



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SANDRO JOSÉ CELESTE

**ENSINO DE HISTÓRIA, CANÇÃO E
IDENTIDADES AFRO-BRASILEIRAS:
O RAP COMO POSSIBILIDADE**

Florianópolis, fevereiro de 2019



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

**ENSINO DE HISTÓRIA, CANÇÃO E IDENTIDADES AFRO-BRASILEIRAS:
O RAP COMO POSSIBILIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História-ProfHistória - Universidade
Federal de Santa Catarina
Orientadora: Profa. Jane Bittencourt
Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas:
Produção e Difusão

Florianópolis, fevereiro de 2019

Ficha de identificação

A ficha de identificação é elaborada pelo próprio autor.

Maiores informações em:

<http://portalbu.ufsc.br/ficha>

SANDRO JOSÉ CELESTE

**ENSINO DE HISTÓRIA, CANÇÃO E IDENTIDADES AFRO-BRASILEIRAS:
O RAP COMO POSSIBILIDADE**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Ensino de História” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, de de

Prof.^a Dr.^a Mônica Martins da Silva
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Jane Bittencourt (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^o Dr.^o Antonio Alberto Brunetta
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Dr.^a Karen Christine Rechia
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Dr.^a Aline Dias de Oliveira (suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que participaram direta e indiretamente na minha formação e que me proporcionaram chegar até esse momento, seria impossível agradecê-las nominalmente. Não são só apenas essas pessoas, com suas individualidades e subjetividades que me ajudaram a chegar até aqui, mas também toda uma coletividade de pessoas, representadas principalmente pelos movimentos sociais com suas pautas, demandas, lutas, resistências e conquistas que me influenciaram e incentivaram a entrar, continuar e finalizar esse mestrado. Por isso, divido meus agradecimentos a partir de duas perspectivas, a primeira sob um ponto de vista coletivo, e a segunda a partir de um ponto de vista de proximidade pessoal e profissional. E é interessante observar como essas duas perspectivas se entrecruzam formando uma espécie de “rede de sociabilidades e conhecimentos” “enriquecedor tanto intelectual como humano.

Pelo ponto de vista coletivo, agradeço todos os músicos e bandas que um dia escutei na minha vida e que me fizeram rir, chorar, relaxar e energizar nos mais variados momentos. Em especial a Banda Racionais MC's e Criolo que emprestaram seus álbuns e canções carregados de identidades afro-brasileiras por meio de lutas, resistências e empoderamentos, para contribuir com essa dissertação.

Agradeço aos movimentos sociais brasileiros, em especial o Movimento Negro, que por meio de muita luta e resistência, conseguiu que uma parcela de suas demandas fosse atendida, entre elas a Lei 10.639/03 e a Lei 12.711/12 também conhecida como Lei de Cotas.

Agradeço também às Universidades Públicas, aqui representada pelo Profhistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que lutaram pela criação do Mestrado Profissional em Ensino de História, configurado em rede nacional no ano de 2013.

E agradeço ao Partido dos Trabalhadores (PT) que nos seus treze anos no poder executivo federal entre os anos de 2002 a 2015, tendo seu último mandato interrompido por um golpe jurídico/midiático/parlamentar em 2016, que atendeu, essas demandas supracitadas, além de outras, transformando-as em políticas públicas e programas de governo.

Por uma perspectiva pessoal, agradeço em primeiro lugar meus pais, Ezelça de Lourdes Guarini Celeste e Afonso Celeste Neto, que não mediram esforços para me proporcionar uma boa educação formal e informal. Agradeço a eles o privilégio de ter acesso a vários gêneros musicais, bandas e músicos escutados e conhecidos por meio dos toca-discos, tape-decks e rádios que eles tinham e tem até hoje em casa. Me considero uma pessoa com um gosto musical amplo, múltiplo, aberto e em construção, e devo isso, em grande parte ao incentivo dos meus

pais, que escutavam os bolachões de Jair Rodrigues, Roberto Carlos, Elis Regina, Vinícius de Moraes à Nat King Cole e músicas orquestradas.

Agradeço aos meus irmãos, pela ordem de idade, Ana Cristina com seus inúmeros álbuns de Música Popular Brasileira, com destaque para Chico Buarque, Milton Nascimento e Elba Ramalho, artistas que quando eu era moleque não os suportava, mas que com o passar do tempo, passei a apreciá-los. Paulo Afonso que me mostrava os discos e fitas k-7 de punk rock, com destaque para Cólera, Replicantes e Ratos de Porão, e posteriormente alguns clássicos do rock como The Doors, Led Zeppelin e as bandas de rock nacional da década de 1980/90. Samuel, que após sua saída de nossa cidade natal São José do Rio Pardo-SP para estudar na cidade de São Paulo, sempre aparecia com inúmeros Cds, com destaque para Aretha Franklin, Nina Simone e os músicos do Buena Vista Social Club, e por último, o caçula temporão Marcos, que me fez lembrar várias bandas e artistas que já não escutava mais como os Beatles e Tim Maia. Agradeço a eles, entre outras coisas, a grande contribuição para meu eclético gosto musical.

Não poderia deixar de mencionar todos meus amigos e conhecidos que passaram e estão presentes na minha vida e que de alguma maneira, por meio de conversas, trocas e compartilhamentos de discos e fitas, também ajudaram na (trans)formação do meu gosto musical. Valeu Galera!

Agradeço à grande maioria dos meus colegas e amigos professores, verdadeiros guerreiros que ainda sonham com uma transformação social por meio da educação pública. Aqui faço uma menção especial a Giovana Canalle e José Mario Caputo, que além de professores, são grandes amigos que seguraram minha barra nos meus momentos mais difíceis que passei, profissional e pessoal, em Piracicaba-SP.

Agradeço à grande maioria dos meus alunos que me instigaram a aprender constantemente e que me transmitiram energia para não desanimar na docência de história.

Agradeço aos colegas de mestrado, Bárbara, Luciane, Jaqueline, Luciana, Mylene, Guilherme, Harley, Jeferson, João Vítor e Odair pelas inúmeras contribuições em suas falas e apontamentos e também pela força e união para seguirmos, no mestrado e na docência.

Agradeço aos meus professores de história e geografia no ensino básico, respectivamente, Marcos Resende e Homero Borba, professores progressistas e humanistas, que despertaram meu gosto para as ciências humanas, em especial, a história. E também ao Professor Benedito Tadeu Euzebio, o único professor negro que tive na educação básica.

Agradeço aos meus professores da Graduação, em especial os amigos e conhecidos, Ana Lúcia Porfírio, Roque Lúcio, Fábio Missura e Marcos Demartini.

Agradeço aos meus professores do mestrado, Mônica Martins da Silva, Jane Bittencourt, Janine Gomes da Silva, Cristina Scheibe Wolff e Elison Antonio Pain, que, por meio de uma sólida formação acadêmica, conhecimentos, sabedorias e uma visão de mundo engajada, humana e progressista, me proporcionaram e me incentivaram a chegar até a conclusão desse mestrado.

Agradeço aos professores que participaram da minha banca de qualificação Jéfferson Dantas e Nilton Pereira Mullet, e da banca de defesa Karen Christine Rechia e Antônio Alberto Brunetta com suas magníficas contribuições para as tomadas de rumo, o desenvolvimento e a conclusão dessa dissertação.

Agradeço também à professora da UFSC Joana Célia dos Passos, que passou várias dicas de leituras e esclareceu várias dúvidas relacionadas a cultura e história dos povos afro-brasileiros. Joana, com todo seu conhecimento, energia, alegria e engajamento é uma das principais representantes das identidades afro-brasileiras dessa universidade e também em outros espaços, e serviu como uma grande fonte de inspiração.

Agradeço especialmente à iluminada, tranquila, competente e profissional Jane Bittencourt, minha professora e que aceitou ser minha orientadora também, em um momento complicado e tenso da minha trajetória nesse mestrado. Com muita paciência, sensibilidade, leveza e conhecimento, me incentivou e apontou possibilidades e caminhos para que chegasse até a conclusão dessa dissertação. Uma pessoa ímpar que merece todo o meu respeito e admiração.

Agradeço também especialmente ao meu amigo de fé, meu irmão, companheiro e camarada Berto, menino que saiu da roça para se tornar um grande professor universitário, uma pessoa que une todo o arcabouço de uma trajetória acadêmica sólida com a sabedoria, a simplicidade e a praticidade do homem do campo, uma mistura que lhe proporciona ser um “caboclo da fronteira”, sujeito capaz de enfrentar as adversidades com inteligência e leveza. Agradeço ao Berto pois além de ser um grande incentivador aos meus estudos, é um grande amigo para todos os momentos de alegria e tristeza, um camarada que sempre canta e interpreta a vida por meio de canções desse Brasil afora.

E por fim, a pessoa mais importante nesses últimos oito anos da minha vida, minha companheira Priscila, que sempre apoiou e incentivou meus estudos, que sempre esteve ao meu lado tanto nos momentos felizes e alegres, como nos momentos de tristeza e desânimo, não

permitindo que eu parasse ou desanimasse de caminhar, seguindo ao encontro dos meus sonhos e utopias. Uma pessoa guerreira que já passou por muitos momentos difíceis na sua vida, mas que sempre os enfrentou e também por isso, é para mim, uma das grandes fontes de inspiração para continuar estudando e lutando. Durante o mestrado, Priscila foi a um só tempo, psicóloga para aguentar meus resmungos, debatedora nas nossas conversas, revisora das minhas ideias e que sempre me indicava canções e bandas que poderiam contribuir com minha dissertação. Agradeço à Priscila, pois grande parte do meu gosto musical nesses últimos anos, em especial o samba e a música popular brasileira, que andavam esquecidos nas minhas vitrolas da vida, voltaram a tocar e dançar novamente, deixando minha vida mais feliz e contagiante. Foi com essa menina guerreira ao meu lado, nos vários tombos que levei na vida e também nessa trajetória do mestrado que o verso de Paulo Vanzolini abaixo, que ela sempre cantarolou, ganhou mais sentido:

*Reconhece a queda
E não desanima
Levanta, sacode a poeira
E dá a volta por cima!*

Salve!

*Nem todo trajeto é reto
Nem o mar é regular*

*Estrada, caminho torto
Me perco pra encontrar
Abrindo talho na vida
Até que eu possa passar
Como um moinho que roda
Traçando a linha sem fim
E desbravando o futuro
Girando em volta de mim*

*Correndo o mundo
(Cobra rasteira)
Me engoli de vez
(Cobra rasteira)
Ô, giramundo
(Cobra rasteira)
Assim o chão se fez*

*Nem todo trajeto é reto
Nem o mar é regular*

*Letra da música “Cobra Rasteira” da Banda Metá-Metá
Composição: Kiko Dinucci*

RESUMO

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Palavras-chaves: Ensino de História, Relações Étnico-raciais, Linguagens, Canção, Rap e Identidades afro-brasileiras.

O presente trabalho buscou explorar as possibilidades do uso de canções no ensino de história, tendo em vista colocar em evidência de que modo a letra e a musicalidade de algumas canções, no caso, do gênero musical rap, podem estimular relações identitárias associadas às múltiplas identidades afro-brasileiras. Para isso, esse estudo pesquisou as relações e potencialidades do uso da canção como linguagem e fonte histórica para o ensino de história, tendo como principais referências Marcos Napolitano, Mirian Hermeto e Circe Bittencourt. O estudo também discute questões relacionadas com a construção da identidade, com base nos Estudos Culturais, segundo autores tais como Kathryn Woodward, Stuart Hall e Tomás Tadeu da Silva e busca aproximar esta discussão do ensino de história. Salientamos de que modo a diversidade e a diferença se relacionam com a temática das identidades afro-brasileiras associadas à constituição da identidade nacional, por meio de ocultamentos e entranhamentos. Esse trabalho também levantou algumas características do gênero musical rap, relacionando-o às identidades afro-brasileiras e analisou, como exemplo, todas as canções contidas em dois discos, “Sobrevivendo no Inferno” (1997) dos Racionais MCs e “Nó na Orelha” (2011) de Criolo, que marcam o dinamismo do rap no Brasil. Destas análises, concluímos ser a canção uma ótima fonte para o ensino de história e também uma rica e complexa linguagem. Como foi possível indicar no caso das canções de raps escolhidas e analisadas, tanto em sua musicalidade como em suas narrativas, distinguimos elementos associados aos processos de resistência e de empoderamento, o que atesta a importância de se considerar tanto a letra quanto a música no uso de canções no ensino. Além disso, indicamos como o rap pode retratar, numa perspectiva não essencialista, aspectos das identidades afro-brasileiras a serem explorados no ensino de história e, deste modo, estimular nos estudantes processos de construção identitária.

ABSTRACT

Research Line: Historical Languages and Narratives: Production and Diffusion.

Keywords: History Teaching, Ethnic-Racial Relations, Languages, Song, Rap and Afro-Brazilian Identities.

The present work sought to explore the possibilities of using songs in history teaching, in order to show how the lyrics and musicality of some songs, in this case, the rap music genre, can stimulate identity relations associated with multiple identities Afro-Brazilian. For this, this study investigated the relations and potentialities of the use of the song as a language and historical source for the teaching of history, having as main references Marcos Napolitano, Mirian Hermeto and Circe Bittencourt. The study also discusses issues related to identity construction, based on Cultural Studies, by authors such as Kathryn Woodward, Stuart Hall and Tomás Tadeu da Silva, and seeks to bring this discussion closer to the teaching of history. We highlight how diversity and difference are related to the thematic of Afro-Brazilian identities associated with the constitution of national identity, through occultations and entranhamentos. This work also raised some characteristics of the rap music genre, relating it to Afro-Brazilian identities and analyzed, as an example, all the songs contained in two albums, "Sobrevivendo no Inferno" (1997) by Racionais MCs and "Nó na Orelha" (2011) of Criolo, that mark the dynamism of rap in Brazil. From these analyzes, we conclude that the song is a great source for the teaching of history and also a rich and complex language. As it was possible to indicate in the case of raps songs chosen and analyzed, both in their musicality and in their narratives, we distinguish elements associated with the processes of resistance and empowerment, which attest to the importance of considering both the lyrics and the music in use of songs in education. In addition, we indicate how rap can portray, in a non-essentialist perspective, aspects of Afro-Brazilian identities to be explored in the teaching of history and, thus, to stimulate students in the processes of identity construction.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPUH	Associação Nacional de História
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
MPB	Música Popular Brasileira
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLEM	Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PT	Partido dos Trabalhadores
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora
USP	Universidade de São Paulo
VMB	Vídeo Music Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. Canção e Ensino de História: estudos teóricos	19
1.1 Canção como fonte para o ensino de histórica	20
1.2. As pesquisas sobre ensino de história e canção.....	22
1.2.1. O Dossiê “Música e Ensino de História”	24
CAPÍTULO 2. Identidade, diferença e ensino de história	31
2.1 Identidade, Diversidade e Diferença	32
2.2. Identidades afro-brasileiras na sala de aula: do ocultamento ao entranhamento.....	35
2.3. A questão da identidade nacional e os currículos de História	38
2.4. O entranhamento das identidades afro-brasileiras.....	42
CAPÍTULO 3. Rap e identidades afro-brasileiras	44
3.1. O rap como gênero musical: caracterização	46
3.2. O Rap no Brasil	48
3.3. Opções metodológicas.....	52
CAPÍTULO 4. Rap como possibilidade.....	54
4.1. A banda Racionais MC’s. O primeiro momento. A construção da diversidade musical do rap brasileiro.....	54
4.1.1. O disco “Sobrevivendo no Inferno”: Rap, Resistência, Representação e Empoderamento.....	55
4.1.2. Análise das canções do disco “Sobrevivendo no Inferno” da banda Racionais MCs.....	59
4.2. Criolo, o segundo momento do rap brasileiro: A consolidação da diversidade do rap brasileiro	70
4.2.1.O disco “Nó na Orelha”; Rap, Resistência, Representação e Empoderamento	72
4.2.2. Análise de alguns trechos de canções do disco “Nó na Orelha” de Criolo.	73
4.3. Algumas considerações sobre as análises das canções.....	82
5. Considerações Finais	84
REFERÊNCIAS	88

GLOSSÁRIO DE TERMOS RELACIONADOS À CULTURA RAP E HIP HOP	92
GLOSSÁRIO DE TERMOS RELACIONADOS AOS GÊNEROS MUSICAIS	95
ANEXOS	98
ANEXO 1	98
ANEXO 2	100
ANEXO 3	102

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui proposto surge como oportunidade de sistematizar e aprofundar experiências didáticas que acompanham minha trajetória docente desde seu início, em 2005, até os dias de hoje. Acredito que, assim como eu, quase todos professores de história já devem ter pensado inúmeras vezes, ao escutar canções no seu cotidiano: Por que não usar essa canção ao trabalhar determinado tema?

Ao longo desses mais de 10 anos como professor em todos os níveis do ensino básico - fundamental, médio, assim como na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) - nas redes públicas e privadas do interior de São Paulo e desde 2015 em Florianópolis-SC, já utilizei canções de diversas maneiras em sala de aula. Entre as experiências que realizei, lembro de ter cometido certos erros como utilizado a canção apenas como descontração ou de levar uma canção descontextualizada do tema proposto ou trabalhado. Ou ainda levar uma canção sem a letra para que os alunos pudessem acompanhar, ou vice-versa, levar a letra, mas não a música para ser escutada. Também já introduzi a canção em um momento inadequado da sequência didática, perdendo o sentido ou atropelando uma outra atividade.

Atualmente procuro trabalhar o uso de canções preferencialmente de duas maneiras: na primeira, utilizo a canção como ferramenta pedagógica para complementar um assunto/tema proposto. Aqui pode-se usar a canção tanto no início da sequência didática como no fechamento, utilizando a canção, por exemplo, para uma atividade avaliativa ou de recuperação, e por fim, utilizando-a em ambos os momentos. A segunda maneira de se utilizar a canção, e, em minha opinião, a melhor, é utilizá-la, não apenas como linguagem, mas também, como fonte de construção do conhecimento histórico escolar, ou seja, a canção como fonte histórica para o ensino. O presente trabalho tem como objetivo analisar e propor possibilidades do ensino de história através de canções, com foco em seus aspectos identitários, tendo em vista sua utilização como fontes históricas no contexto escolar.

Considero ainda que a canção possui diversos significados na nossa vida prática, ela tanto pode servir como um simples momento de prazer e relaxamento, como pode também servir para refletirmos sobre vários aspectos da vida que nos cerca. A canção nos faz refletir sobre questões políticas e sociais, ela nos emociona ao falar do sofrimento, do amor, da alegria e da tristeza de pessoas que não conhecemos mas nos identificamos, ela nos revolta ao mostrar as mazelas e desigualdades sociais, ela nos motiva com seus ritmos e mensagens de esperança

e de um mundo melhor e menos desigual, ela nos faz lembrar um momento da nossa vida que não volta mais, ela nos dá cara e forma de seres pertencentes a grupos e pessoas com as quais comungamos das mesmas angústias e dos mesmo anseios.

Legitimando a importância da canção no cotidiano das pessoas, Hermeto e Soares (2017) afirmam:

No nosso cotidiano, a música é distração e lazer, signo e linguagem, contato e convívio, percepção e diálogo acerca do mundo e da vida social. Podemos analisar a relação do ser humano com a música em diferentes perspectivas: os aspectos subjetivos, vinculados às percepções daqueles que ouvem e interagem com a música; as relações sociais que a música estabelece e proporciona em festas, shows e cultos religiosos e outros lugares de sociabilidade; a utilização da música como divulgação de modelos de linguagem, de estética e de posicionamento político; a sua construção como veículo de representações sociais que (re)produzem símbolos, valores e práticas cotidianas – e têm também uma forte dimensão crítica a eles; entre outros. A historiografia tem demonstrado que seja qual for a perspectiva, a utilização da música como fonte para a pesquisa requer do historiador conhecimentos e sensibilidades específicos, como o ouvido atento para as melodias e os olhos abertos para as letras, a compreensão de que a sua audição e dos demais está intimamente relacionada com seus respectivos contextos históricos, bem como o domínio da gramática básica da linguagem musical e das especificidades de cada gênero (HERMETO; SOARES, 2017, p.1) .

Reforçando a importância do uso de canções em sala de aula, devemos lembrar a força que as formas de comunicação oral exercem sobre as pessoas em relação à escrita, principalmente para grande parte da população brasileira, como sugerem Abud e Gleizer (2004).

Sendo assim, se, por um lado, ouvir uma canção é um prazer praticamente de todas as pessoas em vários lugares e momentos, não seria diferente em sala de aula. Por outro lado, ao ouvir uma canção em sala de aula, principalmente no caso do ensino de história, necessário se faz problematizá-la, ou seja, transformá-la em objeto de investigação e análise, nesse sentido, a canção: (...) “ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre ouvir música e pensar a música” (BITTENCOURT, 2011, p.380).

Corroborando esse pensamento e contribuindo para a reflexão sobre a importância de um material didático diversificado em sala de aula pelo professor, vale considerar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) recomendam:

O material didático é um instrumento específico de trabalho na sala de aula: informa, cria conflitos, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sistematiza conhecimentos já dominados, introduz problemáticas, propicia vivências culturais, literárias e científicas, sintetiza ou organiza informações e conceitos. É tarefa do professor estar continuamente aprendendo no seu próprio trabalho, procurar novos caminhos e novas alternativas para o ensino, avaliar e experimentar novas atividades e recursos didáticos, criar e recriar novas possibilidades para sua sala de aula e para a realidade escolar (BRASIL, 1998, p.79-80).

Para justificar ainda mais o uso da canção em sala de aula, é importante lembrar a diversidade da música popular brasileira, constituída por vários ritmos e gêneros que agradam o gosto musical da grande maioria dos jovens alunos, como por exemplo, o samba, o pagode, o sertanejo, o forró, o rock, o rap, o funk, o reggae, entre tantas outras nuances, misturas e hibridismos da “fauna musical brasileira”, considerada “uma das grandes usinas sonoras do planeta, é um lugar privilegiado não apenas para ouvir música, mas também para pensar a música” (NAPOLITANO, 2005, p.7).

Neste trabalho, além do foco na importância e no uso de canções em sala de aula e no ensino de história, consideramos que muitas vezes os estudantes não possuem ainda muita familiaridade com a temática dos estudos africanos e afro-brasileiros. Assim, a utilização de canções associadas a esta temática abre possibilidades para seu aprofundamento.

Além disso, consideramos que a canção pode estimular processos de produção de identitários, tendo em vista a consideração de identidades plurais em uma perspectiva democrática, o que diz respeito ao potencial do currículo, particularmente de história, em fomentar esses processos. A partir destas considerações, tomo como foco, neste trabalho, a temática da valorização das múltiplas identidades afro-brasileiras, por meio de canções, como elemento fomentador e inclusivo, complexando e ajudando na construção de uma identidade nacional heterogênea e múltipla. Consideramos que o currículo escolar, em particular o currículo de história, possibilita aos alunos processos de identificação e relações de pertencimento em relação a diversos aspectos do presente e do passado, entre os quais a constituição da identidade nacional, cuja, geralmente foi concebida de forma homogênea, una e excludente, mas que atualmente, é considerada como múltipla, complexa, heterogênea, fluida, de fronteira e em construção.

Partimos dessa premissa em torno de uma concepção de identidade, assim como da consideração da importância e do papel das canções no ensino de história, com o objetivo de propor possibilidades de ensino-aprendizagem com base em algumas canções, selecionadas a partir de categorias consideradas relevantes na temática dos estudos afro-brasileiros. A partir dos estudos teóricos, foi feita uma análise de um gênero musical, o rap, com o intuito de indicar possíveis utilizações de canções deste gênero no ensino de história.

A escolha deste gênero musical levou em consideração as perspectivas teóricas sobre o ensino de história que fundamentam esta dissertação, associadas ao uso das canções, assim como as discussões sobre as identidades afro-brasileiras e os mecanismos de produção identitária em questão. Outro elemento levado em consideração para sua escolha, é que o rap é

um gênero musical com grande aderência e ressonância ao gosto musical dos jovens, e consequentemente, dos nossos alunos.

Outro aspecto relevante na elaboração deste trabalho se refere ao lugar de fala deste professor pesquisador, que disserta sobre uma identidade que não é a dele: que vivência, experiência ou mesmo autoridade possuo para dissertar sobre tais temas? Justifico este questionamento a partir de duas perspectivas, uma de ordem mais pessoal e humana e outra de ordem profissional associada às especificidades da História. E é óbvio que elas se misturam.

Em relação às questões pessoais, escrevo a partir da perspectiva da alteridade, como o ponto de vista de uma pessoa ciente do mundo extremamente desigual que perpetua o preconceito racial e o racismo. Uma sociedade que, sistematicamente, para manter o privilégio de alguns, exclui uma grande maioria, negando-lhes saúde, cultura, educação e lazer. Ciente dessa situação, penso e escrevo com o intuito de colaborar de alguma maneira com a valorização e reconhecimento das identidades afro-brasileiras.

Em relação às questões profissionais, sou professor de história, e uma das funções primordiais dessa disciplina é narrar as histórias que por muito tempo foram silenciadas, ocultadas e esquecidas. Entre essas histórias não narradas, estão as dos povos afro-brasileiros. Também nesse sentido, a partir da Lei 10.639/03¹, o ensino de história dos povos africanos e afro-brasileiros se tornou obrigatório, o que serviu como um grande impulsionador para se refletir e contribuir para a afirmação das identidades afro-brasileiras, tarefa especialmente relevante para todos professores de história.

Este trabalho está organizado em capítulos que visam problematizar as várias questões relacionadas às categorias “canção”, “identidades” e “ensino de história”. O primeiro capítulo, denominado “Canção e ensino de história”, trata dos estudos teóricos do uso de canções no ensino, no qual problematizamos o uso da canção, não apenas como recurso didático no ensino de história, mas também, como linguagem e fonte histórica. Apresentamos também algumas pesquisas sobre as relações entre o ensino de história e as canções.

O segundo capítulo, denominado “Identidade, diferença e ensino de história”, discorre sobre as discussões teóricas relacionadas às múltiplas identidades afro-brasileiras e como essas discussões e teorias perpassam pelo currículo de história até chegarem à sala de aula e, mais especificamente, às aulas de história. Dissertamos sobre a questão da diversidade e da diferença nas aulas de história, discutimos a perspectiva essencialista e não essencialista sobre a

¹ Trata-se da Lei 10.639 de 09 janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

identidade no que tange a questão étnico-racial. Discorreremos ainda sobre os ocultamentos e entranhamentos das identidades afro-brasileiras nas aulas de história e discutimos de que maneira a questão da identidade nacional brasileira está relacionada ao currículo e ao ensino de história. Neste mesmo capítulo procuramos fundamentar o debate sobre o uso de canções e as questões identitárias no campo da história cultural e do ensino de história.

O terceiro capítulo desse trabalho faz uma caracterização do gênero musical rap, aponta algumas discussões sobre a origem e história desse gênero e também alguns aspectos de sua trajetória no Brasil. Nesse capítulo também é problematizado as relações do rap com as identidades afro-brasileiras.

A última parte desse trabalho é a parte propositiva, na qual exploramos o gênero musical rap em relação à temática afro-brasileira com base na análise de algumas canções e indicamos as potencialidades do uso do rap no ensino de história para a construção de identidades múltiplas.

Chamo a atenção para alguns termos específicos da cultura do rap e do hip-hop, assim como dos gêneros musicais que estarão explicados em notas de rodapé na primeira vez que forem citados, além disso todos constarão no glossário ao final do texto.

