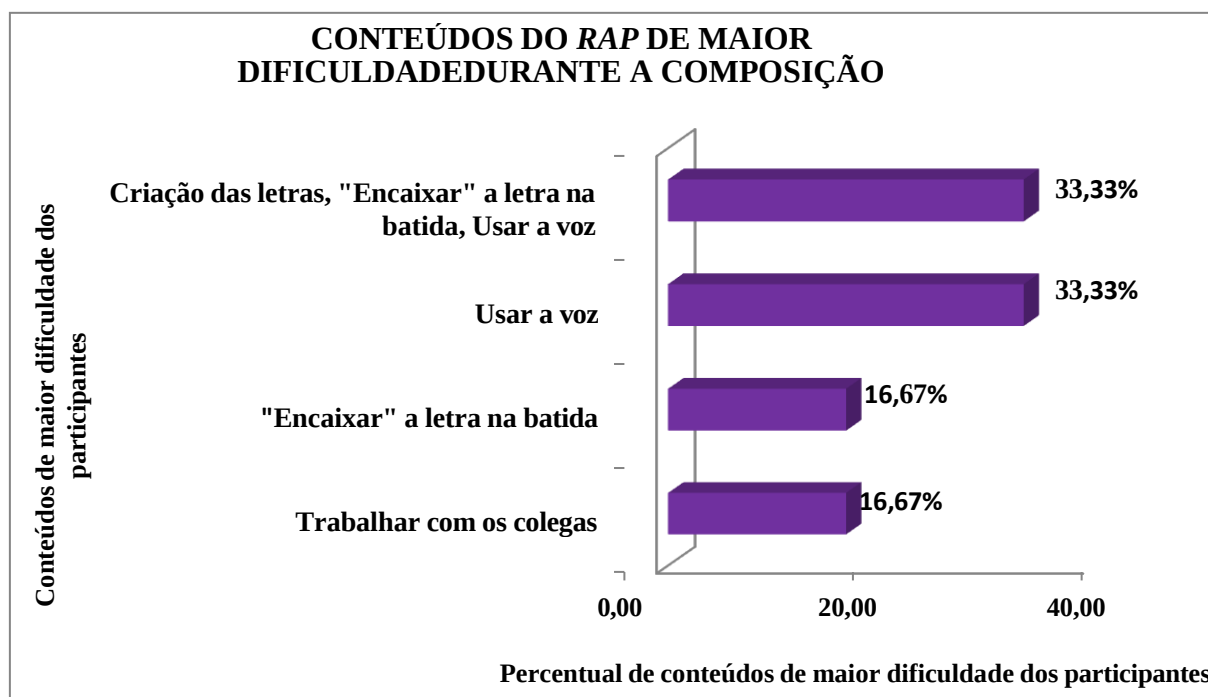
Na sequência, passo para os resultados do Questionário 02 (c.f. Apêndice B), aplicado depois da Oficina de *Rap*. Os resultados apresentados da Tabela 10, correspondente ao Gráfico 09, demonstram que 33,33% dos participantes da Oficina de *Rap* relataram que tiveram dificuldades na composição do *rap*, em relação à criação das letras, “ao encaixe da letra na batida” e ao uso da voz; outros 33,33% apresentaram dificuldades em relação ao uso da voz; em relação às opções “Encaixar a letra na batida” e “Trabalhar com os colegas”, ambas obtiveram 16,67% das respostas.

Tabela 10 – Percentual de conteúdos, os quais os participantes relataram dificuldades durante para a composição do *rap*

COM RELAÇÃO À OFICINA DE RAP, QUAIS CONTEÚDOS VOCE TEVE MAIS DIFICULDADE?		PERCENTUAL
Criação das letras, "Encaixar" a letra na batida e Usar a voz	4	33,33
Usar a voz	4	33,33
"Encaixar" a letra na batida	2	16,67
Trabalhar com os colegas	2	16,67
TOTAL	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Gráfico 09 - Percentual de conteúdos, os quais os participantes relataram dificuldades durante para a composição do *rap*



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Os resultados apresentados da Tabela 11, correspondente ao Gráfico 10, demonstram que 50,00% dos participantes da Oficina de *Rap* não opinaram sobre críticas, ideias e sugestões em relação à realização da mesma. As opções “Sugeri que tenha oficinas mais vezes” e “Sugeri que deveria ter oficina mais tempo” tiveram 16,67% das respostas em cada

uma; isso também será observado na Tabela 14 e no Gráfico 13, onde 41,67% dos participantes afirmam que as horas da Oficina de *Rap* não foram suficientes. As opções “Foi bom” e “Não teve sugestões” tiveram, cada uma delas, 8,33% das respostas.

Tabela 11 – Percentual de críticas, ideias e sugestões dos participantes em relação às Oficinas de *Rap*

CRÍTICAS, IDEIAS E SUGESTÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE A OFICINA DE RAP		PERCENTUAL
Não opinou	6	50,00
Sugeriu que tenha oficinas mais vezes	2	16,67
Sugeriu que deveria ter oficina mais tempo	2	16,67
Foi bom	1	8,33
Não teve sugestões	1	8,33
TOTAL	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Gráfico 10 - Percentual de críticas, ideias e sugestões dos participantes em relação às Oficinas de *Rap*



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

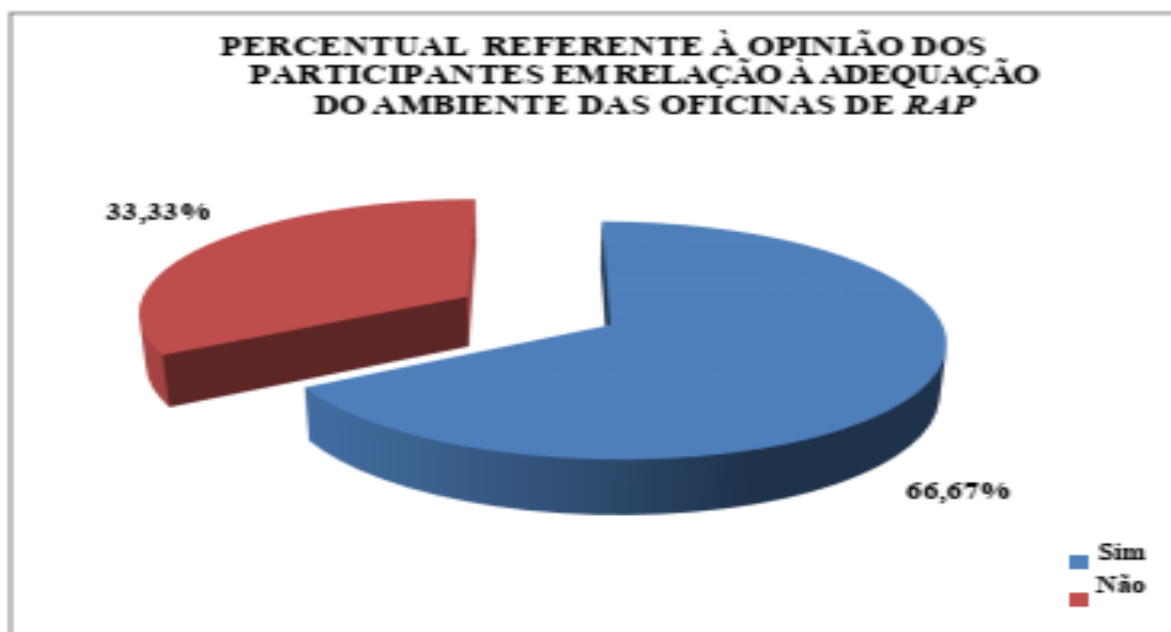
A Tabela 12, correspondente ao Gráfico 11, apresenta o percentual das opiniões dos participantes no que compete ao ambiente em que ocorreu as Oficinas de *Rap*. 66,67% dos entrevistados considerou o ambiente adequado, enquanto que 33,33% não o considerou da mesma forma.

