

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
MESTRADO**

**NARRATIVAS MUSICAIS NA CONSTRUÇÃO DE  
IDENTIDADES E PROCESSO EDUCACIONAL**

**MÁRCIA GOMES ELEUTÉRIO DA LUZ**

**MARINGÁ**

**2012**

**MÁRCIA GOMES ELEUTÉRIO DA LUZ**

**2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**MESTRADO**

**NARRATIVAS MUSICAIS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**  
**E PROCESSO EDUCACIONAL**

**MÁRCIA GOMES ELEUTÉRIO DA LUZ**

**MARINGÁ**

**2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**NARRATIVAS MUSICAIS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E  
PROCESSO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada por Márcia Gomes Eleutério da Luz, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dra. Teresa Kazuko Teruya

MARINGÁ

2012

**MÁRCIA GOMES ELEUTÉRIO DA LUZ**

**NARRATIVAS MUSICAIS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E  
PROCESSO EDUCACIONAL**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti – PUC-PR

Profa. Dra. Verônica Regina Muller – UEM

30 de março de 2012

Dedico este trabalho primeiramente aos meus dois filhos Amanda e Cauã, que são os bens mais preciosos que tenho na vida e que me estimulam a prosseguir em busca de metas e realizações.

Dedico também ao meu marido Carlos, que esteve ao meu lado todo o tempo, me apoiando e encorajando em infinitas madrugadas que passei na companhia dos livros.

Aos meus pais: Hilda e Tailor que sempre foram presentes em minha vida e estiveram ao meu lado em todos os momentos.

À minha orientadora que me estimulou a pesquisar cada vez mais.

E aos meninos da EDHUCCA que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, mostrando que, apesar das diferenças, são pessoas dotadas de sentimentos e emoções como qualquer ser humano.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Professora Teresa K. Teruya, minha orientadora, por acreditar em mim e me incentivar a pesquisar cada vez mais.

Aos componentes da banca examinadora do presente estudo.

À profa. Dra. Geiva Carolina Calsa, Profa. Analete Regina Schelbauer, Profa. Dra. Verônica Regina Muller, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Profa. Dra. Terezinha Oliveira, Prof. Dr. José Joaquim Pereira Melo, por compartilharem comigo seus conhecimentos em sala de aula.

Aos amigos do Grupo de estudos e pesquisa em psicopedagogia, aprendizagem e cultura (GEPAC) que contribuíram significativamente com esta pesquisa.

Ao colega Delton, que desde o início apoiou minha pesquisa, dando muitas contribuições e sugestões que me estimularam a não desistir.

A minha amiga do coração Gescielly, que desde o início me apoiou, exercendo um papel essencial nessa conquista.

Às amigas Lara e Lígia, por me propiciarem momentos agradáveis em suas companhias pelos corredores e salas de aulas da universidade.

À amiga Rosi, que exerceu um papel fundamental no momento em que ocorreram imprevistos em minha trajetória.

À CAPES, por me conceder a bolsa de estudos para a realização deste trabalho.

*Não queria te ver na maca cuspiendo sangue, quase morto no hospital com um par de tiros, tomando soro. Nem catando Pioneer do Scott, nem enrolando a língua, morrendo de overdose.*

*Esquece a doze, o cachimbo, a rica cheia de jóia!*

*Já vi por um real, bisturi de lesgista em muito nóia.*

*Não seja só mais um número de estatística, um corpo no bar vítima de outra chacina!*

*É embaçado saber que a propaganda na TV de carro, casa própria, não foi feita pra você. Saber que pra ter arroz, feijão, frango no forno tem que pegar um oitão e desfigurar um corpo.*

*Entendo o motivo: Sou fruto da favela!*

*Sei bem qual a dor de não ter nada na panela, de dividir um cômodo de dois metros em cinco, um quarto sem luz, água, sem sorriso.*

*Só que truta, o crime é dor na delegacia, choque, solidão e agonia.*

**(Facção Central)**

LUZ , Márcia Gomes Eleutério da. **Narrativas musicais na construção de identidades e processo educacional**. nº de folhas (175). Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2012.

## RESUMO

Esta dissertação trata das narrativas musicais na construção de identidades em um grupo de adolescentes que cumprem medida sócio-educativa na instituição EDHUCCA- Escola de Desenvolvimento Humano – Casa do Caminho no município de Apucarana no Paraná. São jovens que tem como preferência musical, o estilo *rap*. A questão norteadora da pesquisa é: **De que forma as narrativas musicais de grupos marginalizados pode promover a visibilidade e reconhecimento deste sujeito no processo educacional?** Para investigar esta questão se contextualiza histórica e socialmente a criança e o adolescente no Brasil para tratar de aspectos relevantes que contribuíram para levar os sujeitos desta pesquisa a uma condição de marginalizados em que se encontram atualmente. O objetivo é analisar as narrativas musicais no processo de construção de identidades em um grupo de adolescentes em medida sócio-educativa, a fim de contribuir com o processo educacional no trato com eles. Na metodologia adota a Investigação Narrativa e utiliza como instrumentos de coleta dos dados empíricos dois questionários e entrevistas. Com base nos Estudos Culturais analisa as identidades, as culturas juvenis e os movimentos sociais, especificamente o movimento *hip hop* que se apresenta com uma filosofia própria baseada na construção de valores adquiridos nas experiências vividas por jovens em conflito com a lei. As narrativas musicais ouvidas por estes adolescentes são expressões de suas linguagens as quais veiculam representações sociais e constroem identidades, ao mesmo tempo em que as identidades constroem narrativas musicais. Defende que as narrativas musicais de grupos sociais marginalizados não devem ser ignoradas no espaço escolar. Traz os adolescentes autores de ato infracional para o centro das discussões a fim de buscar possibilidades de dar ouvidos às suas vozes silenciadas.

**Palavras-chave:** Educação escolar; adolescentes; narrativas musicais; identidades.

LUZ , Márcia Gomes Eleutério da. **Musical narratives in the construction of identities and educational processes. Number of pages** (175). Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Advisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2012.

#### **ABSTRACT**

This dissertation analyzes the musical narratives in the construction of identities in a group of adolescents who are under probation, assisted by the socio-educational institution EDHUCCA: School of Human Development - Way House, in the city of Apucarana, Parana. They are youngsters whose musical preference is rap. The guiding question of this research is: How musical narratives of marginalized groups may promote the visibility and recognition of this subject in the educational process? For such analysis, a historical and social contextualization of children and adolescents in Brazil is presented, also it is addressed relevant issues that contributed to their marginalized condition today. As methodology it is adopted an Narrative Investigation and for data gathering, too questionnaires and interviews. Based on Cultural Studies, it analyzes how self-identities, youth cultures and social movements, specifically the hip hop movement, emerge as a philosophy based on the construction of values developed from experiences in the suburbs. The lyrics in the songs are expressions of the languages which convey representations and ascribe identities, while the identities themselves are responsible for constructing musical narratives. This research points that the musical narrative of marginalized social groups should not be ignored in school. In fact, the narratives have as focus the offending adolescents, thus bringing them to the center of the discussion and creating the possibility for their silenced voices to be listening.

**Key words:** school education, adolescents, musical narratives, identity.

## LISTA DE SIGLAS

<b>CASA</b>	Centro de Apoio Social aos Adolescentes
<b>CREAS</b>	Centro de Referência da Assistência Social
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EDHUCCA</b>	Escola de Desenvolvimento Humano - Casa do Caminho
<b>FEBEM</b>	Fundação do Bem – Estar do Menor
<b>FUNABEM</b>	Fundação Nacional do Bem - Estar do Menor
<b>LA</b>	Liberdade Assistida
<b>PSC</b>	Prestação de Serviços à Comunidade
<b>SAI</b>	Serviço de Auxílio à Criança e ao Adolescente

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 BREVE HISTÓRIA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL</b> .....	19
2.1 A CHEGADA DA CRIANÇA EUROPEIA NO BRASIL .....	19
2.2 A CRIANÇA INSERIDA NA ORGANIZAÇÃO FAMILIAR E SOCIEDADE .....	22
2.3 INFANTICÍDIO E ABANDONO .....	25
2.4 O APARECIMENTO DA ADOLESCÊNCIA .....	27
2.5 INSTITUCIONALIZAÇÃO PARA CRIANÇAS “ABANDONADAS E DELINQUENTES” .....	30
2.6 FUNABEM .....	32
2.7 DA DOUTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR À DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL .....	35
2.8 EDHUCCA E A EXECUÇÃO DE MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS .....	38
2.9 ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E SUAS IMPLICAÇÕES .....	43
<b>3 CULTURAS JUVENIS E O MOVIMENTO <i>HIP HOP</i></b> .....	46
3.1 CULTURAS JUVENIS .....	46
3.2 O SURGIMENTO DO <i>HIP HOP</i> .....	49
3.3 O SURGIMENTO DO <i>HIP HOP</i> NO BRASIL .....	53
3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O <i>HIP HOP</i> E O <i>RAP</i> .....	57
<b>4 IDENTIDADES E DIFERENÇAS</b> .....	68
4.1 IDENTIDADE E ADOLESCÊNCIA .....	68
4.2 O CONCEITO DE IDENTIDADE .....	71
4.3 A IDENTIDADE E AS RELAÇÕES DE PODER .....	76
4.4 IDENTIDADE, ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO .....	79
<b>5 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	83
5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	83
5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	91
5.2.1 A proposta inicial .....	91
5.2.2 A concretização da coleta de dados .....	92
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	96
6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	96
6.2 TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	99

6.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	121
6.4 A PREFERÊNCIA PELO ESTILO MUSICAL .....	121
6.5 NARRATIVAS MUSICAIS E A IDENTIFICAÇÃO COM A REALIDADE .....	123
6.6 O <i>RAP</i> E A VISÃO DA REALIDADE .....	127
<b>6.6.1 Questões sociais</b> .....	127
<b>6.6.2 Experiências com a polícia</b> .....	128
<b>6.6.3 Questões políticas</b> .....	130
<b>6.6.4 Contexto familiar</b> .....	132
<b>6.6.5 Educação</b> .....	134
<b>6.6.6 O envolvimento com a criminalidade</b> .....	136
6.7 DISCUSSÃO DA ANÁLISE .....	140
6.8 O PAPEL DA EDUCAÇÃO .....	145
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	149
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	154
<b>APÊNDICE I</b> .....	160
<b>APÊNDICE II</b> .....	160
<b>APÊNDICE III</b> .....	161
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	162
<b>LETRAS DAS MÚSICAS</b> .....	165

## 1. INTRODUÇÃO

Logo que resolvi ingressar em um programa de pós graduação em educação comecei a ponderar sobre que assunto pesquisar. Lembrei-me que havia trabalhado no projeto PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, no ano de 2009, desenvolvido no município de Marialva-PR, que atendia crianças de 8 a 12 anos de idade, residentes em bairros periféricos, com alto índice de criminalidade e marginalidade. Nesse período, um fato que me chamou a atenção, foi que as crianças costumavam cantar e dançar músicas de *rap*. Como o tema pesquisado na graduação e na especialização relacionava-se à influência das mensagens subliminares nas escolhas das pessoas, pensei em investigar se existiam mensagens subliminares inseridas nas letras das músicas de *rap* que poderiam induzir aquelas crianças a ouví-las.

Esse foi o tema do projeto de pesquisa com o qual fui aprovada no programa de pós graduação em educação pela Universidade Estadual de Maringá. Logo após a aprovação, deixei de trabalhar com as crianças do projeto PETI e ingressei na Instituição EDHUCA- Escola de Desenvolvimento Humano- Casa do Caminho, no município de Apucarana-PR, passando a fazer parte da equipe técnica e a atender adolescentes em medida sócio- educativa, ou seja, em conflito com a lei.

Com o passar do tempo, percebi que os adolescentes da Instituição também ouviam e cantavam músicas de *rap*, assim como aquelas crianças do projeto PETI; alguns deles, inclusive, relatavam que compunham letras deste estilo musical no período em que estavam apreendidos em educandários. Percebi uma riqueza cultural que me encantou e comecei a observar que as narrativas musicais do *rap* falavam muito sobre a realidade vivida por eles no universo do crime em que estavam inseridos.

Passei a realizar as leituras do referencial teórico dos Estudos Culturais e a participar do grupo de estudos GEPAC – Grupo de estudos e pesquisa em psicopedagogia, aprendizagem e cultura. Com base nas leituras, nas

conversas com os colegas do grupo e nas orientações da professora orientadora, passei a refletir sobre as questões culturais de grupos minoritários, como as dos adolescentes atendidos na EDHUCCA, e a partir de então, inferi que poderiam não ser as mensagens subliminares que influenciavam na escolha daquele estilo musical, mas as narrativas das músicas que se identificavam com as experiências de vida deles e passavam a significar um veículo capaz de denunciar realidades de pobreza, discriminação e preconceitos.

Como eu já possuía uma experiência empírica com os adolescentes e já havia percebido a discriminação com que a maioria das pessoas os tratavam, chamando-os de: trombadinhas, delinquentes, menores infratores, entre outros termos pejorativos, passei a refletir de que forma eu poderia justificar a pesquisa e apresentar o lado desses adolescentes que a sociedade desconhecia e à qual eu tive a oportunidade de experimentar.

O lado desconhecido de seres humanos que sofreram discriminação, preconceito e já eram considerados criminosos antes mesmo de cometerem crimes. Pessoas que riam, choravam, brincavam, ficam irados, alegres, tristes, revoltados, apaixonados, enfim, pessoas como todas as outras, com suas peculiaridades.

Pessoas que ao invés de serem destituídas de valores morais, como a maioria das pessoas acredita, possuem valores diferentes dos nossos, construídos com base em uma realidade repleta de exclusão social. Pessoas que refletem a violência que sofreram em uma sociedade que aponta, culpa, julga e discrimina, mas que tem uma grande parcela de culpabilidade na formação de suas identidades.

Diante dessa preocupação, decidi iniciar uma pesquisa sobre a história de crianças e adolescentes no Brasil, mais especificamente sobre a forma como crianças e adolescentes pobres eram tratados ao longo dos tempos, para compreender possíveis fatores historicamente construídos que contribuíram para a situação de risco e vulnerabilidade social em que se encontram atualmente.

Aproveitei a oportunidade de que vivemos em um momento histórico em que a discussão sobre a situação da criança e do adolescente ganha relevância nos debates políticos, para realizar essa pesquisa. Evidenciei que após a aprovação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990, houve uma grande inclinação por parte da sociedade na luta por dignidade e direitos humanos. A política existente até então (Código de Menor de 1927), era destinada a regularizar a situação de crianças pobres e abandonadas. No entanto, com a aprovação do ECA passou-se a ter uma política voltada a uma doutrina de proteção integral para todas as crianças e adolescentes, independente de sua classe social.