CAPÍTULO 1. Canção e Ensino de História: estudos teóricos

A primeira questão terminológica que surgiu nesse trabalho se refere à escolha entre os termos “música” ou “canção”. Canção é aquilo que cantamos com nossa voz. Uma melodia com letra para ser cantada. Música é um conjunto mais amplo do que canção, pois ela abarca desde a música clássica, música popular, música instrumental, música folk, etc. e abarca também a canção.

O termo “música” é muito mais comum, usual e conhecido, portanto mais próximo do público em geral, mas há uma tendência, principalmente no meio acadêmico, em se utilizar o termo “canção”.

Talvez em um primeiro momento, o professor ao apresentar a atividade a ser realizada com o termo “canção”, possa soar um pouco estranho aos ouvidos dos alunos, e, por isso, já no início, necessário se faz distinguir tais termos.

Vários autores, principalmente do campo do ensino de história, como por exemplo Circe Maria Fernandes Bittencourt, utilizam o termo “música”. Em seu livro “Ensino de História: fundamentos e métodos” (BITTENCOURT, 2011), a autora, no capítulo III, desenvolve um tópico denominado “Música e História”, com subtópicos denominados “Música e ensino de história” e “Música e historiadores”, portanto percebe-se claramente que a autora opta pelo termo “música”.

Há também historiadores especialistas nessa área que utilizam ambos os termos, “música” e “canção” em seus trabalhos, que é o caso do historiador Marcos Napolitano (2005; 2017), autor de vários livros e artigos dedicados ao tema. A título de exemplo em relação à terminologia, podem-se ser citados os livros “A síncope das ideias: A questão da música popular brasileira” e “História e Música: História cultural da música popular”. No entanto, apesar da utilização do termo “música” em alguns títulos de suas obras, Napolitano (2005) também usa, explica e define o que é canção:

Ao mesmo tempo, a canção vai além de todas estas linguagens e informações específicas, realizando-se como um artefato cultural que não é nem música, nem poesia (nos sentidos tradicionais), nem pode ser reduzida a um reflexo singular da totalidade que a gerou (da sociedade, da história, do autor ou do estilo musical). (NAPOLITANO, 2005, p.96).

Há também autores que utilizam o termo “canção” em seus trabalhos. Luiz Tatit, músico fundador do grupo musical Rumo e professor titular do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) que

possui várias obras, entre elas, “A canção: Eficácia e Encanto”, “Semiótica da Canção: Melodia e Letra”, “O Cancionista: Composição de Canções no Brasil” e “O Século da Canção”, diferencia os termos “música e canção”, o que ajuda a justificar a escolha do termo a ser utilizado:

Mas o grande "xis" da questão, o que faz uma música ser considerada uma canção, nas palavras de Tatit, é a *fala* por trás da melodia. Tanto a letra quanto a melodia devem passar a mesma mensagem, como na época em que surgiram as primeiras canções, em que pareciam recados: amorosos, uma bronca ou até uma exaltação. Além disso, canção é diferente de música ou de poesia, pois "não adianta fazer poesia, porque, se ela não puder ser dita, não vira canção. E você pode ter também uma música extremamente elaborada, mas se ela não suscitar uma letra, não tiver entoação, também não é canção. (TATIT, 2007)

Após esses breves apontamentos sobre alguns livros, artigos, entrevistas sobre o uso dos termos “canção e “música”, feitos por autores que pesquisam a intersecção de história e o referido tema, optamos neste trabalho pelo termo “canção”, que passamos a explorar na perspectiva do uso de fontes no ensino de história.

1.1 Canção como fonte para o ensino de história

Nesse trabalho, a canção é considerada como fonte para o ensino de história, capaz de permear todo o processo de aprendizagem, carregada de significados, produzida em um determinado contexto, por um grupo de pessoas que querem expressar seus sentimentos e transmitir suas ideias. Essa é uma das possíveis maneiras de atribuir sentido e significado ao aprendizado em sala de aula.

Outro enfoque em relação à canção, reafirmando seu potencial em sala de aula, é que ela também possui uma dimensão política, associada ao poder e ao pertencimento, ou seja, a canção se relaciona com a construção identitária, pode gerar entre os sujeitos escolares uma maior identificação com os temas trabalhados, nesse caso, com as identidades afro-brasileiras, proporcionando um avanço no ensino-aprendizagem.

O interesse em trabalhar a canção como fonte para o ensino de história vai muito além do simples fato dela ser uma fonte que possui uma dimensão estética que dialoga com a linguagem juvenil. O interesse também reside no fato de que a canção possui uma dimensão cognitiva, ou seja, produz um saber, um conhecimento, nesse caso, um conhecimento histórico.

Nesse sentido, a relação entre as fontes e o conhecimento histórico pode ser assim explicada:

[...] o conhecimento histórico não é construído apenas com as informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que dão sentido à história com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez não é encontrado nas fontes [...] Os modelos de interpretação, que o historiador aplica às fontes para fazê-las fluir e para revelar o conteúdo dos fatos, devem ser discutidos à base da configuração de suas teorias, a forma pela qual correspondem aos princípios da metodização do pensamento histórico. (RÜSEN, 2007, p. 25).

Em relação ao uso de fontes históricas alternativas, o que vem crescendo cada vez mais com a historiografia atual, a canção, assim como os cliques musicais, os filmes, as charges, os desenhos, as animações, os memes, entre outras fontes e linguagens, tornam a construção do conhecimento histórico algo muito mais complexo. Se antes eram considerados poucos documentos e, como consequência, poucas narrativas, hoje com a “revolução documental”, termo utilizado por Pereira e Seffner (2008), as narrativas e o conhecimento também se alargaram.

Nesse sentido, o “uso de fontes históricas deve servir para suspender o caráter de prova que os documentos assumem desde a história tradicional e mostrar às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.126).

Quanto ao ato de “desconfiar da fonte”, por meio da complexidade e diversidade proporcionadas pela “revolução documental”, os autores afirmam:

Desconfiar da fonte não quer dizer atestar sua falsidade, mas olhá-la como um monumento que as sucessivas gerações classificaram, ordenaram e ressignificaram. Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 127).

E, reafirmando a importância de se utilizar outras fontes e com novos olhares, significados e interpretações, devemos lembrar que tais documentos são monumentos, ou seja, como sugerem os autores, são rastros deixados por seres humanos no passado. Seria o caso também da canção.

Sobre a transformação do documento em monumento, os autores sugerem que:

O documento se torna monumento, ou seja, ele é rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores. O documento não é mais a encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente “verdadeiro” ou “falso”. O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas da sua produção. O documento/monumento é um engenho político, é um instrumento do poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p 116).

Após essas análises e observações, pode-se afirmar que esse trabalho defende o ponto de vista desse novo olhar e interpretação sobre as canções como uma fonte alternativa e rica de

significados, as quais ajudam a complexificar ainda mais o conhecimento histórico construído em sala de aula.

1.2. As pesquisas sobre ensino de história e canção

A discussão sobre as relações entre ensino de história e canção já possui uma trajetória significativa no contexto da consideração de múltiplas linguagens e suas possibilidades na sala de aula, tanto que a canção é objeto de análises em textos, artigos, dissertações, teses e livros.

Bittencourt (2011) analisa a relação entre a canção e história. Segundo a autora, a música, em especial a música popular, tem se tornado cada vez mais objeto de pesquisa de historiadores e também utilizada como recurso didático.

Corroborando esse pensamento a respeito da utilização da canção na história, Napolitano (2005) reafirma a preferência de uso de alguns gêneros musicais e temas, como por exemplo, os sambas no período Vargas, a Música Popular Brasileira (MPB) durante a ditadura civil-militar, além do forró, do sertanejo e do rap com temáticas ligadas à identidade, ao mundo rural e do trabalho, à juventude e às questões sociais como preconceito, violência e discriminação.

Bittencourt (2011) problematiza o uso das canções em sala de aula, questionando de que maneira deve-se transformá-las em objetos de investigação. A autora também discorre sobre a relação entre a canção e historiadores, o que no Brasil ganha força a partir da década de 70 e 80 do século XX, quando a canção foi vista como veículo das tensões sociais, conforme analisada por Arnaldo Contier a respeito da produção de Edu Lobo e Carlos Lyra, isto é, o nacional e o popular na canção de protesto. A autora cita também a contribuição dos estudos de Theodor Adorno em seus estudos referentes à indústria cultural na qual, segundo ele, a música popular estava inserida. A autora aponta ainda a importância quanto ao método de análise documental no caso da canção, que possui especificidades em relação aos demais tipos de documento, como por exemplo a análise dos autores e intérpretes das canções, os produtores, as gravadoras, os técnicos e os consumidores. No final do tópico, a autora problematiza as limitações do uso de canções nas aulas de história apontando alguns problemas possíveis, como: quando a análise da letra se encontra separada da música; o autor não está inserido no contexto social em que produziu a obra; os livros didáticos sugerem apenas uma leitura da letra da música como uma manifestação de setores sociais populares; as canções não retratam outros momentos históricos

e outras culturas, como por exemplo, dos povos indígenas e não é feita a relação entre canção e indústria cultural.

Schmidt e Cainelli (2010) problematizam as novas linguagens no ensino de história, afirmando que, a partir da divulgação sistemática de imagens em livros e veículos de comunicação, essas contribuíram para que o passado se confundisse com a própria imagem. As autoras apontam para os novos desafios dos historiadores e professores de história, que, entre o final do século XIX e começo do XX, período em que houve um desenvolvimento e uma expansão de novas linguagem culturais como por exemplo, a fotografia, o cinema, a televisão e a informática, precisam entender a importância de analisar e compreender a natureza dessas novas linguagens, para incorporá-las como fontes de estudo. Embora as autoras não citem diretamente, podemos considerar a canção inserida nesta mesma discussão a respeito da diversidade de linguagens no ensino.

No livro “Ensino de História” (2010), os autores Ronaldo Cardoso Alves, Katia Maria Abud e André Chaves de Melo Silva, no capítulo 4, denominado “Letras de música e aprendizagem de história”, trabalham na perspectiva da linguagem musical como ponte entre a consciência histórica e o passado histórico. Segundo os autores, a essência da canção pode ser respondida com base nas especificidades culturais de cada povo, grupo social e indivíduos, ou seja, a canção deve ser compreendida como arte e conhecimento sociocultural.

Os autores também consideram a canção como uma “linguagem no ensino de história que serve para estimular os alunos a compreenderem por quais motivos as pessoas atuaram no passado de determinada forma e o que pensavam ao agirem daquela maneira” (ABUD; ALVES; SILVA, 2010, p.64). Afirmam ainda que o diálogo entre o gosto musical dos alunos e o do professor é muito importante. Segundo os autores, a apropriação da canção é criação de uma representação, no caso dos jovens, e que é importante para eles tal vinculação/participação de um determinado movimento cultural, constituindo-se uma identificação com determinado grupo. Os autores também lembram da importância da articulação entre a canção e o seu contexto histórico. Além disso, os autores ressaltam a questão da “recepção cultural” da canção por parte dos alunos e, nesse sentido, como mapear e compreender “os usos e apropriações” relacionando à questão do mercado de produção, das forças e influências que agem sobre as relações de consumo das canções pelos jovens. Propõem relacionar estas questões com o conhecimento histórico.

Complementando essas ideias, Napolitano afirma que “o ouvinte opera num espaço de relativa liberdade, influenciado por estruturas objetivas (comerciais, culturais e ideológicas)

que lhe organizam um campo de escutas e experiências musicais” (NAPOLITANO, 2002, p.82).

A respeito das relações entre receptividade juvenil, relações de consumo, apropriações, identificações e construção do conhecimento histórico, assinala Contier (1991)

Conhecimento histórico e a produção musical são formas de explicar o presente, inventar o passado e imaginar o futuro – representações históricas construídas pelos alunos com base nas músicas podem ajudar na construção do conhecimento histórico ao propiciar a identificação dos diferentes significados dos elementos definitivos e provisórios contidos e trabalhados de maneira diagnóstica pelo professor por meio dos instrumentos de leitura histórica na linguagem musical, processo que pode se transformar numa ponte entre a realidade atual e o passado histórico. (CONTIER, 1991, p.151).

Após esses apontamentos, análises e observações sobre a relação entre canções e ensino de história, com o intuito de se aprofundar e alicerçar esse trabalho, algumas leituras e análises forma feitas em vários artigos, dissertações e textos sobre esses mesmos temas foram realizados, com destaque para o Dossiê “Música e ensino de história”.

1.2.1. O Dossiê “Música e Ensino de História”

Em função de sua atualidade e importância, analisamos as contribuições, para este trabalho, do Dossiê “Música e Ensino de História”, publicação da Revista História e Ensino da Associação Nacional de História (ANPUH), publicado em junho de 2017. O Dossiê traz uma série de artigos, resenhas e entrevistas que tratam das relações entre canção e ensino de história. Logo na apresentação do Dossiê, Miriam Hermeto e Olavo Pereira, os organizadores, ressaltam a importância de os professores/pesquisadores ficarem com os “ouvidos atentos para a melodia e os olhos abertos para as letras” (HERMETO; PEREIRA, 2017, p.3), evidenciando a importância de analisar/trabalhar a canção, ou seja, letra e música. Os autores também destacam a importância de contextualizar não apenas a produção e a letra da canção, mas também as formas de audição da canção naquele contexto histórico. E, por último, destacam que os professores de história, ao utilizar as canções em suas aulas, devem utilizá-la não apenas como objeto de estudo, mas também como fonte para a construção do conhecimento histórico pelos estudantes.

O Dossiê também traz uma rica entrevista com o professor de história Marcos Napolitano, considerado como uma das principais referências na intersecção entre música e história. Nesta, Napolitano (2017) destaca as possibilidades de relacionar gêneros musicais com determinadas temáticas, como os sambas da década de 1930 com a Era Vargas, associados aos

temas do trabalhismo ou malandragem, ou a música popular brasileira (MPB) no período da ditadura civil-militar (1964-1984), com canções de protesto e resistência. Também aponta outras abordagens, como por exemplo, o rap e o rock associados a temas da juventude, os gêneros nordestinos, como o forró, o frevo e o maracatu relacionados com questões identitárias e representacionais e ainda a música caipira/sertaneja com as temáticas do trabalho rural, da propriedade rural, do cotidiano e do êxodo rural.

O autor destaca os desafios, tanto metodológicos, em relação à melhor, ou mais adequada maneira de se incorporar a escuta musical na análise da canção como um processo heurístico no que tange à utilização da canção como fonte histórica. Neste caso, deve ser mobilizado também o formato original da gravação (LP, CD, MP3, etc). Em relação aos desafios, o autor defende que o eixo do planejamento das atividades deve ser pensado tanto no gosto musical dos alunos como também na ampliação do repertório musical dos mesmos. Segundo ele, não se deve apenas reproduzir os gostos musicais dos alunos e muito menos impor o do professor, e aqui existe um nó difícil de ser desatado, pois cada vez mais ocorre uma “tribalização” das audiências juvenis, que se fecham em certos gêneros e gostos musicais. Por outro lado, há um enorme preconceito dos professores em relação a alguns gêneros musicais, como por exemplo o funk, o rap e o sertanejo.

Ao final da entrevista, Napolitano realça a importância dos cuidados metodológicos. Para além da sala de aula, destaca a busca, pelo professor, da maior quantidade de informações acerca das canções; o aumento do seu repertório musical para além dos denominados clichês; a importância em conhecer diversos gêneros musicais e entender o contexto histórico da produção e circulação de determinadas canções e gêneros musicais. Em sala de aula, o professor deve ter o esmero com os roteiros de atividades, com a letra e a escuta da canção, a qual deve ser feita repetidas vezes, e com a observação em relação a sensibilidade dos alunos.

Outros artigos do Dossiê contribuem para as reflexões teóricas e metodológicas deste trabalho, como o caso do artigo denominado "Rasuras da História: samba, trabalho e Estado Novo no ensino de História", de Adalberto Paranhos, no qual a canção é analisada como fonte histórica. Aqui o contexto histórico é assinalado como sendo de extrema importância, já que o samba era considerado como parte fundamental da construção de uma cultura política tipicamente brasileira. Segundo o autor, a pesquisa histórica que, nesse caso, toma a canção como objeto de análise, pode fornecer elementos teóricos e metodológicos para o trabalho do professor (PARANHOS, 2017).

Importante destacar esse artigo pois Paranhos analisa a canção como fonte histórica, e uma das defesas desse trabalho é justamente esse enfoque dado à fonte canção, e não apenas a utilização dela como recurso didático.

No artigo intitulado “A música nas aulas de história” de Olavo Pereira Soares, que tem uma perspectiva centrada na epistemologia da história, é realizado um debate teórico e metodológico sobre a canção nas práticas escolares, que contribui para este trabalho no sentido de apontar possibilidades teórico-metodológicas. Esse artigo também é muito relevante para esse trabalho já que o foco principal é a utilização de canções nas aulas de história, e para isso, é fundamental que conheçamos formas e metodologias para a utilização dessas canções.

O artigo “Relato de viagem: o livro Apologia da História e o uso de canções no ensino de disciplinas da Área de Teoria e Metodologia da História” de autoria de Edmilson Alves Maia, discorre sobre o uso da canção como possibilidade didática nas disciplinas voltadas para a formação do historiador em cursos de graduação. As análises tiveram como base programas elaborados pelo autor na Universidade Estadual do Ceará. Interessante notar a relevância desse artigo em relatar a importância das capacitações nas formações de professores, o que contribuiu para o este trabalho no sentido de trazer exemplos de possibilidades didáticas no uso de canções em sala de aula.

No artigo “Na trilha sonora da História: a canção brasileira como recurso didático-pedagógico na sala de aula” de Luis Guilherme Ritta Duque, a canção é utilizada como recurso didático em sala de aula. A análise das canções se deu a partir de experiências do autor como docente na formação de professores, utilizando a canção como recurso didático. Esse artigo, assim como o anterior, também contribuiu para o trabalho, no sentido de mostrar possibilidades do uso de canções como recurso didático.

No artigo intitulado “Decantando a República: um encontro entre o historiador e o compositor popular” de Bruno Viveiro Martins, a análise é voltada para um programa da rádio da Universidade Federal de Minas Gerais denominado “Projeto República”. A análise aborda as relações entre as canções populares e a história. Esse artigo é relevante no sentido de apontar uma possibilidade de se pensar canções populares como fontes históricas. Esse artigo também é muito importante para esse trabalho, pois da mesma forma que o artigo de Adalberto Paranhos, joga luz sobre a possibilidade de se trabalhar as canções como fontes históricas e não apenas como recurso didático.

O artigo “História por Música: aplicações de um projeto de música popular e ensino de história”, de Carlos Eduardo de Freitas Lima, consiste na utilização de algumas canções

concatenadas com alguns períodos/acontecimentos históricos. Os textos que buscam articular conhecimentos históricos por meio de algumas canções foram disponibilizados em uma página do *Facebook* denominada “História por música”, cuja ferramenta, segundo o autor, “permite uma difusão do conhecimento histórico e a busca de novos métodos para o aprendizado de história”. É interessante a contribuição desse artigo em duas frentes, a primeira que é a possibilidade da utilização de redes sociais com o intuito de se alcançar um número maior de pessoas e também como um mecanismo facilitador na hora da utilização dessas canções em sala de aula, e é também muito interessante observar como o autor se utiliza de canções para remeter e contextualizar alguns períodos e acontecimentos históricos.

“Ditadura militar sob o olhar de composições musicais” é um artigo de autoria de Flávia Jovelino da Silva que relata a utilização de letras de canções populares da década de 60 e 70 do século XX com turmas do 9º ano do ensino fundamental nas aulas sobre o período da ditadura. As atividades consistiam em utilizar as canções como fontes de pesquisa, contextualizando o período histórico da ditadura-civil militar (1964-1985) e, também, estabelecendo relações com o momento em que os alunos estavam passando. A escola onde a professora propôs a atividade fica na Rocinha-RJ e, naquela época, estava ocupada pelas Unidades de Polícia Pacificadora (UPP). Como atividade final, a professora solicitou aos alunos a produção de canções que refletiam o momento atual que estavam passando relacionados ao que aprenderam por meio das canções do período estudado. Esse ótimo artigo contribui duplamente para esse trabalho, em primeiro lugar por trabalhar a canção como fonte histórica, e em segundo lugar, por estabelecer relações do período histórico estudado com o cotidiano dos alunos, dando mais sentido para os alunos os temas estudados nas aulas de história.

Dentre os artigos do Dossiê, dois merecem um destaque e um olhar mais detalhado por tratarem da temática relacionada as identidades afro-brasileiras e o uso de canções no ensino de história.

O primeiro é o artigo denominado “O Canto de Clara: possibilidades de ensino-aprendizagem da história afro-brasileira”, do autor Luciano Magela Roza, que trata de uma pesquisa histórica relacionada com a prática pedagógica. O artigo discorre sobre as relações entre a cultura afro-brasileira e a canção popular que ganham uma relevância ainda maior nos tempos de intolerância. Ao analisar as canções da intérprete Clara Nunes e também de sua trajetória artística, que foi, ao longo do tempo, se modificando e cada vez mais se identificando com os elementos da cultura afro-brasileira, o autor demonstra a aproximação crescente da intérprete não apenas com o movimento negro ou outros movimentos sociais, mas também com

vários extratos sociais que simpatizavam com os elementos da cultura afro-brasileira. O artigo advoga a importância das práticas de ensino que honrem, por meio do uso de canções da artista Clara Nunes, as conquistas dos movimentos sociais e da valorização da cultura e dos estudos afro-brasileiros que foram contemplados nas legislações educacionais mais recentes, principalmente as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Esse artigo é extremamente relevante para esse trabalho, pois ele traz uma intersecção da utilização das canções como fontes históricas nas práticas pedagógicas com a questão das identidades afro-brasileiras, que é justamente o foco deste trabalho. Sintetizando a relevância desse artigo, Magela (2017) assim escreve:

Considerando o contexto apontado, este artigo propõe uma reflexão sobre a utilização da música como parte do processo de produção do conhecimento histórico na escola no tratamento da História e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. A obrigatoriedade da temática africana e afro-brasileira como conteúdo curricular obrigatório da Educação Básica, posta a partir da Lei 10.639/031 e reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, produziu simultaneamente, por um lado, novas questões, tensões e inquietações em diversos espaços sociais, e, por outro, a necessidade de elaboração de novas e diversas abordagens, metodologias e ações pedagógicas para o tratamento dos temas postos a partir daí. Além disso, é importante ressaltar que a referida legislação busca, nas disputas constitutivas do campo do currículo escolar, redimensionar o lugar reservado aos africanos e afro-brasileiros na memória coletiva do país e na narrativa nacional. (MAGELA, 2017, p.101).

O segundo artigo que faz essa intersecção da canção com os estudos afro-brasileiros é intitulado “Gênero e reconhecimento no funk carioca: perspectivas para o ensino na educação básica”, cuja autoria pertence a Carlos Eduardo Dias Souza e Gladysmeire Guimarães Silva. O artigo traz à tona uma canção da Mc Carol, a qual, fazendo referências a Dandara dos Palmares, reivindica o protagonismo feminino, tanto no passado, como no presente, ou seja, personagens femininos como “lugares de memória”. Segundo o artigo, a personagem Dandara possibilita o reconhecimento de outras mulheres negras e marginalizadas como agentes de sua própria história, e sugere que tal reconhecimento atue como ferramenta pedagógica no ensino de história, tanto em relação às questões de gênero como às étnico-raciais. O artigo tem como fundamentação teórica alguns autores decoloniais como Homi Bhabha, autores que também se debruçam sobre questões identitárias como Stuart Hall, e, no campo das representações, Pierre Bourdieu. Esse artigo também é extremamente relevante para o meu trabalho, pois, além de relacionar canções com questões identitárias afro-brasileiras, fundamenta seu trabalho com autores que também serão aqui considerados, mais especificamente, Stuart Hall, como veremos a seguir.

O artigo também é muito importante para esse trabalho pois seus autores trazem muitas discussões sobre algumas categorias importantes da história que é a memória e a identidade, citando autores como Pierre Nora, Vera Maria Candau, Paul Gilroy, entre outros já supracitados, e, segundo, tanto os autores do texto, bem como suas referências, tratam dos entrelaçamentos da memória com identidade como vetores de se pensar em outras narrativas diferentes da eurocêntrica, e conseqüentemente, capaz de facilitar processos de identificação por mais pessoas. Essa tentativa de produção de processos de identificação também faz parte da parte propositiva desse trabalho.

Outro característica muito relevante desse artigo para o trabalho é que, após fazer vários apontamentos e discussões sobre canção (funk, hip hop, rap), personagens históricos (Dandara dos Palmares), categorias da história (memória, narrativa e identidade), questões de gênero e étnico-racial (empoderamento da mulher negra), traz todas essas problematizações para o ambiente escolar, especificamente para as aulas de sociologia e história, demonstrando todo o potencial que o uso dessas canções podem trazer para o ensino, ao trazer novas narrativas decoloniais e questionando as narrativas que quase sempre predominaram nos currículos e aulas de história, que possuem um viés eurocêntrico. Toda essa discussão é de suma importância e está presente nesse trabalho também, por isso o grande destaque para esse artigo.

Um trecho desse artigo demonstra como a intersecção da utilização de canções com o ensino de história serve como potencializador de produção de novas narrativas, e, conseqüentemente, capaz de estimular pertencas e identificações. Nesse trecho a seguir, os autores citam uma estrofe da canção Falsa Abolição das cantoras Preta Rara e Negra Jack que diz: “meninas negras não brincam com bonecas pretas” e problematizam:

Preta Rara e Negra Jack chamam a atenção, na música *Falsa Abolição* aqui citada, para um fato cada vez mais questionado: a sub-representação de negras nas distintas esferas do fazer social, inclusive na escola. Por vezes, no currículo escolar, em livros didáticos ou mesmo na narrativa docente, o ponto que se destaca tende a realçar aspectos negativos da história das pessoas negras no Brasil: o africano e o seu descendente, muitas vezes construídos por aqueles identificados à narrativa do colonizador branco, ganham uma identidade “atribuída”. Ainda que ambas sejam MCs da cena *hip-hop*, o trecho destacado pode nos servir aqui como ponto de aproximação com o *funk* para fins pedagógicos (SOUZA E SILVA, 2017, p 202).

Esse trecho resume a importância, não apenas desses dois últimos artigos analisados, mas praticamente quase que a totalidade dos artigos, entrevistas, resenhas e análises contidos nesse Dossiê, sobre a importância do uso de canções como linguagem, recurso didático e fonte histórica capaz de produzir novas narrativas para o ensino de história, principalmente no que tange a temática das identidades afro-brasileiras, o que ganhou relevância após a promulgação

da Lei 10.639/03, constituindo-se como uma forte matriz produtora de identificação e pertencimento por uma maior parte dos alunos em relação ao currículo e ensino de história.

CAPÍTULO 2. Identidade, diferença e ensino de história

Com o intuito de desenvolver um trabalho que possibilite trabalhar as identidades afro-brasileiras por meio de canções, após as discussões sobre as possibilidades de utilização de canções em sala de aula, necessário se faz problematizar os conceitos sobre o termo “identidade”.