Tabela 12 – Percentual de opinião dos participantes em relação ao ambiente onde ocorreu a Oficina de *Rap*

VOCE CONSIDEROU O AMBIENTE ADEQUADO?		PERCENTUAL
Sim	8	66,67
Não	4	33,33
TOTAL	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Gráfico 11 - Percentual de opinião dos participantes em relação ao ambiente onde ocorreu a Oficina de *Rap*



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Perguntei sobre a percepção dos participantes em relação aos temas do rap em seu

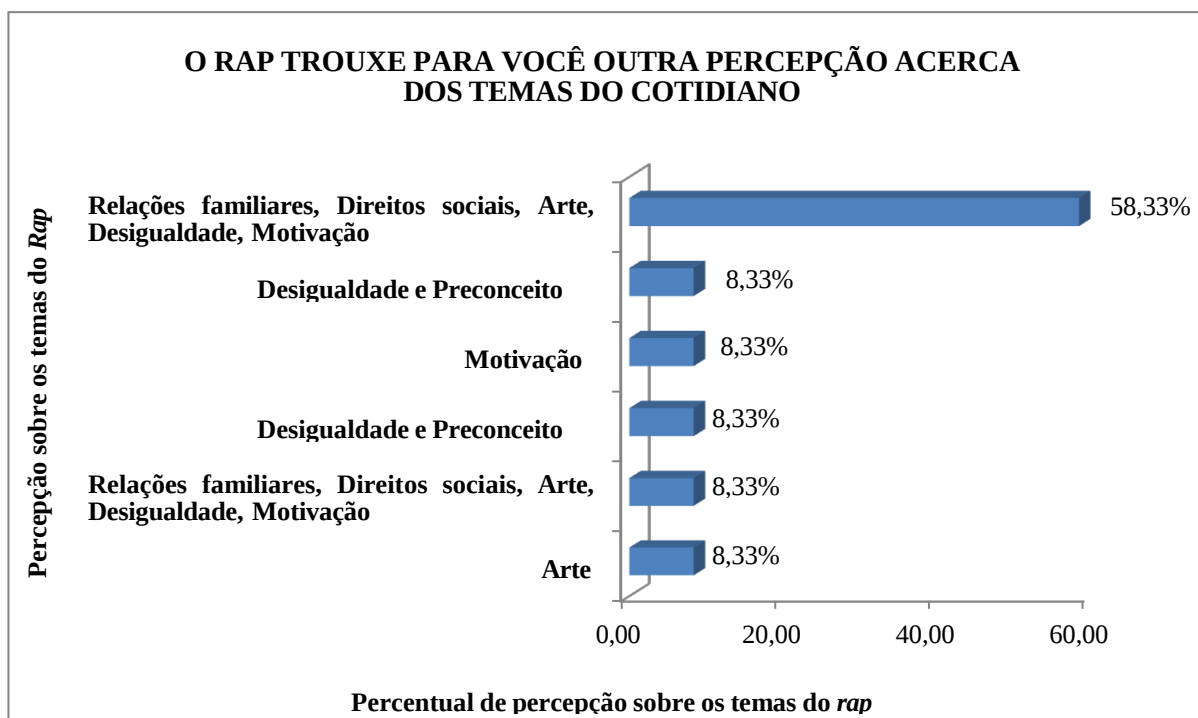
cotidiano. As respostas a essa questão estão expostas na Tabela 13 e no Gráfico 12. A maioria dos inqueridos, 58,33%, respondeu que os temas do *rap* trouxeram-lhe percepção referente: às Relações familiares, aos Direitos sociais, à Arte, à Desigualdade e à Motivação.

Tabela 13 – Percentual de percepção dos participantes em relação aos temas do *rap* no cotidiano

O RAP TROUXE PARA VOCE OUTRA PERCEPÇÃO ACERCA DOS TEMAS DO COTIDIANO?	TOTAL	PERCENTUAL
Relações familiares, Direitos sociais, Arte, Desigualdade e Motivação	7	58,33
Desigualdade e Preconceito	1	8,33
Motivação	1	8,33
Desigualdade e Preconceito	1	8,33
Relações familiares, Direitos sociais, Arte, Desigualdade e Motivação	1	8,33
Arte	1	8,33
TOTAL	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Gráfico 12 – Percentual de percepção dos participantes em relação aos temas do *rap* no cotidiano