Compreendo que despertar reflexões sobre grupos sociais minoritários como os sujeitos desta pesquisa, têm o intuito de problematizar e repensar as construções de estereótipos sofridos por eles e enfatizar o direito à manifestação de suas identidades e diferenças. Santomé (2003) frisa que “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de ação” (SANTOMÉ, 2003, p. 161). Desta forma, enfatiza o direito à manifestação de grupos marginalizados para que estes vislumbrem uma possibilidade de ação em uma sociedade excludente.

Para tanto neste estudo, focar-se-ão dois conceitos: a identidade e a diferença com base nos Estudos Culturais, a fim de compreender até que ponto a linguagem musical interfere nas identidades. Recorre-se a autores como Stuart Hall, Douglas Kellner, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros, que analisam este tema. É nesta perspectiva que se investigam as narrativas musicais e suas linguagens, as quais veiculam representações sociais, a fim de averiguar se estas narrativas constroem identidades e se as identidades constroem narrativas musicais.

Compreender e analisar esse processo de subjetivação contribui para a pesquisa em educação e, conseqüentemente, para a formação de professores. Na perspectiva dos Estudos Culturais o espaço escolar deve ser um local que favoreça a manifestação da expressão do indivíduo “[...] A pedagogia torna-se [...], o terreno através do qual os/as estudantes discutem e questionam, de

forma crítica, os diversos discursos e práticas culturais, bem como os meios populares de comunicação com os quais interagem em sua existência cotidiana” ( GIROUX, 2003, p. 88). Desta forma, cada pessoa traz para o espaço escolar, uma história diferente baseada em sua experiência de vida cotidiana e assim, a escola torna-se um terreno de possíveis transformações, de múltiplas narrativas as quais se permutam entre si. As narrativas dos alunos e das alunas e as narrativas dos professores e das professoras se entrelaçam, se conflitam e se interagem, tornando a escola, um local do múltiplo e das diferenças.

Nesse ambiente ocorrem cruzamentos de “eus” e de “culturas”, contribuindo para a construção do “eu” do indivíduo. Na maioria das vezes o “eu” de indivíduos pertencentes a grupos sociais marginalizados são ocultos no espaço escolar. “A escola não quer ver nas culturas populares mais que culturas no sentido antropológico do termo, e isso na melhor das hipóteses; e, paralelamente, reforça, ao mesmo tempo que oculta, a relação que a cultura culta mantém com a cultura dominante” (GRIGNON, 2003, p. 182). A não aceitação das culturas populares e a valorização de culturas consideradas dominantes no espaço escolar podem trazer implicações pedagógicas no processo educativo desse grupo de adolescentes que sempre sofreram discriminação e preconceito pela sociedade.

A educação escolar, com base nos Estudos Culturais, colabora para que alunas e alunos, professoras e professores compreendam melhor suas próprias realidades, levando em consideração os seus modos de ver, ser e agir sobre o mundo. Nelson, Treichler; Grossberg (2003, p. 27) salientam que “[...] os Estudos Culturais têm estado há muito tempo preocupados com o terreno cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas”. Com base na análise dos autores é importante compreender e valorizar as diferentes formas de vidas expressas por meio das linguagens de grupos sociais no espaço educacional.

Propiciar uma educação libertadora “[...] exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturais sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com

probabilidades de êxito” (SANTOMÉ, 2003, p. 171).

Giroux (1988) enfatiza que a teoria educacional deve ser ponderada a partir de um compromisso de desenvolver um espaço escolar que prepare os alunos a participar das esferas democráticas e das lutas sociais. Com base nos autores mencionados, pretende-se problematizar os adolescentes autores de ato infracional e trazê-los ao centro das discussões a fim de questionar o modelo de aluno padrão e dar ouvidos as vozes silenciadas. Para tanto, desenvolve-se a seguinte questão que norteia esta pesquisa: **De que forma as narrativas musicais de grupos marginalizados pode promover a visibilidade e reconhecimento deste sujeito no processo educacional?**

O objetivo geral é analisar as narrativas musicais no processo de construção de identidades em um grupo de adolescentes em medida sócio-educativa, a fim de contribuir com o processo educacional.

Os objetivos específicos são:

- contextualizar, historicamente, e socialmente a criança e o adolescente no Brasil para situar os sujeitos da pesquisa,
- investigar a cultura juvenil com foco nas narrativas musicais ouvidas pelos adolescentes marginalizados, a fim de compreender a construção de identidades no mundo das diferenças,
- investigar o sentido das narrativas musicais para os adolescentes que cumprem medida sócio-educativa e
- sugerir propostas pedagógicas que favoreçam a visibilidade e o reconhecimento das identidades no espaço escolar no viés dos Estudos Culturais.

A primeira seção contextualiza histórica e socialmente a criança e o adolescente no Brasil. Trata de aspectos relevantes que contribuíram para levar os adolescentes sujeitos desta pesquisa a uma condição de marginalizados em que se encontram atualmente. Na segunda seção procura-se destacar as identidades juvenis e o movimento *hip hop* para uma melhor compreensão sobre como são construídas as identidades dos jovens e como o *rap*, que é um dos elementos do *hip hop*, adentrou ao país e se tornou uma força de expressão tão influente para os jovens sujeitos dessa pesquisa. Na

terceira seção trata-se das identidades e diferenças, como elas são construídas e como podem se modificar ao longo dos tempos quando são oportunizadas novas formas de ser e agir. Na quarta seção, apresentam-se os caminhos trilhados na pesquisa. Na quinta seção, apresenta-se a análise dos dados coletados com base nas entrevistas realizadas com os adolescentes e na última e sexta seção, apresenta-se a conclusão do trabalho.

## **2 BREVE HISTÓRIA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL**

### **2.1. A CHEGADA DA CRIANÇA EUROPÉIA NO BRASIL**

Nesta seção contextualiza-se histórica e socialmente a criança e o adolescente, a partir do momento em que se desenvolveu a colonização européia no Brasil, de forma a tratar de aspectos relevantes que contribuíram para levar os adolescentes, sujeitos desta pesquisa, a uma condição de marginalizados. São inúmeros os estereótipos e preconceitos sofridos por estes adolescentes que historicamente formam um grupo social marcado por exclusão, exploração social e econômica.

Diferenças como gênero, condição social, idade, cultura, etnia, entre outros, são fatores que influenciaram na forma como crianças e adolescentes eram vistas e tratadas no decorrer dos séculos. Estas divisões podem ser visivelmente reconhecidas na contemporaneidade. Destaquei aqui algumas modificações nas concepções de infância e adolescência que ajudarão a compreender melhor as transformações que fizeram com que os adolescentes passassem do anonimato para uma condição de direitos e deveres aparentemente reconhecidos na atualidade.

Inicia-se com um breve histórico das condições que se encontravam crianças e adolescentes no período que antecede as embarcações portuguesas no século XVI, momento em que o Brasil passou a ser povoado. Conforme Ramos (2002), nas embarcações lusitanas rumo à Terra de Santa Cruz, adentravam um grande número de homens, poucas mulheres e algumas crianças. Os pequeninos podiam subir a bordo desde que estivessem uma das seguintes condições: grumetes, pagens, órfãos do Rei (que fossem dados em casamento aos súditos da Coroa) ou crianças acompanhadas dos pais ou responsáveis.

Independentemente das condições que estivessem a bordo, as crianças eram as que mais sofriam em alto mar. Segundo Ramos (2002) as mulheres eram escassas e esta situação propiciava atos de sodomia, os quais eram tolerados até mesmo pela Inquisição. Grumetes, ou seja os “aprendizes de marinheiros que, a bordo faz a limpeza e ajuda os marinheiros nos diferentes

trabalhos” (FERREIRA, 2008, p. 442) e pagens eram abusados sexualmente por marujos violentos e até mesmo as crianças que estavam acompanhadas dos pais acabavam se tornando alvos de pedófilos.

Quando piratas atacavam as embarcações e invadiam os navios, normalmente assassinavam os adultos pobres e aprisionavam os ricos, exigindo posteriormente resgate. Os filhos que se tornavam órfãos eram obrigados a serem servos dos piratas, prostituindo-se e sendo torturadas até a morte. Algumas vezes quando ocorriam naufrágios, era comum pais esquecerem seus filhos no navio, nos momentos de desespero ao tentarem salvar suas próprias vidas.

Antes das grandes navegações, na Idade Média e em períodos subseqüentes, a taxa de mortalidade era muito grande e interferia na relação dos adultos com os filhos, sendo o desapareço à criança, algo comum. A expectativa de vida nos séculos XIV ao XVIII, era em média de 14 anos de idade, sendo que metade dos recém nascidos morria antes de completar sete anos. Isso fazia com que as crianças fossem consideradas quase como animais, que deveriam ser aproveitadas como força de trabalho enquanto durassem suas vidas (RAMOS, 2002).

A maioria das crianças recrutadas para servirem como grumetes vinham dos órfãos desabrigados e famílias de pedintes. Para os pais destas crianças, inserir seus filhos neste cargo era algo rentável, pois além de se livrar da obrigação de prover o sustento, podiam se apropriar dos restos dos miúdos que eles recebiam nas embarcações.

A fome e as doenças eram situações comuns a bordo. Muitos recorriam a ratos e baratas para se alimentar, pois a comida era escassa. Algumas vezes, tinham a sorte de encontrar um cadáver exposto que lhes serviam de isca para capturar pássaros, os quais lhe serviam de sustento. Médicos eram escassos a bordo, sendo os barbeiros os responsáveis por realizar as cirurgias nas embarcações.

As crianças que embarcavam como pagens, algumas vezes vinham recrutadas de famílias pobres como a dos grumetes, porém na maioria das vezes, provinham de classe social média e urbana, de famílias que eram protegidas pela nobreza ou de famílias de baixa nobreza. Para estas inserir os filhos na expansão ultramarina significava uma forma possível de ascensão

social. Os pagens tinham um cotidiano um pouco menos árduo que os grumetes. Eram responsáveis por servir as mesas, arrumar as camas e tudo que estivesse relacionado ao conforto dos oficiais. Eram menos castigados, mas isso não impedia que também sofressem estupros e sevícias pelos oficiais.

As crianças embarcadas na companhia dos pais ou parentes responsáveis recebiam a mesma alimentação que os grumetes e pagens, mesmo que pagassem por suas passagens, somente os filhos da elite tinham acesso a uma complementação alimentar diferenciada, demonstrando as diferenças sociais que privilegiavam umas classes em detrimento de outras.

Prosseguindo pela história da criança e do adolescente no Brasil, Muller (2001) nos informa que no ano de 1549, houve modificações e transformações no conceito de infância. Foi o ano em que chegaram os religiosos de Portugal que pretendiam exercer seus apostolados. Uma das primeiras preocupações dos padres era ensinar às crianças a doutrina cristã e propagar os valores religiosos. Foram fundados colégios com a intenção de disseminar esses valores e conceito de infância que passou a ser ressignificado, como resultado de transformações nas relações entre grupo e indivíduo, o que deu início a novas formas de afetividade. A expectativa dos religiosos da época era de que as crianças constituíssem uma “nova cristandade”:

[...] Para o padre Nóbrega, os moços, ‘bem doutrinados e acostumados na virtude’, seriam ‘firmes e constantes’. Ocorreria, assim, algo que poderíamos chamar de ‘substituição de gerações’: os meninos, ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminariam ‘sucendo a seus pais’. (CHAMBOULEYRON, 2002, p. 59-60).

Para Muller (2001), a Igreja teve uma grande influência nas transformações ocorridas na Infância no decorrer dos séculos. Os meios utilizados pela Igreja para disciplinar as pessoas eram por imposição de leis, disseminação de crenças, desenvolvimento de medos e castigos. A doutrina era árdua. O sofrimento era compreendido como o caminho para a purificação dos corpos e o prazer era totalmente criticado. O aprendizado religioso passou

a influenciar nas relações entre crianças e adultos e levou a um condicionamento afetivo entre eles.

Com a vinda dos europeus para o Brasil, ao longo dos anos, as diferenças culturais de muitas maneiras foram se entrelaçando e formando a cultura brasileira, mas as diferenças sociais, principalmente a de crianças filhos de donos e filhos de escravos determinavam várias características das infâncias coloniais que diferenciavam e definiam seus lugares na sociedade:

...Existia uma relação de poder perceptível nos próprios nomes pelos quais eram chamados. As crianças brancas eram o *sinhozinho* e a *sinhazinha*, diminutivos de senhor e senhora. Eram os pequenos senhores, os filhos do patrão. Os escravos adultos e crianças assim os chamavam. O mesmo não ocorria com negros e índios: os pequenos escravos negros eram chamados *moleques* e os indígenas, *curumins*, por todas as crianças e adultos que os rodeavam. E seus nomes tinham origem na procedência étnica e não na condição social. (MULLER, 2001, p. 20-21)

Segundo a autora, os moleques eram crianças que tinham seu valor por serem escravos. Eram considerados propriedades, valiam pela sua força de trabalho, em especial quando cresciam. Já as meninas tinham seu valor por serem potenciais ventres geradores de novos trabalhadores. Os escravos iniciavam o trabalho a partir de sete a oito anos e não tinham acesso à escola.

Ainda valendo da obra de Muller (2001), pode-se afirmar que a Constituição do Império entrou em vigor em 1824, adotando o conceito de liberdade e igualdade, no entanto, manteve a escravidão para mais da metade do povo brasileiro. A constituição não aplicou à criança as garantias constitucionais. A infância sofreu mudanças radicais a partir da chegada da Corte ao Brasil, as idéias do que era correto e socialmente aceito do ponto de vista do colonizador foram sendo incorporadas aos costumes brasileiros e as diferenças sociais foram se intensificando cada vez mais.

## 2.2 A CRIANÇA INSERIDA NA ORGANIZAÇÃO FAMILIAR E NA SOCIEDADE

Nos séculos XVI a XVIII ocorre o aparecimento dos primeiros indícios de organização na vida familiar. Chambouleyron (2002) diz que neste período,

aparecem algumas mudanças em relação à família: estruturam-se formas de realizar os partos das mulheres; as famílias passam a aderir alimentação apropriada às crianças levando em consideração as diferentes faixas etárias; a figura do pai passa a ter autoridade máxima na família; as mães passam a exercer o papel de protetoras dos filhos e o batismo passa a ser uma prática freqüente como forma de dar solenidade ao ingresso da criança na estrutura familiar.

Com o crescimento demográfico e a individualização da família, tanto a mulher como a criança passam gradativamente a serem valorizados e considerados representativos socialmente. A partir do século XVI os novos sentimentos que surgiam em relação à criança estavam ligados à gentileza, ingenuidade e graça que conforme Airès (1981) era motivo de encantamento dos adultos. O autor refere-se ao tratamento de “papuricação” que as pessoas manifestavam como um gesto de afeição e prazer pela ingenuidade e graça infantil.

No século XVII, tanto na Europa quanto no Brasil, um novo sentimento de infância começa a aparecer e dá início à individualização da criança e maior atenção a ela por parte dos adultos. A formação moral e intelectual torna-se preocupação e a escola conquista um espaço e o tempo da infância.