O que é identidade? Qual a sua, a minha e a nossa identidade? O que é “ter” uma identidade? São perguntas que sempre foram difíceis de responder e que possuem inúmeras e imprecisas respostas. No mundo atual tais conceitos ou tentativas de respondê-las ficaram cada vez mais complexas. O que é ser brasileiro? Qual a sua etnia? Qual a sua raça? Perguntas relativamente simples, mas que geram uma série de crises e perturbações na hora de respondê-las.

Para tentar responder tais perguntas, necessário se faz problematizar e definir o que é identidade. Para tanto, vamos problematizar tais questões sobre a perspectiva contemporânea nos estudos da sociedade e cultura.

Segundo Woodward (2000), uma concepção de identidade está relacionada a uma perspectiva essencialista, ou seja, sobre quem pertence ou não pertence a um determinado grupo identitário. Neste caso, a identidade é vista como fixa e imutável. Entretanto, segundo a autora, a identidade é relacional, ou seja, a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica e depende daquilo que o outro diz o que ela é. Ela é definida pela negação, ou seja, por aquilo que não é.

Nesta mesma perspectiva, segundo Hall (2000),

Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2000 p.109).

A identidade se relacionada com o contexto social e material, e, para Woodward (2000), depende dos símbolos marcados em algum desses grupos sociais, o que provoca processos de exclusão ou desvantagens materiais. A identidade é, portanto, marcada por meio da linguagem, por meio de símbolos que designam a diferença.

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido às práticas e relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. E por meio da diferenciação social essas

classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais (WOODWART, 2000, p.14).

Nesses processos de classificação e demarcação que envolvem as relações de identidade e diferença, outras relações de forças e de poder podem ficar esquecidas e/ou escondidas e desaparecem das discussões. Ou seja, quando consideramos as relações de identidades étnico-raciais, esquecemos das relações de gênero, ou ainda, quando tratamos das relações de trabalho, esquecemos das relações de gênero e étnico-raciais. Portanto, as identidades possuem vários aspectos, não são unificadas e apresentam inúmeras contradições, e todas elas precisam ser problematizadas e negociadas.

E por último, mas não menos importante, não se pode esquecer do aspecto psíquico em relação às questões identitárias, ou seja, o modo pelo qual as pessoas assumem suas posições de identidade e se identificam com ela (WOODWARD, 2000), marcando, deste modo, ao mesmo tempo a identidade e a diferença

2.1 Identidade, Diversidade e Diferença

Em primeiro lugar, cabe salientar que vemos a diversidade com ótimos olhos, ela é necessária, salutar e positiva, pois uma sociedade que considera a alteridade pode se tornar um lugar mais plural, harmônico e inclusivo. Mas apenas diversidade não basta, necessário se faz questionar o porquê das diferenças, por que essa escolha e não essa? Por que esses temas e não aqueles? Por que trabalhar tais conteúdos e não outros? Por que uma história eurocêntrica e não uma história brasileira? Por que uma história brasileira a partir da chegada dos europeus e não uma história brasileira antes da chegada dos europeus? Por que uma história pautada nos homens, brancos, descendentes de europeus e católicos e não uma história pautada em mulheres e homens, indígenas, negros e brancos, ateus, politeístas, do candomblé, de muçulmanos e cristãos?

Enfim, há uma série de diferenças que não foram, e ainda não são contempladas pelos nossos currículos de história.

Poderíamos questionar se, ao trazer todas essas problematizações para nossa história e nosso currículo, não seria isso a tal da diversidade? Pode-se dizer que sim, mas precisamos ir além, precisamos dar alguns passos adiante, virar essa página da nossa história brasileira, ou seja, aquela heterossexual, católica e eurocêntrica, precisamos caminhar. Assim como a sociedade e suas instituições são dinâmicas, umas mais outras menos, nossa história e nosso

currículo também o são. E antes de incluir e diversificar nossa história e nosso currículo, urge perguntar: Por que é diferente? Por que tais diferenças nunca foram incluídas?

Acredito que os Estudos Culturais² nos forneçam não respostas prontas, e sim fundamentos e questionamentos em relação a essas escolhas.

E, segundo os Estudos Culturais, não há como escapar de que toda a nossa cultura é permeada pelas relações de poder, e, conseqüentemente, nossas histórias, segundo as narrativas oficiais, nossos currículos e nossas escolhas são pautadas, também, nas relações de poder. E ao examinar toda a nossa trajetória e história educacional, desde os primeiros colégios jesuíticos chegando até a redemocratização na década de 80 do século passado, me parece óbvio que ela foi pautada na história apenas dos vencedores, ou seja, do homem, branco, europeu e católico.

E é nesse sentido que os Estudos Culturais são extremamente importantes para problematizar e questionar tais escolhas³, por isso defendemos as problematizações trazidas pelos Estudos Culturais, pois não apenas defendemos os estudos das diferenças, questionamos os porquês das diferenças e por que algumas culturas, temas e conteúdos são contemplados e outros não, os quais são intencionalmente esquecidos. As relações de poder fundamentam tais respostas.

Um aspecto importante em relação ao conceito de identidade e diferença, segundo os Estudos Culturais, se refere à diferenciação entre identidade cultural essencialista e não essencialista. A primeira diz respeito a uma concepção de identidade fixa, sólida e imutável, com relação à qual um determinado grupo de pessoas se identifica, como, por exemplo, uma nacionalidade, uma etnia ou uma raça. A segunda se refere a uma concepção de identidade fluida, móvel, em construção e híbrida, em relação à qual, não apenas uma determinada categoria de pessoas se identifica, e sim, uma coletividade heterogênea, ou seja, vários grupos de sujeitos.

Na concepção essencialista, para se afirmar uma identidade, é preciso diferenciá-la, em outras palavras, é na negação ou diferenciação do outro que se constrói determinada identidade.

² De acordo com Costa (2010, p.138), com base nas concepções de Stuart Hall, um dos mais conhecidos e destacados intelectuais dos Estudos Culturais, esta perspectiva teórica considera que: “é na cultura que dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada”.

³ Destaco que praticamente em toda nossa história, com algumas raras exceções trazidas pelos últimos governos que atenderam às demandas históricas de movimentos sociais, como por exemplo, o movimento negro, feminista, LGBT e indígena, pode-se dizer que foi uma história e um currículo centrado e pautado na figura de quem sempre esteve e novamente está no poder.

É a identidade construída pela negação da diferença. No caso de uma concepção de identidade não essencialista, a diferença é vista como fator positivo, ou seja, ela é necessária para a construção daquela identidade. É a identidade “na” e “com” a diferença.

As conceitualizações clássicas quanto aos termos raça (ligada às questões biológicas) e etnia (relacionada às características culturais), também ganham contornos mais complexos no âmbito dos Estudos Culturais, nos quais, apesar das diferenciações, tais conceitos ganham complexidade, abarcando mais semelhanças e diferenças nos sujeitos que reivindicam tal ou qual identidade. Em outras palavras, o que é ou quem pode pertencer ou pleitear tal raça ou determinada etnia?

À primeira vista, pode-se parecer que a concepção essencialista de identidade traz apenas uma característica negativa e/ou excludente. Na maioria dos casos relacionados às questões identitárias, ela é, sim, utilizada para excluir o “outro” ou os “diferentes”, como por exemplo, quem não faz parte de tal comunidade, povo, nacionalidade ou país. Ou seja, nesta perspectiva, definindo um critério identitário, obrigatoriamente estaremos excluindo outras identidades.

No entanto, uma concepção essencialista pode servir para atender às demandas de grupos que historicamente foram excluídos de determinada sociedade. É o caso por exemplo, das comunidades quilombolas e indígenas que reivindicam a demarcação de suas terras previstas na Constituição Federal de 1988. Também é o caso dos sujeitos que fazem parte das comunidades afrodescendentes e indígenas que possuem direitos garantidos por lei.

Embora reconheça este aspecto, mas buscando problematizar e superar essa discussão dicotômica, Hall (2003) critica a necessidade da perspectiva essencialista de identidade em relação à questão racial:

Esse momento essencializa as diferenças em vários sentidos. Ele enxerga a diferença como "as tradições deles versus as nossas" — não de uma forma posicional, mas mutuamente excludente, autônoma e autossuficiente — e, conseqüentemente, incapaz de compreender as estratégias dialógicas e as formas híbridas essenciais à estética diaspórica. (HALL, 2003, p. 344).

Nesses casos, apesar de tal perspectiva essencialista de identidade possuir o intuito não de excluir, e, sim, de afirmar a identidade de um grupo, ou de uma chamada “minoría”, tal perspectiva acaba por reforçar a discriminação. Nesse sentido, Hall (2003) cita o exemplo de Paul Gilroy em relação à agenda política e cultural da política negra no Reino Unido na década de 90 do século passado:

(...)os negros da diáspora britânica devem, neste momento histórico, recusar o binário negro ou britânico. Eles devem recusar porque o "ou" permanece o local de contestação constante, quando o propósito da luta deve ser, ao contrário, substituir o

"ou" pela potencialidade e pela possibilidade de um "e", o que significa a lógica do acoplamento, em lugar da lógica da oposição binária. Você pode ser negro e britânico, negra e britânica não somente porque esta é uma posição necessária nos anos 90, mas porque mesmo esses dois termos, unidos agora pela conjunção "e", contrariamente à oposição de um ao outro, não esgotam todas as nossas identidades. (HALL, 2003, p. 345)

Hall (2003) também critica a fragilidade da perspectiva essencialista de identidade pois esta naturaliza as diferenças, passando a ideia de que estas resultam de questões biológicas e genéticas, portanto, naturais, enquanto que o correto seria apontar tais diferenças como fruto de construções históricas e culturais. Nesse sentido, o autor escreve sobre a identidade essencialista em relação à questão de raça, comparando-a e exemplificando com a questão de gênero e sexualidade:

O momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante "negro" é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. Além disso, como sempre acontece quando naturalizamos categorias históricas (pensem em gênero e sexualidade), fixamos esse significante fora da história, da mudança e da intervenção políticas. É uma vez que ele é fixado, somos tentados a usar "negro" como algo suficiente em si mesmo, para garantir o caráter progressista da política pela qual lutamos sob essa bandeira — como se não tivéssemos nenhuma outra política para discutir, exceto a de que algo é negro ou não é. Somos tentados, ainda, a exibir esse significante como um dispositivo que pode purificar o impuro e enquadrar irmãos e irmãs desgarrados, que estão desviando-se do que deveriam estar fazendo, e policiar as fronteiras — que, claro, são fronteiras políticas, simbólicas e posicionais — como se elas fossem genéticas. É como se pudéssemos traduzir a natureza em política, usando uma categoria racial para sancionar as políticas de um texto cultural e como medida do desvio. (HALL, 2003, p. 345).

E é nesse sentido que Hall (2003) afirma uma perspectiva não essencialista, assumida pelos Estudos Culturais:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (HALL, 2003, p.109).

Neste sentido, este trabalho defende a perspectiva não essencialista para se trabalhar a questão dos estudos afro-brasileiros, pois tal perspectiva permite que as múltiplas identidades afro-brasileiras sejam problematizadas e abarcadas no ensino de história, como veremos a seguir.

2.2. Identidades afro-brasileiras na sala de aula: do ocultamento ao entranhamento

A identidade nacional brasileira oficial e ensinada nas escolas por muito tempo sempre foi única e homogênea, ou seja, aquela forjada em uma matriz eurocêntrica. A partir da década de 1990 ocorre uma ruptura em relação à identidade nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e nos anos seguintes, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando a perspectiva identitária essencialista, homogênea e única, passa a ser confrontada, em função das contribuições do multiculturalismo, trazendo à tona as diversas contribuições dos diversos povos que aqui viviam, que para cá vieram e que aqui vivem. Neste sentido, o que mais nos interessa nesses estudos, sem sombra de dúvida, é a ruptura em relação a uma identidade nacional una e totalizante, e a consideração de identidades nacionais plurais, híbridas, em movimento, em construção, fronteiriças, emaranhadas.

Dando sequência aos avanços na problemática da identidade nacional nos currículos escolares, as Leis 10.639/03 e 11.645/08⁴, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, constituíram um dos principais avanços no currículo escolar do país, trazendo consigo novos temas e narrativas, geralmente negligenciados, principalmente no que se refere aos povos indígenas e aos povos de origem africana que contribuíram imensamente para a formação do país e, por conseguinte, para a formação do que seria uma identidade nacional.

Paralelamente à essas leis, parâmetros e diretrizes de âmbito nacional, estadual e municipal, também foram sendo definidos em torno dos princípios norteadores das relações étnico-raciais, corroborando a importância de trabalhar tais questões em sala de aula.

Em Florianópolis, por exemplo, um breve histórico dos marcos legais da educação das relações étnico-raciais (ERER) pode ser elencado: a Lei Municipal 4.446/96, que incluiu conteúdos de matriz afro-brasileira nos currículos do município; em 2007, as “Orientações curriculares para a educação das relações étnico-raciais”; a Resolução do Conselho Municipal de Educação de 2009, que instituiu diretrizes curriculares municipais para a ERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; em 2010, o Plano Municipal de Educação de Florianópolis, com o eixo temático da ERER; em 2012, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, com o núcleo da ação pedagógica/relações sociais e culturais; em 2015 as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Florianópolis, que tem como um dos princípios educativos o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-raciais

⁴ Trata-se da Lei 11.645 de 10 de março de 2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

(ERER) na educação básica; ainda em 2015, o currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, que incluiu reflexões e ações sobre a diversidade; e em 2016, com a publicação da Matriz Curricular para a ERER na educação básica, que traz uma série de conceitos, leis, normativas, justificativas, exemplos e discussões sobre a referida temática.

Sobre o último documento citado, importante destacar que, logo na introdução do material, há uma importante justificativa dessa Matriz:

Com esta ação, a SME (Secretaria Municipal de Educação) materializa uma proposta pedagógica que deseja romper com os modelos educacionais que circundavam estruturas monoculturais e eurocêntricas, situando “os outros” – os sujeitos da diversidade – à margem de uma normatização considerada padrão. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.9).

Percebe-se que a citação já deixa claro que o material tem o intuito de romper com as concepções monoculturais e eurocêntricas, considerando a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. No entanto, apesar da existência de todos esses marcos legais sobre a ERER, tanto no âmbito federal e estadual como municipal, percebe-se que tais práticas são efetivamente pouco praticadas em sala de aula. Em outras palavras, a ERER é estranha a algumas unidades escolares, ausente nas práticas pedagógicas e nas salas de aula.

Notam-se algumas mudanças em livros didáticos, em obras que já dedicam capítulos exclusivos sobre tais temas, enquanto que outros continuam a abordar a temática apenas quando se refere à escravidão. Outra mudança decorrente dessas leis se evidencia em obras paradidáticas que são utilizadas muitas vezes em projeto interdisciplinares, mais especificamente, entre as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes.

Como exemplo, é interessante observar a análise feita por Jesus (2012) de um livro didático editado após 2003, ao tentar se adequar à nova legislação para poder estar entre as possíveis escolhas do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)⁵ no ano de 2008. Notou-se, através da condução de seus conteúdos e didática que:

[...] a falta de conhecimento da lei n. 10.639/03 aliada ao atraso e ao descaso que se têm no Brasil em relação aos estudos de cultura negra e africana, contribui de forma decisiva para que a sociedade cultive, ainda, estereótipos e imagens negativas do negro na sociedade brasileira, mantendo firme o *status quo* de uma sociedade onde o poder continua sendo branco, heterossexual e machista, dependesse exclusivamente de políticas públicas governamentais de cunho socioeconômico para superar a condição “natural” de exclusão na qual estariam acometidos (JESUS, 2012, p. 169).

⁵ Implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país.

Em relação à formação de professores, nota-se que, após mais de dez anos, no caso dos currículos de História, muitas universidades continuam com a grade curricular organizada na história cronológica e eurocêntrica. Esse modelo curricular afeta diretamente a precariedade da formação dos professores em relação ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira⁶.

Sobre essas questões relacionadas à formação dos professores, importante analisar esse fragmento de texto:

[...] trabalhos que analisam a aplicação da lei 10.639/03 são temas iniciais nos cursos de pós-graduação e estão centrados nos programas de Educação. Por isso, não se têm pesquisas prontas com resultados que permitam um referendo teórico. Existem trabalhos realizados cujo foco é a África nos livros didáticos, através deles é possível perceber a preocupação que há com o tema e também a relação que os professores mantêm com este conhecimento em sala de aula” (LAUREANO, 2008, apud JANS, 2014, p 4).

Desse modo, apesar das dificuldades, a tendência é que o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira se fortaleça cada vez mais, não pelo simples fato de ter se tornado uma obrigatoriedade, mas principalmente por ser uma demanda histórica de uma enorme parcela da população brasileira, a população negra, à qual sempre foi negado o acesso a todos os direitos sociais, que sempre foi estigmatizada, que sempre sofreu preconceito e racismo, e cuja história nunca constituiu a história oficial.

Corroborando a reflexão sobre a importância de uma história plural em um país como o nosso, que é:

[...] multirracial e poli étnico não pode aceitar que se escreva apenas a história dos vencedores, ou seja, dos considerados brancos. Embora negada, a história do negro não é irrelevante. Pelo contrário, é tão importante quanto a de qualquer outro segmento da população. Uma história plural pressupõe o registro da diferença, o acolhimento da diversidade e o reconhecimento do “outro (DOMINGUES, 2003 apud JANZ, 2014, p. 4).

Neste debate a respeito dos marcos legais da EREER e de sua efetivação em sala de aula, cabe questionar qual seria o enfoque a respeito da identidade nacional numa perspectiva plural.

2.3. A questão da identidade nacional e os currículos de História

⁶ Apesar de algumas falhas nos cursos de formação, as universidades públicas servem como exemplo no que tange à efetivação da lei, incluindo tal temática tanto na Graduação como também em seus cursos de extensão e atividades de pesquisa. Acredito que possuo alguma propriedade nesse relato, pois sou aluno do mestrado profissional na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e ao cursar as disciplinas de Metodologia, Currículo, Teorias da História e História do Ensino de História, estudamos, discutimos e aprendemos vários aspectos relacionados ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Além disso, tanto na UFSC como na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), há cursos de extensão, há Núcleos e Laboratórios de Estudo direcionados ao ensino, a valorização e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e da EREER.

Antes mesmo de falar sobre identidades afro-brasileiras, importante lembrar da problemática dos currículos de História, que sempre privilegiaram a história geral, eurocêntrica. Ao perguntarmos aos alunos se eles preferem estudar a História do Brasil ou História Geral, grande parte dos alunos prefere, de acordo com minha própria experiência docente, a História geral, de matriz europeia. O argumento de tal escolha pelos alunos, na maioria dos casos, se justifica pelo fato deles acharem bem mais interessante pois tem mais guerras, lutas e curiosidades, além da produção midiática, que reforça estas narrativas. Tais escolhas se referem ainda às questões identitárias, pois nossos alunos, assim como boa parte da sociedade brasileira, se identificam com a perspectiva eurocêntrica, ensinada nas escolas e disseminadas nos livros didáticos de história.

Que identidade nacional é essa, narrada a partir da chegada dos portugueses na América no século XVI, seguida pela independência da nação no início do século XVIII declarada por um príncipe português, herdeiro do trono português e que se tornou o rei do Brasil, e pela proclamação da República realizada por militares e poderosos latifundiários no final do século XVIII? E ainda pelas narrativas oficiais do período da ditadura civil-militar (1964-1985), produzindo reflexos até os dias de hoje no ensino de história. Como se dá a produção identitária a partir destas narrativas oficiais? O debate sobre a constituição de uma identidade nacional permanece bastante pertinente, considerando as histórias e identidades indígenas e afro-brasileiras, que deveriam fazer parte dos livros didáticos, paradidáticos, assim como das práticas docentes. Cabe questionar, assim, quem são os estudantes que irão se posicionar a respeito das diretrizes da EREER.

A matriz curricular de Florianópolis elenca como esses sujeitos da EREER as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e idosos atendidos nas unidades educativas: “São os descendentes de africanos, dos europeus e dos indígenas como referência das três etnias e todos os povos que se originam de qualquer outro lugar e que escolheram Florianópolis para morar e a rede municipal de ensino para se constituir sujeito da educação” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 21).

De modo geral, podemos considerar que esta observação se refere a todos os estudantes brasileiros, de qualquer rede de ensino. Ou seja, sujeitos da educação, que, conforme sugere Passos (2014):

Sujeito é um ser humano que se constrói historicamente na relação com outros seres humanos, também sujeitos; é carregado de desejos e movido por eles, os quais o mobilizam. O sujeito também é um ser social com determinada origem familiar, que ocupa uma posição em um espaço social e tem relações sociais. Por fim, o sujeito é um ser único, que tem uma história, que interpreta o mundo e lhe dá sentido. É um

sujeito ativo, que se produz ao agir no e sobre o mundo, ao mesmo tempo em que é produzido nas relações sociais de que participa. (PASSOS, 2014, p.82).

A partir destas considerações, percebe-se que há uma interligação entre o currículo de história e as questões identitárias. Primeiro, em relação à predominância de uma história eurocêntrica na constituição da identidade nacional, e, segundo, há um silenciamento de narrativas associadas aos povos africanos e afro-brasileiros, assim como aos povos indígenas brasileiros. Ou seja, múltiplas culturas e identidades foram apagadas, ocultadas e esquecidas, o que até hoje causa um certo desconforto em parte da sociedade e nos currículos escolares quando colocados em prática. No entanto, é evidente também um movimento de resistência e de mudança de modo a assegurar a inclusão de suas histórias e identidades.

A esse respeito, Marques e Pereira (2013, p.91) afirmam que “a história é o único espaço que nos permite um encontro com as culturas e os tempos estranhos”, e que essa “estranheza” permite perceber nossas singularidades nas diferenças com os outros. Os autores afirmam que “não trata de ser contrário a um ensino que seja espaço de encontro dos grupos com seu próprio passado”, mas que certos cuidados devem ser observados para não se reproduzir a “história-memória” que reproduz uma história recheada de heróis e dicotômica entre o bem e o mal, positivo e negativo. Para evitar tais equívocos, o autor explica três problemas relacionados a esse projeto, que são: a história referencial; o conteúdo relacionado com a realidade do aluno; e a generalização/julgamento.

A história referencial é aquela que analisa os modos de vida no passado e dos outros em relação a um referencial já pré-determinado, uma determinada cosmovisão de mundo. No artigo, o autor traz o exemplo clássico dos povos indígenas, sobre os quais associamos seu modo de vida ao “comunismo primitivo”. Afirma, que dessa maneira, além de apagar as particularidades sobre a quantidade de povos originários que aqui viviam, não valorizamos as diferenças entre eles.

Sobre essa perspectiva de história referencial, Marques e Pereira (2013, p.92) afirmam que “trata-se de uma história referencial, tendo como referência nossos próprios valores, nossa cultura, procurávamos, na cultura e no modo de vida indígena, marcas de nossa cultura, e segundo nossos valores, considerados positivos”.

É interessante observar que muitos defendem uma outra história que seja não eurocêntrica, mas contraditoriamente, quando nos referimos a esses outros povos, como por exemplo africanos e indígenas, queremos analisar, “enquadrar”, classificar e julgar segundo o modo de vida eurocêntrico, em outras palavras, não estamos deixando de reproduzir tal eurocentrismo.

Nesse sentido, mais uma vez, com maestria, Marques e Pereira (2013) nos elucidam sobre a história referencial eurocêntrica:

É o que chamamos de uma história referencial, que sempre mira o outro com os olhos do presente ou com os olhos de uma cultura – continuamos a ser eurocêntricos, ao mesmo tempo em que criticamos o eurocentrismo e reclamamos uma história para os silenciados. A história que damos aos silenciados é uma história que é nossa – uma projeção de nossa própria história, de nossa própria cultura. (MARQUES; PEREIRA, 2013 p. 92).

Sobre uma segunda perspectiva, a história-memória, que diz que o conteúdo deve se identificar com a realidade do aluno, os autores novamente defendem a pedagogia do estranhamento, já que essa provoca uma surpresa ao aluno, que, ao estudar história, descobre as diferenças, as estranhezas e as novidades. Já a pedagogia da identificação, com o intuito de facilitar o aprendizado, desconsidera todo esse estranhamento. Nesse sentido, tal aproximação e identificação do conteúdo estudado com a realidade do aluno serve para reforçar uma identidade única com uma história igual, homogênea. Em contrapartida, ao destacar as diferenças e estranhamentos, a identidade se torna múltipla, complexa, fluida e em construção, e nesse sentido permite o aprendizado com as diferenças.

Sobre as relações entre a defesa da história da diferença e a construção da identidade, Marques e Pereira (2013) afirmam:

A história da diferença permite a construção da identidade pela mirada sobre si mesmo como uma singularidade na história, e isso somente pode ser feito se apresentamos ao estudante aquilo que ele não conhece e não pode colocar em uma forma conhecida. Além do mais, a identidade torna-se algo fluido, na medida em que o estudante não é levado a, necessariamente, identificar-se definitivamente com este ou aquele modo de vida, mas que pode aprender com a experiência dos outros. (MARQUES; PEREIRA, 2013 p. 93).

Por último, o terceiro problema da história-memória se refere às generalizações e julgamentos que serve apenas para comparar o presente com o passado, e com isso, não se extrai nada de novo ou estranho, perdendo a oportunidade de se aprender algo, pois segundo os autores, “o que já conhecemos não nos pode ensinar nada de novo” (MARQUES; PEREIRA, 2013, p 93).

Após essas análises sobre o termo estranhamento, muito bem fundamentadas nas palavras de Diogo Souza Marques e Nilton Mullet Pereira, que se referem às novidades, diferenças e estranhezas como forma de produzir conhecimentos e explicações diversas do que já temos e reproduzimos, a seguir, corroborando o que foi escrito nesse tópico, passamos agora a discorrer sobre o entranhamento das identidades afro-brasileiras, como ferramenta de se combater os silenciamentos sobre essas identidades no cotidiano escolar.

2.4. O entranhamento das identidades afro-brasileiras

Uma maneira de superar possíveis silenciamentos em relação às identidades afro-brasileiras é entranhá-las, ou seja, torná-las presentes nas nossas aulas, nos nossos discursos e na nossa prática. Atualmente, após vários avanços legais que atenderam demandas de movimentos sociais, especificamente aqui, do movimento negro, vários cursos de formação inicial e continuada de capacitação de professores, alterações e inclusões de produções didáticas e paradidáticas que abarcam os estudos afro-brasileiros, e, além, é claro, da quantitativa e qualitativa produção acadêmica relativa a esses temas, não há mais como se abster de trabalhar tais questões em sala de aula.

Nesse sentido, a Matriz Curricular para a EREER da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2016), afirma:

Desse modo, a diversidade étnica nos currículos implica em debater os fenômenos históricos, políticos, econômicos e sociais do etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e da xenofobia. Tratar da diversidade e da diferença implica em posicionar-se contra processos de colonização e dominação; oferecer possibilidades de análises sobre como, nesses contextos, diferenças foram hierarquizadas e tratadas de forma desigual e discriminatória; entender o impacto objetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola e, analisar o currículo como um território político e de disputa que na contemporaneidade é reivindicado como território de saber multicultural (ARROYO, 2011; GOMES, 2007; SACRISTAN, 1998 *apud* FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 17).

O que esse trabalho defende é que ao incentivarmos e dar subsídios para os professores, em sala de aula, abordando as identidades afro-brasileiras, por meio das canções, estaremos contribuindo para romper essas barreiras de conteúdos, histórias e identidades consideradas hierarquicamente superiores, combatendo preconceitos, complexificando e empoderando identidades que pouco ou nada foram estudadas.