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

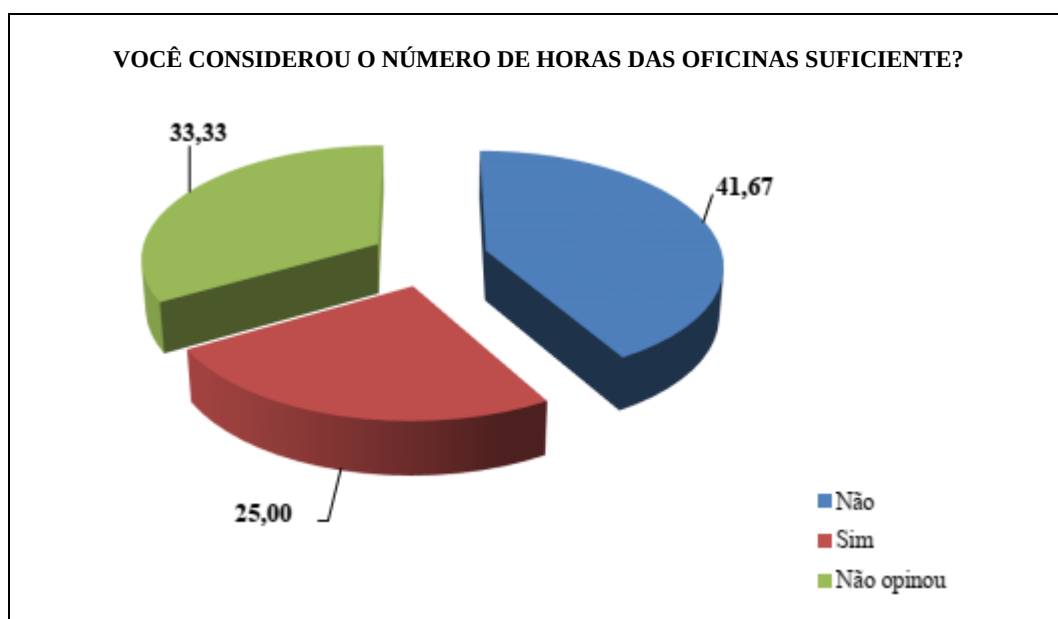
Na Tabela 14 e no Gráfico 13 apresento a opinião dos participantes no que se refere ao tempo destinado às Oficinas de *Rap*, o intuito era saber se esses consideraram o tempo suficiente ou não. 41,67% dos entrevistados afirmou que o número de horas destinados às oficinas não foi suficiente, enquanto 25% achou o tempo adequado. Outros 33,33 Não opinaram.

Tabela 14 - Percentual de opinião dos participantes em relação à suficiência do número de horas das Oficinas de *Rap*

VOCE CONSIDEROU O NÚMERO DE HORAS DA OFICINA SUFICIENTE?		PERCENTUAL
Não	5	41,67
Sim	3	25,00
Não Opinou	4	33,33
TOTAL	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Gráfico 13 - Percentual de opinião dos participantes em relação à suficiência do número de horas das Oficinas de *Rap*



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

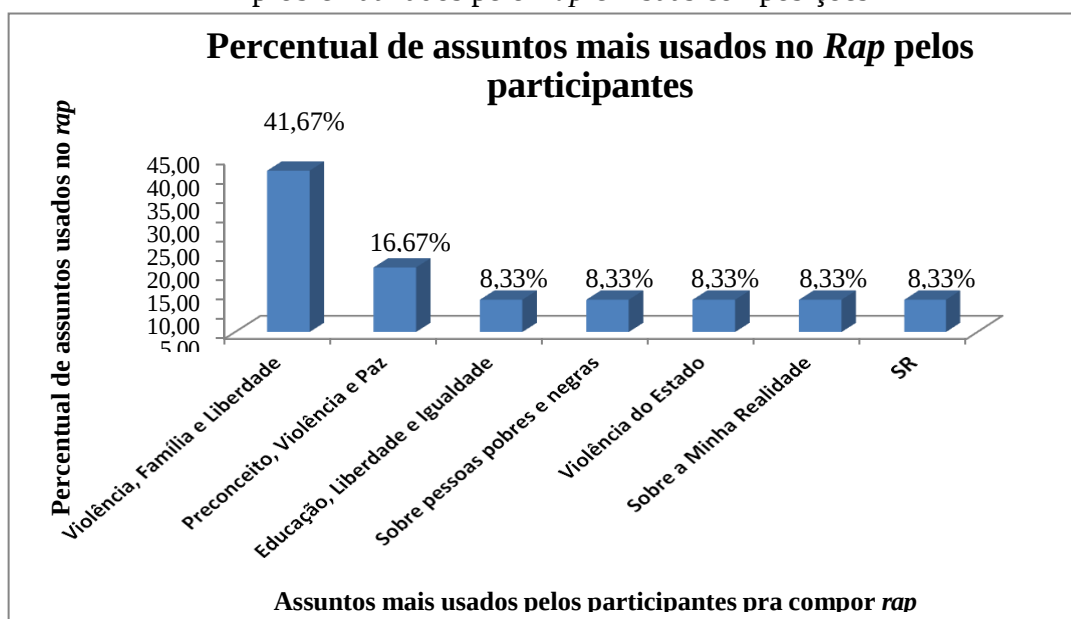
Em relação aos temas problematizados pelo *rap* que foram usados pelos estudantes em sua composição, percebi que 41,67% abordou sobre a violência, a família e a liberdade; 16,67% tratou sobre o preconceito, a violência e a paz; e as outras cinco temáticas receberam 8,33% cada uma. Esse resultado foi exposto na Tabela 15 e no Gráfico 14.

Tabela 15 - Percentual de opinião dos participantes em relação ao uso de assuntos problematizados pelo *Rap* em suas composições

DOS ASSUNTOS PROBLEMATIZADOS PELO RAP, QUAIS VOCE USA EM SUAS COMPOSIÇÕES?	TOTAL	PERCENTUAL
Violência, Família e Liberdade	5	41,67
Preconceito, Violência e Paz	2	16,67
Educação, Liberdade e Igualdade	1	8,33
Sobre pessoas pobres e negras	1	8,33
Violência do Estado	1	8,33
Sobre a Minha Realidade	1	8,33
SR	1	8,33
TOTAL	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Gráfico 14 - Percentual de opinião dos participantes em relação ao uso de assuntos problematizados pelo *Rap* em suas composições



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

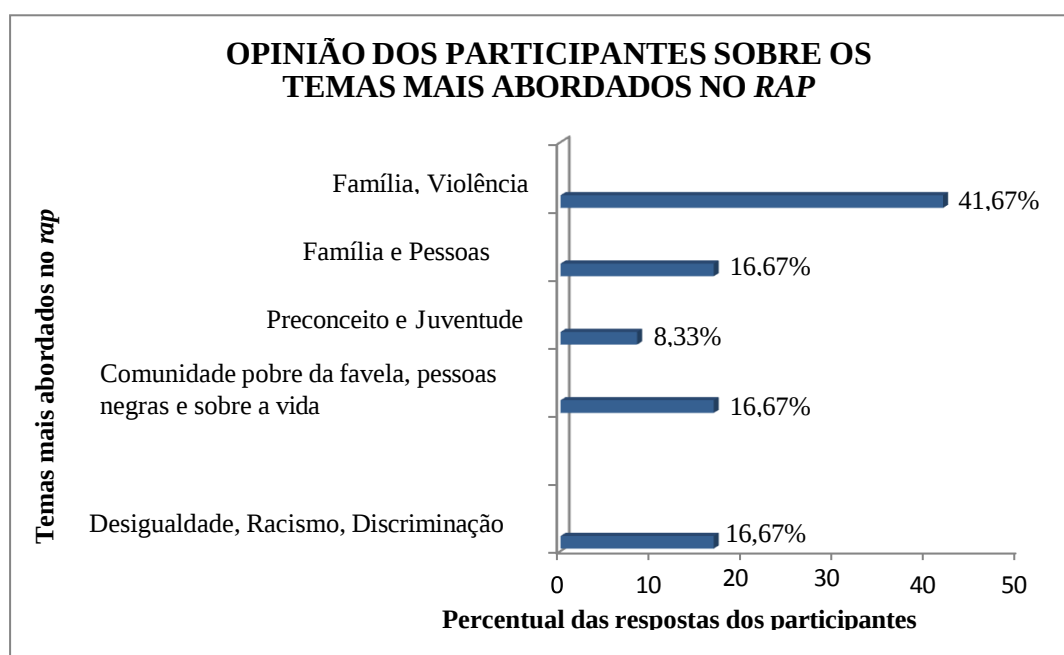
A Tabela 16 e o Gráfico 15 apresentam a opinião dos participantes em relação aos temas mais usados por eles em sua composição de *rap*. O tema predominante foi “Família e violência”, com 41,67%; receberam 16,67% os temas “Família e pessoas”, “Comunidade pobre da favela, pessoas negras e sobre a vida” e “Desigualdade, racismo e discriminação”; e recebeu 8,33% o tema “Preconceito e juventude”.