O primeiro sentimento de infância – caracterizado pela “*papuricação*” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros, até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ARIÈS, 1981, p. 163-4).

A nova preocupação sobre a infância recai sobre o problema da moral e da disciplina atribuída como uma função da escola. A instituição de ensino deveria se responsabilizar pela formação de valores e seria uma forma de poder instituída para a nova sociedade emergente, separando os segmentos sociais, a cidade do campo e a criança do adulto. A criança se insere nesta

nova sociedade, surgindo o interesse nos cuidados voltados a ela. Dessa forma, os cuidados servem para não se perder o controle sobre a sociedade. Surgem, então, os primeiros indícios da sociedade disciplinar definida por Michel Foucault como mecanismos de poder por meio da repressão que existia junto aos vizinhos, pais, famílias, “em uma conjuntura precisa e por meio de um determinado número de transformações começaram a se tornar economicamente vantajosas e politicamente úteis”. (FOUCAULT, 2000, p.185).

A classe burguesa em formação se aproveitava dessa nova estrutura familiar para disciplinar a sociedade. A criança deixa de ser responsabilidade única do Estado tornando-se de responsabilidade privada. A família, encorajada pela Igreja e pelo Estado, compartilha com os educadores parte de sua responsabilidade e poder dos filhos. A criança passa a ser moldada pelos ensinamentos da educação escolar que não era só um local “de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude”. (ARIÈS, 1981, p. 170). Os colégios assumiram a educação de crianças e jovens em geral. Foi por intermédio da instituição escolar que se reuniam os alunos com idade entre 8 à 15 anos de idade. Começa a surgir a adolescência na história, pois com a propagação do ensino superior entre a burguesia surge a distinção entre idade e série escolar.

Os regimes disciplinares escolares baseados em humilhação, vigilância e castigos corporais típicos dos séculos XV e XVI, vão se atenuando ao longo do século XVIII. “O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Trata-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade” (ARIÈS, 1981, p. 182). Seriam para Foucault (1999) as novas formas de disciplinas vigentes que ganham novos saberes e permite maior vigilância não mais pelo corpo, mas pelo espírito.

Apesar de este período corresponder a um avanço na inserção da criança na vida familiar e social, sua morte ainda não era encarada como uma tragédia, e sim, como algo comum. Acreditavam que as crianças ao morrerem se tornariam anjos e que outras crianças poderiam nascer e substituir a anterior.

Para uma melhor compreensão sobre esta crença em relação à morte de crianças, Nascimento (2008) chama a atenção para a doutrina católica que preconizava a função do casamento como a reprodução da espécie. Desta forma, ter filhos era uma benção divina. Os pais não deveriam temer em ter vários filhos, pois da mesma forma que Deus alimentava as aves dos céus ele proveria o sustento para os filhos dos homens. Estes filhos eram uma dádiva divina, uma vez que Deus poderia fazê-los viver ou morrer de acordo com o mérito dos pais. Estes deveriam aceitar qualquer que fosse a decisão celestial com a mesma devoção. A idéia de que após a morte as crianças se tornariam anjos no céu e pudessem interceder por seus pais aqui na terra, era motivo para transformar os funerais infantis em grandes festas, com direito a comida, bebida, música, foguetes e muita alegria. A única preocupação da Igreja em relação à morte de uma criança era o batismo, pois estas não deveriam morrer sem antes serem devidamente batizadas.

Percebe-se que a criança não era valorizada como um ser humano adulto. Por este motivo o abandono e o infanticídio eram situações freqüentes no século XVIII. Somente quando a criança conseguia sobreviver e se tornar emancipada de sua mãe é que ela era inserida no mundo dos adultos e passava a não ser mais distinta destes. “Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos”. (ARIÈS, 1981, p.157).

### **2.3. INFANTICÍDIO E ABANDONO**

O infanticídio era uma prática comum e havia vários motivos para selecionar as crianças que deveriam morrer. Por exemplo: algumas eram assassinadas por nascerem com deficiência, por chorarem demais, por serem do sexo feminino (o que as tornavam muito frágeis), por interesse de uma viúva em casar-se e o filho ser considerado um impedimento, entre outros. DeMause (1991) diz que as formas mais comuns de infanticídio era: mutilando, queimando, congelando, afogando, sacudindo e jogando violentamente a criança, sufocando, dando algo para provocar convulsões, entre outras formas cruéis de extermínio.

O tipo de abandono mais comum era o de crianças recém nascidas. A maioria dos bebês que eram abandonados em diversos cantos da cidade eram acolhidos por famílias. Algumas abrigavam estas crianças por sentirem compaixão e outras pelo interesse em sua mão de obra quando estas se tornassem maiores. Marcilio (1997) afirma que a maioria das crianças abandonadas nem chegavam à fase adulta, por causa da elevada taxa de mortalidade.

Em 1726, foram criadas Instituições específicas para acolher as crianças abandonadas, denominadas Rodas de Expostos, que perdurou por mais de um século, sendo extinta somente na década de 1950. Marcílio (1998) nos corrobora a forma como era feita a exposição dos bebês na Roda:

A estratégia da exposição de um bebê na Roda é assim descrita pelo viajante inglês Kidder, que andou pelo Rio de Janeiro no século passado: 'Esta Roda ocupa o lugar de uma janela dando face para a rua e gira num eixo perpendicular. É dividida em quatro setores por compartimentos triangulares, um dos quais abre sempre para o lado de fora, convidando assim a que dela se aproxime toda mãe que tem tão pouco coração que é capaz de separar-se de seu filho recém-nascido. Para tanto tem apenas de depositar a criança na caixa e, por uma volta da roda, fazê-lo passar para dentro, seguindo, depois, seu caminho, sem ser vista'. (MARCILIO, 1998, p. 145)

Com base nas pesquisas do autor, há indícios de que a Roda dos Expostos procurava garantir o anonimato da pessoa que estava abandonando a criança e assim estimulava as pessoas a depositarem os bebês rejeitados em um local apropriado, ao invés de abandoná-las nas portas de igrejas, lixos e bosques. Os abandonos em lugares impróprios contribuía para que muitas crianças morressem de frio e fome antes de serem encontradas.

Quando os pequeninos chegavam à Instituição, a primeira preocupação era em batizá-las, demonstrando o caráter de assistência missionária da Roda. Em seguida, o bebê recém-chegado era encaminhado à casa de uma ama-de-leite, onde permanecia no mínimo até completar 3 anos de idade. A Instituição procurava incentivar as amas-de-leite a ficarem com a guarda definitiva da criança, mas nem sempre isso acontecia.

A maioria das amas-de-leite eram mulheres pobres, ignorantes e solteiras. A Santa Casa pagava uma pequena quantia para que elas cuidassem

dos bebês até completarem 12 anos. Após este período, a Instituição não era mais responsável, uma vez que a mão de obra da criança poderia ser explorada. Apesar desta possibilidade, a maioria das amas-de-leite não continuava a cuidar dos pequeninos e como conseqüência, muitos passavam a viver em situação de vulnerabilidade, conforme pontua o autor a seguir:

Como as Misericórdias não podiam abrigar todas as crianças que voltavam do período de criação em casas de amas, e como estas só em minoria aceitavam continuar criando as crianças, passado o período em que recebiam salários grande parte das crianças ficava sem ter para onde ir. Acabavam perambulando pelas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas ou de pequenos furtos. Assim, conforme um contemporâneo, “quando chegam à idade adulta, estão com o ânimo tão corrompido e com o horror ao trabalho e lhes fica mais suave viver de latrocínios do que de seu suor”. (MARCÍLIO, 1997, p. 75)

Com base nos apontamentos do autor, pode-se perceber que a situação de vulnerabilidade social da criança ao adolescente no Brasil não se trata de um tema atual. É uma temática que esteve presente desde épocas remotas na história do país. Os adolescentes que eram abandonados pelas amas-de-leite eram lançados às ruas e por uma questão de sobrevivência ingressavam na prostituição e criminalidade. Se considerar o que pontua o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que irei mencionar posteriormente, sobre o adolescente ser uma pessoa em fase de desenvolvimento, pode-se compreender ainda mais a citação de Marcílio (1997) ao mencionar que os meninos que se envolviam desde muito cedo com a criminalidade, acabavam desenvolvendo comportamentos que perduravam até a fase adulta.

#### **2.4. O APARECIMENTO DA ADOLESCÊNCIA**

No século XIX o adolescente começou a fazer parte da história e somente no século XX surgiram as distinções entre o adolescente autor de ato infracional de adultos criminosos. Até este período era condenado da mesma forma de um adulto ou ficava sob a responsabilidade do pai, não era considerado como se encontrando em uma fase diferenciada e merecedora de

atenção especial. “Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância” (ARIÈS, 1981, p. 41) e, somente a partir de 1900, a adolescência ficaria em uma posição intermediária entre a infância e a fase adulta. A adolescência foi descoberta e considerada inicialmente como uma época de amizades:

Pois doravante a família tem como principal parceiro não mais outras famílias, e sim o Estado, que, em troca de sua proteção, obriga ou encoraja a família a isolar-se em si mesma e a cortar os múltiplos laços que a encerram. A época da amizade se torna então esse novo parêntese entre a infância e a idade adulta, que engloba uma adolescência prolongada: época de espera e de formação, de escolhas também e de compromissos pessoais (AYMARD, 1999, p. 497).

Com as características da adolescência surgiram também às preocupações corretivas e assistenciais, que inicialmente eram caritativas, prestadas pela Igreja e Câmaras Municipais e posteriormente de uma forma filantrópica por entidades privadas e pelo Estado.

A assistência de caráter caritativo era entendida como virtude que garantia o reino eterno. A pobreza se fazia necessária para que se praticassem ações de misericórdias, justificadas pela “consideração da pobreza como condição de aproximação com Deus e com o próximo” (MARCÍLIO, 1998, p. 30). Por causa do “desinteresse pelos bebês recém-nascidos em todas as classes sociais” (Idem, 1998, p. 67), o crescimento demográfico da natalidade, diminuição da mortalidade (em consequência das Rodas dos Expostos já mencionada), aumentou significativamente o número de crianças abandonadas expostas em hospitais especializados. A política do Estado tornou-se repressiva contra o pobre, transformando os hospitais em entidades de controle social e surgindo a polícia dos pobres.

Com a mudança da mentalidade burguesa que passa a valorizar o empréstimo de dinheiro a juros em detrimento da caridade, a fortuna passa a ser considerada como benção divina, propiciando as condições favoráveis para o surgimento da filantropia. E a visão caritativa de salvar a alma, conforme visão religiosa transforma-se em filantrópica, salvar o corpo, a partir do momento em que passa a ser responsabilidade do Estado. A filantropia exigia ações do governo voltadas à saúde pública e à assistência social, em que a

criança e o adolescente deveriam ser salvos, porque eram considerados como instrumentos de progresso a serviço do Estado.

No século XIX, filantropia e caridade compartilham o mesmo objetivo: ligar as relações pessoais com as famílias populares, tendo como fim explícito o controle social. [...] a supressão da pobreza e a melhoria da situação dos operários e de seus filhos, a partir da adoção de uma estratégia pedagógica e educativa (MARCILIO, 1998, p. 75).

O controle social do século XIX conta com o apoio da Psiquiatria, Medicina e a Justiça, mecanismos de poder criados para disciplinar a sociedade. Esses mecanismos serviam para o controle de todos, especialmente para criminalizar os pobres, que eram considerados como possíveis infratores. O pobre passa a ser controlado pela vigilância policial, sanitária e educativa. Surge a Justiça de Menores como uma forma de controle da população pobre.

Normas sanitárias e educativas foram promulgadas, no final do século passado [XIX]. Onde não foram respeitadas e onde eram acompanhadas da pobreza (imoralidade suposta), a suspensão do pátrio poder permitia o estabelecimento de um processo de *tutela*, que aliviava os objetivos sanitários e educativos aos métodos de vigilância econômica e moral. Esse foi um processo de redução da autonomia familiar, facilitado, no início deste século, pelo surgimento de uma série de conexões entre assistência pública, a Justiça de Menores, a Medicina e a Psiquiatria (MARCÍLIO, 1998, p. 86).

Nesse contexto, os adolescentes infratores brasileiros passam a ser submetidos à intervenção da sociedade civil e do Estado.

[...] o domínio crescente das idéias filantrópicas sobre a assistência, motivadas pelo surgimento de uma nova ordem social, onde o Estado busca realizar um governo para a população, utilizando técnicas de controle social, de caráter preventivo e não apenas repressivo. A filantropia, calcada basicamente pelos saberes médico e jurídico, desenvolverá projetos de assistência à infância pobre, visando à prevenção do desvio, integrando-se, assim, ao projeto de normalização da sociedade (RIZZINI, 1993, p. 16).

A filantropia procurava prevenir com base na condição social inferior do adolescente, os desvios da normalidade estabelecida pela sociedade

hegemônica. No final do século XIX o adolescente infrator se referia a um enquadramento social e não jurídico, pois ainda não existiam leis que regulamentavam estes problemas. As pessoas responsáveis por decidirem os tratamentos com os adolescentes eram agentes sociais como o pai, padre, prefeito e polícia. “Os menores delinquentes, dos 14 aos 17 anos, eram recolhidos às prisões, como a Casa de Detenção, muitas vezes oficiosamente, sem passar por processo criminal” (RIZZINI, 1993, p. 89).

Ações sobre a adolescência infratora só apareceram com a República, num ambiente mais urbanizado, com ideário higiênico, desenvolvendo reformulações jurídicas, a fim de se adaptar à nova realidade brasileira. Os positivistas pregavam a responsabilidade do Estado na educação do povo, especialmente a da infância. Com a junção de idéias positivistas e higienistas propõem-se ao Estado a criação de políticas sociais na educação e na filantropia. “A ingerência estatal, com papel paternal e protetor, assume uma série de funções, dentre as quais a correção de menores infratores” (MARCÍLIO, 1998, p. 199).

Com base nos autores Marcílio (1998) e Foucault (1999), iniciam-se estudos sobre o infrator, sobre sua vida e se produzem conceitualmente o que é ser criminoso antes do crime. Uma nova ciência se apresenta, dando respaldo aos juristas e revelando o caráter do delinqüente e “[...] faz existir o *criminoso* antes do crime e, num raciocínio-limite, fora deste. E porque a partir daí uma causalidade psicológica vai, acompanhando a determinação jurídica da responsabilidade, confundir-lhe os efeitos” (FOUCAULT, 1999, p. 211). Percebe-se que no Brasil o adolescente pobre é tratado como um potencial criminoso, ou seja, o aponta como criminoso, antes mesmo de se praticar o crime.