Importante observar que tal defesa está em consonância com a perspectiva da Matriz Curricular para a EREER da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2016), que afirma:

O fortalecimento de identidades como princípio pressupõe a compreensão de que não podemos homogeneizar os conteúdos escolares tomando por base somente uma perspectiva étnica, uma “única história”. Arroyo (2011:261) diz que a escola é lugar para “saber de si”, defendendo a pluralidade na organização do currículo e o direito que todos possuem de lidarem com seus conteúdos e pertencimentos históricos e culturais no âmbito da escola e, especialmente na atividade do ensinar e do aprender. Nesse sentido, o fortalecimento da identidade do sujeito está apoiado na desconstrução e na construção de conceitos que recuperem as contribuições de África e de seus sujeitos para a humanidade e a identidade nacional, ampliando o repertório dos estudantes sobre os negros. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 19).

Também importante destacar o que Arroyo afirma sobre o reconhecimento da pluralidade e diversidade das experiências e sua contribuição para a não hierarquização das mesmas:

Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. (ARROYO, 2011, p.117 *apud* FLORIANÓPOLIS, 2016, p.31).

Importante realçar ainda que estudar, debater, aprender a respeito das identidades afro-brasileiras também significa quebrar paradigmas, resistências e silenciamentos quanto a essas identidades:

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2007, p. 23 *apud* FLORIANÓPOLIS, 2016, p.23).

Com base nestas reflexões, o trabalho apresentado visa defender o entranhamento das identidades afro-brasileiras no ensino de história, primeiro, como vetor de combate ao racismo e o preconceito racial, segundo, como elemento de resistência do movimento negro e de uma parcela majoritária da nossa população que não teve e ainda não tem sua própria história narrada e efetivada nas escolas brasileiras. E por último, mas não menos importante, como incentivador de um olhar de alteridade entre todos os sujeitos da educação, aprendendo que nossas histórias só são possíveis de serem narradas em correlação com as demais histórias. Ou seja, que só será possível considerar uma narrativa histórica realmente horizontal, plural, complexa e democrática quando conseguirmos abarcar as múltiplas identidades que formam a denominada identidade nacional, entre elas, o que é objeto desse trabalho, as identidades afro-brasileiras. Procuraremos exemplificar esta perspectiva com base nas análises de algumas canções do rap como gênero musical.

CAPÍTULO 3. Rap e identidades afro-brasileiras

A escolha do rap como gênero musical levou em consideração as perspectivas teóricas sobre o ensino de história que fundamentam esta dissertação, associadas ao uso das canções, assim como as discussões sobre as identidades afro-brasileiras e os mecanismos de produção identitária em questão.

Um dos primeiros elementos que colocamos em destaque é o fato de que o rap é um gênero musical que surge na Jamaica, é levado até os EUA onde se consolida e na década de 1980 chega ao Brasil, principalmente nas periferias das grandes cidades brasileiras. Da sua origem até chegar ao Brasil, esse gênero sempre esteve intimamente atrelado à população marginalizada predominantemente negra, e, conseqüentemente o rap é um dos movimentos culturais intrinsecamente associado aos processos de constituição e de consolidação de identidades afro-brasileiras.

Outro elemento importante para a escolha do rap é o tripé “temática, musicalidade e linguagem juvenil”, pois o rap é um dos gêneros musicais com maior aderência e ressonância na juventude de grande parte das cidades brasileiras e, em especial, na população jovem dos grandes centros urbanos. Sua musicalidade, ora simples, seca e direta, ora dançante e contagiante, aderiu ao gosto de grande parte dos jovens. O mesmo pode-se falar em relação às temáticas contidas em boa parte das letras das canções que se referem a problemas sociais presentes em quase toda a totalidade das cidades grandes brasileiras. As vivências, experiências e expectativas sobre o futuro da juventude também estão presentes nessas narrativas. Temáticas que envolvem problemas sociais, processos de resistência e empoderamento estão presentes nessas canções, apresentando temas bastante relevantes na vida dos nossos alunos, e por isso, há um potencial processo de identificação. Ou seja, pelo fato desse trabalho se voltar para o ensino de história, optou-se por um gênero em relação ao qual boa parte dos alunos se identifica, por meio de sua linguagem, o que pode possibilitar que se estabeleçam relações de pertencimento.

Outro aspecto relevante em relação ao rap é que tal gênero musical vem ao encontro de uma das perspectivas dos Estudos Culturais. O rap, por ser um gênero considerado marginal e que se desenvolveu e consolidou principalmente nas periferias das grandes cidades brasileiras, sempre foi visto por outros setores da sociedade, inclusive por especialistas, críticos musicais e formadores de opinião, como um gênero musical inferior, um subgênero musical, um artefato cultural de baixa qualidade, uma “não música”. Ou ainda, música de marginal e de bandido que

faz apologia à violência, principalmente nas décadas de 1980/90, como é possível verificar em um fragmento da coluna de Apoenan Rodrigues no “Jornal do Brasil em 12 de outubro de 1993 que afirma que o “rap já é um tipo meio chato de música na sua repetição incessante. No caso dos grupos brasileiros que cultivavam o gênero, então, o assunto piora quando o que sobra da pobreza musical são letras lamurientas e mal construídas” (APOENAN, 1993 *apud* OLIVEIRA, 2015, p.15).

Não se pode afirmar que esses estigmas tenham acabado, mas nessas últimas décadas, quando vários rappers e bandas frequentam os principais circuitos musicais do país, programas de TV, ganham prêmios e presentes nas principais plataformas e suportes digitais de divulgação de canções, chegando inclusive a excursionar e terem público fora do Brasil, tais estigmas e preconceitos pode se dizer que foram minimizados.

Esse empoderamento pode ser observado nas palavras de Teperman: “A partir de artistas importantes como Racionais MCs e Emicida e do contexto histórico que coincide com o fim da ditadura e o início das rádios comunitária, o rap foi aos poucos ganhando ares locais e, assim como nos Estados Unidos, rompeu as barreiras do preconceito”. (TEPERMAN, 2015, Orelha do livro).

A partir dessa difusão musical do rap nos circuitos de produção e divulgação musical, atingindo um público mais amplo, e com o avanço das perspectivas dos Estudos Culturais, houve um avanço das análises do rap também nos meios acadêmicos, cujas características e potencialidades foram analisadas em artigos e dissertações como por exemplo “O Rap como ferramenta didática na construção de conhecimentos histórico educacionais”(MARTINS, 2015) e “Ensino de História e RAP: Classe, raça e gênero como possibilidades de diálogo nas aulas de História”(BARBOSA, 2017).

Citamos ainda a dissertação de mestrado de Roberto Camargos de Oliveira que foi lançada em livro sob o título “Rap e Política: Percepções da vida social brasileira” e o livro “Se Liga no Som: As transformações do rap no Brasil” do antropólogo Ricardo Teperman. Além destas publicações, citamos ainda a obra “Sobrevivendo no Inferno” dos Racionais MCs, que foi lançado em livro, referindo-se ao disco de mesmo título.⁷

⁷ Destacamos que o “Sobrevivendo no Inferno” dos Racionais MCs se tornou leitura obrigatória para o vestibular de 2020 da Unicamp, uma das universidades mais concorridas e almejadas do Brasil. Ou seja, um dos pré-requisitos para ter acesso a um dos espaços educacionais mais concorridos se refere ao conhecimento de uma obra considerada por muitos como aspecto da “cultura marginal”, cuja principal temática é o cotidiano de moradores da periferia da maior cidade do Brasil, São Paulo, a partir de um gênero musical estigmatizado como é o rap. Aliás, não são apenas as letras das canções, e sim toda a obra, ou seja, as canções (letra e música) que são indicadas. Tal alteração no vestibular da Unicamp corrobora e referenda duplamente esse trabalho, em primeiro lugar, por se trabalhar na perspectiva integral da canção (letra e música) e não a consideração parcial das músicas (geralmente

A própria diversidade da música brasileira, de modo geral, já ajuda a validar a consideração da multiplicidade de aspectos associados às identidades afro-brasileiras, já que são inúmeros gêneros musicais que possuem influências muito fortes das culturas e dos povos africanos, e que, ao chegarem aqui na América, se multiplicaram, mantendo suas características, mas incorporando também várias outras.

A letra da canção “O Ariano e o Africano”, da banda Mundo Livre S/A (Anexo 1), por exemplo, cita vários ritmos e gêneros musicais populares no continente americano. Tais contribuições e gêneros musicais estão divididos em norte, centro e sul, que se referem respectivamente a América do Norte, Central e Sul. No entanto, apesar dessa divisão, praticamente que todos eles são produzidos e/ou tocados nas três partes do continente americano, como por exemplo, o funk, o blues e o rap. Tal característica pode ser apontada como um dos muitos aspectos que caracterizam as múltiplas identidades afro-brasileiras.

Na estrofe da canção que se refere a América do Sul, são citados os gêneros musicais bumba, maracatu, afoxé, xote, choro, samba, baião, coco e a embolada. Além desses, ainda podemos acrescentar tantos outros ritmos e gêneros musicais que são ou hibridismos desses gêneros, como o axé, por exemplo, ou hibridismos desses gêneros com outros, o afro jazz por exemplo, ou ainda, gêneros musicais que são mais específicos da América do Norte, mas que, ao ser produzido aqui, ganha toda uma especificidade afro-brasileira, como por exemplo os raps produzidos por Marcelo D2 e Criolo, cujas várias canções misturam o rap com o samba.

3.1. O rap como gênero musical: caracterização

O rap é a parte musical, que se refere à voz e ao som do Movimento Hip Hop, que possui quatro elementos, o Break (dança), o grafite (arte visual), o MC (voz) e o DJ (som). Além desses quatro elementos, temos as posses também, que seriam grupos ou organizações de pessoas que se reuniam para praticar pelo menos um desses quatro elementos.

A etimologia da palavra “rap” mais aceita é que ela é uma sigla para rhythm and poetry, ou seja, ritmo e poesia. Mas para Teperman (2015, p. 13), músico, antropólogo e professor no programa de pós-graduação em canção popular da Faculdade Santa Marcelina, há tempos a palavra “rap” está presente nos dicionários de inglês: A palavra “rap” não era novidade nos

apenas a letra). Em segundo lugar, na perspectiva dos Estudos Culturais, esta indicação ressalta temáticas e aspectos culturais das identidades afro-brasileiras que por muito tempo foram esquecidas, ocultadas e silenciadas na nossa história e, por consequência, em praticamente todos os ambientes e instituições educacionais.

anos 1970, pois já constava dos dicionários de inglês havia muitos anos – seu uso como verbo remonta ao século XIV. Entre os sentidos mais comuns, queria dizer algo como “bater” ou “criticar” (TEPERMAN, 2015, p. 13).

Além da questão etimológica da palavra rap, é importante apontar algumas características desse gênero musical. Nas palavras de Felix (2005, p.62):

Trata-se de um “canto falado”, cuja base musical é tirada do manuseio de duas pick-ups, comandas pelo DJ, que incrementa sua apresentação com a introdução de efeitos sonoros denominados *scracht*, *back to back*, *quick cutting* e *mixagens*. A outra personagem na realização do rap é o MC, que é a pessoa que “fala” o canta a poesia.

Para Teperman (2015, p.16), no que tange o local de nascimento do rap, “dez entre dez MCs dirão que é o Bronx”, mas para dar sentido a essa origem, é necessário considerar duas ondas de imigração, a primeira, da África para a América, e a segunda, da América Central para os Estados Unidos. Nesse sentido, a primeira onda foi: “a vinda de centenas de milhares de africanos, das mais diferentes origens, para alimentar o maquinário insaciável dos regimes escravocratas nas Américas” (TEPERMAN, 2015, p.16). Com essa imigração ocorreu o contato da cultura e tradição desses povos de origem africana com as tradições musicais europeias levadas pelos colonizadores europeus aos Estados Unidos, e nesse contato foi desenvolvido o rap, assim como o soul, o funk, o jazz, o blues, entre outros.

O segundo momento imigratório que contribuiu com o surgimento do rap foi, nas palavras do autor: “Uma segunda onda imigratória, após o final da Segunda Guerra Mundial, levou largos contingentes de homens e mulheres pobres de ilhas caribenhas como Jamaica, Porto Rico e Cuba para os Estados Unidos, em busca de melhores condições de trabalho” (TEPERMAN, 2015, p.17).

Esses imigrantes se estabeleceram nas periferias das grandes cidades, entrando em contato com outros imigrantes latinos e afro-americanos que lá já estavam estabelecidos. Uma dessas regiões era o Bronx, localizado no norte da Ilha de Manhattan da cidade de Nova York, um bairro, que na década de 1970 estava abandonado, e, cuja população era predominantemente negra. À falta de opções de lazer e cultura, pobreza, exclusão e preconceito racial, soma-se o contato entre diferentes povos imigrantes. Neste contexto social, jovens dessas regiões, para se divertir nos finais de semana, iam para as ruas com enormes equipamentos de som nas caçambas de caminhões e carros para tocar seus discos de variados gêneros musicais, e juntamente com isso, plugavam microfones no som para se comunicar com o público. Como sugere o autor:

Nos finais de semana dos meses de verão, alguns desses imigrantes acoplavam poderosos equipamentos de som a carrocerias de caminhões e carros grandes (os chamados *sounds systems*), tocavam discos de funk, soul e reggae, e com isso criavam um clima de festa nas ruas. Inspirados nos disc jockeys que animavam programas de

rádio, se autodenominavam djs. Além disso, usavam um microfone para “falar” com o público, não só entre as músicas, mas também durante a música, como mestres de cerimônia (daí a sigla mc — master of ceremony). (TEPERMAN, 2015, p.17)

É interessante anotar que não há uma exatidão sobre a origem e a gênese do rap e sobre isso, Teperman (2015, p. 13) afirma:

“(…). O mito de origem mais frequente sobre o gênero é que teria surgido no Bronx, bairro pobre de Nova York, no início dos anos 1970. (...). Alguns preferem dizer que o rap nasceu nas savanas africanas, nas narrativas dos griôs – poetas e cantadores tidos como sábios. Ou ainda, como sugerem alguns rappers e críticos brasileiros, que é uma variante do repente e da embolada nordestinos. Outros MCs brasileiros defendem que rap é a sigla para “Revolução Através das Palavras”, e já foi dito que as três letras poderiam corresponder a “Ritmo, Amor e Poesia”. (...).

Apesar de não ser possível afirmar com exatidão a origem do rap, mais importante é saber como ele vai ser apropriado por determinados grupos e repelidos por outros, quais são seus significados e o que ele representou e representa nos diversos contextos.

Por muito tempo o rap ficou conhecido por ser um gênero musical onde a letra se sobressai frente a musicalidade/melodia. Entretanto, ao longo do tempo, o rap também ganhou uma musicalidade associada à uma melodia complexa, misturada e influenciada por outros gêneros musicais como o samba, o maracatu, ritmos caribenhos, o rock, entre outros.

Grande parte do conteúdo das letras é direcionado à realidade dos graves problemas sociais enfrentados principalmente na periferia das grandes cidades, entre eles, podemos destacar, a falta de oportunidades de trabalho, falta de espaços de lazer, esportes, cultura e educação, racismo, preconceito racial e social, violência policial. Realidade essa que é muito comum nas principais capitais e cidades de médio e grande porte de quase a totalidade do Brasil, talvez isso ajude a explicar a grande difusão desse gênero por aqui também.

Após essa breve história da teoria mais aceita sobre a origem do rap, e alguns significados, logo abaixo, algumas palavras sobre a chegada desse gênero musical no Brasil.

3.2. O Rap no Brasil

Vimos que uma das teorias mais aceitas sobre a origem desse gênero musical é que surgiu na Jamaica no ano de 1960 e de lá foi levado para os Estados Unidos, onde se difundiu principalmente nos bairros mais pobres da cidade de Nova York, e dos Estados Unidos ele teria vindo para o Brasil.

Com o intuito de destacar aspectos importantes do histórico do rap no Brasil, utilizo como principais fontes o livro de Ricardo Teperman já supracitado e também textos e

entrevistas de Roberto Camargos, autor do livro “Rap e Política”, retirados de sites especializados em rap e cultura afro-brasileira⁸.

Antes do gênero musical rap surgir no Brasil na década de 1980, pode-se falar que tal termo era pouco utilizado e esse estilo musical era confundido com outros gêneros como o soul e o disco. No final do período da ditadura civil-militar brasileira (1964-85), com uma pequena abertura política em relação a censura, o rap engajado e politizado atrelado à movimentos negros urbanos principalmente na cidade de São Paulo se expande com as rádios comunitárias. Pode-se dizer que tal momento foi uma espécie de antecedente do rap no Brasil.

Também na década de 1970, a cena da “black music⁹” com seus funks, sambas-rock, souls, grooves¹⁰ e disco, era muito forte no Brasil, com nomes da estirpe de Tim Maia, Jorge Bem, Jair Rodrigues, entre outros, e muitos DJs, que futuramente vão se destacar na cena rap, que tiveram contato e também foram influenciados pela “black music”.

O primeiro momento da cena rap aqui no Brasil pode ter como marco temporal o fim da década de 1980 e início da década de 1990, onde esse gênero foi apropriado principalmente por jovens negros das periferias de grandes cidades, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro. Jovens se reuniam para ouvir discos de seus artistas prediletos e tentavam cantar suas músicas e fazer rimas. Essas reuniões foram crescendo e se aperfeiçoando e desta maneira o rap começou a ganhar força.

Grande parte das letras está direcionada à realidade dos graves problemas sociais enfrentados principalmente na periferia das grandes cidades, entre eles, podemos destacar, a falta de oportunidades de trabalho, falta de espaços de lazer, esportes, cultura e educação, racismo, preconceito racial e social, violência policial. Realidade essa que é muito comum nas periferias das principais capitais e cidades de médio e grande porte brasileiras, o que talvez ajude a explicar a grande difusão desse gênero musical aqui no Brasil também.

O rap surge no Brasil como um tipo de música considerada “inferior”, de “má qualidade” ou ainda, considerados por muitos como uma “não música”. Para além das questões atreladas a musicalidade, suas letras, por tratarem do cotidiano de boa parte da população desses bairros periféricos, passa a ser taxada de música violenta, a qual não deve ou merece ser tocada,

⁸<http://www.rapnacional.com.br/>; <http://www.brasilhiphop.com.br/> ; <https://www.geledes.org.br/>; <http://www.ceert.org.br/>

⁹ Black music ou música negra também conhecida como música afro-brasileira no Brasil, e música afro-americana nos Estados Unidos, é um termo dado a todo um grupo de gêneros musicais que emergiram ou foram influenciados pela cultura de descendentes africanos em países colonizados na América.

¹⁰ Groove é na verdade um termo, que significa encaixar palavras relacionadas”. Por isso muitos músicos usam esse termo ao criarem algum arranjo, ou seja, eles tem que estar interligados (encaixados) mesmo que não seja de forma direta, exemplo baixo e bateria são dois instrumentos distintos, porém tem que estar em perfeita ordem.

escutada e divulgada, devendo ficar restrita aos guetos da periferia. Percebe-se que o rap surge no Brasil com o estigma da periferia, é “música de pobre, preto e favelado”, é “música de segunda categoria”, “nem música é”. Em um país preconceituoso como o Brasil e que quase sempre impediu à população pobre e negra o acesso à cidadania, não é de se estranhar que toda a cultura surgida e/ou atrelada aos pobres e negros da periferia também tenha sido excluída dos circuitos de circulação e taxada pejorativamente.

Nos anos 90 o rap nacional começa a ganhar as rádios e principalmente a indústria fonográfica, surgindo os primeiros rappers com maior visibilidade, que foram Thayde e DJ Hum. Nesse mesmo período surgiram grupos que são destaque até hoje no país, são eles: Racionais MCs, Pavilhão 9, Detentos do Rap, Câmbio Negro, Xis & Dentinho, Planet Hemp, Faces da Morte. Alguns desses grupos não existem mais, outros se desfizeram, dando origem a carreiras solo, com destaque para Marcelo D2 e outros continuam atuando, com grande destaque para o Racionais MCs (para muitos dos ouvintes e dos críticos musicais é até a atualidade a principal banda de rap do Brasil).

Algumas das características desse momento foram descritas por Teperman da seguinte maneira:

A partir do início dos anos 1990, a excelência da produção musical e poética do grupo Racionais MCs, aliada ao rigoroso discurso de classe e raça e à recusa renitente a deixar-se assimilar pelos esquemas comerciais do mercado da música configurou o forte paradigma político que passou a nortear a produção, a recepção e a crítica do rap no Brasil. (TEPERMAN, 2015, p.10)

Pode-se falar em um segundo momento da cena rap brasileira, os anos iniciais da primeira década do século XXI, quando o rap passa a se misturar de forma mais intensa com outros gêneros musicais, adquirindo uma musicalidade/melodia mais complexa, híbrida e influenciada por outros gêneros musicais como o samba, o maracatu, o ska¹¹, o afrobeat¹², o rock, o jazz entre outros. O rap também passa a abarcar outros temas em suas narrativas que naquele primeiro momento não são muito recorrentes e também passa a ter outros representantes e protagonistas, diferentes da hegemonia do homem da periferia do momento anterior.

¹¹ Ska é um gênero musical que teve sua origem na Jamaica no final da década de 1950, combinando elementos caribenhos como o mento e o calipso e estadunidenses como o jazz, jump blues e rhythm and blues. Foi o precursor do rocksteady e do reggae. Suas letras trazem sinais de insatisfação, abordando temas como marginalidade, discriminação, vida dura da classe trabalhadora, e acima de tudo a diversão em harmonia.

¹² Afrobeat é uma combinação de jazz americano, funk e batida [beat] nigeriano. Ele foi criado pelo artista e militante da África, o falecido Fela Ransome Anikulapo, da Nigéria, no início dos anos 70. Era justamente a época em que o rock britânico e soul music americana estavam dominando a maior parte da cena musical da África. Fela Kuti introduziu sua marca, com estilo próprio, para deter a invasão musical britânica.

O rap, que nunca foi um gênero musical fixo e homogêneo, incorpora, nesse segundo momento, outras vertentes e nuances, tanto em relação à melodia, quanto às narrativas de suas letras. Apenas como exemplo, podemos citar o rap gangsta, o rap engajado, o rap gospel, a rap ostentação, e cada um deles possui temáticas variadas e sonoridades às vezes semelhantes ou diferentes, sem falar nos raps híbridos que são aqueles que misturam o rap com outros gêneros musicais já citados anteriormente.

Também nas palavras de Teperman, algumas características desse momento podem ser descritas da seguinte maneira:

Na virada dos anos 2000, a democratização do acesso à internet banda larga e à tecnologia em geral estimulou a produção e a circulação do rap, revelando a pluralidade do gênero, com vários focos de produção espalhados pelo território nacional. A capacidade de mobilização do rap passou a interessar grupos que, até então, haviam tido espaço reduzido no campo. Mais e mais, “minorias” como mulheres, indígenas e homossexuais vêm encontrando espaço de expressão como rappers, inserindo novas reivindicações na pauta e propondo novas elaborações estéticas. (Teperman, 2015, p.10).

Esse segundo momento da cena rap nacional coincide, não apenas com a democratização do acesso à internet de banda larga, mas também com um fortalecimento e empoderamento dos movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT), feminino, negro, que trazem suas demandas, pautas, reivindicações e discursos, que quase nunca tinham sido escutados¹³. Várias bandas e cantores de rap que surgem nesse momento trazem consigo suas demandas e pautas, que ficam visíveis e perceptíveis não apenas nas letras, como também em sua musicalidade. Aqui pode-se citar como destaques as rappers com suas demandas femininas, Karol Conká e Ludmila e Mc Carol.

Destaque citar também, na cena paulistana, os rappers Criolo e Emicida, que conseguiram atingir um prestígio muito grande, elevando o rap para um novo patamar, conseguindo atingir um público maior e mais eclético, considerados por boa parte da crítica musical, como dois dos principais potencializadores desse segundo momento da cena rap nacional.

Para explicar o destaque desses dois rappers, é interessante observar as palavras de Teperman (2015, p.11):

O sucesso e o prestígio obtido por Criolo e Emicida reforçaram a ideia do surgimento de uma nova escola do rap no Brasil. Para além das novidades estéticas e do alinhamento com a tradição consagrada da música popular brasileira, os artistas da

¹³ Com a chegada pela primeira vez de Lula e do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder no plano federal, algumas dessas demandas¹ (colocar rodapé) foram ouvidas e de alguma forma se transformaram essas causas em política de Estado conquistando visibilidade inédita a essas “minorias”, e é óbvio que esse empoderamento se reverbera também no plano cultural e, conseqüentemente, nas canções, entre elas, o rap.

chamada nova escola mostraram-se muito mais desenvolvidos na profissionalização de suas carreiras, obtendo grande e inédito sucesso na criação de novos sistemas de gestão do rap como negócio. O fortalecimento do rap como gênero musical de mercado problematiza sua eficácia como fenômeno de classe, trazendo à tona contradições que sempre estiveram presentes.

3.3. Opções metodológicas

Iremos destacar, a título de análise, dois momentos marcantes da história desse gênero musical no Brasil, o primeiro que vai do final da década de 1980 perpassando toda a década de 1990 até o início dos anos 2000, com a chegada e consolidação do rap no Brasil, e o segundo momento, a partir da segunda metade dos anos 2000 até o ano corrente (2019). As canções analisadas se referem às que compõem os álbuns “Sobrevivendo no Inferno” (1997) dos Racionais MCs e “Nó na Orelha” (2011) de Criolo.

Destacamos como foco da análise aspectos do cotidiano presentes nas narrativas das canções para demonstrar a resistência e o empoderamento, tendo em vista apontar elementos associados às identidades afro-brasileiras. Busca-se colocar em evidência, ao longo destes dois momentos, a construção de uma perspectiva cada vez mais diversificada, múltipla e complexa, no rap brasileiro enquanto gênero musical, o que ilustra bem uma perspectiva não essencialista em relação a alguns elementos significativos das identidades afro-brasileiras.

Um elemento, por exemplo, seria o racial, definido, de acordo com o Dicionário Escolar Afro-brasileiro organizado pelo escritor, pesquisador, compositor e cantor Nei Lopes:

Doutrina formalizada na França, em meados do século 19, para afirmar a superioridade de determinados grupos étnicos nacionais, linguísticos, religiosos etc sobre outros. Por extensão o termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa pretensa superioridade. O conceito de “superioridade racial” carece de base científica, já que o ser humano, em termos biológicos, é mais produto do ambiente cultural em que vive do que resultado de herança genética. No Brasil, à época deste Dicionário, vigoravam dezenas de textos legislativos de alcance federal, além de mais de 400 em âmbitos estadual e municipal, coibindo a prática do racismo. (LOPES, 2006, p.)

Segundo a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Básica da Prefeitura de Florianópolis (2016), racismo pode ser definido da seguinte forma:

Doutrina que se baseia na superioridade racial. O racismo hierarquiza pessoas de acordo com sua origem e características biológicas. De outro modo, no pensamento de uma pessoa racista existem raças superiores e inferiores. Em nome das chamadas raças, inúmeras atrocidades foram cometidas nesta humanidade: genocídio de milhões de índios nas Américas, eliminação sistemática de milhões de judeus e ciganos durante a segunda guerra mundial. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.26).