Tabela 16 - Percentual de opinião dos participantes em relação aos temas mais usados no *Rap*

EM SUA OPINIÃO, QUAIS SÃO OS TEMAS MAIS ABORDADOS NO RAP?	TOTAL	PERCENTUAL
Família e Violência	5	41,67
Família e Pessoas	2	16,67
Preconceito e Juventude	1	8,33
Comunidade pobre da favela, pessoas negras e sobre a vida	2	16,67
Desigualdade, Racismo e Discriminação	2	16,67
TOTAL	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Gráfico 15 - Percentual de opinião dos participantes em relação aos temas mais usados no *Rap*



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

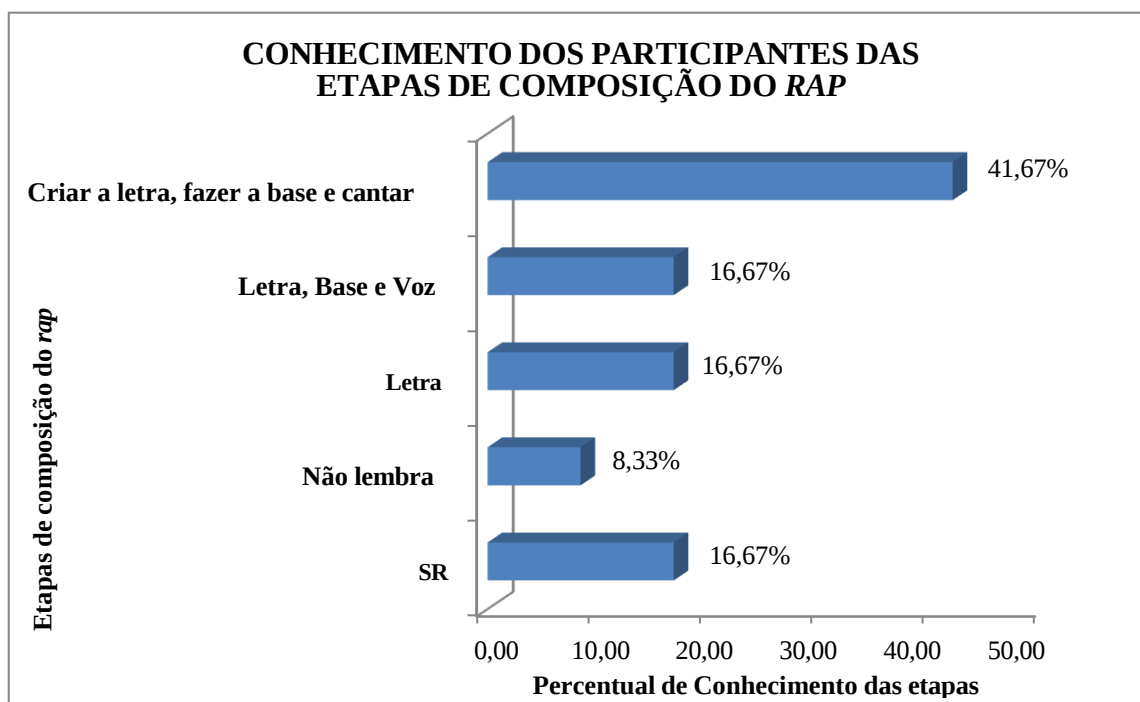
A Tabela 17 e o Gráfico 16 expõem a opinião dos entrevistados em relação ao seu conhecimento sobre as etapas de composição do *rap*. 41,67% dos participantes absorveram os conhecimentos dados na Oficina de *Rap*; 16,67% dos entrevistados responderam conhecer como etapas “Letra, base e voz”; também 16,67% afirmou conhecer a etapa da “Voz”; mas outros 16,67% não opinaram sobre o assunto em questão e apenas 8,33% relatou não lembrar.

Tabela 17 - Percentual de opinião dos participantes em relação ao conhecimento das etapas de composição do *Rap*

VOCE SABE QUAIS AS ETAPAS DE COMPOSIÇÃO DO RAP?	TOTAL	PERCENTUAL
Criar a Letra, fazer a base e cantar	5	41,67
Letra, Base e Voz	2	16,67
Letra	2	16,67
Não lembra	1	8,33
Não opinou	2	16,67
TOTAL	12	100,00

Fonte: Autor da pesquisa (2022)

Gráfico 16 - Percentual de opinião dos participantes em relação ao conhecimento das etapas de composição do *Rap*



Fonte: Autor da pesquisa (2022)

A realização das oficinas possibilitou-me enxergar pontos importantes, a saber: o não pronunciamento da maioria dos estudantes quanto à ausência de opinião, críticas, ideias e sugestões (c.f. Tabela 11). Nesse sentido, pude obter indicativos, visando o aperfeiçoamento do trabalho. Compreendo tal silêncio, talvez considerando certo envergonhamento dos estudantes ou ausência de um método mais ativo que facilitasse a esses expressarem sua opinião.

Quanto ao tempo de duração e carga horária da oficina, quando perguntados mais diretamente (c.f. Tabela 14), os estudantes sinalizaram suas percepções declarando, em maioria, que não foram suficientes. Acredito que o fato de quererem estar menos tempo no QC consistiu em um fator que poderia ter influenciado esse resultado. Estar no QC é, certamente, para eles uma experiência dura de confinamento, e isso corrobora para com os resultados “ter oficina mais vezes” e “ter mais tempo”, também sinalizados pelos estudantes.