## 2.5. INSTITUCIONALIZAÇÃO PARA CRIANÇAS “ABANDONADAS E DELINQUENTES”

Morelli (2001) diz que a partir de 1921 encontramos a primeira iniciativa legal destinada a regular o tratamento que deveria ser dispensado às crianças e adolescentes no Brasil. O art. 3º da Lei Federal número 4242 autorizava o

governo a aprimorar um serviço de proteção e assistência à infância carente, que veio a se consolidar no ano de 1927 com a aprovação do primeiro “Código de Menores”. Anteriormente a esta data, o código penal de 1890 estabelecia que todo adolescente, maior de 14 anos, era responsabilizado e condenado como qualquer adulto. Entre os 9 e 14 anos, caberia ao juiz decidir e aplicar a pena, mas nos estudos de Morelli (1999), esta situação era considerada por muitos juristas um atraso da legislação brasileira comparada a outros países, porque em nosso país, a utilização do discernimento estava sendo utilizada somente em relação aos infratores entre 14 a 16 anos.

Com o Código de Menores, desaparece da legislação brasileira o critério do discernimento, pois o Código Penal de 1940 passa a pregar que menores de 18 anos de idade passam a ser considerados irresponsáveis por seus atos e já não é mais competência do juiz determinar a capacidade de discernimento infantil.

Para a responsabilização penal, o código de menores dividia as idades em 3 fases. Pessoas antes dos 14 anos eram consideradas inimputáveis. Entre 14 a 16 anos, apesar de ser considerado irresponsável pelos atos, ainda assim era aberto um inquérito para apurar os fatos, o qual poderia em alguns casos ser aplicada uma medida de assistência que poderia acarretar no cerceamento à liberdade. Entre 16 e 18 anos, poderia ser considerado responsável e sofrer penas previstas no Código Penal, porém com redução de um terço na duração da pena em relação à de um adulto. No caso de cumprimento de pena em regime fechado, este seria em locais separados dos adultos.

Em 1979 foi aprovado um novo Código de Menores, que instituiu o “menor em situação irregular”. Este termo era aplicado tanto as crianças carentes como ao infrator da lei. Este Código, afirma Gregori (2000), procurava enquadrar os “abandonados e delinqüentes” menores de 18 anos, apropriando-se do termo “menor”, o qual já carregava em sua definição não apenas o fator de terem idade inferior a 18 anos, mas uma intencionalidade em direcionar-se às crianças pobres.

Morelli (2001) pontua que, os chamados “abandonados e delinqüentes” recebiam medidas de reeducação nos educandários disciplinares e colônias de correção. O art. 26 do Código definia os menores abandonados todos aqueles que não possuíam condições dignas de vida: ou por ser órfão, ou pelo fato dos

pais não possuírem condições financeiras de criá-los, ou ainda por estes induzi-los à osciosidade. Aqueles que eram considerados nocivos à sociedade, que não se enquadravam na nova organização capitalista que estava vigorando no Brasil, eram retirados das ruas, e por detrás de tal atitude havia um discurso justificativo de proteção aos menores.

Todo aquele que se enquadrasse na “situação irregular” poderia receber imposições do regime de liberdade assistida, semiliberdade ou internação em estabelecimentos educacionais, hospitalares, pedagógicos, entre outros. Este código dava ao menor de 18 anos total inimputabilidade e por este motivo não poderia ser imputado nenhuma pena, no máximo internação para oferecer-lhe assistência e reeducação. Essa internação tinha como objetivo separar a criança do meio a fim de proteger a sociedade.

Apesar do Código de Menor orientar para a construção de instituições específicas para infratores, estes ainda permaneciam no mesmo local que adultos e abandonados. “A falta de estabelecimentos próprios para os casos específicos provocava a mistura dos ‘menores’ - internados por abandono – com aqueles considerados de conduta perigosa, além da falta de uma separação adequada por idade” (MORELLI, 1999, p. 144). A ausência de locais apropriados para estes adolescentes transformou a prática da justiça e da polícia em apreensões com os adultos nas delegacias e em algumas vezes dando liberdade aos sentenciados. Esta ausência de condições estruturais e satisfatórias para a aplicação das penas colaborou para disseminar a crença na impunidade dos infratores.

## **2.6. FUNABEM**

Marcílio (1998) destaca que a partir de 1960 o Estado passou a intensificar suas ações e se tornar o principal responsável pela assistência e proteção à infância pobre e considerada desviante. Em 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que objetivava criar e implantar a política do bem-estar do menor, estudando os problemas da época e planejando as possíveis soluções. Tinha como objetivo também, fiscalizar,

orientar e coordenar as entidades que executavam as internações, as quais passaram a crescer significativamente no país:

O sistema, como são denominados tanto a política da infância como o conjunto de mecanismos de repressão, inclusive, o esquema de controle social e político (com o terror e a tortura), deveria estar presente em todas as partes, controlando, vigiando, educando para que a integração se processasse de acordo com o plano nacional elaborado pelos tecnocratas. [...] A prática da FUNABEM, articulando estatal e privado, se concentra na proposição e assinatura de convênios a partir da racionalidade imposta pelos técnicos, além de manter o que foi chamado de um centro-piloto, instalado no Rio de Janeiro e que deveria servir de modelo a todo o Brasil. As novas práticas implicam a instalação de Centros de Recepção e Triagem, para diagnóstico, dividindo os meninos e meninas atendidos em carenciados, por um lado e de conduta anti-social, por outro (FALEIROS, 1995, p.77).

Com a finalidade de atender à nova realidade nacional, um segundo código de leis foi elaborado: o Estatuto do Menor de 1979, conforme já mencionado anteriormente, o qual regulamentava a situação da FUNABEM e definia seu papel. Este novo código determinava que o Poder Público seria responsável pela criação de entidades de assistência e proteção ao menor e dispunham de lugares especializados para a permanência desses pequeninos.

Coimbra (2008) diz que a Doutrina da Situação Irregular preconizada no código do menor de 1927 e aprimorada em 1979, postulava que o menor encontrava-se em situação de risco e deveria ser controlado. Isso motivou a criação de estabelecimentos para abrigar, em condições precárias, os considerados filhos da pobreza. Esses “menores” eram afastados de suas casas com a justificativa da precariedade dos vínculos familiares enfraquecidos pela pobreza, a qual se tornou a principal condição de perda do pátrio poder a muitas famílias.

As famílias pobres passaram a ser consideradas indignas de cuidar de seus próprios filhos, independente de demonstrarem amor e zelo por eles. Após um levantamento realizado pela FUNABEM em 1969, foi publicada as condições da pobreza:

[...] os pais desses menores tem amarelão, tuberculose, desnutrição. Gera filhos indiscriminadamente ‘porque

divertimento de pobre é esse'. Filhos que mal têm acesso ao tempo da mãe e que, se conseguem ultrapassar a barreira mortal dos primeiros meses, passam a comer farinha ou caldo, nada mais. (RODRIGUES, 2001, p. 143)

Esta descrição está permeada de preconceito e estigma que as famílias carregavam por serem pobres. Nota-se ainda a ironia e o descaso para com eles, ao invés de uma tentativa de ação voltada a solucionar seus problemas. Como conseqüência deste descaso a situação do país passou a se tornar preocupante. A pobreza e a criminalidade passaram a crescer rapidamente, comprovando a ineficácia das leis vigentes da época:

A pobreza urbana crescia assustadora e rapidamente. Essa rapidez de crescimento da pobreza significou um desafio para a capacidade de atendimento do Poder Público. A violência progredia geometricamente nas cidades, e o quadro social era desalentador. Para tentar reverter essa situação, começam a surgir reações, e a sociedade procura organizar-se. Resultaram dessa movimentação, por exemplo, a Pastoral do Menor e numerosos grupos de defesa dos direitos das crianças, sobretudo na década de 1980. Todas essas organizações visavam salvaguardar os direitos das crianças e dos adolescentes, frequentemente violados pela polícia ou pelas Febems do governo. (MARCILIO, 1998, p. 226-227)

A FEBEM (Fundação do Bem-Estar do Menor) eram instituições criadas na década de 70, elaborada pelo governo militar, a fim de atender aos menores. Kosminsky (1991) nos informa a quantidade de atendidos nestas instituições em 1987 "[...] o total de menores atendidos foi de 39.221 dos quais 18.430 menores abandonados e 20.791 menores autores de infração penal" (p. 157). Esta estatística mostra a pauperização em que se encontrava parte da população brasileira, concentrada principalmente na cidade de São Paulo.

Diante da cruel realidade e da tentativa fracassada de controle por parte do governo, surgiram movimentos sociais que direcionaram sua discussão ao tema "menor". O Brasil passou a mudar a concepção de política pública e a prática voltada ao atendimento à criança e ao adolescente ao longo dos anos (de 1927 à 1990), passando da Doutrina de Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral a todas as crianças e adolescentes, independente de sua situação econômica, com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990. O ECA foi criado para amparar não apenas as

crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, mas toda pessoa em fase de desenvolvimento: de 0 à 18 anos de idade.

## 2.7. DA DOUTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR À DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

O ECA nasceu em meio a profundas transformações e movimentações sociais e se apresenta até nossos dias, como um grande passo da sociedade na luta por dignidade e direitos humanos. Com a aprovação desta Lei a FUNABEM foi extinta. “[...] As políticas assistenciais passaram, então, a ser dirigidas ao atendimento compensatório a toda criança de que delas necessitasse. [...] as crianças deixam de ser objetos e passam a ser sujeitos de Direito” (MARCÍLIO, 1998, p. 228). A tutela da criança e do adolescente foi transferida para a sociedade civil, por meio dos Conselhos Tutelares:

O estatuto instituiu os chamados Conselhos Tutelares, órgãos permanentes e autônomos, incumbidos pela sociedade de zelar pelo respeito aos direitos da infância e da juventude e de defender seus interesses, em caso de possíveis abusos do Poder Judiciário ou da Política. Esses órgãos, porém, são apenas opinativos. (MARCILIO, 1998, p. 228)

O ECA trouxe consigo três importantes inovações: a primeira, abandonou o termo “menor” que se referia a qualquer pessoa que tivesse menos de 18 anos, o qual carregava consigo toda uma história de inferioridade e estigmas e passou a utilizar a terminologia “crianças e adolescentes”, delimitando no art. 2º que a pessoa de até doze anos de idade incompletos são crianças e entre doze e dezoito anos são adolescentes. A segunda inovação é a substituição da nomenclatura “infração penal” por “ato infracional”, descrita no art. 103. A terceira trata-se da inserção de novos atores que estruturam o sistema de garantias do direito da criança e do adolescente como o Ministério Público, o Conselho Tutelar, o Juizado da Infância e da Adolescência, entre outros (SEGALIN e TRZCINSKI, 2006).

A criança e o adolescente passaram a gozar de todos os direitos inerentes a pessoa humana, conforme pontua no art. 3º: “[...] sem prejuízo da

proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade”. (BRASIL, 2007, p. 23).

Para os adolescentes autores de ato infracional, o ECA passou a aplicar medidas sócio-educativas, com o objetivo de reintegrar estes meninos (as) ao convívio social, levando em consideração um critério etário e a condição peculiar da criança e do adolescente ser uma pessoa em processo de desenvolvimento, passando desta forma, de um caráter assistencial para um educativo. O art. 112 do ECA prevê que:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I- advertência;
- II- obrigação de reparar o dano;
- III- prestação de serviços à comunidade;
- IV- liberdade assistida;
- V- inserção em regime de semiliberdade;
- VI- internação em estabelecimento educacional;
- VII- qualquer uma das previstas no art.101, I a VI.

§ 1<sup>a</sup> A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2<sup>a</sup> Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3<sup>a</sup> Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições (BRASIL, 2007, p. 43)

Apesar da aprovação do ECA as políticas públicas continuavam a ser executadas de forma descontínua e sem eficácia. Inicia-se então o processo de municipalização dos atendimentos, no entanto, ainda de uma forma bastante fragilizada. Na visão de Morelli, o funcionamento da regulamentação do ECA, em nível estadual e municipal, apóia-se numa estrutura frágil.

[...] Além disso, não existe uma vontade coletiva de que os jovens, menores de 18 anos, possuam um tratamento diferenciado do adulto e adequado às suas características próprias. Apesar das várias iniciativas governamentais e não governamentais, continuamos encontrando adolescentes em conflito com a Lei em delegacias, em estabelecimentos nos antigos moldes das FEBEMs, ou piores. O que menos se

encontra em relação a esses adolescentes é impunidade (MORELLI, 1999, p. 153).

O autor nos elucida que em 1999, após 9 anos da aprovação da lei, adolescentes continuavam sendo tratados nos antigos modelos das FEBEMs, demonstrando sua ineficácia.

Apesar dos avanços conquistados pelo ECA, ainda resta um longo caminho a seguir. Telles *et al* (2005, p. 2). nos mostram que o ECA ainda apresenta lacunas entre a proposta e a realidade concreta. “[...] na maioria das vezes, as proposições da lei não passam de formulações abstratas. No que se refere especificamente ao adolescente em conflito com a lei, a situação é ainda mais caótica”. Com base na análise dos autores, percebe-se que, apesar da aprovação de uma lei que preconiza a proteção integral a crianças e adolescentes e que enfatiza os direitos e deveres destes, faz-se necessária sua aproximação com nossa realidade.

O art. 4º do ECA obriga a garantir a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes. “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito [...]”, (BRASIL, 2007, p. 23). Temos a obrigação de lutar para que a lei seja efetivada a fim de garantir os direitos das crianças e adolescentes que diariamente são violados em nosso país.

A pesquisadora Muller (2001) alerta sobre as possíveis conseqüências de não garantirmos a efetivação destes direitos “[...] Quando os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados, por ação ou omissão da sociedade ou do Estado [...], a lei prevê a possibilidade de petição ao Conselho Tutelar, mediante provocação do Ministério Público e ao Ministério Público...” (MULLER, 2001, p. 251).

Assim como a autora acima citada, Silva (1997) destaca que hoje existe uma consciência humanista e jurídica satisfatoriamente formada para fazer frente a qualquer violação dos direitos humanos e dos direitos da criança e do adolescente, no entanto, tais direitos deveriam ser constantemente monitorados.

## 2.8. EDHUCCA E A EXECUÇÃO DE MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS

Para atender ao ECA foram criados estabelecimentos educacionais de internamento, explicitado no art. 121. “A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 2007, p. 45). E para atender o que pontua o art 106: “Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente” (BRASIL, 2007, p. 42). Foram criadas algumas instituições para assistir os adolescentes autores de atos infracionais em medidas sócio educativas em meio aberto.

No município de Apucarana, estado do Paraná, o atendimento a adolescentes autores de ato infracional iniciou-se em 1985, período em que o quadro funcional da Vara da Família e Juventude contava com apenas uma comissária de Menores (formada em Serviço Social) e uma estagiária do curso de Serviço Social. Ainda em caráter informal, estas funcionárias buscavam por meio do atendimento individualizado criar alternativas e projeções de vida aos adolescentes e seus familiares.