Essa categoria também está relacionada à resistência dos afro-brasileiros em relação a essas e tantas outras formas de opressão, exclusão e violência que sofreram ao longo de toda nossa história e que ainda sofrem na atualidade. O termo resistência possui vários significados dependendo do contexto analisado, de forma geral pode ser interpretado de duas maneiras complementares e diretamente associadas às identidades afro-brasileiras.

A primeira se refere às diversas maneiras que os povos afro-brasileiros permeadas por suas lutas, fugas, trabalhos, estudos, manifestações culturais (dança, culinária, cantos, músicas, canções) e religiosas (candomblé e umbanda) resistiram à violência e opressão dos colonizadores. Já a segunda interpretação do termo resistência está relacionada à quebra da resistência em se trabalhar, estudar, analisar todas essas contribuições dos povos afro-brasileiros por parte de uma parcela da sociedade brasileira que através do silenciamento e ocultamento dessas inúmeras contribuições, defende aquela identidade una, homogênea e essencialista pautada majoritariamente nas contribuições culturais pautada no eurocentrismo, que constitui uma visão de mundo fortemente centrada na cultura europeia, tomada como centro e referência a partir da qual se observam e analisam os demais povos e as outras civilizações.

Consideraremos nas análises também o termo “empoderamento negro” pois a resistência frente aos mais variados tipos de violência contra os afro-brasileiros demonstra toda a força e pujança do movimento negro que, por meio de luta, resistência e afirmação contra todos os mais variados tipos de exclusão e violência, tem proporcionado aos afro-brasileiros orgulho e liberdade para se empoderarem de tudo que sempre lhe foi tirado, mas que atualmente, diga-se de passagem, a passos bem lentos, estão sendo ocupados também pelo afro-brasileiros.

Cabe ressaltar novamente que a própria valorização de vários gêneros musicais que antes eram vistos como “marginais”, uma espécie de “cultura inferior” de “segunda categoria” atualmente é escutada por praticamente todas as classes sociais, e por isso tem ganhado cada vez mais destaque nos vários espaços produtores e reprodutores musicais. Pode-se pegar como exemplo dessa valorização a difusão crescente do samba, do rap, do hip-hop, do funk e do afrobeat.

Portanto, a resistência e o empoderamento se referem diretamente às questões identitárias, já que os povos afro-brasileiros, em todo o seu processo de luta contra a escravidão e as mais diversas violências, têm afirmado as múltiplas identidades afro-brasileiras, expressas por meio dos diversos aspectos que iremos apontar nas canções.

CAPÍTULO 4. Rap como possibilidade

Com o intuito de desenvolver uma análise do rap como gênero musical, com destaque em alguns conceitos constitutivos das identidades afro-brasileiras, de modo a sugerir possibilidades do uso deste gênero musical nas aulas de história, foram escolhidos dois álbuns, um lançado em 1997 e o outro em 2011. A partir da análise desses dois álbuns, pretende-se observar características desse gênero musical produzido durante as décadas de 1980 e 1990, que é o momento da chegada e consolidação do rap no Brasil e de um segundo momento, a partir de meados da década de 2000 até o momento atual (2019).

Para esta análise foram escolhidos dois discos, que servirão como exemplos de cada um destes momentos. O primeiro é o álbum “Sobrevivendo no Inferno” da banda Racionais MCs, produzido em 1997 e o outro é o “Nó na Orelha” do artista Criolo, produzido em 2011.

A justificativa pelas escolhas desses dois álbuns, além do contexto diferenciado em que foram produzidos, se deve a importância que eles tiveram para a projeção, não apenas dos Racionais MC’s e do Criolo, mas também para o rap nacional, que ganhou muita visibilidade, atingindo um público maior e diversificado a partir do lançamento desses dois álbuns.

4.1. A banda Racionais MC’s. O primeiro momento. A construção da diversidade musical do rap brasileiro.

*“Aqui quem fala é Mano Brow, mais um sobrevivente
Vinte e sete anos contrariando a estatística, morô?”¹⁴*

Racionais MC’s é um grupo de rap que surgiu no final da década de 1980 e se encontra ativo e engajado até o momento atual (2019). A banda é considerada por muitos críticos e público como a mais importante de rap do Brasil. Segundo o site oficial da banda¹⁵,

O Racionais Mc's é um grupo brasileiro de RAP que surgiu no final dos anos 80 com um discurso que tinha a preocupação de denunciar o racismo e o sistema capitalista opressor que patrocinava a miséria que estava automaticamente ligada com a violência e o crime. Vinte e cinco anos depois, Racionais Mc's, ainda com um forte engajamento

¹⁴ Canção “Fórmula Mágica da Paz” do álbum “Sobrevivendo no Inferno” (1997).

¹⁵ <http://www.racionaisoficial.com.br/>

na luta contra o racismo e discriminação, vem deixando seu legado e construiu uma história ao lado das pessoas que sempre os acompanharam.

Tudo começou em 1989... Na zona sul de São Paulo, Mano Brown (Pedro Paulo Soares Pereira, 1970) e Ice Blue (Paulo Eduardo Salvador, 1970) eram dois jovens que curtiavam música negra americana da época, como Kurtis Blow e Marvin Gaye. Mas o envolvimento dos dois com a música se deu ainda na infância nos terreiros de candomblé, onde eram levados pelas mães. Na zona norte estavam KL Jay (Kléber Geraldo Lelis Simões, 1969) e Edi Rock (Adivaldo Pereira Alves, 1970), amigos que já trabalhavam juntos apresentando suas músicas pela cidade de São Paulo. Foram então reunidos pelo produtor Milton Sales e assim nascia um dos ícones do rap no Brasil¹⁶.

Pela formação da banda já se percebe uma das características preponderantes de boa parte do cenário rapper brasileiro àquela época, são três MCs e um DJ, não há bateria, baixo, guitarra ou qualquer outro instrumento musical, o som é produzido por um DJ através de bases e sons sampleados e “colados” que são executados em suas Pick-ups.

As letras das canções demonstram a preocupação em denunciar a destruição da vida de jovens negros e pobres das periferias brasileiras. São temas recorrentes em suas canções o preconceito de classe e racial, o racismo, a exclusão e desigualdade social, a convivência com a violência gerada tanto pelo tráfico de drogas como com a guerra às drogas por parte do estado.

4.1.1. O disco “Sobrevivendo no Inferno”¹⁷: Rap, Resistência, Representação e Empoderamento.

Para discorrer sobre os elementos mais significativos das canções deste álbum, essa análise utiliza, além das fundamentações teóricas desenvolvidas ao longo dessa dissertação, o livro “Rap e Política: Percepções da vida social brasileira”, de Roberto Camargos de Oliveira¹⁸, que é fruto de sua própria dissertação publicada em 2013¹⁹.

¹⁶ Informações retiradas dos sites <<http://www.racionaisoficial.com.br>> e <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo636012/racionais-mcs>.

¹⁷ RACIONAIS MC’S. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997, Cd.

¹⁸ OLIVEIRA, Roberto de Camargos de. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015.

¹⁹ Livro que ganhou o Prêmio Funarte de Produção Crítica em Música de 2013, fruto de uma dissertação de mestrado do professor e pesquisador Roberto Camargos de Oliveira, que é professor, pesquisador e doutor em história social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e que foi orientado pelo professor dessa mesma universidade, Adalberto Paranhos, autor de várias obras, com destaque para sua tese de doutorado “Os desafinados: sambas e bambas no 'Estado Novo’”, que também virou livro.

Nessa obra, Oliveira (2015) traz uma narrativa contada não por aqueles sujeitos que de alguma maneira dominam as relações de poder ou que estão integrados na sociedade, mas narra uma parte da história recente do Brasil, mais especificamente a partir do final da década de 1980 até os primeiros anos do século XXI, sob a perspectiva e o olhar a partir “de baixo”. As narrativas são construídas a partir das experiências, vivências e memórias da vida social dos rappers nas periferias de algumas grandes cidades brasileiras e que são representadas em grande parte de seus raps.

Oliveira (2015) esclarece, logo no início de sua obra, que sua opção é pelo rap com viés de contestação, de engajamento, de denúncia e que narra as mazelas do cotidiano das periferias de algumas cidades brasileiras, um tipo de rap que não era aceito por boa parte da imprensa brasileira, pelos críticos musicais e pelos chamados setores hegemônicos da sociedade brasileira. Esse rap muitas vezes era taxado de rap violento por, segundo alguns críticos, fazer “apologia à violência”. Paranhos (2015, p.14), que escreve o prefácio do livro, esclarece que isso não é hegemônico no rap, que tem outras variantes como por exemplo, os denominados “rap do bem”, “rap gospel”, “rap mauricinho”, que eram mais aceitos pelos críticos musicais, imprensa e outros setores dessa mesma sociedade brasileira.

Sua obra é articulada e fundamentada sob a perspectiva das seguintes categorias e autores: memória e representações (Michael Polack); práticas sociais e culturais (Carlo Ginzburg e Raymond Williams); experiência (E.P. Thompson); cotidiano (Michel de Certeau); relações de poder (Michel Foucault e Pierre Bourdieu); história cultural (Roger Chartier); história vista por baixo (E.P. Thompson, Eric Hobsbawm e Adalberto Paranhos); representações (Edward Said) e os estudos culturais (Maria Elisa Cevalco).

Além dessas categorias, a obra é articulada e pensada nos artefatos culturais analisando o tripé: autor (rappers), as obras (raps) e o contexto no qual foram produzidos (prioritariamente o fim da década de 1980 e toda a década de 1990).

Há diversas relações entre essa belíssima obra e o trabalho aqui desenvolvido, mas merecem destaque dois pontos fundamentais.

O primeiro ponto é que essa obra fala da importância das memórias, vivências, experiências dos rappers e que possibilitaram a construção de narrativas (raps) que representam boa parte da população das periferias de algumas cidades brasileiras, narrativas estas que encontraram ressonância por parte dessas pessoas, e, portanto, pode-se dizer que foram produtoras de identidades, foco principal desta análise. E desse ponto decorre o segundo, já que a obra trata dos rappers e raps que narram o cotidiano da população das periferias de grandes

idades brasileiras, com destaque para os temas da exclusão e desigualdade social, da violência policial, do preconceito racial e de classe e do racismo, todos temas que se direcionam às identidades afro-brasileiras.

Outro texto que serviu de referência para análise desse disco foi “O Evangelho Marginal dos Racionais MC’s” de Acauam Silvério de Oliveira²⁰, autor também do prefácio do livro “Sobrevivendo no Inferno”, dos Racionais MC’s²¹.

Em “Sobrevivendo no Inferno”, livro lançado em 2018 com as letras das canções do disco de mesmo nome dos Racionais MCs, Oliveira, A. (2018) comenta no prefácio do livro um pouco da história da banda e da importância desse disco não apenas para o cenário musical brasileiro, mas também por trazer para o debate nacional temas extremamente difíceis da sociedade brasileira. Nesse sentido, Oliveira, A. (2018) chama a atenção para a importância desse álbum não apenas pelo seu valor estético e cultural, mas também pelo valor político por trazer à tona debates promovidos pelos movimentos identitários, compactuando com a opinião de Bosco (2017) que afirma que

[...] o reconhecimento obtido pelo grupo após o sucesso nacional de “Diário de um detento” foi o grande responsável por fazer com que os debates promovidos pelos movimentos identitários extrapolasse as fronteiras mais estreitas da academia e dos movimentos sociais, ganhando assim o campo mais amplo da cultura (BOSCO, 2017 *apud* OLIVEIRA, A., 2018, p. 23)

Reafirmando a importância desse disco, Oliveira, A. (2018) aponta que tal obra ajudou a formar uma nova identidade denominada de “sujeito periférico”. D’Andrea (2013 *apud* OLIVEIRA A., 2018, p. 23) chama a atenção de que “mais do que simplesmente representar o cotidiano periférico em crônicas poderosas, a obra dos Racionais ajudou a fundar uma nova subjetividade, criando condições para a emergência do que ele define como ‘sujeito periférico’”.

Assim, neste trabalho utilizamos uma categoria para analisar as canções, que é o binômio resistência/empoderamento, que resume, de um lado, a resistência dos povos afro-brasileiros frente a vários elementos do seu cotidiano como por exemplo a exclusão e a desigualdade social, o racismo e o preconceito racial e de classe, a falta de oportunidades de estudos, lazer e trabalho. Por outro lado, aponta o empoderamento desses povos por meio do orgulho, de luta e da valorização de aspectos de sua cultura. E nesse sentido, é importante observar o que D’Andrea (2013 *apud* Oliveira A., 2018, p.23) afirma ser o “sujeito periférico”:

²⁰ Professor adjunto de literatura na Universidade de Pernambuco, Acauam Silvério de Oliveira, sua tese de doutorado intitulada “O fim da canção? Racionais MC's como efeito colateral do sistema cancional brasileiro” trata, entre outros temas, as relações das canções dos Racionais com a identidade nacional.

²¹Racionais MC's. **Sobrevivendo no Inferno**: Racionais MC's. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

O morador da periferia que assume sua condição, tem orgulho desse lugar e age politicamente a partir dele. O termo “periferia” passaria a designar não apenas “pobreza e violência” – como até então ocorria no discurso oficial e acadêmico –, mas também “cultura e potência”, confrontando a lógica genocida do Estado por meio da elaboração coletiva de outros modos de dizer.

Um esclarecimento importante sobre a relação dessa citação com a dissertação é que D’Andrea fala do “sujeito periférico” e aqui consideramos as identidades afro-brasileiras. Quando nos referimos à periferia e as favelas, segundo dados apresentados pelo estudo “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça²²”, que analisa indicadores com base em séries históricas de 1995 a 2015 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 66,2% das habitações são chefiadas por homens ou mulheres negras, ou seja, a maioria da população desses locais é predominantemente composta por sujeitos associados às identidades afro-brasileiras.

Também é interessante observar que a narrativa e o discurso do disco “Sobrevivendo no Inferno” e da própria banda Racionais não são apenas representações do cotidiano da periferia, mas traduzem um sentimento de pertencimento e empoderamento, que é justamente o foco dessa dissertação, ou seja, a tentativa de se promover e produzir pertencimento e identificações afro-brasileiras por meio de canções. Nesse sentido

A atuação do grupo foi decisiva para fazer do rap muito mais que uma simples representação da periferia. Sua radicalidade e seu senso de “missão” ajudaram a desenvolver um espaço discursivo em que os cidadãos periféricos puderam se apropriar de sua própria imagem, construindo para si uma voz que, no limite, mudaria a forma de enxergar e vivenciar a pobreza no Brasil (OLIVEIRA A., 2018 p.23).

Também nesse sentido de pertencimento e empoderamento é interessante observar a fala de KL Jay²³ no artigo de Kehl (1999): “Somos os pretos mais perigosos do país e vamos mudar muita coisa por aqui. Há pouco ainda não tínhamos consciência disso”, que demonstra essa perspectiva de incorporar a “valorização”, o “orgulho” e o “poder” do sujeito periférico e não apenas se colocar como vítima, o que ilustra o binômio “resistência/empoderamento”. Observando e analisando essa mudança de atitude dos rappers dos Racionais MC’s, Kehl (1999, p.96), afirma

[...] há uma mudança de atitude, partindo dos rappers e pretendendo modificar a autoimagem e o comportamento de todos os negros pobres do Brasil: é o fim da humildade, do sentimento de inferioridade que tanto agrada à elite da casa grande, acostumada a se beneficiar da mansidão – ou seja: do medo – de nossa “boa gente de cor”.

²² http://www.ipea.gov.br/retrato/infograficos_habitacao_saneamento.html

²³ KL Jay, nome artístico de Kleber Geraldo Lelis Simões, é o DJ, integrante do grupo de rap Racionais MCs.

Uma parcela dessas características dos Racionais em relação aos seus discursos, narrativas e representações do cotidiano da periferia e suas relações com outros espaços e sujeitos poderão ser observadas a partir de trechos das canções do álbum “Sobrevivendo no Inferno”, conforme análise a seguir.

4.1.2. Análise das canções do disco “Sobrevivendo no Inferno” da banda Racionais MCs.

O disco “Sobrevivendo no Inferno” da banda Racionais MC’s é composto por onze canções (letra e música) e uma música apenas instrumental. Todas elas, inclusive a instrumental, serão analisadas.

Essas análises levam em consideração características da musicalidade/sonoridade (música²⁴) e aspectos das narrativas do cotidiano (letra), tendo em vista ilustrar a categoria “resistência/empoderamento”, com seu potencial de estimular os processos de produção identitária.

Não são todas as faixas do disco que conseguem abarcar todos esses aspectos, por exemplo, existe uma faixa instrumental de número 6 cujo título é o sinal de reticências (...). Embora seja apenas instrumental, mesmo assim é importante analisá-la, pois possui elementos que transmitem ao ouvinte sensações do cotidiano. Há outras canções que também não abarcam elementos da categoria “resistência/empoderamento”, mas que tratam das narrativas do cotidiano da periferia e que são importantes pela potencialidade de estimulação de processos de identificações e pertencimentos, além de escancararem a realidade, muitas vezes cruel, da periferia das grandes cidades, consequência de séculos de uma sociedade extremamente desigual. Apesar dessas ponderações, é importante analisar a obra por completo, pois ela é uma somatória de narrativas se formando em uma história com começo, meio e fim. Somente analisando-a em sua completude é possível ter uma visão e um entendimento da grandeza e importância dessa obra.

Contudo, a análise de cada canção será sobre trechos e fragmentos delas. Algumas canções passam de dez minutos de duração, são narrações extensas, sem refrão ou trechos repetidos. O intuito dessa análise, além dos já expostos, é apontar por meio desses trechos/fragmentos, a importância de se observar a canção em sua totalidade (letra e música) e

²⁴ Os áudios das canções estão disponibilizados por meio de links que estão juntos com a ficha técnica dos álbuns no Anexo 1.

também de analisar a diversidade dessa obra em seus vários momentos e nuances contidos nas várias canções que possuem temáticas e sonoridades semelhantes e ao mesmo tempo diferentes, cada uma com suas especificidades.

A primeira canção do álbum, “Jorge da Capadócia”, é a junção da letra da canção de mesmo nome de Jorge Bem com a música de fundo o som da canção “Ike’s Rap 2”, do cantor e compositor norte-americano Isaac Hayes. Uma mistura de pedido de proteção contra os ataques dos inimigos e uma sonoridade que infere um “clima” em que há uma mistura de sensações de calma e tensão, proporcionando uma certa dramaticidade à canção.

Também é importante ressaltar que a letra dessa canção começa com a palavra “Ogunhê”, que é a saudação que se refere ao orixá Ogun, que é o deus da guerra da cultura afro-brasileira. No sincretismo religioso ele é São Jorge, o santo guerreiro que se utiliza da lança e escudo para sua proteção, como é narrado na canção. Observa-se uma ambiguidade de representação, pois se trata do mesmo personagem, mas que é representado ou como orixá Ogun ou como o santo guerreiro São Jorge. Outro aspecto importante a se destacar em relação a Ogun/São Jorge, é que ele é um guerreiro que luta pelo que é correto, que não se deixa abalar pelas adversidades e dificuldades, buscando seus desejos, nada mais semelhante do que o cotidiano que vai ser narrado por todo o disco “Sobrevivendo no Inferno”

Na segunda canção, chamada “Gênesis”, que é a primeira com letra autoral dos Racionais no disco, pode-se observar representações de aspectos do cotidiano de uma parcela dos moradores da periferia como o contato com a violência e as drogas.

Interessante observar como musicalidade da canção que é semelhante a uma trilha sonora de filmes de terror e suspense, permeadas por sirenes de polícia e latidos desesperados de cachorro, o que imprime uma maior dramaticidade, o que atesta a importância de se analisar a letra em conjunto com a audição da música, ou seja, a canção.

Deus fez o mar, as árvore, as criança, o amor.
O homem me deu a favela, o crack, a traiagem,
As arma, as bebida, as puta.
Eu?
Eu tenho uma bíblia véia, uma pistola automática
Um sentimento de revolta.
Eu tô tentando sobreviver no inferno.

As três últimas frases dessa canção ilustram a categoria “resistência/empoderamento”, pois em meio às adversidades encontradas no dia a dia, eles encontram os “mecanismos” e as maneiras para resistirem e sobreviverem, que no caso da canção, pode ser por meio da fé e da violência.

A terceira canção do álbum cujo título é “Capítulo 4, Versículo 3”, logo na estrofe inicial observa-se a narrativa do cotidiano da periferia através da violência policial contra a população negra e pobre e o baixo acesso dessa mesma população às universidades brasileiras. Tal narrativa, apesar dos avanços nos últimos anos em relação ao acesso da população negra e parda nas universidades, ainda é uma triste realidade brasileira.

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial
(toque de piano)

A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras
(toque de piano)

Nas universidades brasileiras apenas 2% dos alunos são negros
(toque de piano)

A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo
(toque de piano)

Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente
(toque de piano)

A cada frase falada e não cantada dessa primeira estrofe, ouve-se uma nota grave de um piano, dando uma dramaticidade à narrativa que demarca ponto a ponto cada índice apresentado escancarando a triste realidade da desigualdade social brasileira.

Nesse trecho da canção, a última frase ilustra bem a categoria “resistência/empoderamento”, quando ela narra “Aqui quem fala é Primo Preto” percebe-se um sentimento de afirmação às identidades afro-brasileiras e “mais um sobrevivente” está se referindo, que perante tamanha e brutal desigualdade e condições postas para os moradores da periferia, viver é sinônimo de sobreviver, ou seja de resistência.

Após a primeira estrofe da canção, em relação aos aspectos musicais dessa canção, merecem atenção as onomatopeias que reproduzem sons de tiros contidas nas frases: “A primeira faz “bum, a segunda faz tá” e “Explode sua cara por um toca-fita velho / Click, plau, plau e acabou”. Também na estrofe que antecede o refrão, “Depois de Cristo / A fúria negra ressuscita outra vez / Racionais, capítulo 4, versículo 3”, na última palavra há um som que imita o toque de um sino, começando logo em seguida um coral com vozes femininas cantando “Aleluia” com um órgão de tubos, auferindo ao refrão da canção um “clima” de cultos cristãos, mas que se encerra rapidamente com a frase imitando o som de tiros de revólveres “Pá, pá, pá”.

Nessa canção aspectos identitário podem ser observadas nas frases “Eu tô na rua de bombeta e moleton / dim-dim-dom, rap é o som que emana do opala marrom”; “Que era um preto tipo A ninguém tava numa / Mó estilo de calça Calvin Klein, tênis Puma / Um jeito humilde de ser no trampo e no rolê / Curtia um funk, jogava uma bola / Buscava a preta dele no portão da escola / Exemplo pra nós mó moral, mó ibope” e: “Ou o da família real de negro

como eu sou / Um príncipe guerreiro que defende o gol”. Percebe-se que há elementos associados às identidades afro-brasileiras, constituídas de maneira heterogênea, híbrida, como é o caso da marca Calvin Klein misturada com referências do cotidiano da periferia.

Finalizando a análise dessa canção, que mistura aspectos do cotidiano, elementos da categoria “resistência/empoderamento” associada à produção de identidades afro-brasileiras, a última estrofe sintetiza toda a importância de se pensar e trabalhar nessa perspectiva, que seria a resistência frente às adversidades do cotidiano, ressaltando o empoderamento e o sentimento de pertencimento a um lugar e a um grupo, como estratégia na produção identitária.

Permaneço vivo, prossigo a mística
 Vinte e sete anos contrariando a estatística [...]
 Eu sou apenas um rapaz latino americano
 Apoiado por mais de cinquenta mil manos
 Efeito colateral que o seu sistema fez
 Racionais capítulo quatro, versículo três

Na quarta canção do álbum, “Tô ouvindo alguém me chamar”, a princípio a narrativa é sobre as relações entre alguns personagens bandidos já “experientes” (Guina) com outros que estão “iniciando nessa bandidagem” (narrado por Mano Brow²⁵), alguns assaltos e os confrontos com a polícia e suas consequências.

Durante toda a canção, escuta-se o som intermitente e incessante de um monitor de sinais vitais em uma sala de unidade de tratamento intensivo (UTI) de um hospital e que ao final torna-se contínuo, o que significa que o sujeito veio a falecer. Ao escutar a canção percebe-se que a narrativa se dá por um narrador que está à beira da morte numa sala de UTI ou em uma ambulância (consequência dos tiros em confronto com a polícia). A canção também é permeada por gritos, tiros, sirenes de polícia, risos, respiração ofegante, vozes que sussurram, choro de criança que imprimem à narrativa um teor de veracidade e transmitindo ao ouvinte dramaticidade, desespero, tensão, e ao final, resignação perante a morte. Todas essas sensações e explicações são só possíveis ao escutar a totalidade da canção (letra e música), ao ler apenas a letra a experiência e o entendimento certamente ficam comprometidos. Apenas, após a escuta da canção inteira, percebe-se que a narrativa é pela perspectiva de alguém que levou alguns tiros, está prestes a morrer e recebendo socorro, e começa a rememorar suas “bandidagens”, até o momento da sua morte.

²⁵ Mano Brow é o nome artístico de Pedro Paulo Soares Pereira, cantor, compositor e um dos integrantes dos Racionais MCs.

A quinta canção, sob o título “Rapaz Comum” narra um possível “acerto de contas” ou um assalto “comum” que ocorre muitas vezes, entre os próprios moradores da periferia, onde ocorre um ataque com tiros resultando na morte de um dos envolvidos.

Logo no início da canção, ouvem-se trechos de uma narração de uma partida de futebol pela televisão, vozes de homens assistindo ao jogo, sons de campainha de residências, tiros e carros partindo cantando os pneus. Fica evidente que se trata de um “acerto de contas”. Além das onomatopeias ao longo da letra que imitam sons de tiros de revólveres (Click, Cleck, Bun), durante praticamente toda a canção, escuta-se o som repetitivo de uma espécie de marretada em ferro, transmitindo ao ouvinte a mensagem de uma situação do cotidiano (os conflitos) que sempre se repete, que não muda e que “não sai da cabeça” dos moradores da periferia, passando uma mensagem, em conjunto com a letra, de angústia e fraqueza perante uma situação que não se pode fazer nada para mudar.

A sexta e única faixa instrumental do álbum, cujo título é um símbolo de reticências “(...)” também é importante analisa-la pois durante quase que toda sua duração, o som passa a sensação de normalidade, somente sendo interrompida por alguns sons, que também não despertam sensações muito diferentes, mas ao final, escuta-se sons de tiros de revólveres colocando fim a música. A sensação que fica ao escuta-la é a de um dia ou de um cotidiano normal e sem grandes problemas, mas que, repentinamente, algo ou uma tragédia (os tiros que podem ser um assalto, um homicídio) vem a acontecer.

A sétima canção do álbum, e também uma das mais famosas dos Racionais é “Diário de um Detento” que narra um dos episódios mais tristes e violentos da história recente do Brasil que foi o Massacre do Carandiru²⁶. A canção começa com Mano Brown narrando o cotidiano sob a perspectiva de um detento²⁷ do Carandiru no dia anterior a esse massacre “São Paulo, dia 1º de outubro de 1992, 8h da manhã”. E depois a canção segue narrando a frieza, indiferença e crueldade do massacre e alguns desdobramentos.