Referente aos temas problematizados pelos estudantes em suas composições de *rap*, foram elencados, em maior número, violência, família, liberdade, preconceito e paz como os principais (c.f. Tabela 13) logo. As relações familiares, direitos sociais, arte, desigualdade e motivação foram as questões do cotidiano que o *rap* os provocou a refletir (Gráfico 4). Esses são temas pouco presentes e debatidos em suas comunidades e em sua vivência escolar, os quais foram debatidos e analisados nas oficinas.

Observei que foi significativo o número de participantes que declararam compreender as etapas de composição de um *rap* (c.f. Tabela 17). Sobre essa pergunta, é válido informar que era a primeira e a segunda alternativa eram muito parecidas, assim, as respostas dadas à segunda alternativa corroboraram para tal resultado. Apesar de compreenderem como em um paradoxo, observei importantes pontos sinalizados quando responderam sobre suas maiores dificuldades para compor um *rap* (c.f. Tabela 10), visto que são estudantes cujo contexto contribui para isso: sérias distorções idade série, questões disciplinares, evasão escolar. Essas lacunas justificam-se, além, claro, de musicalmente terem pouca experiência no uso da voz e quase nenhuma aproximação com um alfabeto musical mais básico, questões que a oficina se propôs a ofertar.

Portanto, verifiquei neste estudo uma resposta positiva e satisfatória, muito embora tenha evidenciado a necessidade de se calibrar algumas questões, a saber: espaço, carga horária e melhora nos recursos. Vislumbrei como atendido o objetivo específico (b), visto que os estudantes apresentaram suas composições dentro das temáticas analisadas nestes resultados, carecendo, para ações futuras, ajustes e aperfeiçoamentos didáticos. Contudo já temos um ponto de partida constando o que as oficinas de *rap* podem oferecer.

5 SÓ DE BOA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período de setembro de 2021 a setembro de 2022, desenvolvi, na condição de professor de arte/música, uma jornada de pesquisa que tinha como objetivo proporcionar processos criativos e reflexivos por meio de oficinas de *rap*. O estudo foi realizado com 12 estudantes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, matriculados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, custodiados na Unidade de Atendimento Socioeducativo (UASE1). Tive experiências educativas singulares com cada um dos estudantes, bem como, cada indivíduo por si só permitiu-me experienciar maneiras de perceber um pouco dos seus anseios, ao conhecer suas histórias, aprendendo com elas também.

A pesquisa-ação, enquanto fazer metodológico que englobava as oficinas de *rap*, oportunizou a mim e aos estudantes caminhos de diálogos e de reflexões, tendo seu ápice nas composições de *rap*, com as vivências dos processos reflexivos e criativos. Como ser humano, constatei a importância da atenção, da parceria, do limite e da afetividade ao lidar com outros sujeitos em situação tão delicada como aqueles em privação de liberdade. E, mais do que isso, ao lidar com jovens em plena formação, que necessitam de orientação e de escuta, haja vista que muitos deles tiveram pouca referência de afeto e de valores, outros, nenhuma, passando a ser, essa experiência, a primeira em termos de construção de vínculos. Essas vivências atravessaram a lide deste professor pesquisador. O refinamento do meu olhar para essa realidade que é a socioeducação ampliou-se durante a leitura de autores que discutem o campo de atuação que essa pesquisa trilhou. Aos poucos, meu olhar empírico veio e vem ganhando mais segurança e consciência.

O modelo de espaço e a relação do adolescente com a privação de liberdade constroem um cenário de angústia e poucas perspectivas. O confinamento desses indivíduos e os padrões procedimentais, bem como o conceito das instituições totais que modelam e desidratam a subjetividade dos adolescentes, os estigmas que deterioram suas identidades e aspirações permitem-me recorrer a Goffman (2017). Esses relatos, verbalizados e expressados na linguagem do *rap*, vocalizaram a visão do autor e são expressos em trechos como este da composição do estudante: “Um dia eu acordei e estava numa tranca. Aí me deparei que a vida não é mole.” (MICHEL).

Os encontros, que passei a chamar de laboratórios, serviram também como espaço de escuta, acolhimento e compreensão; e o *rap* era o “antídoto” que acalentava. Por meio de caneta, papel e samplers, o laboratório era um espaço de presença e por “esta transcendência dos aspectos rotineiros que o adolescente percebe que, mesmo feita de privações e

sofrimentos, a vida é alguma coisa pela qual vale a pena lutar”. (COSTA, 2001, p. 35). É “de pequenos nada que aquele educando arredo manifesta um desejo de aproximação” (COSTA, 2001, p. 35).

No contexto da sala de aula, essas experiências ganharam um sentido de catarse, lazer e vivências artísticas, aproximando-os e dirimindo tensões. As oficinas de *rap* permitiram tanto aos estudantes quanto a mim reinventar e dar novos sentidos ao seu uso. Os estudantes traziam relatos de suas vivências amorosas, momentos de medo, angústia e alegrias. Entendi o quanto as oficinas possibilitaram mediar os processos de sentidos sociais e pessoais e a realidade na qual esses estudantes se inserem fora da medida socioeducativa (AMARAL, 2014).

O estudante com dificuldades de leitura e de escrita encontrou nas oficinas de *rap* um estímulo de aprimoramento dessas competências. Observei cenas em que, mesmo ainda discreto, um dos estudantes estava se dispondo a produzir outras letras, já apresentando mais segurança na leitura e na escrita dos versos e, sobretudo, na abstração dos fenômenos sociais os quais ele e outros estudantes estavam incluídos. Isso demonstra, portanto, um método de conscientização, conforme expôs Freire (2001), provando que o processo de composição de letras desse gênero musical envolve práticas de letramento não somente em nível escrito, mas também culturais e políticos.

De acordo com estudos de Tomasello (2006), a prática do *rap* é uma possibilidade que oportuniza aos estudantes privados de liberdade a produção de perspectivas de vida. Essa afirmativa ganhou força durante nossos laboratórios. Os processos reflexivos que alguns alunos verbalizaram davam conta de que, ao se acharem capazes de compor e interpretar uma obra de *rap*, esse estudante afirma-se como um artista, dando a entender que escolheu o *rap* como seu refúgio e seu projeto de vida profissional em direção a universos antes não conhecidos.

A música como linguagem social é também uma oportunidade de descontração e lazer entre os estudantes. Presenciei, durante um processo de composição coletiva, a formação de espaços de diálogo e de troca de experiências entre os jovens. Essas imersões em risos, silêncios e até choro desdobraram-se num processo de resistência aos efeitos que a prisão impõe a esses estudantes: a prisionização (CORREA, 2016), cujas singularidades são neutralizadas, dado o ambiente frio e desprovido de afeto. O *rap*, portanto, passa a ser um fornecedor de sentidos e de atitudes criativas para os estudantes que sentem a dor provocada pela vivência de ócio, onde o contexto deveria ser socioeducativo.