A Constituição Federal de 1988 abriu as portas para uma grande mudança no país em relação à criação de novas leis, inclusive a implantação do ECA (1990) quando presencia-se uma nova postura de responsabilizar também a sociedade pela efetivação dos direitos e garantias da criança e do adolescente.

Em 2005, o SAI – Serviço de Auxílio à Criança e ao Adolescente – do município de Apucarana, contavam com 03 profissionais (01 assistente social e 02 psicólogos) que eram responsáveis pela apresentação de relatórios às ações da Vara da Infância e Juventude no tocante a adoções, guardas, procedimentos investigatórios, pedidos de providências e outros. Eles apresentavam estudos e avaliações dos casos para fundamentar a ação do Ministério Público e do Juiz. Era possível evidenciar o acúmulo de funções e da responsabilidade desses profissionais em um município que, segundo dados levantados pela Vara da Infância e Juventude, o volume de ações ligadas a adolescentes autores de atos infracionais vinha aumentando significativamente no decorrer dos anos.

O acúmulo de funções e de responsabilidade dos funcionários do SAI não era o único problema enfrentado por eles. Eles também lidavam com o problema de local adequado para esses jovens participarem das medidas de Prestação de Serviços a Comunidade ou de Liberdade Assistida, uma vez que o local que dispunham era uma sala dentro do Fórum da Comarca de Apucarana. Não havia entidades que se propusessem a trabalhar com esses jovens, nem programas específicos e estruturados para atendê-los.

Em 2005, o Centro de Apoio Social ao Adolescente – CASA, consciente das dificuldades que o Serviço de Auxílio à Criança e ao Adolescente - SAI enfrentava no município de Apucarana com a insuficiência de funcionários e local para coordenar o trabalho com os adolescentes, abriu as portas para acolher esses jovens, dando oportunidade de cumprir sua medida de forma mais estruturada. Devido à grande demanda de jovens em conflito com a lei, o SAI teve que continuar aplicando essas medidas, porém em menor número.

Em 18 de março de 2006, EDHUCCA- Escola de Desenvolvimento Humano- Casa do Caminho, em parceria com o Ministério Público, a Vara da Infância e Juventude de Apucarana e por meio de recursos provenientes do Fundo da Infância e Adolescente, começou a aplicar medidas sócio-educativas de Prestação de Serviços a Comunidade e de Liberdade Assistida (previstas nos incisos III e IV, do artigo 112, 117 e 118 do ECA) a fim de atender a demanda do SAI e colaborar com a descentralização dessas medidas.

A partir de então a EDHUCCA foi uma das três instituições que passou a executar medidas sócio-educativas no município de Apucarana e que permanece até hoje. As outras duas foram: a instituição CASA que já estava atendendo adolescentes desde 2005 e a instituição CASA DA GENTE que posteriormente passou a ser denominado por CREAS (Centro de referência da assistência social).

A seguir apresenta-se um breve resumo dos projetos sociais que são desenvolvidos pela Instituição EDHUCCA:

**01 - Sociabilização Infantil** - projeto desenvolvido para crianças entre 08 a 14 anos objetivando a diminuição da criminalidade juvenil, a gravidez precoce e a drogadição. O projeto é desenvolvido através de aulas de evangelização da doutrina Espírita, e oficinas de trabalho em diversas áreas, como aulas de

karatê, oficinas de dança, educação física, basquete de rua, violão, jogos pedagógicos, leitura dinâmica e oficina de circo. Atuam neste projeto, além da equipe técnica, vinte (20) pessoas voluntárias.

**02 - Adolescente Aprendiz** - projeto desenvolvido para jovens de 14 a 16 anos que recebem curso de qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho através da Lei Federal de Aprendizagem **que dispõe sobre a inserção no mercado formal de trabalho, adolescentes com quatorze (14) anos completos na condição de aprendiz.**

**03 - Atendimento aos Egressos e Beneficiários do Pró-Egresso** - atualmente são atendidos 30 adultos que cometeram ato infracional que cumprem suas penas de prestação de serviços à comunidade, auxiliando na ampliação da instituição EDHUCCA.

**04 - Cursos Profissionalizantes** - a EDHUCCA oferta cursos gratuitos de qualificação profissional para a comunidade, sendo entre eles: Informática, Manicure e Pedicure, Auxiliar Administrativo, Recursos Humanos, Departamento Pessoal, etc.

**05 - Oficina de Arte Circense** - projeto executado em parceria com o Ministério da Cultura, tendo como objetivo principal resgatar e promover socialmente crianças, adolescentes e jovens através da arte circense. O Projeto acontece nas dependências da EDHUCCA em um espaço que revive o picadeiro do Circo, com instrutores qualificados que ensinam e orientam as crianças a se tornarem cidadãos plenos.

**06 - Clube de Pais** - projeto que visa discutir com os pais dos adolescentes em conflito com a Lei, todos os aspectos do relacionamento pai e filhos. As reuniões são realizadas todas às terças-feiras, das 19h00min às 20h00min. Nestes encontros, os familiares recebem apoio psicológico e social através de palestras dirigidas às necessidades levantadas.

**07 - Medidas Sócio-Educativas** – a EDHUCCA executa Medidas Sócio-Educativas a adolescentes que são encaminhados pelo Ministério Público em meio Aberto de Liberdade Assistida (LA), prestação de Serviço à Comunidade (PSC), Medidas Protetivas de Acompanhamento Temporário e Orientação.

Os sujeitos desta pesquisa são os adolescentes que cumprem medida sócio-educativa e freqüentam semanalmente a Instituição para cumprir as medidas impostas pelo Ministério Público. Tais adolescentes após terem cometido um ato infracional são encaminhados à Instituição para que a mesma se responsabilize pela aplicação e supervisão das medidas.

Os adolescentes não cumprem um regime de internamento na Instituição, permanecem somente por algum tempo, dependendo da medida que lhe foi aplicada pelo Ministério Público. Os que cumprem Prestação de Serviços a Comunidade (PSC), costumam permanecer entre 3 à 8 horas semanais e realizam atividades em grupos como confecção de pipas, tapetes, grafite e dança de *hip hop*. Para a realização destas atividades a instituição leva em consideração a aptidão de cada adolescente, conforme o art. 117 do ECA: “As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante a jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho!”. (BRASIL, 2007, p. 44).

Quando os adolescentes estão aptos para a execução da PSC são encaminhados à comunidade para oferecer seus trabalhos, como uma forma de reparação ao dano que causaram. O objetivo destas atividades é que os adolescentes repensem em novas formas de ser e agir sobre o mundo. As atividades desenvolvidas por eles são organizadas da seguinte forma: os adolescentes que participam das oficinas de confecção de pipas, quando confeccionam um número significativo delas, visitam creches a fim de proporcionar às crianças uma tarde recreativa, onde estas com o auxílio dos adolescentes e técnicos responsáveis, se divertem em atividades lúdicas.

Nas oficinas de confecção de tapetes, eles aprendem a trabalhar o artesanato com a utilização de teares e posteriormente vão a locais de atendimentos a gestantes ou idosos e ensinam a estas pessoas a confeccionarem tapetes artesanais. Nas oficinas de dança de *hip hop* (o *break dance*) os adolescentes ensaiam passos de danças e depois fazem

apresentações em espaços culturais, como escolas ou teatros. Nas oficinas de arte em grafite, após estarem capacitados fazem trabalhos em muros de escolas, creches e outros espaços comunitários.

A seguir algumas das imagens cedidas e autorizadas para publicação, pela instituição EDHUCCA de adolescentes em uma apresentação de dança e execução de trabalhos de grafite em uma escola no município de Apucarana.



Foto 1 – (oficina de dança de *hip-hop*)



Foto 2 – (PSC – escola em Apucarana-PR)



Foto 3 – (PSC – escola em Apucarana- PR)

Os adolescentes que cumprem Liberdade Assistida, Acompanhamento Temporário e Orientação são atendidos individualmente ou em grupos por psicólogos e assistentes sociais. O atendimento não possui uma carga horária pré estabelecida, ficando a cargo dos profissionais responsáveis averiguar o tempo ideal do atendimento e permanência do adolescente na Instituição.

## 2.9. ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E SUAS IMPLICAÇÕES

Se considerar os acontecimentos históricos da criança e do adolescente apresentados nesta seção, pode-se perceber que os pobres sempre tiveram um lugar preestabelecido na sociedade, formando um grupo historicamente estigmatizado e marginalizado.

Na visão de Battini (1997), a inserção do adolescente à criminalidade pode não se tratar de uma opção individual, mas sim ser influência de outros fatores como ordem social, cultural, econômica e política dentro de um contexto de miséria e desigualdades. Para o autor, não pode-se responsabilizar somente o adolescente, porque existem outros fatores que interferem na conduta desses adolescentes, tais como: escassez de alimentação, vestuário,

moradia, educação para esta população marginalizada e discriminada historicamente, que contribuem para práticas de atos infracionais.

No Brasil existem milhares de pessoas pobres, sem perspectivas de ascensão social e em muitas vezes carentes das necessidades básicas de sobrevivência. Este fator não pressupõe um determinante para a prática de delitos, no entanto, o fato de que a adolescência caracteriza-se por um período de intensa vulnerabilidade, o risco pode ser aumentado. A adolescência é marcada por ser uma

[...] fase em que, pelo aumento da velocidade de crescimento e amadurecimento físico, os impulsos básicos e os conflitos emocionais a eles associados recrudescem, obrigando a personalidade e reorganizar-se em busca de um novo equilíbrio [...] Os limites da adolescência não são fixos e variam de acordo com fatores constitucionais, psicológicos, sociais, geográficos, econômicos e culturais (D'ANDREA, 1994, p. 84).

A problemática da criminalidade atinge de forma mais inquietante aos adolescentes, os quais se deparam constantemente com o deslumbre de uma sociedade significativamente consumista e em contrapartida uma ausência significativa de oportunidades no mercado de trabalho. Estes adolescentes que ainda possuem uma personalidade fragilizada, típica da fase do desenvolvimento, acabam por se envolverem na criminalidade.

Diante do que foi exposto até então, os constantes envolvimento de adolescentes em atos infracionais nos levam a pensar sobre o frágil alicerce que sustenta a formação destes meninos, entre eles, o relacionamento familiar, social e do Estado vigente. A polêmica em torno da redução da maioridade penal é justificada pelo aumento da criminalidade praticada por adolescentes. No entanto, a falta de maturidade psíquica destes adolescentes deveria ser levada em consideração, pois ainda se encontram em fase de desenvolvimento e necessitam de um atendimento diferenciado.

Nesta pesquisa não se trata de adolescentes portadores de psicopatologias, como por exemplo, os psicopatas. Estas pessoas apresentam um desvio na formação da personalidade, demonstrando total ausência de sentimentos chegando a praticar delitos gravíssimos sem apresentar nenhum nível de remorso:

Embora possa haver uma leve esperança de se instalar um sentimento de empatia em criminosos como os molestadores de crianças, há muito menos para outro tipo criminoso, o psicopata (mais recentemente chamado de *sociopata* na diagnose psiquiátrica). Os psicopatas são notórios por serem ao mesmo tempo encantadores e completamente desprovidos de remorso, mesmo aos atos mais cruéis e impiedosos. A psicopatia, incapacidade de sentir qualquer tipo de empatia ou piedade, ou o mínimo problema de consciência, é um dos defeitos emocionais mais intrigantes. O núcleo da frieza do psicopata parece estar na incapacidade de ir além das mais tênues ligações emocionais. Os mais cruéis dos criminosos, como os sádicos assassinos em série, que se deliciam com o sofrimento de suas vítimas antes de elas morrerem, são exemplos clássicos da psicopatia (GOLEMAN, 2007, p.129)

As pessoas com tais características apresentam um perfil desviante de personalidade provindo de fatores que não me aterei nesta pesquisa. Minha proposta é tratar somente de adolescentes que influenciados por fatores de ordem social, cultural, econômica ou política num contexto de miséria e discriminação envolveram-se em atos infracionais.

O ato infracional não é considerado como um crime e, por isso, o adolescente não necessita de pena criminal, o que o deixaria à mercê da contaminação carcerária e conseqüentemente aumentaria sua tendência à criminalidade. Esse adolescente necessita de educação, de uma vida digna e acima de tudo, de ser tratado com respeito. Necessita ainda, de uma sociedade livre de preconceito e discriminação, capaz de compreender sua situação peculiar de pessoa em processo de desenvolvimento biopsicossocial e que carece de proteção e atenção integral.

### **3. CULTURAS JUVENIS E O MOVIMENTO *HIP- HOP***

#### **3.1 CULTURAS JUVENIS**

Na seção anterior desta dissertação, tratou-se da história da criança e do adolescente e verificou-se que somente no século XIX a adolescência passa a ser vulgarmente encarada como uma fase da vida. Segundo Pais (2003) o reconhecimento desta fase ocorre no momento em que as tensões e os problemas inerentes a adolescência tornam-se objeto de “consciência social”:

[...] O envolvimento dos jovens em grupos de amigos e os comportamentos que começaram a ser identificados como fazendo parte de uma «cultura adolescente» foram fonte de preocupações tanto de educadores como de reformistas de meados do século passado. [...] O prolongamento da escolaridade, a legislação sobre trabalho infantil, que incrementava a idade em que os adolescentes podiam começar a trabalhar, o próprio surgimento da família contemporânea, com o correspondente aumento da dependência dos jovens em relação às suas famílias de origem, a proliferação de casas de correção para menores e outras medidas públicas, constituíram a expressão do reconhecimento social dos «problemas» da adolescência (PAIS, 2003, p. 40).

A noção de juventude somente adquiriu uma consciência social no momento em que a sociedade passou a perceber que existia um período entre a infância e a fase adulta e que este período foi se destacando pelo surgimento de «problemas sociais». A fase da juventude não contava com a autonomia e a força enquanto grupo social que possui em nossos dias. Esta força grupal só foi sendo conquistada de uma forma gradativa ao longo dos anos (PAIS, 2003).

Na análise deste autor, em nossa sociedade contemporânea, os jovens possuem capacidade de decisão, intervenção, influência em vários domínios e de ditar modelos de comportamentos. Diferentemente do que se esperava anteriormente, de que o jovem tivesse uma postura atuante somente na fase

adulta, ele passa a assumir um papel em seu próprio benefício, disseminando seus gostos, modos de conduta e idéias a grupos de pessoas de outras idades.