A musicalidade dessa canção, inclusive com o recurso de linguagem (onomatopeia) “Ratatata”, que se refere a uma rajada de metralhadora, é seca, crua e direta passando ao ouvinte, e, corroborando com a narrativa da letra, a frieza com que a polícia, as autoridades policiais chegando até o governador do Estado de São Paulo à época (Luís Antônio Fleury

²⁶ Segundo Acauam Silvério de Oliveira no prefácio do livro “Sobrevivendo no Inferno” (2018, p.19.): “Em 2 de outubro de 1992, São Paulo foi palco daquela que é considerada a mais violenta e brutal ação da história do sistema prisional brasileiro: o massacre do Carandiru, intervenção assassina da polícia militar do Estado de São Paulo que resultou na morte de pelo menos 111 detentos, a maioria composta de réus primários, sem nenhuma chance de defesa”.

²⁷ A escrita da narrativa teve contribuições de Josemir Prado, o Jocenir, ex-detento do Complexo do Carandiru.

Filho), conduziram esse massacre, e que, depois, se omitiram, se esquivaram e se ausentaram de culpa.

Era a brecha que o sistema queria
 Avise o IML, chegou o grande dia
 Depende do sim ou não de um só homem
 Que prefere ser neutro pelo telefone
 Ratatata, caviar e champanhe
 Fleury foi almoçar, que se foda a minha mãe!
 Cachorros assassinos, gás lacrimogêneo
 Quem mata mais ladrão ganha medalha de prêmio!

A oitava canção do álbum chama-se “Periferia é Periferia (em qualquer lugar)”, traz uma narrativa do cotidiano da juventude da periferia, descrevendo suas experiências, memórias e sensações, onde alguns entram em contato com as drogas e a violência resultante do uso de do tráfico delas. A canção relaciona esses problemas com a falta de expectativa de um futuro melhor, que por sua vez é consequência do sistema capitalista que produz desigualdade, exclusão, baixos salários e desemprego.

Periferia é periferia
 Aqui, meu irmão, é cada um por si
 Periferia é periferia
 Molecada sem futuro eu já consigo ver
 Periferia é periferia
 Aliados, drogados, então
 Periferia é periferia (em qualquer lugar)
 Gente pobre
 Periferia é periferia
 Deixe o crack de lado, escute o meu recado

Na parte final dessa canção, a musicalidade com suas bases repetidas incessantemente, juntamente com a repetição da frase “periferia é periferia” (treze vezes), passa uma sensação de uma espiral de problemas que dificilmente se resolverá, reforçando a mensagem na letra em geral, e nessa estrofe em específico, passam para o leitor/ouvinte.

Apesar dessa “espiral de problemas”, na última frase do trecho da canção, pode-se observar um aspecto da categoria “resistência”, abarcada na última frase “Deixe o crack de lado, escute o meu recado”. E, apesar de não estar explícito, a canção, ao narrar os problemas da periferia, e que periferia é periferia em qualquer lugar, indica que “resistir” às drogas é uma forma de se empoderar e buscar uma saída dessa espiral de problemas.

Na nona canção do álbum “Em qual mentira vou acreditar?”, a narrativa traz vários diálogos entre Edi Rock²⁸ que também é morador da periferia, com outro amigo, que demonstram algumas relações entre esses moradores e as autoridades policiais. Esses diálogos indicam o desrespeito e violência, o que demonstra o preconceito racial e de classe muito presente na sociedade brasileira, e também a relação complexa e contraditória deles com outros moradores das favelas.

Logo no começo da canção, ouve-se o som de rádio do carro mudando de uma estação para outra, tocando pequenos trechos de canções variadas.

A sirene do carro de polícia que antecede a frase de Edi Rock (uma espécie de desabafo) e depois, a fala do policial, exemplificam todo o contexto dessas relações, dando um tom de veracidade e tensão a essa narrativa representativa dessas relações.

(sirene de polícia)
 Aí, caralho
 (voz do policial)
 prefixo da placa é MY
 sentido Jaçanã, Jardim Hebron
 (Edi Rock)
 Quem é preto como eu já tá ligado qual é
 Nota Fiscal, RG, polícia no pé
 (voz do policial)
 "Escuta aqui:
 o primo do cunhado do meu genro é mestiço
 Racismo não existe, comigo não tem disso
 É pra sua segurança"
 (Edi Rock)
 Falou, falou, deixa pra lá
 Vou escolher em qual mentira vou acreditar

Além desse trecho acima analisado que narra uma relação entre um morador da periferia, Ice Blue²⁹, e um policial, é interessante analisar que a canção traz outras narrativas (conversas de Ice Blue com Edi Rock), relatando os encontros com outras pessoas durante seu “rolê”. Em um desses encontros Ice Blue depara com outros personagens, como a mulher que em um primeiro momento era uma “princesa” para ele, mas que se revela uma “racista” que não se identifica com suas origens da periferia. Aqui também é possível estabelecer uma análise das relações de gênero e identidade afro-brasileira, mas isso seria foco para um outro estudo.

Outro encontro é com o “rapaz” que de dia parecia um pastor de igreja pentecostal, mas que a noite era traficante de drogas. Entre um encontro e outro das narrativas (policial, mulher e traficante), “gambé, puta e pilantra” nas palavras dos Racionais MC’s, canta-se o refrão que

²⁸ Edi Rock, nome artístico de Edivaldo Pereira Alves, é um dos integrantes da banda Racionais MCs.

²⁹ Ice Blue, nome artístico de Paulo Eduardo Salvador, é um dos membros da banda Racionais MCs.

tem a frase que dá título à canção “Em qual mentira vou acreditar” e a última frase dessa canção é “Tem que andar é esperto, mano” o que demonstra um aspecto da identidade desses moradores da periferia, tal esperteza não no sentido pejorativo e sim no sentido de que para sobreviver a tantos problemas e provocações, tem que saber ser esperto.

Outro aspecto importante dessa canção, agora relacionado a resistência/empoderamento, é que observando trechos em que Edi Rock narra situações em que tanto um policial como uma mulher ofendem/criticam símbolos (roupas, aparências, trejeitos, gostos) que remetem à sua identidade, é possível perceber o sentimento de repulsa e indignação gerados por eles. Para Edi Rock esses símbolos trazem um sentimento de pertencimento, de identidade e ao narrar o momento de revista policial, ele demonstra que a destruição destes representa uma forma de ofensa, humilhação:

Ô, que caras chato, ó! Quinze pras onze
 Eu nem fui muito longe e os "home" embaçou
 Revirou os banco, amassou meu boné branco
 Sujou minha camisa dos Santos
 Eu nem me lembro mais pra onde eu vou

Ou ainda no trecho da canção que narra parte da conversa de Edi Rock com a mulher:

Eu ouvindo James Brown, pá, cheio de pose
 Ela pergunto se eu tenho... o quê?
 Guns n' Roses? Lógico que não! A mina quase histérica
 Meteu a mão no rádio e pôs na Transamérica
 Como é que ela falou? Só se liga nessa
 Que mina cabulosa, olha só que conversa
 Que tinha bronca de neguinho de salão (não...)
 Que a maioria é maloqueiro e ladrão (aí não...)
 Aí não, mano! Foi por pouco

Percebe-se nitidamente nesses trechos da canção, a importância da resistência/empoderamento das identidades afro-brasileiras.

A décima canção do álbum é “Mágico de Oz”. Logo no início a narrativa (1ª estrofe) é realizada por um menino³⁰ que está respondendo perguntas sobre os motivos que o levaram a usar drogas e logo após ele fala dos seus sonhos e do momento em que ele que começa a usar drogas para “fugir dos problemas”. Ao responder o que faria se fosse um mágico, toca uma música de fundo igual às cenas de filmes quando uma mágica ou um milagre acontecem. Então a resposta do Pulga do ABC é: “Não existia droga, nem fome e nem polícia”, ou seja, uma verdadeira mágica. Após a fala do Pulga, a narrativa realizada por Edi Rock trata do cotidiano

³⁰ Conhecido como Pulga do ABC, já se destacava no rap e também era usuário de crack.

de várias crianças e jovens da periferia que passam a usar drogas ou entram para o mundo do crime em decorrência da falta de oportunidades, da desestruturação familiar, do contato com o mundo do crime e dos sonhos de participar (consumir) do mundo capitalista, que são impossíveis. A narrativa é permeada por pedidos a Deus, como se fosse um mágico de Oz, para que transforme ou mude a realidade da periferia. Edi Rock em alguns momentos questiona a existência desse Deus, o que fica evidenciado nas frases, “Será que Deus tá provando minha raça?” e “Às vezes fico pensando se Deus existe mesmo, morô?”

No que tange a musicalidade dessa canção, além da introdução, um dos pontos que chamam a atenção é o refrão: “Queria que Deus ouvisse a minha voz/que Deus ouvisse a minha voz/Num Mundo Mágico de Oz /um Mundo Mágico de Oz”, cantado por um coral feminino em estilo gospel ou espiritual, corroborando com a letra, um pedido de salvação, um socorro, um milagre ou uma mágica. Durante toda a canção, vozes desse coral feminino ao fundo aparecem, dando uma conotação de uma grande oração ou um culto narrando as mazelas do cotidiano da periferia, a fé em Deus e os pedidos a ele de que um dia, como num passe de mágica, mude tal realidade.

A penúltima canção do disco, cujo título é “Fórmula Mágica da Paz” é quase que uma continuação da anterior “Mágico de Oz” (os títulos das canções já indicam isso). Mas, diferentemente da canção anterior cuja narrativa trata mais do cotidiano das crianças e jovens, aqui a narrativa do cotidiano é sobre a vida dos “manos”, ou seja, dos homens já na fase adulta, onde alguns estão sobrevivendo e outros morreram ou por continuarem na “vida loka”, que é a vida associada às drogas e ao crime, ou inocentemente, pela violência e truculência da polícia contra os moradores da periferia. Outras semelhanças com a canção anterior é a fé em deus, a esperança, a procura de uma espécie de mágica ou de salvação que mude a realidade deles e também há o questionamento da existência desse mesmo Deus, que parece ter abandonado ou esquecido a periferia.

É interessante observar que durante toda a canção cantada por Mano Brown, há uma “crise de identidade”, ora pela opção em não ter uma vida sem se envolver com a criminalidade, mas em crise com os “mano” que estão morrendo, ora em relação aos próprios moradores da periferia como evidencia a frase “Preto, branco, polícia, ladrão ou eu? /Quem é mais filha da puta, eu não sei / Aí fudeu, fudeu / Decepção essas hora / A depressão vai me pegar, vou sair fora”.

Essa “crise de identidade” também pode ser observada quando Mano Brown canta ao observar um cemitério no dia de Finados: “E o que todas as senhoras tinham em comum? / A

roupa humilde, a pele escura / O rosto abatido pela vida dura”. Ou ainda no trecho no qual Mano Brown questiona: “Assustador é quando se descobre / Que tudo deu em nada e que só morre o pobre / A gente vive se matando, irmão por quê? / Não me olha assim, eu sou igual a você”.

Essas “crises de identidade”, isto é, as contradições também são características relacionadas às identidades heterogêneas, híbridas, em construção e fronteiriças, passíveis de inúmeras crises e dilemas.

Outros dois destaques importantes nessa canção, ainda em relação às identidades afro-brasileiras, em primeiro lugar, o sincretismo religioso presente, a frase “Agradeço a Deus e aos Orixás”, que demonstra a fé e a devoção de boa parte da população brasileira que cultua deuses de diferentes religiões. E, em segundo lugar, a questão de alguns símbolos e referências expostos nas frases: “Era só um moleque, só pensava em dançar / Cabelo black e tênis All Star”. Aqui percebe-se esta mistura de referências identitárias como o cabelo black, por um lado, e, por outro lado, o tênis All Star, símbolo muito mais atrelado a uma cultura capitalista norte-americana do que uma afro-americana. Mas pela perspectiva não essencialista em relação à produção de identidades, que procuramos ilustrar neste trabalho, com base em canções do rap não há problema algum, ou seja, um sujeito perderia sua identidade afro-brasileira por usar símbolos ou elementos diferentes do que alguns convencionaram em chamar de pertencentes dessa ou daquela identidade?

Quanto a musicalidade dessa canção, além da onomatopeia “Pá, pá, pá, pá” que imita uma saraivada de tiros, é interessante observar o coral que, com uma voz ao fundo no estilo gospel ou soul music acompanha toda a canção, imprimindo a ela toda uma dimensão religiosa, na qual a narrativa se transforma em um discurso que se assemelha a uma confissão dos pecados, arrependimento, o purgar dos pecados e a promessa e tentativa de uma mudança de vida para conseguir a salvação. Isso se evidencia ainda mais nos trechos que o coral ganha destaque, em que deixa de ser uma apenas uma música de fundo e passa a ser protagonista da canção, auferindo ainda mais essa dimensão e característica de uma canção religiosa ou gospel, cuja mensagem é a procura de uma salvação ou redenção. A seguir o trecho em que o coral ganha destaque:

Eu vou procurar, sei que vou encontrar, eu vou procurar
 Eu vou procurar, você não bota mó fé, mas eu vou atrás
 Eu vou procurar e sei que vou encontrar
 Da minha fórmula mágica da paz
 Eu vou procurar, sei que vou encontrar
 Procure a sua(eu vou procurar, eu vou procurar

Você não bota uma fé...
 Eu vou atrás da minha fé
 você não bota uma fé

No final da canção, a partir da frase “Agradeço a deus e os orixás”, onde Mano Brown faz uma série de agradecimentos e afirma que é mais um sobrevivente, ouvem-se ao fundo falas, risadas, palmas, assobios, que se assemelham a uma comemoração, talvez pelo fato de tal sobrevivência, que desafia as estatísticas de acordo com as palavras “Aqui quem fala é Mano Brown, mais um sobrevivente.../....Vinte e sete anos contrariando as estatísticas, morô?”

A décima segunda canção e que fecha o álbum é “Salve”, nome que expressa uma saudação. Essa canção de encerramento é de fato uma saudação, cantada por Ice Blue e Mano Brown, para todos os manos da periferia, principalmente para os da cidade de São Paulo, onde são citadas várias regiões e bairros periféricos, mas o Salve é para toda a periferia do Brasil, como expressa a frase “E pra todos os aliados espalhados pelas favelas do Brasil / Firma!”

É interessante observar que nesse “Salve” para todos os aliados da periferia, está implícito uma identificação do sujeito periférico e que fica mais evidente por meio da frase “Todos os DJs, todos os MCs / Que fazem do rap a trilha sonora do gueto”, e aqui essa identidade do sujeito periférico se mistura com os rappers, sujeitos associados às identidades afro-brasileiras, que vivem no lugar ou no bairro onde vivem as pessoas ou membros de uma etnia considerada minoritária, no caso específico da canção, os afrodescendentes.

O “Salve” não é apenas uma saudação para os aliados, é um recado para os inimigos também, expressado na frase: “E pros filhas da puta que querem jogar minha cabaça para os porco: / Aí tenta a sorte, mano”, e para aqueles que querem continuar na vida da bandidagem, “Aí ladrão, tô saindo fora / Paz”.

É interessante notar que há uma demarcação de território e de pertencimento, pois aos inimigos que querem a cabeça dele, é para “tentar a sorte”, quem é o inimigo? Ele pode ser um “gambé” (policial), mas pode ser um sujeito da periferia mesmo, mas que não compactua com os mesmos preceitos de sua ideologia e/ou discurso. Por outro lado, para os ladrões, Mano Brown afirma que está saindo dessa vida e deseja paz a eles, ou seja, não são seus inimigos, podem ser seus amigos. E aqui é que recai a importância dessas falas de pertencimento e exclusão. A identificação não está circunscrita a uma questão geográfica e/ou raça e/ou classe, e sim, todas elas, misturadas ou não, mas que se identificam pelas atitudes e valores, o que denota uma perspectiva identitária não essencialista, pois é fluida, de fronteira, em construção e heterogênea. É o caso da identidade do sujeito periférico.

Outro aspecto interessante na narrativa da canção é a passagem em que Mano Brown se refere a Jesus (Cristo) como um homem de pele escura e de cabelo crespo: “Eu acredito na palavra de um homem de pele escura, de cabelo crespo / Que andava entre mendigos e leprosos pregando a igualdade / Um homem chamado Jesus / Só ele sabe a minha hora”. É muito interessante analisar esse trecho da canção pois Mano Brown faz referência ao Cristianismo na figura de Jesus Cristo, mas ele tem algumas das características aparentes da identidade afro (pele escura e cabelo crespo). Aqui há uma mistura de elementos de uma religião de origem branca e europeia, com elementos das identidades afros, o que mais uma vez atesta a composição heterogênea das relações identitárias.

No aspecto da musicalidade dessa canção, o que mais chama a atenção é o fundo musical que a acompanha é a mesma da primeira canção deste mesmo disco, “Jorge da Capadócia”, que é a da canção “Ike’s Rap 2”, do cantor e compositor norte-americano Isaac Hayes. Da mesma forma que na primeira canção, o sampler³¹ dessa canção também passa as mesmas sensações, mas é interessante escutá-la justamente com as letras, considerando o fato de que se trata da primeira e da última canção do disco. A primeira canção, cuja letra “Jorge da Capadócia”, é um pedido de proteção: “Eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge / Para que meus inimigos tenham pés mas não me alcancem / Para que meus inimigos tenham mãos não me toquem / Para que meus inimigos tenham olhos e não me vejam / E nem mesmo pensamentos eles possam ter”. Na canção que fecha o disco, “Salve”, trata-se de uma saudação para os aliados, um recado para os inimigos para que os bandidos fiquem em paz. Ou seja, o mesmo som, mas com letras e mensagens diferentes, iniciando e encerrando o disco: um pedido de proteção, expectativas de mudanças e despedidas. O início e o fim de uma narrativa, de uma história, que pode ter mudado (ou não).

A seguir, o trabalho passa a analisar o rapper Criolo, representante dessa 2ª geração do cenário musical rapper brasileiro e seu álbum “Nó na Orelha”, considerado o melhor disco de 2011 pela Revista Rolling Stone.

4.2. Criolo, o segundo momento do rap brasileiro: A consolidação da diversidade do rap brasileiro

³¹ Sampler: instrumento eletrônico dotado de memória para os sons selecionados, amplamente utilizados pelos rappers. Normalmente é acoplado a um mixer, o que permite realizar colagem de sons pré-gravados durante a execução de uma música pelo DJ ou inseri-las no processo de mixagem de uma música.

“Pronto pra rimar um doido crioulo mestiço, eu não sou preto, eu não sou branco, eu sou do rap, eu sou bem isso”³².

Criolo já começa chamando a atenção pelo próprio nome artístico. Kleber Cavalcante Gomes que nasceu na cidade de São Paulo no ano de 1975, mais conhecido pelo pseudônimo Criolo, é filho de pai metalúrgico e mãe educadora, ambos cearenses. Em sua trajetória de vida, já vendeu cocadas feitas por suas próprias mãos, foi professor de escola da rede pública e trabalhou com crianças em situação de rua. Um músico ciente de sua condição social, sensível aos problemas do contexto em que vive e dinâmico para encarar seus problemas, Criolo consegue transmitir toda sua trajetória de vida dinâmica, diversa e fronteiriça, nos seus álbuns com uma linguagem quase que universal, atingindo um público que não estava acostumado ao rap.

Criolo é um dos músicos e rappers mais conhecidos no cenário musical brasileiro, tendo também reconhecimento no exterior, fazendo shows e turnês em vários países. Alguns músicos e críticos apontam Criolo como um dos principais músicos do Brasil. Uma das características marcantes de seu rap é a mistura com outros gêneros musicais como o samba, a *soul music*³³, o afrobeat, o reggae e brega³⁴. Embora este artista difunda a cultura do rap nacional desde os anos 1980 e tenha começado a cantar rap em 1989, Criolo despontou no cenário musical apenas na primeira década dos anos 2000, lançando seu primeiro disco com o título “Ainda Há Tempo” em 2006. Em 2010 fez uma gravação de um DVD ao vivo chamado Criolo Doido Live in SP e, em 2011, Criolo Doido mudou seu nome para Criolo e lançou o disco “Nó na Orelha”, o qual foi eleito pela Revista Rolling Stone como o melhor disco de 2011³⁵. Em 2014 Criolo lançou seu terceiro disco ‘Convoque seu Buda’ que também foi muito aclamado pela crítica e que obteve muito sucesso. Logo após, lançou, junto com Ivete Sangalo, o disco “Viva Tim Maia!” que é um tributo a Tim Maia. Em 2016, Criolo fez uma regravação de oito faixas de seu primeiro

³² Canção “Criolo Doido” do álbum “Ainda Há Tempo” (2006).

³³ Soul (em inglês: alma) é gênero musical dos Estados Unidos da América que nasceu do rhythm and blues e do gospel, durante o final da década de 1950 e início da década de 1960, entre músicos negros.

³⁴Brega é um termo utilizado por muitos, inicialmente de maneira pejorativa, para designar a chamada música romântica popular. A música romântica sempre teve lugar marcante no cancionário popular brasileiro, desenvolvida em diferentes gêneros e estilos. A designação "música brega" ganhou força a partir de meados dos anos 1960, quando a música jovem, por um lado, de matriz americana, e por outro, oriunda da classe média estudantil, alcançou cada vez maiores espaços, fazendo com que a música romântica vinda das camadas populares fosse considerada cafona e deselegante.

³⁵ <https://oglobo.globo.com/cultura/rolling-stone-elege-discos-de-criolo-adele-os-melhores-de-2011-3564237>

disco *Ainda Há Tempo* e em 2017 foi lançado o disco “Espirai de Ilusão”, um disco com muito samba de raiz, considerado por muitos críticos, um disco muito mais de samba do que rap³⁶.

As narrativas de suas canções são recheadas de experiências, vivências e memórias que retratam o cotidiano do seu bairro (Grajaú) na cidade de São Paulo, mas Criolo não fica restrito apenas a essas temáticas, ele extrapola o ambiente do seu cotidiano e incorpora, muitas vezes por meio da ironia, metáforas e críticas, temas polêmicos e subjetivos, que tratam desde relações amorosas, angústias e ansiedades com o presente e o futuro, críticas ao modelo de sociedade em que vivemos, chegando até o cenário político e obscuro desses últimos anos no nosso país.

Criolo é um dos músicos de grande expressão no cenário atual, pois entre outras qualidades, sabe narrar em suas canções uma ampla temática com críticas ácidas a praticamente tudo que diz respeito à sociedade desigual e suas consequências em que vivemos. E junto com essas narrativas, proporciona uma musicalidade/sonoridade múltipla e heterogênea, que sem perder o peso e a dureza do gênero musical do rap. Mistura com a alegria, a leveza e a malemolência de variados gêneros musicais, como o samba, o funk e o reggae. Sinteticamente, pode-se dizer que sua canção perpassa temas pesados e polêmicos, mas que são narrados de forma leve por meio de metáforas e ironias, com sonoridades, as vezes triste e dura, mas que transmitem energia, esperança e alegria com sua diversidade musical.

4.2.1.O disco “Nó na Orelha”³⁷; Rap, Resistência, Representação e Empoderamento

“Nó na Orelha” é o segundo álbum de estúdio do rapper brasileiro Criolo, com produção de Daniel Ganjaman e Marcelo Cabral, lançado em 25 de abril de 2011 em mídia física, em CD e vinil pela Livraria Cultura, e digital, gratuita, pela gravadora Oloko.

Criolo, com esse álbum, ganhou muito destaque, sendo que ele foi um dos grandes vencedores do MTV Vídeo Music Brasil (VMB) de 2011³⁸, conquistando três prêmios, “Revelação do Ano”, “Melhor Música” com “Não Existe Amor em SP” e “Melhor Álbum” com “Nó na Orelha”. Além desses prêmios, Criolo se apresentou com Caetano Veloso, cantando “Não Existe Amor em SP”, umas das canções mais elogiadas desse mesmo álbum.

³⁶ Informações retiradas dos sites <http://dicionariompb.com.br/criolo> e <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa429387/criolo>

³⁷ Criolo. **Nó na orelha**. São Paulo: Oloko Records. 2011. Cd.

³⁸ <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/hip-hop-paulistano-da-o-tom-da-noite-no-vm-b-2011/>

O álbum “Nó na Orelha” também recebeu uma indicação de quatro estrelas³⁹ da Revista Rolling Stone, cuja atribui uma indicação máxima de cinco estrelas aos álbuns avaliados⁴⁰, o que proporcionou uma visibilidade ainda maior para Criolo.

“Nó na Orelha” é um álbum de rap com várias influências musicais, misturando o rap com ska, samba, afrobeat e até bolero, com letras críticas sobre o cotidiano da periferia, mas que também abordam outras temáticas mais subjetivas como a angústia e a solidão. Acredita-se que justamente por causa dessa diversidade e multiplicidade, Criolo, com esse disco, tenha alcançado um público mais heterogêneo, fazendo sucesso com fãs de outros gêneros musicais levando o rap para outros espaços e ambientes em que nunca tinha chegado.

4.2.2. Análise de alguns trechos de canções do disco “Nó na Orelha” de Criolo.

Da mesma forma que foi realizada a análise do disco “Sobrevivendo o Inferno” dos Racionais MC’s, em relação a esse disco a análise também levará em consideração características da musicalidade/sonoridade (música), aspectos das narrativas do cotidiano (letra) que ilustram a categoria “resistência/empoderamento”, tendo em vista apontar as características dos processos de produção identitária.

Da mesma forma que o álbum “Sobrevivendo no Inferno”, aqui também não são todas as faixas do disco que conseguem abarcar todos esses aspectos. Há canções que não abarcam a categoria “resistência/empoderamento”, mas que tratam das narrativas do cotidiano da periferia e que são importantes pela potencialidade de estimular, junto aos jovens, processos de identificações e pertencimentos.

Aqui também, a análise realizada não é sobre a totalidade das canções e sim sobre trechos/fragmentos delas. O intuito dessa análise é demonstrar, por meio desses trechos/fragmentos, a importância de se analisar a canção em sua totalidade (letra e música) e também de analisar a diversidade dessa obra em seus vários momentos, com uma rica diversidade musical.

A canção que abre o álbum é “Bogotá” e o que já chama a atenção é o próprio título da canção, que é a capital da Colômbia. Por que a escolha dela? Seria pelo fato de ter ficado conhecido por ser um país que teve uma parte da sua história recente ligada à produção e o tráfico de cocaína? A canção não deixa claro, o que é uma das características do álbum:

³⁹ <https://rollingstone.uol.com.br/guia/cd/4913-criolo/>

⁴⁰ <https://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-129/musica-em-detalhes/>

diferentemente de outros raps, cuja mensagem é direta e objetiva, Criolo, em vários momentos desse álbum, quer passar suas mensagens, seus recados subjetivamente, às vezes, por meio de metáforas e ironias. No próprio refrão da canção isto fica evidente: “Vamos embora para Bogotá / Muambar / Muambei / Vamos cruzar Transamazônica / Pra levar / Pra freguês”. O que seriam essas muambas? Quem seriam os fregueses?

Mas a canção não se restringe a metáforas ou narrativas com indiretas, ela é muito mais complexa pois trata de decisões a serem tomadas que a princípio são tentadoras, mas que podem levar a caminhos ou lugares indesejáveis como na primeira estrofe: “Fique atento irmão! / Fique atento, quando uma pessoa lhe oferece um caminho mais curto / Quando uma pessoa lhe oferece um caminho mais curto, fique atento”. Mas Criolo não esquece também de sua origem e parece também direcionar recados aos jovens da periferia, que, assim como ele, conhecem bem essas tentações: “Desde pequeno sabe o que é isso / No fio da navalha / Brincar no precipício / A vida e a morte / Escolha o seu troféu / Pois cada um sabe o preço do papel / Quem tem / E de onde vem”.