Outra importante descoberta durante os processos de criação e de reflexão por meio da

produção dos *raps* foi o estímulo à autonomia. A experiência da composição musical deu uma real dimensão de quantas potencialidades havia em sala de aula: jovens, conscientes de suas vozes, capazes de elaborar pesquisas em busca de bases eletrônicas que se harmonizassem ao sentido da letra e ao objetivo musical da obra elaborada. Essa autonomia fez-se presente, fornecendo sentido a uma dinâmica ociosa, e o *rap* foi o mediador, como uma prática artística que preenche o aluno com seu caráter educador e formativo.

Quanto ao registro, gravamos quatro das doze composições. Infelizmente, pela capacidade de espaço, ausência de recurso e rotatividade dos estudantes, não foi possível gravar a composição de todos os estudantes que participaram. Contudo, as letras e as bases por eles pesquisadas foram registradas. Assim, percorri os objetivos desta pesquisa: analisei o que a prática do *rap* pode oferecer aos estudantes em medida socioeducativa, descrevendo o processo pedagógico e musical. De certo modo, foram possibilitadas aquisições mínimas para que os estudantes pudessem compor os *raps* e foram documentadas as composições.

Portanto, essa experiência não se esgota aqui, ofereço-a como uma contribuição para outros estudos acadêmicos e, mais a frente, em nível de doutoramento, vislumbro seguir com ela.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Márcio de Freitas do. Jovens e seus modos de viver: experiências de sociabilidade na periferia. In: Universidade do Estado de Santa Catarina (Org.), X ANPED Sul. Florianópolis: Autor, 2014 Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/943-0.pdf. Acesso em 25 set. 2022.

AMIN, Andréa Rodrigues. Dos Direitos Fundamentais. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de Direito da criança e do adolescente**: aspectos teóricos e práticos. Rio de Janeiro: Lumens Iuris, 2009.

ANDRADE, Elaine Nunes (Org.). **Rap e Educação Rap é Educação**. São Paulo: Summus, 2000.

ANDRADE, Elaine Nunes. Hip hop: Movimento negro juvenil. In: ANDRADE, Elaine Nunes. **Rap e educação Rap é educação**. São Paulo, SP: Summus, 1999.

ASINELLI-LUZ, Araci. Criança e Adolescente – Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Ministério Público do Paraná, 2009. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-440.html>. Acesso em 15 jun. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. **A abordagem cognitiva em música**: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Lei do SINASE**. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 196, de 10 de Outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Lei 4.513, de 01 de dezembro de 1964. Autoriza o poder executivo a criar a Fundação do Bem-estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional,

1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513.htm. Acesso em 15 mar 2022.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca de Alencar. **Hans-joachim Koellreutter**: ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Petrópolis, Edusp, 2015.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, editora, 2003.

BROWN, Mano - um sobrevivente do inferno. Diretor Henrique Santana. Produtor Guilherme Henrique. São Paulo. 2018. *You Tube* Canal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gMT9cXizDYQ>. Acesso em 15 ago. 2022.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*, n. 3, 2005. Disponível em: <https://musicaeadoracao.com.br/25473/a-importancia-da-musicalizacao-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental/>. Acesso em: 14 set. 2022.

CORRÊA, Angélica da Silva. A influência do *rap* nacional como instrumento contemporâneo de manifestação e ressocialização da população carcerária no Sistema Prisional gaúcho. In: Universidade de Santa Cruz do Sul (Org.). *XIII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*. Santa Cruz do Sul: Autor. Disponível em: <http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/15796/3695>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COSTA, Cibele Soares da Silva. **Projeto de vida de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9109>. Acesso em: 15 ago. 2022.

COSTA, Cândida da. Dimensões da medida socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico. *Textos e contextos*, v. 14, n. 1, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2015.1.16858>. Acesso em 19 set. 2022.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O professor como educador**: um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença** - da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; MENDEZ, Emílio García. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. São Paulo: Malheiros Editores, 2002.

DAVID CF; Mc BW. **Enquanto o jogo não vira**. 2019. *You Tube* Canal. <https://www.youtube.com/watch?v=F31zBEdNizE>. Acesso em: 04 ago. 2022.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DYNIWICZ, Ana Maria; MOREIRA, Luiza Bretas Guglielmi. Estruturação e desenvolvimento de projetos de pesquisa. In: ROSSI, E. (Org.) **Ensino e Saúde: práticas educativas multidisciplinares**. Curitiba: Maio, 2004.

EMICIDA. **Levanta e anda**. 2014. *You Tube Canal*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5OcuH8>. Acesso em 05 ago. 2022.

FIGUEIREDO, Edson. Escalas de mensuração e o estudo da motivação na área de música no Brasil. In: ARAÚJO, Roseane Cardoso; RAMOS, Danilo (Org.). **Estudos sobre Motivação e Emoção em Cognição Musical**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** - História das violências nas prisões. Tradução de Raquel Ramalhete, 13 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 23ª edição, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FROID. **Pseudosocial**. *You Tube Canal*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B5hsa_IMTXc. Acesso em: 15 ago. 2022.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

HOLLER, Marcos. A música na atuação dos Jesuítas na América portuguesa. *ANPPOM – Décimo Quinto Congresso*, 2005. Disponível em: https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao19/marcos_holler.pdf. Acesso em 28 set. 2022.

HUMMES, Julia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, n. 11, p. 17-26, 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/343/273>. Acesso em 16 set, 2022.

LEÓN, Oscar C. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LIMA, Luiz Costa. **O controle do imaginário: razão e imaginação nos tempos modernos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MAGRO, Viviane Melo. Adolescentes como autores de si próprios: Cotidiano, educação e o hip hop. *Cadernos Cedes*, v. 22, n. 57, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622002000200005>. Acesso em 16 ago. 2022.

MARTINS. J.M.A. **Imputabilidade do menor infrator**: Evolução histórica e a possibilidade constitucional de sua redução. Faculdade Fortium. Brasília. 2009.

MARTINS, Raimundo. **Educação musical**: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.

MARTINO, Luis Mauro Sa. **10 lições sobre Goffman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MENSAGEIROS DO RAP. **O rap é meu estilo**. Web. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mensageiros-do-rap/o-rap-e-meu-estilo/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MESQUITA, Zilá. A geografia social na música do Prata. *Espaço Cultural*, n. 3, Porto alegre, 1997.