Melucci (1996) converge com o pensamento de Pais (2003), quando afirma que a juventude contemporânea não é mais somente uma condição biológica, mas sim uma definição cultural. “Estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros” (MELUCCI, 1996, p.9). Nos últimos 30 anos a juventude tem se destacado como protagonistas em diferentes mobilizações coletivas:

[...] Começando pelo movimento estudantil dos anos 60 é possível traçar a participação juvenil em movimentos sociais através das formas “sub-culturais” de ação coletiva nos anos 70 como os punks, os movimentos de ocupações de imóveis, os centros sociais juvenis em diferentes países europeus, através do papel central da juventude nas mobilizações pacifistas e ambientais dos anos 80, através de ondas curtas mas intensas de mobilização de estudantes secundaristas dos anos 80 e começo dos 90 (na França, Espanha e Itália, por exemplo) e, finalmente através das mobilizações cívicas nos anos 90 como o anti-racismo no norte da Europa, França e Alemanha ou o movimento da anti-máfia na Itália. (MELUCCI, 1996, p. 12).

O “ser jovem” vem sendo construído ao longo da história e apesar das diferenças históricas e geográficas, compartilham características comuns que sugerem um padrão emergente de movimentos sociais. Mesmo apresentando semelhanças como: estilos próprios de roupas, gêneros musicais, participação de grupos e apresentem linguagens diferenciadas, para Melucci (1996), a juventude não pode ser considerada como homogênea. Este autor enfatiza que além da condição biológica a juventude também é destacada pela definição cultural que apresenta suas diversidades.

Neste sentido, Pais (2003) convida-nos a observar a juventude por dois eixos semânticos: o primeiro, como uma visível unidade (pelo fato de pertencerem a uma mesma fase da vida) e o segundo, como uma diversidade (uma vez que os atributos sociais os distinguem um dos outros).

No entanto, logo que a *fase de vida* é tomada não como um *estado* ou *categoria*, respeitante a um agregado de idades, mas como um *processo* – como o tem sido feito pelas *teorias do curso de vida* -, isto é, logo que a juventude é vista em termos de uma *seqüência* de *trajectórias biográficas* entre a infância e a idade adulta, surgem os inevitáveis problemas de instabilidade conceptual operativa.

[...] No entanto, ao tomarem-se as trajectórias dos jovens, os seus percursos de transição, somos necessariamente levados a considerar a juventude na sua *diversidade* (PAIS, 2003, p. 43).

A juventude pode se apresentar tanto como um grupo aparentemente homogêneo, quando comparada com outras gerações; como com um grupo heterogêneo, se observados como um conjunto social que diferenciam um jovem do outro. Pais (2003) salienta que a própria sociologia da juventude tem oscilado entre duas tendências acerca da compreensão da categoria juventude.

Na primeira, a juventude é entendida como um conjunto social em que os indivíduos pertencem à mesma fase da vida, prevalecendo a busca de aspectos homogêneos e uniformes que caracterizam esta fase. Tais aspectos fazem parte de uma cultura juvenil marcada por termos etários. Na segunda, a juventude é compreendida como um conjunto social diversificado, perfilando-se distintas culturas juvenis em função das diferenças relacionadas à classe, poder, situações econômicas, oportunidades ocupacionais, entre outros. Nesta tendência, o fator principal é que os jovens se encontram em diferentes situações sociais.

Lançar-se um olhar para a juventude na perspectiva da diversidade implica não considerá-la presa a critérios pré-estabelecidos, mas a um processo mais amplo que considera as experiências vividas pelos indivíduos em seus contextos sociais. “A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 2003, p. 37). Os jovens se movimentam em diferentes contextos sociais,

[...] partilham linguagens diferentes, valores diferentes, vestem de maneira diferente, comportam-se de maneira diferente. As suas diferentes maneiras de pensar, de sentir e de agir

resultam de diferentes *mapas de significação* que orientam as suas condutas, as suas relações interindividuais, as suas trajetórias (PAIS, 2003, p. 76).

Dayrell (2002) destaca que os jovens procuram demarcar uma identidade no mundo da cultura repleta de representações, práticas, rituais e símbolos. Tornam-se protagonistas por atuarem sobre seu meio e constroem um determinado olhar sobre si e sobre o mundo que os rodeia. Neste sentido, a atividade que mais os mobiliza e envolve é a música. Alguns deixam de ser meros ouvintes para se tornarem produtores, formando diferentes grupos musicais de diversas tendências.

O autor ainda diz que esta tendência não é somente de jovens da classe média. Nas periferias é constatada uma efervescência cultural por parte dos grupos juvenis. Ao contrário do estereótipo criado em torno destes, quase sempre associados à marginalidade e violência, eles também são produtores culturais. Por meio da música experimentam, produzem, divertem-se, estabelecem trocas, sonham e vivem determinados modos de ser jovem.

As narrativas musicais refletem a construção de identidades de um grupo juvenil que tem como preferência musical o estilo *rap*. Por isso, tomarei como objeto de análise, adolescentes em medida sócio-educativa que são atendidos na instituição EDHUCCA. Para que o/a leitor/a compreenda o tema desta investigação, apresentarei a seguir algumas considerações e implicações do surgimento do estilo *rap* e o movimento *Hip Hop* no Brasil.

### 3.2 O SURGIMENTO DO HIP HOP

O *Hip Hop* surgiu no gueto do Bronx, em Nova Iorque na segunda metade do século XX em decorrência de mudanças econômicas. A ascensão de grandes corporações na região e o grande avanço tecnológico resultou na decadência das fábricas que empregavam milhares de operários. A demanda de mão-de-obra especializada e a substituição de funcionários por máquinas contribuíram para um índice elevado de desemprego, principalmente de negros e hispânicos por não terem preparo profissional e nem condições financeiras para se capacitar e ingressar nas corporações.

Souza, Fialho e Araldi (2005), nos informam em sua obra que nesta época o governo americano suspendeu os recursos financeiros para fins sociais. As áreas residenciais populares foram reduzidas. As construtoras passaram a comprar e demolir os imóveis antigos das classes operárias e houve um grande investimento na construção de condomínios luxuosos. A região de Bronx foi a mais afetada de Nova Iorque pelo projeto urbano que reformulava a cidade com construção de áreas residenciais, rodovias e parques. Houve uma grande desvalorização dos imóveis por onde a via expressa passou. Conseqüentemente muitos venderam suas propriedades a preços abaixo do valor de mercado, outros incendiavam propositalmente suas casas, para receber o valor do seguro, mudando-se logo em seguida, para as regiões periféricas de Bronx. Essa mudança em massa acarretou em uma superpopulação na região sul do bairro, que não tinha infra-estrutura adequada nem tampouco residências suficientes para a demanda.

Essa realidade exacerbou as diferenças sociais, aumentou a discriminação racial, contribuiu para a criminalidade, o tráfico e o consumo de drogas.

Gente pobre, com empregos mal remunerados, baixa escolaridade, pele escura. Jovens pelas ruas, desocupados, abandonaram a escola por não verem o porquê de aprender sobre democracia e liberdade se vivem apanhando da polícia e sendo discriminados no mercado de trabalho. [...] Alguns revoltados ou acovardados, partem para a violência, o crime, o álcool, as drogas; muitos buscam na religião a esperança para suportar o dia-a-dia; outros ouvem música, dançam, desenham nas paredes (PIMENTEL, 1997, p. 1).

Formaram-se gangues que passaram a guerrear entre si, culminando em uma verdadeira batalha no sul de Bronx. Em contraponto à miséria, roubo, violência e drogas, jovens artistas passaram a promover festas comunitárias nas ruas a fim de se descontraírem e expressões artísticas como: dança, grafite e música passaram a se tornar freqüentes no gueto do Bronx (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2005). Um dos motivos que contribuiu para que estas expressões artísticas acontecessem, foi a identificação social que foi se criando entre os jovens do gueto.

Tudo isso acontecia ali nas ruas dos guetos nova-iorquinos na década de 70. Época tumultuada, mas muito estimulante para a criatividade. Grafiteiros, breakers e rappers não tardaram a realizar as primeiras atividades conjuntas, afinal era nada menos que o natural, eles conviviam no mesmo espaço, eram todos jovens, marginalizados, pobres, tinham os mesmos problemas, desejos e gostos (PIMENTEL, 1997, p. 10).

Iniciaram-se campeonatos, chamados de batalhas artísticas, que tinham como prêmios: bonés, mochilas, tênis, roupas, comida e até mesmo a disputa por território a ser liderado pelas gangues. Quem apresentasse a melhor performance no *break*, as melhores rimas, os melhores desenhos no grafite ou as melhores manobras no toca-discos tornavam-se vitoriosos. As gangues perdedoras não desistiam e treinavam novas técnicas para tentar vencer as próximas batalhas promovidas nessas festas. As roupas eram caracterizadas, sempre muito largas e coloridas, os cabelos eram estilos *black power* e o uso de adereços como correntes e bonés eram freqüentes. O movimento *hip hop* passou a crescer rapidamente e criar seu estilo, sua identidade própria que os diferenciavam dos demais:

O *hip hop* começou a se fortalecer e a estabelecer ligação entre os elementos artísticos e o estilo de ser dos *hip hoppers*. Muitos grafiteiros, pintavam murais que prestigiavam as letras dos MCs. Os MCs e DJs usavam camisetas e jaquetas pintadas pelos grafiteiros. Os dançarinos de *break* animavam as festas e faziam suas performances ao som dos toca-discos dos DJs. As festas de *hip hop* tornavam-se um entretenimento fundamentado em todas suas expressões artísticas (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2005, p. 18).

Este estilo próprio, caracterizado pela forma de se vestir e agir sobre o mundo, bem como as batalhas promovidas por eles, contribuiu para que o *hip hop* promovesse a autovalorização de jovens negros americanos, uma forma que encontraram de se tornarem visíveis naquele contexto de exclusão em que viviam. Mais do que simples diversão e moda, o *hip hop* se constituiu em um movimento antidrogas, antiviolenças e antiexclusão que passou a lutar em prol da ascendência do negro que se encontrava em situação de exclusão racial, educacional e econômica. Por meio de suas atividades artísticas e culturais buscavam refletir e transformar a triste realidade em que viviam.

Kellner (2001) frisa que na história dos negros americanos a música e a linguagem musical sempre foi um instrumento utilizado como uma manifestação de resistência à opressão. O autor diz que nos anos 1970 e 1980, com o crescimento da cultura *hip hop* foi desenvolvida várias formas de música, dança e canto, apropriados à cultura negra - *break*, radio negro, grafite urbano, DJs de clubes. Entre estas formas musicais foi criado o *rap* que começou nos clubes noturnos e em seguida se expandiu rapidamente em CDs e vídeos musicais tornando o *rap* e o *hip hop* muito visíveis, produzindo novas formas de experiências e identidades:

O *rap* transmitia as experiências e as condições dos americanos negros que viviam em guetos violentos e, assim, se transformou num poderoso veículo de expressão política, traduzindo a raiva dos negros diante da crescente opressão e da diminuição das oportunidades de progresso, quando a simples sobrevivência passou a ser um grave problema. A música tocava uma corda sensível, e as gravações de *rap* estavam nas paradas de sucesso, levando as gravadoras a produzir cada vez mais álbuns desse tipo de música. (KELLNER, 2001, p. 231).

Estas artes do movimento *hip hop* significaram atitudes frente à situação socioeconômica vivenciada na época. Propiciavam status e melhoravam a estima dos negros, incentivando-os a sair dos guetos e se dirigirem ao centro de Nova Iorque. Proporcionavam a transformação dos guetos em espaços comunitários livres. Os jovens faziam grafites em murais, parques e caminhões. Pintavam os trens enquanto estes ainda estavam parados nos trilhos para que no dia seguinte desfilassem com as mensagens do gueto. Os dançarinos de *break* faziam suas apresentações nas ruas e esquinas do centro. Os DJs montavam suas aparelhagens nas calçadas, puxando energia dos postes das ruas para suas sonorizações (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2005).

Silva (1999) frisa que “Foi nesse contexto que práticas culturais essencialmente urbanas, vinculadas à dança robotizada dos breakers, as artes visuais, expressas nos muros e trens dos metrô via grafite e a música dos rappers [...] consolidaram-se como forma de expressão artística e crítica política” (p.26). Concernente com o autor, Souza; Fialho e Araldi (2005) pontuam que o *hip hop* tornou-se artístico, ideológico e político, por intermédio da arte, as experiências vividas na periferia, mostrando os conflitos nas

relações de poder, o preconceito racial, o desemprego, as condições precárias de moradias, saúde, o narcotráfico, o crime, a falta de esperanças para o futuro. Além disso, o *hip hop* abriu possibilidades para a juventude negra expressar suas idéias e sentir orgulho de sua cultura e origem.

A juventude negra já apresentava uma tendência à preservar e manifestar sua cultura norte-americana por meio da música, “Pode-se falar que essa característica do *rap* em ser contestatório faz parte do perfil de resistência da música negra norte-americana, que, desde as *work songs* e os *spirituals*, tentam preservar e manifestar sua cultura” (TELLA, 1999, p. 55).

A mesma autora elucida que:

[...] a paixão ou a adesão da população negra a essa música, principalmente ao jazz neste século, não ocorria apenas porque as pessoas gostavam do som, mas por ser uma conquista cultural de uma minoria na ortodoxia cultural e social da sociedade branca norte-americana (TELLA, 1999, p. 56).

Com base na autora, pode-se perceber que a música sempre foi um veículo de expressão cultural dos negros norte-americanos e isso contribuiu para que o *hip hop* adquirisse tanta visibilidade entre os jovens nova iorquinos.

### 3.3 O SURGIMENTO DO *HIP HOP* NO BRASIL

Os *rappers* aparecem no Brasil, primeiramente na vida paulistana em meados dos anos 90. Neste período a cidade de São Paulo estava passando por significativas modificações econômicas, sociais e políticas. Weller (2006), aponta algumas pistas que contribuiram para o surgimento do movimento *hip hop* na cidade de São Paulo:

[...] As semelhanças entre Nova York e São Paulo, no que diz respeito aos processos de remodelação do centro urbano e edificação de conjuntos habitacionais nas periferias, nos oferecerem algumas pistas para entendermos o surgimento e a forte identificação dos jovens paulistanos com esse movimento estético-musical. (WELLER, 2006, P. 124).

Como já se viu anteriormente, as modificações econômicas e sociais da cidade de Nova York contribuíram para que a população pobre fosse obrigada a ocupar a periferia e como consequência, as diferenças sociais se potencializaram. Na cidade de São Paulo uma situação semelhante ocorreu na década de 90, levando muitos pobres a se instalar em favelas ou cortiços, que aumentaram significativamente no município.

Caldeira (2000) destaca que na década de 80 devido a transformações econômicas no país, a inflação aumentou, acarretando em um empobrecimento da população. Em 1990 o governo implantou quatro políticas sociais governamentais (criação do sistema nacional de saúde, do sistema de previdência social, sistema de telecomunicações que permitiu os meios de comunicação em massa e o programa de crédito direto ao consumidor) que propiciaram algumas mudanças na mentalidade da população desta época.