Nesse sentido, Criolo por meio das indiretas e metáforas de “Bogotá”, sabe da realidade de vários jovens não apenas da periferia, mas também de outros bairros menos pobres, que passam por várias tentações e provações e que precisam ser espertos na hora de fazer suas escolhas.

Em relação a musicalidade da canção, logo de início o que salta aos ouvidos, é o swing e o balanço da percussão junto com um naipe de metais que já passam ao ouvinte uma sensação de energia e movimento, e juntamente com o nome e a narrativa da canção, possui muito da ginga e do ritmo dos gêneros musicais latinos e da *soul music*. Alguns críticos musicais classificam essa canção como um samba-funk, outros como afrobeat. E já nessa canção, Criolo e o disco já apresentam o cartão de visita, que é a diversidade sonora de suas canções, uma miscelânea de ritmos cheia de influências de afrobeat, samba, ska e bolero.

A segunda canção desse álbum é “Subirusdoistiozin” (o nome está relacionado a história de dois “tiozinhos” que morrem em uma espécie de acerto de contas e que “subiram” aos céus) que é repleta de gírias, metáforas e combinações linguísticas, como o próprio título, que narra o cotidiano da periferia relacionado com o uso e tráfico de drogas e também as relações de moradores da periferia com pessoas de outros extratos sociais (classe média).

A narrativa chama a atenção pela grande quantidade de gírias “bagueio”, “campim”, “azulê”, “campana”, “chinesin”, “babylon”, “HK” “vadia”, “no 12”, “perreço” combinações linguísticas “subirusdoistiozin”, “flango”, “macalão”, palavras com sentido figurado como

“arrastar”, “preta”, “branca” e onomatopeias que imitam uma rajada de tiros “Para pa pa, para pa pa”. Esses recursos de linguagem produzem uma identificação com a juventude pois é uma linguagem deles e que em muitos casos, apenas quem é desse meio sabe o significado de tais palavras. Nesse caso, tais recursos, além de produzirem identidades, também servem para demarcar quem pertence ou não a esse universo, incluindo ou excluindo sujeitos.

A narrativa da canção trata do dia a dia de vários jovens da periferia, suas práticas de lazer “Pleno domingo, flango ou macalão”, as relações com as drogas “Mas quem quer preta, mas quem quer branca”, o contato com a polícia “Vários de campana aqui na do campin” e com sujeitos que não pertencem à sua comunidade “Os perreco vem, os perreco vão / As vadia quer, mas nunca vão subir”.

A canção é um rap, com uma base tradicional feita por uma bateria eletrônica, com toques de soul music e jazz com trompete e piano e suaves solos de guitarra.

A canção inicia com a fala em um tom mais baixo na voz de Criolo como se estivesse resmungando a respeito da situação dos jovens, dando o tom do que se trata a canção: “Tem uns menino bom novo hoje aí na rua, pra lá e pra cá, que corre pelo certo / Mas já tem uns também que eu vou te falar, viu / Só por Deus, viu!”.

Sua musicalidade passa a sensação de um dia tranquilo e calmo, com uma sonoridade levemente tranquila e swingada. Até mesmo o o refrão “Para pa pa, para pa pa” (som que simula uma rajada de tiros) é cantado de uma maneira que pode passar despercebido e não ser relacionado ao som de tiros. Também é interessante como o ritmo da música, com destaque para os scratches⁴¹ e o som do trompete, se encaixam perfeitamente à letra, dando uma característica de organicidade a canção, por isso a importância de não se escutar/ler a música separada da letra e vice-versa.

A terceira canção do disco é “Não existe Amor em SP”, uma canção melancólica sobre o viver na maior cidade do país, São Paulo. A narrativa da canção trata das sensações, angústias e crises de solidão sobre a vida na maior cidade de país. A narrativa é repleta de mensagens subjetivas por meio dos labirintos e enigmas da cidade de São Paulo, transmite os perigos, a frieza, as tentações e a dor de viver nessa cidade. Tal narrativa transcende o universo da periferia paulistana, falando de uma realidade ao mesmo desigual social e economicamente falando, mas semelhante no que tange os medos, tristezas e a solidão de viver no meio da multidão, provocando uma identificação de um público muito maior que o circunscrito a uma ou outra região.

⁴¹ Scratch: efeitos sonoros produzidos pelo atrito entre a agulha do toca-discos e o próprio disco.

A musicalidade da canção se assemelha a uma balada lenta, praticamente um tipo de dub⁴², com destaque para os sons graves do contrabaixo contrastando com a batida seca e marcada da bateria, além dos arranjos de cordas que deixam a canção ainda mais introspectiva. O ritmo devagar e pausado da canção potencializa as várias mensagens da narrativa, e ao ser escutada em sua completude, transmite as sensações de viver em São Paulo. Assim como Criolo afirma que: “Não precisa morrer pra ver Deus / Não precisa sofrer pra saber o que é melhor pra você”, ao escutar essa canção não é preciso morar em São Paulo para sentir tais sensações.

A quarta canção do álbum chama-se “Mariô”, que possui várias referências, tanto na letra como na música, às identidades afros. A canção começa com o refrão na língua Iorubá: “Ogum adjo, ê mariô (Okunlakaiê) / Ogum adjo, ê mariô / (Okunlakaiê)”, cujo significado são referências ao Orixá Ogun e a Mariô que é a folha extraída do denzezeiro, item, indispensável no culto a esse Orixá. A canção também faz referências a importantes cantores africanos como Mulatu Astatke e Fela Kuti, ao rapper americano OldDirty Bastard, membro do Wu-Tang Clan, ao rapper brasileiro Sabotagem e a Chico Buarque. Com exceção do último, todos são exemplos de músicos com identidades afros (africana, afro-americana e afro-brasileira).

A narrativa dessa canção é uma série de críticas à sociedade contemporânea, seja em relação a desigualdade social e à soberba por parte de algumas pessoas e classes sociais: “E quem se julga a nata cuidado pra não quaiar”, ou em relação àqueles que fingem não enxergar o mundo em que vivem: “Eu não preciso de óculos pra enxergar / O que acontece ao meu redor” e: “Eu não preciso de Mãe Diná / Pra saber que é o seu pior”. Defende o hip hop e o rap para combater a hipocrisia dessa sociedade e o sistema em que vivemos, que parece não fazer nada para mudar tal situação: “Na força do verso a rima que espanca / A hipocrisia doce que alicia nossas crianças”

Nessa canção, além das referências africanas supracitadas, observam-se também relações com as identidades afro-brasileiras nos trechos “E pode crer, mais de quinhentos mil manos / Pode crer também, o dialeto suburbano / Pode crer a fé em você que depositamos / E fia, eu odeio explicar gíria”, fazendo alusão aos manos da periferia, falando de seus dialetos e suas gírias que são símbolos para os sujeitos da periferia, cuja maioria são de afrodescendentes

No que tange a musicalidade, essa canção é uma das que mais possuem influências dos gêneros musicais africanos, além do próprio rap, batuques do candomblé e da umbanda estão presentes, o groove do contrabaixo se destaca e em conjunto com as referências e identidades

⁴² Dub é um gênero musical fortemente associado ao reggae e à cultura jamaicana, o dub faz uso da base baixo e bateria com sobreposições de efeitos criativos dentro das possibilidades de estúdio.

africanas presentes nas narrativas, a canção pode ser considerada uma mistura de rap com afrobeat. A canção possui momentos mais pausados e demarcados que é característico do rap, concatenado com as mensagens da letra, e, momentos mais contagiantes e envolventes, características típicas do afrobeat durante o refrão.

A quinta canção cujo título é “Freguês da Meia Noite” pode ser considerada a que mais destoa do álbum, o gênero musical é quase um bolero, ou ainda, uma canção brega, gêneros musicais cujas características rítmicas e musicais não possuem semelhanças com as do rap.

A canção, através de palavras e frases com sentidos figurados, narra os encontros e desencontros de um homem com uma prostituta no centro da cidade de São Paulo, as relações dele com as drogas e a boemia. Apesar de aparentar em um primeiro momento uma canção apenas romântica, ao analisar com mais afinco, a canção expressa vários sentimentos contraditórios das relações humanas como a dor, a solidão e as angústias e outras fragilidades das relações pessoais e amorosas, e também com os vícios.

A sexta canção do álbum é “Grajaúex”, cujo título é uma alusão ao bairro paulistano Grajaú, bairro natal do cantor Criolo. Essa canção pode ser considerada um rap “clássico” ou “tradicional”⁴³ pela sua musicalidade, linguagem cheia de rimas e gírias e recursos sonoros.

A canção traz vários elementos do cotidiano e alguns problemas sociais, que são comuns a uma parcela da juventude das regiões periféricas, fazendo uma analogia com o equivalente dos espaços, hábitos e costumes dos bairros não periféricos e mais abastados, como por exemplo no refrão: “The Grajaúex / Duas laje é triplex”. Também traz os desejos de consumo de alguns símbolos do capitalismo, não apenas pelos jovens da periferia, cujos “têm que dar seus pulos para conseguir”, mas para boa parte da juventude, independentemente de sua condição social, como por exemplo nas frases “É o ouro branco o pó mágico e o poder do Rolex / Na favela com fome atrás dos Nike Air Max”. Essas narrativas mostram como, em determinadas ocasiões, se estabelecem as relações entre os moradores das periferias com moradores de outras regiões, “E as princesinhas na nóia de um papel faz bo...”, seus sonhos e desejos de consumo, e as adaptações e/ou substituições de alguns produtos por outros semelhantes (geralmente considerados inferiores) mostrando a disparidade entre os desejos e sonhos de consumo com a realidade difícil de acesso a eles, por parte dos moradores das periferias, como por exemplo: “Sabão de coco não é tão bom quanto o Protex”.

Quanto aos aspectos musicais, a canção é um rap mais pesado e agressivo com scratches e samplers, recheado de gírias e construções de palavras. A canção traz rimas muito bem-feitas

⁴³ Entende-se como rap “clássico” ou “tradicional” a maioria dos raps brasileiros das décadas de 1980/90.

e rápidas, onde em alguns determinados momentos, Criolo acelera ainda mais o ritmo. As frases que quase sempre finalizam com palavras que terminam em “ex” também dão um diferencial a mais nessa canção, como por exemplo “retornex”, belezex” e “irmãozex”, a impressão que se tem é como se estivesse em uma batalha de MCs”⁴⁴.

Outro aspecto importante dessa canção são as onomatopeias (clic clac) ao final do refrão, imitando o som de uma arma sendo carregada, sons de assobios, risadas, gritos, que em conjunto com os scratches e samplers mais o ritmo musical, imprimem uma maior complexidade à canção.

Outro destaque importante nessa canção, reforçando a importância da sua análise de forma completa, é que ao final dela, uma voz ao fundo (mais baixa) pode ser escutada, e essa fala não está na letra da canção, ou seja, se analisar apenas a letra, parte de suas mensagens e possíveis interpretações ficarão prejudicadas. E tal detalhe ganha maior relevância ao constatar que parte dessa fala é “Toda comunidade pobre é um quilombo”, fazendo uma analogia entre periferia e os quilombos, pois, assim como no passado, os quilombos eram espaços de resistência, no presente, as periferias representam esses lugares. E aqui tal fala está diretamente relacionada com as categorias aqui consideradas, cotidiano, resistência e empoderamento.

A sétima canção do disco é “Samba Sambei” que, apesar do título, não é um samba e sim um reggae com bastante swing. Para alguns essa canção também pode ser considerada um ska. Mais uma vez percebe-se a versatilidade de Criolo que transita por vários gêneros musicais com esmero e competência.

A canção traz em sua narrativa referências a Bob Marley: “Mas não esqueci das palavras do rei” que é considerado como um dos artistas mais conhecidos em boa parte do mundo e o grande nome do reggae, que foi sinônimo de luta pela paz, pelos direitos humanos e também pela resistência e empoderamento das identidades africanas: “In the ghetto, rude boy sensation / Freedom, please!”⁴⁵

Também é importante apontar que a canção também traz elementos de resistência, como em “Não baixe a guarda, a luta não acabou”, e empoderamento: “Orgulhar, é, nossos ancestrais”, aspectos relacionados às identidades afro-brasileiras.

Em relação à musicalidade da canção, apesar do reggae ser um gênero musical que parece transmitir tranquilidade e paz, historicamente é sinônimo de luta e resistência em relação

⁴⁴ As "batalhas de MCs" são espaços onde os rappers fazem um duelo com letras improvisadas e cheios de rimas, expressando o que sente sobre determinado assunto ou sobre a conduta do próprio oponente. Nessas batalhas, onde um rapper “elimina” o outro até chegar à final, é o público que decide quem será o vencedor.

⁴⁵ Tradução: “No gueto, sensação de menino rude / Liberdade, por favor”.

às identidades africanas. Ao analisar essa canção, a mensagem que é transmitida é que para se alcançar a liberdade, é necessário resistência e luta.

A oitava canção do disco é “Sucrilhos”, um rap com influência do dub e também do reggae, que narra o cotidiano, as relações sociais entre periferia e a não periferia. A canção também faz algumas referências a vários personagens que representativas das identidades afro-brasileiras.

A canção traz como narrativa central as possíveis relações entre periferia com outros espaços e sujeitos de fora da periferia. Logo na primeira estrofe, são duas críticas bem ácidas sobre essas relações: “Calçada pra favela, avenida pra carro / Céu pra avião e pro morro descaso” que exemplificam aspectos das desigualdades sociais nas cidades brasileiras. Ou ainda em: “Cientista social, Casas Bahia e tragédia / Gosta de favelado mais que Nutella”, o que pode ser entendido como uma crítica a parte do mundo acadêmico que tem como objeto de estudo a favela, e que, analogicamente, a explora, de forma semelhante às redes varejistas que veem na favela uma fonte de lucro e um mercado promissor.

Sucrilhos também faz mais uma série de críticas sociais que falam sobre as relações entre moradores da periferia e de fora da periferia, preconceito racial e o consumo e tráfico de drogas, como por exemplo nas frases: “Quanto mais ópio você vai querer? / Uns prefere morrer ao ver o preto vencê”; “Rico quer levar uma com nós, cê é quem sabe / Quero ver paga de loco lá em Abu Dhabi” e “Pode colar mas sem arrastar / Se arrastar favela vai cobrar”.

É interessante observar que o próprio nome da canção é uma provocação e ao mesmo tempo uma crítica aos sujeitos de fora da periferia, mas que estabelecem relações com ela para “explorar” algo, seja o cientista social, as grandes redes varejistas ou o consumidor de drogas, todos são “sucrilhos”, uma maneira de dizer que esses cresceram e possuem uma vida bem mais tranquila e fácil se comparar com os moradores das periferias.

A canção também traz uma série de nomes de pessoas que são referências para o mundo do rap e para as questões afro-brasileiras: “Eu sou nota 5 e sem provocar alarde / Nota 10 é Dina Di, Dj Primo e Sabotage/ Nota 10 é Dina Di, Dj Primo e Sabotage” e “Trilha Sonora do gueto, Rappin Hood e Facção / Fazem o povo cantar com emoção”, . Cita ainda “Muhammad Ali” (boxeador norte-americano) e “Usain Bolt” (atleta jamaicano) e Cartola (sambista brasileiro), todos negros. Mas, para além destas referências, há um questionamento sobre o que é valorizado por alguns e, por outros, não: “Di Cavalcanti, Oiticica e Frida Kahlo / Têm o mesmo valor que a benzedeira do bairro”.

Por fim, na última estrofe, a canção exemplifica muito bem a questão identitária associada à identidade nacional e ao empoderamento: “Eu tenho orgulho da minha cor / Do meu cabelo e do meu nariz / Sou assim e sou feliz / Índio, caboclo, cafuso, crioulo! Sou brasileiro!”

Em relação a musicalidade da canção, além da mistura do rap com o dub e o reggae, ela já começa com alguns batucques e sopros característicos de ritmos africanos. Durante o refrão “Pode colar mas sem arrastar / Se arrastar favela vai cobrar” é cantado em um conjunto de vozes mais graves, imprimindo à frase uma espécie de recado impositivo de como se deve proceder para quem é de fora e quer se relacionar com a favela.

A nona canção do disco é “Lion Man⁴⁶”, um rap cheio de metáforas que narram a caminhada de um artista independente como uma partida de xadrez, misturando-as com críticas as desigualdades sociais do nosso país.

A canção é uma narrativa que mistura a trajetória de artistas independentes: “E se fosse pra ter medo dessa estrada / Eu não estaria há tanto tempo nessa caminhada / artista independente leva no peito a responsa tiozão / E não vem dizer que não”, críticas sociais: “É o ser humano, o egoísmo e uma draga / Pátria amada, o que oferece aos teus filhos sofridos”, que é uma constante no álbum de Criolo, e ainda questões de ordens mais subjetivas: “Abandonado cão, sozinho na multidão / A solidão no coração de alguém”.

É na intersecção das críticas sociais com questões subjetivas que essa canção retrata características da sociedade em que vivemos observadas na estrofe que diz: “Vamos às atividades do dia / Lavar os corpos, contar os corpos e sorrir / A essa borda rebeldia”, que retrata a frieza e a indiferença com as mortes de jovens da periferia. O “contar os corpos” seria mais uma atividade comum e corriqueira do dia-a-dia como outra qualquer. Percebe-se, nesse trecho da canção, aspectos marcantes de nossa sociedade atual que é o individualismo e a indiferença perante tragédias e extermínio de uma parcela da população que não provoca comoção ou qualquer outro tipo de reação.

Em relação a musicalidade da canção, ela se inicia com um bonito som de um violoncelo que já imprime a ela um tom de dramaticidade, o que é corroborado com a letra da canção. Antes da estrofe que demonstra a frieza da sociedade perante o extermínio de uma parcela da população “Vamos às atividades do dia / Lavar os corpos, contar os corpos e sorrir” uma voz

⁴⁶ Título se refere a um seriado japonês da década de 1970 sobre um samurai que virava um leão para defender a justiça durante o período feudal.

em coro "wooh wooh woah" a antecede, auferindo uma dramaticidade ainda mais forte a canção.

A décima canção do álbum “Linha de Frente” é um samba que mais uma vez mostra todo o dinamismo e ecletismo de Criolo, não apenas musical, mas também em suas interpretações e letras recheadas de referências da cultura pop e brasileira. Sua canção anterior, Lion Man, é uma alusão a um seriado japonês, em “Linha de Frente” ele se apropria dos personagens Cebolinha, Magali e Cascão das histórias em quadrinho da Turma da Mônica de Maurício de Souza para, metaforicamente, retratar alguns comércios de fachada que são pontos de tráfico de drogas, e que se apropriam de crianças e adolescentes para auxiliar nesse comércio: “E Cebolinha mandou avisar / Que Quando a "fleguesa" chegar”, “Magali faz a cadência da situação / É que essa padaria nunca vendeu pão” e “Na turma da Mônica do asfalto / Cascão é rei do morro e a chapa esquenta fácil”. Mas a canção também faz críticas ao descuido e desleixo dos poderes públicos e da sociedade com a situação da periferia, fazendo “vista grossa” ou intervindo de maneira truculenta através de ações militares: “E tudo que é de ruim sempre cai pra cá / Tem pouca gente na fronteira, então é só chegar”. A metáfora dessa história em quadrinho da Turma da Mônica, que pode passar despercebida por alguns em um primeiro momento, mostra o abandono social em que se encontra boa parte da juventude brasileira, que por falta de oportunidade de estudos, trabalhos, lazer e cultura, são muitas vezes cooptados para auxiliarem no tráfico de drogas.

Também merece destaque o refrão da canção: “Quem tá na linha de frente / Não pode amarelar / O sorriso inocente / Das crianças de lá”. Quem são esses que estão na linha de frente? Pode ser interpretado como os sujeitos que são os manifestantes que estão na linha de frente dos protestos, os adultos, a sociedade, as instituições e/ou o poder público, e que não podem “amarelar”, ou seja, não podem ser omissos perante tamanho desmantelo e abandono em relação a boa parte da juventude brasileira.

É interessante observar que a musicalidade da canção, que parece um samba desprezioso, ao ser escutado e interpretado em conjunto com a letra, se torna um samba mais “carregado” e melancólico. Os sopros dos metais que abrem a canção e tocam ao fundo do refrão, intensificam essa dramaticidade para nos lembrar que o “nó da tua orelha” (passagem clássica dos quadrinhos da Turma da Mônica em que Cebolinha furtava o coelhinho da Mônica e dava um nó na orelha dele para provoca-la) “ainda dói em mim” para chamar a atenção da sociedade para a realidade das nossas crianças.

Também é interessante observar que essa linguagem, a utilização dos quadrinhos infanto-juvenis como metáforas para um grande drama da nossa sociedade, é um recurso de linguagem na elaboração das mensagens que o artista e a canção querem passar.

A última faixa do álbum é uma música e não uma canção, é a versão instrumental da sétima canção “Samba Sambei”. Ela é uma mistura de ska e dub que contém apenas alguns samplers e efeitos sonoros que transmitem ao ouvinte uma sensação de paz e tranquilidade, que provavelmente seja uma mensagem final que Criolo queira deixar para o seu público.

Com esse álbum eclético, cheio de raps e misturas de gêneros musicais, com dinamismo em suas interpretações e diversidade quanto às temáticas narradas e abordadas, Criolo com sua sensibilidade, senso de humanidade e realidade, por meio de linguagens recheadas de símbolos, gírias e metáforas coloca o “dedo na ferida” e dá um “nó na nossa orelha” para nos provocar e chamar a atenção às desigualdades sociais do nosso país e da condição de abandono em que boa parte dos sujeitos da periferia, em especial a juventude, se encontram. Um álbum muito bem produzido, com sensibilidade, esmero e leveza, mas sem perder o peso e a dureza da realidade desse mundo em que vivemos.

4.3. Algumas considerações sobre as análises das canções

O primeiro exemplo, que se refere aos anos 1980/90, foi analisado por meio das canções do álbum “Sobrevivendo no Inferno” (1997) dos Racionais MCs. Este álbum apresenta um rap com letras mais pesadas, que narram e representam o cotidiano sofrido e as mazelas dos moradores da periferia das grandes cidades, como por exemplo, racismo, preconceito racial, violência policial, exclusão e desigualdade social, com destaque para a cidade de São Paulo.

Em relação a sonoridade, este disco exemplifica um rap com batidas mais “secas” e “cruas”, com poucas influências de outros gêneros musicais. As melodias são simples e diretas, cujas bases são colagens e samplers, feitas pelos Disk Jockeys (DJs) nos toca-discos (Pick-ups) de outros sons e de outras bandas, cantadas ou quase faladas pelos Mestres de Cerimônia (MC’s).

O segundo exemplo, que se refere ao início da segunda década dos anos 2000, foi analisado com base nas canções do álbum “Nó na Orelha” (2011) de Criolo, que tem como características letras que também falam do cotidiano dos moradores da periferia, mas estas canções também narram e retratam outras questões mais subjetivas, como a angústia e a solidão

da vida nas grandes cidades, e também incorpora elementos da cultura pop às suas canções, como por exemplo, histórias em quadrinhos e super-heróis do mundo oriental.

Em relação a musicalidade, esse álbum exemplifica muito bem um rap repleto de diversidade musical, apresentando uma grande mistura, uma fusão do rap com diversos outros gêneros musicais como o reggae, o afrobeat, o samba, entre outros gêneros musicais. Deste modo procuramos exemplificar de que modo o próprio rap, como gênero musical, se modifica e complexidade rítmica e melódica, e também temática.

Ressalta-se que estas análises se limitaram à escolha de duas bandas, cada uma com um álbum para destacar alguns elementos do rap, e seu potencial associado aos processos identitários relacionados com temáticas afro-brasileiras no que diz respeito tanto à musicalidade quanto às temáticas tratadas⁴⁷.

Ressalta-se também que as análises desses trechos/fragmentos, visam fornecer subsídios ao leitor/ouvinte, elementos para a compreensão dessa obra como uma narrativa complexa do cotidiano dos moradores das periferias das grandes cidades brasileiras e suas relações com outros espaços e sujeitos, seus mecanismos de resistência e empoderamentos e os possíveis estímulos aos processos identitários.

⁴⁷ A vertente do rap escolhido foi o denominado engajado ou politizado, que trata, entre outros temas de preconceito, racismo, exclusão, violência, resistência, pertencimento e empoderamento. Só a título de exemplo, poderíamos escolher outras produções, como a mistura do rap com a música eletrônica e o maracatu, em conjunto com as temáticas das letras nas canções de Chico Science e Nação Zumbi, ou ainda analisar as questões de gênero muito presentes nas temáticas das canções e a estética musical das rappers como Mc Carol, Ludmila e Karol Conká, ou ainda, as temáticas das letras e sonoridades da banda de rap indígena Brô MC's, ou ainda, a banda Quebrada Queer, 1º grupo de rap LGBT do Brasil.

5. Considerações Finais

A partir das análises de todas as canções dos álbuns “Sobrevivendo no Inferno” (1997) dos Racionais MCs e “Nó na Orelha” (2011) de Criolo, algumas considerações devem ser feitas em relação às perspectivas teóricas e aos objetivos dessa dissertação.

Em primeiro lugar, optamos pela questão da utilização da canção (letra e música) no ensino de história. A análise destes dois álbuns, de diferentes épocas, indica a possibilidade do uso de suas canções, artefatos culturais, como fontes históricas, pois apontam, narram e constroem características do cotidiano da periferia paulistana e de suas complexas relações com outros espaços, sujeitos e instituições.

Também, por meio das canções, pode-se analisar aspectos e características da desigualdade social brasileira, assim como e relaciona-la com aspectos políticos e econômicos do nosso país em diferentes contextos e diferentes tempos. São álbuns que foram produzidos em épocas diferentes, “Sobrevivendo no Inferno” em 1997 e “Nó na Orelha” em 2011 e apesar de não se tratar de um lapso temporal distante, é possível observar e analisar as semelhanças e diferenças entre esses períodos, apontadas nas letras das canções, bem como permanências e rupturas. Isto não só em relação aos fatos sociais e às experiências do cotidiano (das cidades, das periferias, da vida urbana), mas também no que se refere à musicalidade, ao uso de aparatos técnicos na produção musical, assim como às questões associadas ao uso de diversas linguagens e aspectos linguísticos envolvidos nas letras das canções.

No ensino de história, ao analisar a canção, percebe-se a importância de trabalhá-la em sua completude, ou seja, letra e música. Como indicamos nas análises das canções, vários detalhes, como falas, sons de fundo, colagens, onomatopeias e metáforas só podem ser identificadas com a escuta da música em conjunto com a letra. No caso específico do rap como gênero musical, é evidente a relevância de ambos os aspectos da canção, ou seja, os diversos recursos de linguagem tanto nas letras, com suas temáticas próprias, como na musicalidade. Ambos não podem ser analisados separadamente, pois perderiam grande parte de seus significados ou nem seriam observados e interpretados em alguns casos. Além disso, a canção também apresenta outra dimensão, como procuramos apontar na análise, que se refere às intenções, sensações e sentimentos, como por exemplo, tensão e paz, alegria e tristeza, desânimo e esperança, entre outros.