MC LIPI. **A vitória chegou**. 2020. *You Tube* Canal. Disponível em: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tWSr-NDZI4s>. Acesso em 15 ago. 2022. Acesso em 15 ago. 2022.

MORAES, Bianca Mota. RAMOS, Helane Vieira. A Prática de Ato Infracional. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade (Coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente**: Aspectos Teóricos e Práticos. Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2009.

MOVIMENTO *hip hop*. *You Tube* Canal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q_o6NXNyn68. Acesso em: 16 ago. 2022.

NSC. Quem vai chorar? *You Tube* Canal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7IhAAm7VNPo>. Acesso em: 12 ago. 2022.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, v. 5, n.2, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48654>. Acesso em 12 set. 2022.

OLIVEIRA, Raimundo Luiz Queiroga de. O menor infrator e a eficácia das medidas socioeducativas. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 8, n. 162, 2003. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/4584>. Acesso em: 10 ago. 2022.

OLIVEIRA, Gastão Barreto de. **Aspectos Sociológicos do Direito do Menor**. João Pessoa: Textoarte Editora, 2002.

O RAP pelo rap: Documentário sobre *hip hop* e *rap* no Brasil. Diretor Pedro Fávero. Produtor Pedro Fávero. 2014. *You Tube* Canal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mt7S6YkosPc>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PIMENTEL, Spency. **O livro vermelho do hip hop**. Trabalho de Conclusão de Curso.

Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.realhiphop.com.br>. Acesso em: 04 set. 2022.

RACIONAIS MC'S. Negro Dama. In: RACIONAIS MC'S. **Nada como um dia após o outro**. 2002. *You Tube* Canal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tWSr-NDZI4s>. Acesso em 15 ago. 2022.

RACIONAIS MC'S. A vida é um desafio. In: RACIONAIS MC'S. **Nada como um dia após o outro**. 2002. *You Tube* Canal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=52NT9cSWC_8. Acesso em: 15 ago. 2022.

SANTOS, Alice Cristina Silva dos; ALBERTO, Maria de Fátima; MUNÍZ, Aíla Souza. Possibilidades e potencialidades do rap para adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa. *Estudos de Psicologia*, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 1, mai. 2012. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21 (3), 2009. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SCAGNOLATO L. A. de S. **A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil**. Webartigos, 2006.

SILVA, José Carlos Gomes. Arte e educação: A experiência do movimento hip hop paulistano. In: ANDRADE, Elaine Nunes. **Rap e educação: Rap é educação**. São Paulo, SP: Summus. 1999.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Luciano. **Música e Educação Formal** - Uma reflexão sobre a implementação dos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais, Artigonal, 2018.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; JOVINO, Ione da Silva; MUNIZ, Kassandra da Silva. Letramento de reexistência – um conceito em movimentos negros. *Revista da ABPN*, v. 10, 2018. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/526>. Acesso em: 15 ago. 2022.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusto Celestino. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 07, n. 13, 2015.

TEIXEIRA, Jessica dos Santos. **A influência da música no processo cognitivo e emocional da Criança e sua utilização como instrumento pedagógico**. Trabalho de

Conclusão de Curso. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2017. Disponível em: http://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2018/11/Jessica_Santos.pdf. Acesso em: 10 abr 2021.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TOMASELLO, Fábio. **Oficinas RAP para adolescentes: proposta metodológica de intervenção psicossocial em contexto de privação de liberdade**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2006.

UNESCO. **A Criança Descobrindo, interpretando e Agindo sobre o Mundo**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138429>. Acesso em 03 mar. 2022.

ZALUAR, Alba. Ethos guerreiro e criminalidade violenta. In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli. **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

APENDICES

APENDICE A – Questionário 01

Oficina de *Rap*

Prezado aluno,

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado “*Rap* na socioeducação: reflexões e vivências musicais com os estudantes da UASE 1 em Ananindeua”, do Professor e Pesquisador Arlindo Alves de Aguiar Júnior, discente do Mestrado Profissional em Artes - UFPA, orientado pelo Prof. Dr. Áureo Déo de Freitas Júnior. Essa tem como objetivo verificar a construção do conhecimento dos adolescentes desta UASE quanto ao gênero musical *rap*.

Desde já, agradecemos sua participação!

***Obrigatório**

1 - Qual a sua idade? *

2 – Qual é o seu sexo? *

Marcar apenas uma opção.

() Masculino

() Feminino

3 – Qual é a sua raça? *

Marcar apenas uma opção.

() Pardo

() Preto

() Amarelo

() Branco

() Indígena

4 – Qual o seu grau de escolaridade? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Médio incompleto

5 - Qual é a situação da moradia em que você reside? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Própria
- ☐ Cedida
- ☐ Moradia pública
- ☐ Alugada

6 - Você já mudou de escola? Caso não, pule a próxima pergunta. *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim
- ☐ Não

6.1 - Se sim, qual(is) o(s) motivo(s)?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Dificuldade de acesso
- ☐ Ausência da série que você estava matriculado
- ☐ Questões disciplinares
- ☐ Outros

7 - Você já repetiu de ano na escola? Caso não, pule a próxima pergunta. *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim
- ☐ Não

7.1 – Se sim, quantas vezes?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Uma
- ☐ Duas
- ☐ Mais de duas

8 - Com quem você reside? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Pais
- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Avós
- ☐ Tios
- ☐ Outros

9 - Você tem irmãos? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim
- ☐ Não

9.1 – Se sim, quantos?

10 - Qual é o tipo de trabalho do(s) seu(s) responsável(eis)? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Formal
- ☐ Informal
- ☐ Não trabalha

11 - Qual é a renda da sua família? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ 1 salário mínimo
- ☐ 2 salários mínimos
- ☐ mais de 2 salários mínimos
- ☐ sem renda

12- Algum membro da família recebe auxílio do governo? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim
- ☐ Não

13 - A sua casa está localizada em que tipo de logradouro? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Ocupação
- ☐ Rua coberta
- ☐ Condomínio
- ☐ Loteamento

14 - A sua casa está localizada em que zona?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Urbana
- ☐ Rural

15 - Você sabe o que é o Rap? Caso não, pule a próxima pergunta. *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim
- ☐ Não

15.1 - Se sim, descreva com suas palavras:

16 - Você sabe quais são as origens do *Rap*? Caso não, pule a próxima pergunta.

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

16.1 - Se sim, escreva quais são. *

17 - Você sabe compor um *Rap*?

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

17.1 - Se sim, escreva com suas palavras como é o processo.

18 - Na sua opinião, o que o *Rap* representa? *

19 - Você sabe cantar algum Rap? Se não, pule a próxima pergunta. *

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

19.1 - Se sim, qual o nome da música ou uma parte da letra?