A queda na taxa de fecundidade foi uma das consequências destas políticas. A autora enfatiza que a acessibilidade ao serviço médico se tornou mais fácil e suas intervenções contribuiu com o aumento do uso de métodos anticoncepcionais. Os meios de comunicação de massa propiciaram mudanças nas percepções e atitudes das mulheres. Houve significativas transformações em questões relacionadas a trabalho, educação e importância em se ter famílias grandes. Os meios de comunicação passaram a divulgar um novo modelo de família da classe média, em que tinham poucos filhos e a mulher geralmente trabalhava.

Em decorrência da queda na taxa de fecundidade e da emigração que ocorreu neste período, a taxa de crescimento da população paulista diminuiu e com ela as tendências demográficas também modificaram. O empobrecimento acarretado pela crise econômica da década de 80 do século XX e a melhora na infra-estrutura da periferia (incluindo a legalização de terrenos por parte de ações do governo) desencadeou uma mudança demográfica que afetou especialmente a população mais rica e a mais pobre. Os ricos passaram a habitar as regiões distantes que anteriormente eram ocupadas pela população pobre. Como a periferia melhorou, tornou-se mais cara e a autoconstrução para a aquisição de casa própria se tornou inviável aos trabalhadores pobres (CALDEIRA, 2000).

Como pode-se verificar, assim com em Nova York, a população pobre paulista também passou por um processo de segregação social. Perderam suas moradias e passaram a viver em situações precárias em favelas e cortiços o que provavelmente favoreceu para as identificações com a realidade nova-iorquina e conseqüentemente com o movimento *hip hop*.

Um fator que contribuiu com a difusão deste movimento no Brasil e em grandes metrópoles mundiais foram os meios de comunicação, especialmente o cinema, a televisão e o rádio. As letras das músicas divulgadas pelos *rappers* reinterpretavam a realidade vivida por muitas metrópoles. Silva (1999) ressalta que o *hip hop* permaneceu vinculado aos afrodescendentes e grupos juvenis excluídos. O caráter de arte como forma de expressão política importada de Nova York permaneceu e a rua continuou sendo referência não somente de expressão, mas também de produção da arte juvenil.

Este estilo musical chegou ao Brasil, trazido por Nelson Triunfo, um pernambucano que residia na cidade de São Paulo. Formou um grupo de dançarinos, o Funk e Cia. do Soul, passando para o *Break* e levando o ritmo *hip hop* para a Estação São Bento do Metrô e a Praça da Sé (GUIMARÃES, 1999).

No início dos anos 90 os rappers paulistanos apresentavam influência da segunda geração do *rap* norte-americano, em que “a luta pelos direitos civis da população negra e a mobilização dos símbolos afro-americanos internacionalizados integram-se ao universo discursivo de grupos como o Public Enemy, NWA, KRS One, Eric B e Rakim, entre outros” (SILVA, 1999, p. 29). Estes símbolos presentes nas músicas, capas de discos e videoclipes influenciaram os *rappers* paulistanos.

Logo que chega ao Brasil, o *rap* era retratado com temas relacionados a história da população negra, desde o período da escravidão até os períodos mais recentes.

[...] mostra a importância da religião afro; resgata datas históricas, heróis, movimentos de direitos civis, artistas e personalidades, como Martin Luther King Jr., o movimento Black Power, Malcom X, Nelson Mandela, Black Panthers, Steve Biko, a atriz brasileira Zezé Mota, o reconhecimento do herói afro-brasileiro Zumbi e da líder contemporânea Benedita da Silva (TELLA, 1999, p. 60).

Era nítida a influência que os *raps* norte-americanos exerciam sobre o *rap* no Brasil, mas logo os *raps* brasileiros passaram a produzir suas melodias com base em conteúdos afro-brasileiros.

Nessa trajetória dos *rappers* paulistanos o conhecimento de suas realidades assumiram um papel crucial em suas vidas, conforme nos apresenta

[...] Internamente empenharam-se no sentido de compreender a história da diáspora negra no novo mundo. Sabiam que pela educação formal esse objetivo não poderia ser alcançado, ao contrário, a experiência educacional apenas confirmara o silenciamento sobre as práticas políticas e culturais relativas aos afrodescendentes. Nesse momento os *rappers* enfatizaram que o “autoconhecimento” é estratégico no sentido de compreender a trajetória da população negra na América e no Brasil. Livros [...], bem como lutas políticas da população negra, passaram a integrar a bibliografia dos *rappers*. O objetivo era obter um conhecimento fundamental para a ação, mas que lhes fora negado no processo de educação formal (SILVA, 1999 p. 29).

Por meio da compreensão e do autoconhecimento sobre a biografia da diáspora negra no Brasil, os *rappers* elaboraram a censura ao mito da democracia racial. Denunciaram a marginalização da população negra e dos seus descendentes e resignificaram de uma forma positiva a identidade negra. “A afirmação da negritude e dos símbolos de origem africana e afro-brasileira passaram a estruturar o imaginário juvenil, desconstruindo-se a ideologia do branqueamento, orientada por símbolos do mundo ocidental. Redefiniram dessa forma as relações raciais normalmente vistas como cordiais” (SILVA, 1999, p. 30).

O autor diz que a música é a expressão do autoconhecimento juvenil que dá visibilidade à valorização da cultura afro-brasileira e assume um papel importante na reconstrução da negritude. Outro aspecto do processo do autoconhecimento produzido pelos *rappers* é a valorização da experiência de vida. O problema da exclusão relacionada à etnia e o fato de morarem na periferia contribuem para a legitimidade artística. As experiências que são deixadas em segundo plano no contexto escolar transformam-se em assunto para reflexão. Destas experiências os *rappers* constroem suas narrativas poéticas e compõem suas músicas.

Suas letras muitas vezes são criticadas e consideradas como apologia ao crime, por apresentarem frequentemente o tema: violência. Estas letras retratam a realidade que a população da periferia convive em seu cotidiano.

Assim como periferia é periferia em qualquer lugar, violência é violência em qualquer periferia. Não por outro motivo a violência é uma presença constante nas letras de rap. Ela é parte intrínseca do cotidiano vivenciado pelos jovens que moram em qualquer periferia e, sendo o relato da vida desses jovens, o rap incorpora essa violência em seu discurso (GUIMARÃES, 1999, p. 41).

A realidade descrita nas letras de *rap* é a violência como ela realmente é, sem nenhum retoque que a torne menos violenta. É a retratação nítida das experiências vivenciadas pelos *rappers* na periferia.

### 3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O HIP HOP E O RAP

O *hip hop* tem sua filosofia própria, baseada na construção de valores adquiridos a partir de condições de experiências vividas nas periferias de diversas cidades. Busca interpretar a realidade social e tem como objetivo encontrar saídas e fornecer alternativas à população excluída. O *hip hop* é composto por quatro elementos:

- 1) MC (abreviatura de *Master of Ceremony*, mestre de cerimônia em português) – é o cronista da periferia, que relata poeticamente a realidade dos guetos. É o cantor do *rap*, responsável pela rima que pode ser improvisada ou composta anteriormente.
- 2) DJ (abreviatura de *Disc Jockey*, disc-jôquei em português) – é o instrumentalista do *hip hop*, que toca e acompanha os MCs, tendo como principal ferramenta o toca-discos.
- 3) Grafite – corresponde às artes visuais no *hip hop*. Por meio do desenho, o grafite procura expressar “a revolta, a discriminação e a falta de reconhecimento”. Em muros e painéis ele imprime retratos do cotidiano periférico. O grafiteiro é diferente do pixador que está mais interessado em se divertir e buscar a fama.
- 4) *Break* (que significa quebra) – é a dança do *hip hop*. É a expressão física que tem como característica marcante gestos “quebrados”. É uma dança praticada em roda, onde

os dançarinos (b.boys e b. girls) mostram uma variedade de passos (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2005, p. 14).

Destes quatro elementos o que se foca nesta pesquisa é o MC, ou seja, as músicas de *rap*, uma vez que esta pesquisa busca estudar narrativas musicais na construção de identidades por um grupo de adolescentes que têm como preferência de estilo musical, o *rap*.

O *rap* é uma expressão polêmica e geralmente reconhecida como um estilo desafiador, porque intima e denuncia a polícia, fala sobre a discriminação racial, retratando em suas letras as experiências da periferia. É possível perceber rupturas rítmicas que favorecem a ênfase na mensagem. Com o objetivo de reforçar as letras, os instrumentos privilegiam um ritmo marcado por bruscos cortes provocados por arranhões nos toca-discos. Os caracteres rítmicos, como efeitos sonoros, escola de timbres, devem ser coerentes com as letras das músicas a fim de destacar as temáticas escolhidas (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2005).

As letras prolongadas, compostas por expressões locais, retratam o universo da periferia. Os *rappers* não costumam cantar músicas de outros *rappers*, mesmo que tenham se destacado na indústria fotográfica, pois as mensagens que transmitem são sempre muito pessoais. Na visão dos *rappers* a reprodução significa um indício da incapacidade de criar uma mensagem própria. Para eles, o essencial é criar uma mensagem pessoal e por este motivo consideram muito difícil uma pessoa que não passou pela experiência da localidade se inserir ao grupo (SILVA, 1999). Mesmo assim, muitos jovens que não fazem parte da composição das letras do *rap*, costumam prestigiar o estilo:

[...] Por outro lado, há jovens que não estão envolvidos com a produção artística do *hip hop*, mas consomem discos ou CDs e/ou acompanham seus grupos prediletos em *shows* realizados em espaços públicos, como escolas ou praças, em pequenos salões dos bairros periféricos de São Paulo. Creio que o *rap* possibilita, para quem reside na periferia da cidade de São Paulo, tornar o simples momento de escutar o rap em um disco ou *show* um gesto de discordância social (TELLA, 1999, p. 59).

O *rap* tem como objetivo informar e conscientizar a periferia da realidade e do espaço que ocupam na sociedade, bem como favorecer aos moradores para que possam reivindicar as situações que não estão satisfatórias no gueto. Para isso é necessário que a letra do *rap* esteja embasada com os princípios do *hip hop*. A objetividade, a clareza e a sinceridade das letras são fundamentais neste aspecto. (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2005).

Silva (1999) informa que os *rappers* falam como porta-vozes de um universo silenciado. Violência policial, racismo, miséria, chacinas e desagregação social dos anos 90 são assuntos constantemente tratados na poética *rapper*. “[...] São reflexos da desindustrialização da metrópole e da segregação urbana que dividiu a cidade em condomínios fortificados e bairros pobres”. (SILVA, 1999, p. 31). De um lado ficam os guetos nobres, com sistemas de segurança e de outro a periferia, descrita como um ambiente de tráfico de drogas, grupos de extermínio e policiais corruptos.

O *rap* representa as narrativas do mundo da periferia, que rompe com o silêncio dos problemas enfrentados por eles, como carência de educação, saúde, apoio social, entre outros. E destas narrativas constroem identidades:

O *rap* transforma-se num veículo de construção de identidades, trazendo a formação da consciência da violência praticada contra a população negra em toda a história do Brasil – consciência da discriminação racial e social. O rap tem a função de estimular o rompimento com os padrões – embranquecimento, conformismo, cordialidade – que habitam o imaginário de nossa sociedade (TELLA, 1999, p. 61).

Desta forma, o *rap* busca romper com os padrões pré-estabelecidos pela sociedade hegemônica, procurando denunciar a discriminação sofrida pela periferia e desconstruindo o imaginário social.

O *rap* se constitui como uma forma de fazer ou falar música, pois suas letras são geralmente faladas e não cantadas, em que o R significa ritmo e rima e o P poesia, e em algumas ocasiões, pode significar política. Kellner (2001) ressalta a melhor forma de enxergarmos o *rap*, como um fórum cultural em que a população negra urbana pode expressar suas preocupações, experiências e ideologia política:

[...] Como fórum cultural, é um terreno de disputas entre diferentes tipos de *rap* em que competem diversas modalidades de expressão vocal, visão política e estilo. Portanto, é um erro generalizar em torno do *rap*, visto que as diferenças entre os *rappers* são extremamente significativas. [...] enquanto alguns glorificam a vida de gângster, as drogas e as atitudes misóginas, outros contestam essas intervenções problemáticas, usando o *rap* para expressar valores e políticas muito diferentes (KELLNER, 2001, p. 230-231).

Concordo com o autor de que o *rap* é um discurso que expressa a contestação e reivindicação dos valores humanos e contra a política de discriminação social. Esses sons urbanos, geralmente são executados em volumes bem altos. São percebidos, muitas vezes, como tendo vozes distintas e agressivas, no entanto:

[...] A voz é muito importante, e as letras características transmitem experiências e, muitas vezes, mensagens. O *rap* é um modo de falar, e não de cantar, que frequentemente utiliza rimas complexas, embora não ortodoxas. [...] As canções são frequentemente longas e às vezes sinuosas, continuando uma tradição afro americana de contar histórias longas e complexas [...] O *rapper* muitas vezes é como um ministro da igreja: traz uma mensagem para seu público, que é transmitida de modo bem característico; assim como a igreja tem um coro, o *rapper* às vezes tem um coral de fundo. (KELLNER, 2001, p. 231).

Assim como a igreja procura transmitir mensagens aos ouvintes, a preocupação dos *rappers* também é transmitir mensagens positivas à comunidade. Estas mensagens estão diretamente relacionadas às próprias experiências de vida dos músicos. Conforme Souza; Fialho e Araldi (2005), antes dos *rappers* produzirem as músicas, eles são fieis consumidores delas. Ao passo que vão se metamorfoseando de consumidores para produtores ocorrem transformações significativas em suas vidas. Muitos relatam que antes de conhecerem o *hip hop* e produzirem o *rap*, eram usuários de drogas, traficantes e criminosos.

A crença de que o *rap* pode ajudar a comunidade a transmitir informações, favorece para que muitos busquem conhecimento nas leituras e nas pesquisas para comporem suas letras. Os *rappers* se preocupam com as letras do *rap* que devem transmitir e informação, discussão, reivindicação e denúncias de determinados temas. Desta forma, o *rap* se caracteriza como

uma arma a favor da periferia e o MC como o poeta do gueto. (SOUZA; FIALHO; ARALDI, 2005).

O movimento *hip hop* se organiza nas localidades. São nos bairros que os jovens se reúnem mediante as posses ou festas de rua. Para Dayrell (2005) a posse é uma forma de organização do movimento *hip hop*, semelhantes a um sindicato. Sua finalidade é a de propiciar uma ação mais organizada do movimento. Eles se reúnem e articulam os quatro elementos a fim de buscar espaços para potencializar a repercussão de seus grupos, para isto, desenvolvem atividades comunitárias como apresentações beneficentes, participação de campanhas; atividades políticas ou simplesmente a dimensão artística.

Para Dayrell (2005) as posses contribuíram para que se criasse entre os membros do grupo uma consciência coletiva, com uma identidade construída a partir de um estilo musical. Concernente com o autor, Silva (1999) destaca que as posses se constituíram não somente um espaço de produção de arte, mas sim de apoio mútuo. Diante da desagregação da família e a carência de programas sociais de apoio, as reuniões das posses passaram a ter um caráter familiar, em que os jovens alicerçados na arte, discutiam seus próprios problemas e repensavam em possíveis alternativas.