Outra consideração importante se refere à relevância da canção como um ótimo recurso didático no ensino de história pois, além de fonte histórica e linguagem, a mesma pode provocar uma aproximação em relação aos alunos que, em sua grande maioria, gostam de canções dos mais variados gêneros musicais. O rap é um dos principais gêneros escutados pela juventude na atualidade, daí seu potencial no sentido de promover identificações e pertencimentos por parte dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem. A escolha de dois álbuns de duas bandas e de momentos diferentes pode ilustrar muito bem a diversidade e as múltiplas combinações desse gênero musical com outros, com várias nuances, estilos e ritmos, potencializando assim uma maior sensibilidade musical e promovendo uma possível ampliação do gosto musical dos alunos.

Neste trabalho enfatizamos as relações da canção no ensino de história com um enfoque específico, a questão das identidades afro-brasileiras. Procuramos ressaltar de que modo o rap é um gênero musical umbilicalmente ligado às identidades africanas, afro-americanas, e também afro-brasileiras. Ao narrar e retratar o cotidiano de boa parte dos moradores das periferias das grandes e médias cidades brasileiras, as canções do rap se referem às populações afrodescendentes e trazem à tona diversos aspectos identitários. Procuramos mostrar, utilizando como exemplo as canções analisadas, que há uma predominância não essencialista na constituição destas identidades, que são (assim como o próprio rap) múltiplas, heterogêneas, contraditórias, em construção, móveis, fronteiriças e híbridas.

Sendo assim, percebe-se, ao analisar esses dois álbuns de rap, que mesmo durante a produção inicial do rap brasileiro, aqui exemplificado pelo álbum “Sobrevivendo no Inferno”, cujo tem características mais “clássicas”, esse sempre apresentou elementos bastante diversificados em sua musicalidade, com colagens e samplers de outros gêneros musicais. Ao longo do tempo, o rap foi se mesclando aos próprios gêneros musicais brasileiros, passando a se constituir com características múltiplas e heterogêneas, com muitas influências e misturas desses gêneros. As temáticas tratadas também se complexificaram ao longo do tempo, se tornam mais amplas em suas referências, como indicamos no caso do álbum “Nó na orelha”.

Afirmamos, neste trabalho, que as canções no ensino de história, e em particular o rap, teriam o potencial de incitar processos identitários associados às questões étnico-raciais, ou, de modo geral, às identidades afro-brasileiras. Exemplificamos os processos de empoderamento, resistência e pertencimento que as canções do rap constroem e provocam por meio de seus temas, que se referem aos problemas e mazelas do cotidiano das periferias relacionados ao abandono do poder público, à desigualdade social, aos problemas com o tráfico de drogas, a

violência, às relações da periferia com outros espaços e sujeitos, além do cotidiano e do estilo de vida dos jovens da periferia. O tom de denúncia que está nas letras e na musicalidade, que faz desse rap um gênero musical politizado e engajado, certamente tem potencial para estimular nos jovens estudantes possíveis processos identitários. Em sua riqueza, complexidade, diversidade cultural, as múltiplas identidades afro-brasileiras estão expressas nas canções aqui analisadas. Pela luta, pelas denúncias contra o preconceito e contra todas as formas de desigualdade, em contraposição ao abandono e ao desleixo do poder público e de grande parte da sociedade civil em relação à população pobre e das periferias, estas canções podem afetar os estudantes, muitos deles também jovens da periferia, jovens afrodescendentes brasileiros. Como indicam diversas canções analisadas, o empoderamento perpassa pela resistência dessa população em como (sobre)viver a todas as adversidades enfrentadas no seu dia a dia, e também, pela luta, esperança e sonho de que um dia viveremos em uma sociedade com menos preconceito, menos desigual, mais inclusiva, onde as múltiplas identidades afro-brasileiras sejam respeitadas e incluídas em todos os seus aspectos e em todas as instâncias sociais, alcançando assim, uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso defendemos aqui que as canções, ao denunciar e mostrar tais condições de vida em que vive grande parte da população brasileira, podem constituir mecanismos de resistência e de empoderamento, inclusive na escola.

Ainda em relação possíveis movimentos que estimulam processos de produção identitária, observamos que, nos álbuns escolhidos, as narrativas e falas não são verticalizadas, ou seja, eles não se colocam acima dos seus semelhantes, com discursos moralizantes ou julgadores. Muito pelo contrário, são discursos horizontais, que falam de igual para igual, da mesma condição de moradores das periferias, enquanto “sujeitos periféricos”. E é justamente por isso que esses rappers e suas obras, são capazes de estimular processos identitários em grande parte da juventude brasileira, retratando seus problemas, angústias e anseios.

Essa dissertação se insere no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), e nesse sentido, concluímos que o rap enquanto gênero musical, como um exemplo do uso de canções tanto como linguagem como fonte histórica, particularmente no ensino de história, pode contribuir para que os processos de ensino-aprendizagem se tornem mais dinâmicos e mais complexos, mais próximos dos interesses dos estudantes e capazes de provocar questionamentos identitários. Sendo assim, esperamos que este trabalho contribua para exemplificar, com um enfoque cultural, mas sobretudo político e social, de que maneira o

rap poderia servir como base para estudos culturais, na escola, de modo a impulsionar análises históricas e sociais mais críticas.

Após a conclusão dessa dissertação vislumbra-se a potencialidade da utilização desses estudos e análises para se pensar na construção de um site com essas e outras canções de gêneros musicais diversos do rap. Um site que seria voltado ao ensino de história, como suporte didático-metodológico para os professores, cuja aplicabilidade pode suscitar pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria; GLEIZER, Raquel. **A música popular: resistência e registro**. In: História – módulo 4. Programa Pró- Universitário (São Paulo: Universidade de São Paulo e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), São Paulo: Dreampix Comunicação, 2004.

BARBOSA, Esdras da Silva. **Ensino de História e RAP: Classe, raça e gênero como possibilidades de diálogo nas aulas de História**. 2017. 86 f. Monografia (Licenciatura em História) - Curso de História, Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – nº 9.346/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensino de História**. São Paulo: Cenega Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação).

CONTIER, Arnaldo Daraia. Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto (os anos 60). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 35, p.13-52, 1998. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i119p69-89>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: Lopes, A.C.; Macedo, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010, p.133-149

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. especial – Cultura, culturas e educação. n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003

CRIOLO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa429387/criolo>>. Acesso em: 05 de Fev. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. Na trilha sonora da História: a canção brasileira como recurso didático-pedagógico na sala de aula. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p.295-324, 2017.

Revista História Hoje. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.322>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

FELIX, João Batista de Jesus. **Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/T.8.2006.tde-01052006-181824. Acesso em: 2019-02-06.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis, 2016. 120 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2011.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações culturais**. Brasília: Ufmg, 2003.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história: Palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Práticas Docentes, 2).

JANZ, Rubia Caroline. Dez anos da lei 10.639/03: o que mudou nos livros didáticos de História? – Uma proposta de análise. **Anais do Xv Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado**, Florianópolis, p.1-13, ago. 2014. Disponível em <http://www.encontro2014.sc.anpuh.org/resources/anais/31/1405545780_ARQUIVO_trabalhocompleto_RubiaCarolineJanz.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2017.

JESUS, Fernando Santos de. O "negro" no livro didático de História do ensino médio e a Lei 10.639/2003. **História e Ensino**, Londrina, v. 18, n. 1, p.141-171, jan./jun. 2012.

KEHL, Maria Rita. Radicais, raciais, Racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 13, n. 3, p. 95-106, 1999.

LIMA, Carlos Eduardo de Freitas. História por Música: aplicações de um projeto de música popular e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p.216-236, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.334>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. Relato de viagem: o livro Apologia da História e o uso de canções no ensino de disciplinas da Área de Teoria e Metodologia da História. **Revista História Hoje**, [s.l.], n. 116, p.118-141, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.335>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

MARTINS, Bruno Viveiros. Decantando a República: um encontro entre o historiador e o compositor popular. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p.57-77, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.316>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

MARTINS, Fábio. **O Rap como ferramenta didática na construção de conhecimentos histórico educacionais**. 2015. 54 f. Monografia (Licenciatura em História) - Curso de História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MORAIS, Bruno Vinícius Leite de. Nobres vagabundos: a malandragem entre a adesão e a resistência ao trabalhismo durante o Estado Novo. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p.315-319, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.312>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: História cultural da música popular**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção História & Reflexões, 2).

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. O evangelho marginal dos Racionais MC's. In: RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno: Racionais MC's**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 19-37.

OLIVEIRA, Roberto de Camargos de. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015.

PARANHOS, Adalberto. Prefácio: sem travas na língua. In: OLIVEIRA, Roberto Camargos de. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 9-14.

PARANHOS, Adalberto. Rasuras da História: samba, trabalho e Estado Novo no ensino de História. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 6, n. 11, p.07-30, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.338>>. Acesso em: 03 dez. 2017

PASSOS, Joana C. Juventude Negra: Escolarização e Heranças de desigualdades no Brasil Contemporâneo. In: **Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão**. Ilse Scherer Warren e Joana Célia dos Santos (orgs). Florianópolis: Atilénde, 2014. p.77-96.

PEREIRA, Nilton Mullet; MARQUES, Diego de Souza. Narrativa do estranhamento: ensino de história entre a identidade e diferença. **Plures Humanidades**, v. 14, n. 1, p.83-102, 2013. Disponível em <<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/53>>. Acesso em: 03 dez. 2017

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.22456/1983-201X.7961>>. Acesso em: 03 dez. 2017

RACIONAIS MC's. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo636012/racionais-mcs>>. Acesso em: 05 de Fev 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno: Racionais MC's**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROZA, Luciano Magela. O canto de Clara: possibilidades de ensino-aprendizagem da história afro-brasileira. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p.100-117, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.311>>. Acesso em: 03 dez. 2017

RÜSEN, J. **História viva**. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad.de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula).

SILVA, Cristiani Bereta da. Editorial. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p.01-02, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.370>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

SILVA, Flavia Jovelino. Ditadura militar sob o olhar de composições musicais. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 6, n. 11, p.255-271, 16 maio 2017. Revista Historia Hoje. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.297>>. Acesso em: 03 dez. 2017

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p.78-99, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.325>>. Acesso em: 03 dez. 2017

SOARES, Olavo Pereira; HERMETO, Miriam. Apresentação do Dossiê Música e Ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p.3-6, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.352>>. Acesso em: 03 dez. 2017

SOARES, Olavo Pereira; HERMETO, Miriam. Entrevista – Marcos Napolitano História e música popular: entre a historiografia contemporânea e as práticas de ensino na Educação Básica. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p.142-146, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.353>>. Acesso em: 03 dez. 2017

SOUZA, Carlos Eduardo Dias; SILVA, Gladysmeire Guimarães. Gênero e reconhecimento no funk carioca: perspectivas para o ensino na educação básica. **Revista História Hoje**, v 6, n.11, p.191-215, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.347>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

TATIT, LUIZ. Entrevista. Revista Digestivo Cultural, 8 de ago. 2007. Disponível em: https://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567&titulo=O_que_e_cancao,_por_Luiz_Tatit. Acesso em: 8 de janeiro de 2019.

TEPERMAN, Ricardo. Se liga no som: as transformações do rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015 (Coleção Agenda Brasileira).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) et al. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GLOSSÁRIO DE TERMOS RELACIONADOS À CULTURA RAP E HIP HOP⁴⁸

- **Back to back:** performance dos DJs usando dois discos iguais, invertendo o sentido da rotação.
- **Beat box:** batida improvisada feita com a boca pelo DJ ou pelo rapper. em intervalos aleatórios.
- **Break:** dança de solo, praticada em rodas, como a capoeira. Os movimentos são quebrados e assemelham-se, basicamente, ao de robôs.
- **Breakers:** dançarinos de break.
- **Dance:** gênero de música eletrônica cujo ritmo assemelha-se a um “bate estacas”.
- **DJ:** abreviatura de disc jôquei. No universo do rap, é aquele que faz os efeitos sonoros da música, como os scratches.
- **Drum machine:** instrumento eletrônico que produz as batidas pesadas do Miami bass.
- **Fazer a rima:** comunicar, passar a mensagem.
- **Free style:** estilo de grafite que não segue regras, técnicas e lugares. A espontaneidade é total, muitas vezes entrando em harmonia com o ambiente. Quando se refere ao rap, significa improviso nas rimas.
- **Funk melody:** também conhecido como funk brega. Rap romântico de grande sucesso na indústria fonográfica.
- **Gambé:** policial.
- **Gangsta rap:** gênero de rap norte americano que faz apologia ao modo de vida dos gangsters dos guetos negros.
- **Gangue:** para os leigos, denomina os grupos de jovens delinquentes. No hip hop, é uma organização de breakers, que também pode ser chamada de equipe ou crew.
- **Grafite:** pintar ou desenhar (com spray ou tinta) muros, painéis, túneis, etc., com logotipos ou desenhos relacionados com o movimento hip hop. Utiliza letras tortas ou engarradas que fazem com que, muitas vezes, apenas os grafiteiros entendam o que está escrito.
- **Groove:** parte da música que se repete, determinando os ritmos.

⁴⁸ Termos e definições retiradas do site <http://www.professoramanuka.com.br/2016/07/Girias-do-hip-hop-rap-e-seus-significados.html>

- **Looping:** repetição de um ciclo rítmico (groove) indefinidamente, geralmente via sampler, ao longo da música.
- **Mano:** aquele que é reconhecido como um igual dentro do movimento hip hop.
- **MC:** abreviatura de máster of ceremony (mestre de cerimônias). Rappers que cantam e animam os bailes.
- **Miami bass:** gênero de rap de ritmo acelerado, com batidas pesadas e versos curtos, originário de Miami (EUA). As letras falam do cotidiano de forma engraçada. Executado no rio de Janeiro, onde ficou conhecido como funk carioca.
- **Mixer:** aparelho que, além de unir os toca discos, ajusta a sincronidade dos vinis; com ele criam-se os efeitos musicais.
- **Paga pau:** delator, dedo duro.
- **Pick up:** toca discos. Os rappers referem-se ao uso combinado dos dois pratos em uma “pick up, uma herança da disco mobile jamaicana. A possibilidade de o som ser reproduzido simultaneamente pelas “pickups” conectadas possibilita a performance dos DJs.
- **Playboy:** rapaz de classe média ou classe alta.
- **Posse:** quando dois ou mais grupos de rap se reúnem, formando uma turma ou associação, para realizar ações sociais na sua comunidade.
- **Quebrada:** lugar ou bairro/cidade do hip hopper.
- **Rappers:** aqueles que cantam ou compõem o rap.
- **Sampler:** instrumento eletrônico dotado de memória para os sons selecionados, amplamente utilizados pelos rappers. Normalmente é acoplado a um mixer, o que permite realizar colagem de sons pré-gravados durante a execução de uma música pelo DJ ou inseri-las no processo de mixagem de uma música.
- **Sampling (“samplear”):** apropriação de materiais previamente gravados, normalmente sem observar direitos autorais previstos em lei.
- **Sangue bom:** amigo, colega.
- **Scratch:** efeitos sonoros produzidos pelo atrito entre a agulha do toca-discos e o próprio disco.
- **Sequência:** montagem feita pelo DJ com vários sucessos do momento.
- **Single:** disco ou CD com apenas duas ou quatro faixas; antigo compacto.
- **Street dance:** dança produzida pelos dançarinos de break. Muitas vezes nas festas estabelecem-se longas disputas entre os breakers de diferentes turmas.

- **Style:** a atitude dos b.boys, que se reflete no jeito de vestir, falar e dançar. Para ser um b.boy é preciso “andar no style”.
- **Trairagem:** traição.
- **Treta:** confusão, briga.
- **Vacilão:** bobo, a quem os outros enganam facilmente.

GLOSSÁRIO DE TERMOS RELACIONADOS AOS GÊNEROS MUSICAIS⁴⁹

- **Afrobeat** é uma combinação de jazz americano, funk e batida [beat] nigeriano. Ele foi criado pelo artista o mais militante da África, o falecido Fela Ransome Anikulapo, da Nigéria, no início dos anos 70. Era justamente a época em que o rock britânico e soul music americana estavam dominando a maior parte da cena musical da África. Fela Kuti introduziu sua marca, com estilo próprio, para deter a invasão musical britânica.
- **Black music** ou música negra também conhecida como música afro-brasileira no Brasil, e música afro-americana nos Estados Unidos, é um termo dado a todo um grupo de gêneros musicais que emergiram ou foram influenciados pela cultura de descendentes africanos em países colonizados na América.
- **Bolero** é um ritmo cubano que mescla raízes espanholas com influências locais de vários países hispano-americanos. Apesar de nascer em Cuba, tornou-se também bastante conhecido como canção romântica mexicana. O ritmo foi se modificando, tornando-se mais lento e desenvolvendo especialmente temas mais românticos.
- **Brega** é um termo utilizado por muitos, inicialmente de maneira pejorativa, para designar a chamada música romântica popular. A música romântica sempre teve lugar marcante no cancionário popular brasileiro, desenvolvida em diferentes gêneros e estilos. A designação "música brega" ganhou força a partir de meados dos anos 1960, quando a música jovem, por um lado, de matriz americana, e por outro, oriunda da classe média estudantil, alcançou cada vez maiores espaços, fazendo com que a música romântica vinda das camadas populares fosse considerada cafona e deselegante.
- **Disco** é um estilo de música extremamente dançável e popular, a disco é a combinação de um tempo do jazz acelerado com uma forte e intermitente batida do rock, quase sempre utilizando-se de instrumentos latinos de percussão.
- **Dub** é um gênero musical fortemente associado ao reggae e à cultura jamaicana, o dub faz uso da base baixo e bateria com sobreposições de efeitos criativos dentro das possibilidades de estúdio.

⁴⁹ Retirados dos sites: <https://www.dicionarioinformal.com.br>; <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com>; <https://www.conhecimentogeral.inf.br>; <http://www.arte.seed.pr.gov.br>; <http://dicionariompb.com.br>; <https://pt.wikipedia.org>.

- **Funk** é um gênero musical com ritmo forte, batidas compassadas e que incita a dança. Teve origem nos Estados Unidos nos anos 60 e foi criado através de uma mistura de outros gêneros musicais afro-americanos, como o jazz e blues. Existem várias correntes e estilos diferentes dentro do funk, como o funk proibidão, funk ostentação, funk melody, entre outros.
- **Gospel** é um gênero musical com melodia leve e harmoniosa cantada em cultos ou shows evangélicos.
- **Groove** é na verdade um termo, que significa encaixar palavras relacionadas”.Por isso muitos músicos usam esse termo ao criarem algum arranjo, ou seja, eles tem que estar interligados (encaixados) mesmo que não seja de forma direta, exemplo baixo e bateria são dois instrumentos distintos, porém tem que estar em perfeita ordem.
- **Jazz** é um gênero de música, de origem afro-americana, que ganhou ampla difusão depois da 1ª Guerra Mundial, caracterizada por improvisações instrumentais e pelo ritmo e sonoridades sincopado.
- **Reggae** é um gênero musical desenvolvido originalmente na Jamaica do fim da década de 1960. Embora por vezes seja usado em sentido mais amplo para se referir à maior parte dos tipos de música jamaicana, o termo reggae indica mais especificamente tipo particular de música que se originou do desenvolvimento do ska.
- **Samba** é um gênero musical, de onde deriva determinado tipo de dança, de raízes africanas, surgido no Brasil, e considerado uma das principais manifestações culturais populares brasileiras.
- **Ska** é um gênero musical que teve sua origem na Jamaica no final da década de 1950, combinando elementos caribenhos como o mento e o calípsio e estadunidenses como o jazz, jump blues e rhythm and blues. Foi o precursor do rocksteady e do reggae. Suas letras trazem sinais de insatisfação, abordando temas como marginalidade, discriminação, vida dura da classe trabalhadora, e acima de tudo a diversão em harmonia.
- **Soul** (em inglês: alma) é gênero musical dos Estados Unidos da América que nasceu do rhythm and blues e do gospel, durante o final da década de 1950 e início da década de 1960, entre músicos negros.
- **Spirituals** é um gênero musical que surgiu nos EUA, na época da escravidão, composto por palmas e ritmos alegres.

- **Swing** é um estilo de jazz que foi muito popular na década de 1930, usualmente arranjado para grande orquestra dançante, caracterizado por uma batida menos acentuada que a do estilo tradicional do Sul dos EUA, e menos complexo, rítmica e harmonicamente falando, do que o jazz moderno.

ANEXOS

ANEXO 1

O africano e o Ariano (Mundo Livre S/A)

Há quatro séculos a alma humana tem sido um motor
Da inquietação, da resistência, da transgressão
O negro sempre quis sair do gueto
Fugir da opressão fazendo história
Ganhando o mundo com estilo

O africano foi levado para sofrer no norte e gerou, entre outras coisas, o jazz, o blues, gospel, soul, r&b, funk, rock'n'roll, rap, hip hop

No centro, o suor africano fomentou o mambo, o ska, o calipso, a rumba, o reggae, dub, ragga, o merengue e a lambada, dancehall e muito mais

Mas é o ariano que ignora o africano ou
é o africano que ignora o ariano?"

E ao sul a inquietude negra fez nascer,
entre outros beats, o bumba, o maracatu, o afoxé, o xote, o choro, o samba, o baião, o coco, a embolada

Entre outros, os Jacksons e os Ferreiras,
os Pixinguinhas e os Gonzagas,
as Lias, os Silvas e os Moreiras
A alma africana sempre esteve no olho do furacão
Dendê no bacalhau, legítima e generosa transgressão
É Dr. Dre e é maracatu
É hip hop e é Mestre Salu

Mas é o ariano que ignora o africano ou é o africano que ignora o ariano?"

Links de Áudio: <https://www.youtube.com/watch?v=x9PXZrW0jvI>

ANEXO 2

FICHA TÉCNICA DISCO SOBREVIVENDO NO INFERNO (RACIONAIS MC's)⁵⁰

Produtor fonográfico: Com. De Grav. Edic. E Confecções Racionais MC's LTDA.

Gavado no estúdio The Hit (exceto a música “Jorge da Capadócia”, gravada e mixada em Atelier Studio)

Vozes gravadas no estúdio Mundo Musical

Mixagem: Mosh Studios e Atelier Studio

Engenheiros de mixagem: Luís Paulo Serafim e Sillas Godoi

Assistentes de mixagem: Rico e Keko

Masterização: Walter Lima

Produção: Racionais MC's

Coprodução: Gertz Palma

PARTICIPAÇÕES

“Mágico de Oz”: Daniel Quirino, Priscila Maciel, Pulga e Guilherme

“Fórmula mágica da paz”: Dagô Miranda

“Tô ouvindo alguém me chamar”: Giovani, Quindim e Dinho

“Periferia é periferia”: Rivaldo BV

“Capítulo4, versículo 3”: Primo Preto

Criação e direção de arte: Marcos Marques

Fotos: Klaus Mitteldorf

Arte: Tyco

Execução: Jayme Ribeiro

Músicas	Créditos	Link para ouvir as músicas
1. Jorge da Capadócia	Jorge Bem	https://www.youtube.com/watch?v=goICQUk6NYk

⁵⁰ Informações retiradas de RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no Inferno**: Racionais MC's. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 142-143. Apenas o **Link para ouvir as músicas** não constam no livro, são resultados de consultas próprias feitas na internet em site aberto e gratuito.

2. Gênesis (intro)	Pedro Paulo Soares Pereira (Mano Brown)	https://www.youtube.com/watch?v=vYpaKFi32As
3. Capítulo 4, versículo 3	Pedro Paulo Soares Pereira (Mano Brown)	https://www.youtube.com/watch?v=2LQSF LTiwS8
4. Tô ouvindo alguém me chamar	Pedro Paulo Soares Pereira (Mano Brown)	https://www.youtube.com/watch?v=38QjzMaTNOE
5. Rapaz comum	Edivaldo Pereira Alves (Edi Rock)	https://www.youtube.com/watch?v=X9Zgl54qLWo
6. ...	Edivaldo Pereira Alves (Edi Rock)	https://www.youtube.com/watch?v=XJ5iI5HejI4
7. Diário de um detento	Pedro Paulo Soares Pereira (Mano Brown) e Josemir José Fernandes Prado (Jocenir)	https://www.youtube.com/watch?v=er-bYI9-3hM
8. Periferia é periferia (em qualquer lugar)	Edivaldo Pereira Alves (Edi Rock)	https://www.youtube.com/watch?v=vfbujF5sXOM
9. Qual mentira vou acreditar	Pedro Paulo Soares Pereira (Mano Brown) e Edivaldo Pereira Alves (Edi Rock)	https://www.youtube.com/watch?v=7NNYP67AKpM
10. Mágico de Oz	Edivaldo Pereira Alves (Edi Rock)	https://www.youtube.com/watch?v=GDNUQm9GhlQ
11. Fórmula Mágica da Paz	Pedro Paulo Soares Pereira (Mano Brown)	https://www.youtube.com/watch?v=UrSGiQGeXW4
12. Salve	Pedro Paulo Soares Pereira (Mano Brown) e Paulo Eduardo Salvador (Ice Blue)	https://www.youtube.com/watch?v=Fpyk4633_Pw

ANEXO 3

FICHA TÉCNICA DISCO “NÓ NA ORELHA” (CRIOLO)⁵¹

Álbum de estúdio de Criolo

Lançamento: 25 de abril de 2011

Gravação: 2010-2011

Gênero(s): Político/ Hip Hop/ Rap

Duração: 38:56

Idioma(s): Português

Formato(s): LP/ CD Streaming/ download digital

Gravadora(s): Oloko Records

Produção: Daniel Ganjaman Marcelo Cabral

PARTICIPAÇÕES

“Mariô”: Kiko Dinucci - violão

"Linha de Frente" Rodrigo Campos - cavaquinho e percussão

Verônica Ferriani - backing vocal

Juçara Marçal - backing vocal

Músicas	Créditos	Link para ouvir as músicas
1."Bogotá"	K. Cavalcante Gomes	https://www.youtube.com/watch?v=13vNCKnyIes
2."Subirusdoistiozin"	K. Cavalcante Gomes	https://www.youtube.com/watch?v=Da04TlloTg0
3."Não Existe Amor em SP"	K. Cavalcante Gomes	https://www.youtube.com/watch?v=f35HluEYpDs
4."Mariô"	K. Cavalcante Gomes e Kiko Dinucci	https://www.youtube.com/watch?v=WTUCK1kTEns
5."Freguês da Meia-Noite"	K. Cavalcante Gomes	https://www.youtube.com/watch?v=cAT81M0gVQk
6."Grajaux"	K. Cavalcante Gomes	https://www.youtube.com/watch?v=eM4Bh5Equ2g
7."Samba Sambei"	K. Cavalcante Gomes	https://www.youtube.com/watch?v=jGwOkSnMROs
8."Sucrilhos"	K. Cavalcante Gomes	https://www.youtube.com/watch?v=K66N55TTLy8

⁵¹ Informações retiradas do site https://pt.wikipedia.org/wiki/N%C3%B3_na_Orelha. O **Link para ouvir as músicas** foi resultado de consulta própria na internet em site aberto e gratuito.

9."Lion Man"	K. Cavalcante Gomes	https://www.youtube.com/watch?v=ODa9Yvm-0io
10."Linha de Frente"	K. Cavalcante Gomes	https://www.youtube.com/watch?v=6HXhflx-hl4
11."Samba Sambei Dub Mix - Bonus Track" (Dub Remix)	K. Cavalcante Gomes	https://www.youtube.com/watch?v=Xj56pOVtBx4