20 - Você tem interesse em participar de Oficinas de Rap? Caso não, pule a próxima pergunta. *

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

20.1 - Se sim, justifique a sua escolha.

21 - O que você espera de uma Oficina de Rap? *

22 - Por favor, coloque suas críticas, ideias e sugestões.

APENDICE B – Questionário 02**Oficina de Rap**

Prezado aluno,

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado “*Rap* na socioeducação: reflexões e vivências musicais com os estudantes da UASE 1 em Ananindeua”, do Professor e Pesquisador Arlindo Alves de Aguiar Júnior, discente do Mestrado Profissional em Artes - UFPA, orientado pelo Prof. Dr. Áureo Déo de Freitas Júnior. Essa tem como objetivo verificar a construção do conhecimento teórico e prático dos adolescentes desta UASE quanto ao gênero musical *rap*.

Desde já, agradecemos sua participação!

***Obrigatório**

1 - Você sabe o que é o *Rap*? *

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

2 - Você sabe quais as etapas de composição do *Rap*? *

3- Onde se originou o Rap? *

Marcar todas que se aplicam.

() Jamaica

() Portugal

() Brasil

() Estados Unidos

() Não sei

4 - Quais os temas mais abordados no *Rap*? *

5- Você gosta de algum artista de *Rap*? Se sim, quais? *

6- Por que você gosta do referido artista?

7 - Das etapas para compor um *Rap*, qual dela(s) você tem dificuldade? Caso não teve vá para a próxima pergunta:

8 - Dos assuntos problematizados pelo *Rap* quais você usa em suas composições? *

9 - O *Rap* pode ser um caminho profissional para você? *

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

10- O *Rap* trouxe para você outra percepção acerca dos temas do cotidiano? *

Marcar todas que se aplicam.

() Relações familiares

() Direitos sociais

() Arte

() Desigualdade

() Motivação

() Outros

11 - A letra do *Rap* está relacionada à/ao realidade/cotidiano das pessoas? Se não, pule a próxima pergunta.

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

11.1 - Se sim, que realidade é essa?

12 - A medida socioeducativa permite novas oportunidades para a construção do projeto de vida? *

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

13 - Você achou o número de horas suficiente? *

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

14 - Os recursos e as ferramentas utilizadas atenderam à sua expectativa? *

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

15 - O conteúdo foi suficiente? *

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

16 - Você considerou o ambiente adequado? *

Marcar apenas uma opção.

() Sim

() Não

17-Com relação às oficinas, qual(ais) conteúdos você teve mais dificuldade? *

Marque todas que se aplicam.

() Criação das letras

() Compreender a história do *Rap*

() “Encaixar” a letra na batida (base)

() Usar a voz

() Trabalhar com os colegas

() Outros

18- Escreva suas críticas, ideias e sugestões.

ANEXO

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Rap na Sócioeducação: Vivências musicais e reflexões no projeto de vida com os alunos em cumprimento de medida sócio educativa na UASE1

Pesquisador: ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58444121.0.0000.0018

Instituição Proponente: Instituto Ciências das Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.502.590

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa em questão, denominado "O Rap na Sócioeducação: Vivências musicais e reflexões no projeto de vida com os alunos em cumprimento de medida sócio educativa na Unidade de Atendimento Socioeducativo 1 em Ananindeua Pará", sob a responsabilidade de Arlindo Alves de Aguiar Júnior, propõe o estudo de como a prática do gênero musical Rap e suas possibilidades pedagógicas, podem proporcionar aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, reflexões quando a sua história e projeto de vida tendo como vetor neste processo a arte/música. A pesquisa visa observar como estes jovens se expressam e desenvolvem suas competências musicais, afetivas, simbólicas durante as aulas de arte. Pretende-se observar e registrar o processo de interação socioafetivas entre os jovens, as narrativas que impulsionam o processo composicional, entender a força do rap na práxis pedagógica e seu olhar como sujeito inserido num contexto de privação de liberdade sinalizando uma nova prática na construção dos seus projetos de vida.

Objetivo da Pesquisa:

Enquanto objetivo primário, o Projeto propõe desenvolver a prática do RAP como recurso para reflexões e atitudes de modo que o adolescente em cumprimento de medida sócio educativa

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepocs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.502.590

venha buscar a ressignificação de seu projeto de vida. Nos objetivos secundários propõe observar o processo pedagógico e musical construído no percurso deste trabalho de pesquisa; registrar as atividades, o processo de aquisição de competências pedagógico musicais dos adolescentes, documentar os processos de composição dos rap 's, realizar apresentação musical e gravar composições disponibilizando-as em plataforma digital.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que se refere aos riscos, os mesmos são mínimos, sendo restritos apenas ao desconforto com as reflexões sugeridas como as vivências familiares, talvez alguma experiência com violência ou mesmo dos momentos com uso de drogas/entorpecentes. No que diz respeito aos benefícios com os relatos é possível de haver reflexões e tomadas de consciência. - A experiência musical pode proporcionar a autoestima e a compreensão de ser capaz de vivenciar essas experiências sobre a ótica de um protagonismo. - Quanto aos relatos de sua caminhada, melhoras em seu estado emocional e o fortalecimento/conquista da autoconfiança. - Na apresentação artística a capacidade de entender-se como portador da capacidade de expressar-se artisticamente percepção de sua aceitação e auto aceitação numa realidade até então por ele negada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O referido projeto apresenta relevância para a área em questão, encontra-se bem fundamentado e está amparado por uma bibliografia bem atual, apresentando uma temática bem articulada com o conteúdo apresentado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação estão de acordo com as normas em vigor.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise procedida, e tomando por base os elementos acima citados, somos de parecer favorável à aprovação do projeto em questão, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1807992.pdf	03/05/2022 13:24:45		Aceito
Cronograma	Cronograma_Rap.pdf	03/05/2022 13:24:19	ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.502.590

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_ADOLESCENTES.pdf	22/04/2022 13:58:03	ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR	Aceito
Outros	termo_aceite_orientador.pdf	15/03/2022 18:07:24	ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR	Aceito
Outros	carta_encaminhamento_ao_cep.pdf	15/03/2022 17:57:48	ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_escola.pdf	24/11/2021 18:29:45	ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Memorial_projeto.pdf	24/11/2021 18:21:27	ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anuencia_UASE1.pdf	24/11/2021 18:13:47	ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR	Aceito
Orçamento	Isencao_onus.pdf	24/11/2021 18:13:02	ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Pesquisador.pdf	24/11/2021 18:11:22	ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	08/09/2021 14:26:51	ARLINDO ALVES DE AGUIAR JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 30 de Junho de 2022

**Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá

CEP: 66.075-110

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepocs@ufpa.br