Andrade (1999) diz que os membros do grupo ensaiam e recebem orientações de um coordenador. As letras são elaboradas em casa, em conversa informal com os amigos e leituras em livros, artigos de jornal, algum fato que experienciaram, uma palestra, clip musical ou programa de TV que assistiram. Nas reuniões da posse todos os assuntos são discutidos, analisados e assimilados. Desta assimilação surge o interesse e incitação para a criação. A autora considera a posse uma ação cultural:

Em virtude da ação dos jovens da posse ser espontânea e promover a criatividade na elaboração das letras de músicas e outros eventos artísticos e culturais – movimentos de rua, panfletos biográficos (sobre personagens negros da história brasileira), tributos e expressivas personalidades negras – a ação pedagógica do grupo é também considerada uma ação cultural, em que os rappers se tornam sujeitos da História (ANDRADE, 1999, p. 91).

As posses costumam manter contato com entidades do movimento negro do Brasil e do exterior. Participam de congressos, eventos, simpósios e se propõem a trabalhar com questões raciais, pobreza, drogas e violência. Buscam conhecer biografias de personalidades negras da história, elaboram panfletos e distribuem à juventude negra. Apontam desta forma, para a criação de um espaço de referência para os adolescentes, onde é desenvolvido um sentido de comunidade que embasa a construção de uma identidade unida pelas experiências sociais, culturais e étnicas. Através do olhar lançado pela pesquisadora Magro (2002) este movimento é entendido como sendo uma educação não-formal:

Portanto, pode-se considerar as Posses do movimento *Hip Hop* como organizações caracterizadas pelo comprometimento com a educação não-formal, pois têm explicitamente o objetivo de reunir adolescentes da periferia para uma ação coletiva voltada para uma conscientização política e de exercício da cidadania, para aprendizagem de conteúdos que não são abordados com profundidade na escola formal [...] Nas posses, o conhecimento é gerado por meio das vivências dos seus integrantes, e são as experiências destes em trabalho coletivo que geram o aprendizado (MAGRO, 2002, p. 70).

Além de apresentar a característica de educação não-formal o movimento *Hip Hop* também é compreendido como fazendo parte da educação informal, conforme a autora, “[...] o *Rap* se constitui como um processo espontâneo, carregado de valores e representações, de transmissão de informações que suscitam a formação de uma consciência mais crítica de seus ouvintes” (MAGRO, 2002, p. 71).

Os processos educativos não-formais e informais do movimento *hip hop* propiciam a criação de novos espaços e formas de existir a negritude na sociedade brasileira. Estes novos espaços ajudam a construir uma nova visão sobre os adolescentes que os considera como protagonistas de ações que contribuem com a transformação de ordem social. Magro (2002) diz que as propostas pedagógicas do movimento rompem com o binarismo entre adultos, como sendo educadores e dominantes do sistema social e o adolescente como meros espectadores passivos. Tomam as rédeas de seu processo educativo e fazendo-o contextualizado com suas experiências, necessidades, suas vidas e sonhos tornam-se autores de si próprios.

O *hip hop*, sendo um movimento social, permite aos jovens desenvolver uma educação política e, conseqüentemente, o exercício do direito à cidadania. Nunca, na história social do país, houve uma mobilização social tão expressiva, produzida por jovens negros: esse fato é exclusividade dos anos 90. Esse movimento negro juvenil apresenta, além da educação política, uma outra vertente educativa que é desenvolvida nas posses: trata-se da ação pedagógica do grupo, ou seja, são os instrumentos utilizados pelos jovens para pleitear direitos, atingir objetivos e intervir nas relações sociais. (ANDRADE 1999, p. 89)

O *hip hop* é entendido como um movimento social e educativo. Por meio do olhar lançado pela autora, podemos perceber não somente o caráter educativo político, mas também a ação pedagógica do *rap*. Uma ação que possibilita pleitear os direitos de uma população historicamente marginalizada.

Weller (2000), nos apresenta informações relevantes sobre o movimento *hip hop* na orientação coletiva e na construção de identidades de grupos juvenis. A autora entrevistou três grupos do movimento *Hip Hop* em São e Berlim. Ela perguntou o significado do *Hip Hop* e por que resolveram criar um grupo de *rap* ao invés de um grupo de samba, destacamos a seguinte resposta de um dos entrevistados:

**Darci:** Bom, eu falo por mim na minha opinião é o seguinte eu, posso falar assim que praticamente o Hiphop mudou foi o Hiphop que mudou a minha forma de pensar né mesmo porque tudo que eu acho que realmente qui-quis aprender na minha vida que era uma identificação aquela coisa de de de de se identificar com a com a raça // Hm [Y1] // com aquilo eram coisas que não ensinavam a escola // Hm [Y1] // (.) coisa que não aprendi na escola e foi através do Hiphop que eu comecei a ter mais essa noção de de negritude assim essas coisas assim entendeu então foi isso que me (.) foi uma espécie de íman né que me atraiu mais para o Hiphop agora é então o Hiphop na minha opinião prá mim foi foi o lance da identificação. (WELLER, 2000, p. 216).

O *Hip hop* possibilitou uma aprendizagem informal, aquela que segundo o entrevistado, não foi ensinada nas escolas. Permitiu o acesso a um conhecimento que eles almejavam aprender, que era a identificação com sua própria raça. A autora relata que o grupo não definiu o significado de “raça” para eles, não deixou claro se tratava da questão étnica ou da experiência

comum vivida no espaço social, no entanto podemos inferir que se tratava de uma identificação positiva com a cor e com o ser negro. Uma identificação que não haviam encontrado em outras músicas negras brasileiras, como por exemplo, o samba, conforme podemos perceber a seguir, na resposta de outra entrevista realizada por ela:

**Carlos:** É, o *Hiphop* prá mim significou muita coisa porque desde pequeno a gente já cresceu escutando samba; tá samba de raiz e tal mais mesmo assim a gente não tinha um embasamento histórico sabe não tinha informação adequada eh do samba sabíamos que era música negra mais e aí, era uma coisa muito solta mesmo porque os nossos pais não tinham tanta informação prá passar prá gente explicar o que queria dizer uma música porque às vezes assim tinha música que tinha um sentido é (1) assim como é que se diz é (1) era era um sentido leve assim não tinha uma não era aquela coisa direta e o *rap* já é direto né... (WELLER, 2000, p. 217).

Conforme a análise da autora, o samba não era considerado pelo grupo como um elemento de identificação étnica positiva, que exercesse um papel conscientizador e de afirmação de identidade, por não apresentar um “embasamento histórico” e “informação adequada” que as músicas de *rap* ofereciam. Além disso, o samba foi entendido como um estilo musical que não retratava as situações de desigualdades, enquanto o *rap* foi descrito como “direto”, manifestado na música de protesto e denúncia da exclusão social e cultural, da discriminação sofrida e da violência policial.

Weller (2000) verifica que por meio do *rap* os jovens negros paulistanos puderam conhecer a história da luta dos negros norteamericanos contra o racismo e passaram a pesquisar e encontrar referências semelhantes na história da população negra brasileira. Desta forma, por conhecerem sua própria realidade que não haviam aprendido no ensino formal, passaram a construir sua própria identidade baseada no conhecimento da cultura e da história de resistência negra na diáspora e as experiências vivenciadas no espaço social que sustentavam a afirmação da identidade negra.

**Carlos:** ...o *Hiphop* ajudou a gente resgatar através de do dos pretos norte-americanos que foi uma via tá porque a gente não tinha referência aqui a não ser alguns conheciam Zumbi mas não era todo mundo que sabia que era Zumbi dos Palmares então nós conhecemos o que Malcolm X, Martin Luther King,

entendeu Marcus Garvey, eh entre outros Black Panthers, então a partir daí foi estimulando prá que a gente começasse a pesquisar e conhecer um pouco mais da nossa história né o *Hiphop* ele foi fundamental neste sentido porque aumentou a nossa auto-estima né porque nós considerados um povo sem; sem identidade né mesmo pelo processo da colonização né e da miscigenação; né e então a gente a partir daí a gente começou a ter eh nós eh criar a nossa própria identidade que tem que ter um alicerce um começo tá eu acho que o *Estilo Negro* foi esse alicerce...porque a gente começou a discutir essas questões e saber quem somos né assim a gente não tava solto (WELLER, 2000, p. 218).

Essa resposta lembra as palavras de Freire (2007, p. 30): “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Outro dado relevante nas respostas obtidas naquela pesquisa são os interesses, os objetivos e o sentimento que faziam parte de um espaço social comum, fortaleceu o sentimento de pertencimento ao grupo, aumentando a auto estima e estimulando-os a procurar novas maneiras de combater a discriminação. Dessa convivência, os jovens passaram a ter argumentos para discutir em público e desenvolveram um discurso próprio para rebater a discriminação e marginalização vivenciada.

**Carlos:** ...então a partir do momento que quando comecei a conhecer e escutar *rap* conheci o ri- o *Hip* o movimento *Hiphop* mudou muito, porque eu já comecei a ter discurso de rebater todas as as chacotas as críticas que as pessoas faziam contra a população negra. né aí já comecei a rebater tudo aquilo de na forma de conversa de diálogo. então eu já comecei a ter uma resposta né eu ficava assim porra não é possível que eu toda vez se alguém me chama de macaco eu vou ter que dar porrada (.) é absurdo isso e tem que ter argumento prá uma coisa né então o *Hiphop* me ajudou bastante a ter esses argumentos prá ta rebatendo muitas coisas né (.) e crescer mesmo né e ver como é que a nossa sociedade é hipócrita (3) (WELLER, 2000, p. 220).

Ao final da pesquisa, a autora concluiu que os três grupos passaram por um processo de reflexão e análise crítica por intermédio do *Hip hop*. Eles desenvolveram uma forma exclusiva de argumentação contra a discriminação. O *rap* passou a ser um instrumento de informação e mobilização dos negros da

periferia, encontrando a partir do conhecimento de sua história uma maneira de enfrentar a exclusão sofrida (WELLER, 2000).

A análise de Weller trata o *rap* como um instrumento de ampla formação, em que as práticas políticas e sócio-culturais também podem ser consideradas como práticas educativas de uma juventude afastada dos bens da modernidade. Uma juventude que encontra no *rap* uma forma direta, dinâmica e democrática de transmitir uma informação, um conhecimento que pode ser interpretado como um método ousado de educação de jovens pobres e mutilados socialmente, que passam de passivos a produtores ativos de culturas.

Os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, *rock and roll*, *rap*, quadrinhos, etc.) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula. (SANTOMÉ, 2003, p. 159).

Grignon (2003, p. 186) realça que é necessário uma “pedagogia relativista” que consiga aceitar e reconhecer o multiculturalismo, que compreenda que existem outras culturas além da cultura dominante. Se estas outras culturas existentes não forem valorizadas é impossível compreender os/as alunos/as das classes populares.

Santomé (2003) destaca que a instituição de ensino que não consegue levar em consideração a cultura juvenil que os/as estudantes vivem em seu cotidiano, em suas relações com amigos/as, família, com as disciplinas curriculares, está perdendo a única forma de contribuir para que eles/as compreendam suas realidades e se comprometam para sua transformação.

Aprendemos com a autora, que o *rap* é um veículo de comunicação da realidade das culturais juvenis e a rejeição ou o não reconhecimento a esta cultura popular não favorece a compreensão e transformação de suas realidades. Nessa investigação pretendo analisar este grupo de adolescentes ouvintes de *rap* e suas narrativas musicais. Para tanto, na próxima seção

abordo sobre as identidades para posteriormente analisar as narrativas musicais na construção de identidades deste grupo de adolescentes.

## 4 IDENTIDADES E DIFERENÇAS

### 4.1 IDENTIDADE E ADOLESCÊNCIA

A formação de identidade na fase da adolescência é complexa. Ela implica um vir-a-ser em que envolve construir o presente, superar a infância e inserir-se no mundo adulto. O adolescente passa por uma fase de transição repleta de conflitos. Não é mais uma criança e nem um adulto,

[..] no desenvolvimento psicossocial, o adolescente tem que enfrentar o conflito básico: identidade versus difusão de papéis. Para tornar-se um adulto, o jovem precisa deixar de ser, simplesmente, o filho de Fulano e ser reconhecido pela comunidade como uma pessoa com identidade própria (D'ANDREA, 1994, p. 105).

O pesquisador psicanalítico Erikson, conhecido por criar o conceito de “Crise de identidade”, considerava o período da adolescência como sendo uma fase de consolidação em que o indivíduo deveria formar uma imagem de si que lhe possibilitasse uma continuidade de seu passado e uma direção para seu futuro. Erikson acreditava que o processo de modelação e aceitação da identidade era abstruso e carregado de ansiedades. Para ele, o adolescente deveria experimentar diversos papéis e ideologias para encontrar o mais adequado. Somente quando conseguisse alcançar um forte sentido de identidade é que se tornaria apto para enfrentar os problemas decorrentes da fase adulta. (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981).

Sposito (1996) apresenta outra característica interessante a destacar sobre a adolescência. Enfatiza que esta fase implica ao jovem, quer individualmente ou em grupo, a necessidade do auto-reconhecimento e de ser reconhecido pelos demais. Considera que:

[...]é preciso, também, levar em conta esse movimento que constitui a identidade em sua dupla dimensão: trata-se de se perceber semelhante aos outros (ser reconhecido e reconhecer) e, ao mesmo tempo, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou grupo. Esta diferença, paradoxalmente, só pode

ser afirmada e vivida como tal, ao supor uma certa igualdade e uma certa reciprocidade (p.99).

Pode-se perceber na citação da autora, que a construção da identidade na adolescência é repleta de peculiaridades que envolvem as relações com o outro. A identidade não é construída isoladamente, mas influenciada pelas semelhanças e diferenças com os grupos.

A mídia tem forte influência na forma de como somos tendenciosos ao analisar as identidades, estereotipando-as. Um exemplo disso, é quando nos referimos à juventude, sem especificar classe social, logo surge uma tendência a considerá-los consumistas. Se recuperarmos a questão da classe e nos referirmos à juventude pobre, tendemos a estigmatizá-los como marginais ou violentos. Estes estereótipos tomados como verdades absolutas silenciam as vozes dos jovens e deformam suas identidades:

[...] o estereótipo não permite que interroguemos o sujeito [...] atribuimos determinadas características [...] e negamos o direito da fala (...) acabamos por considerar que o jovem é incapaz de produzir orientações a partir de si mesmo [...] Muitas vezes, essas significações tornam-se, de fato, representações incorporadas pelo jovem no seu auto-reconhecimento, sendo traduzidas pelo estigma, que conforma, ou melhor, deforma sua identidade (SPOSITO, 1996, p. 99).

Nessa passagem, a autora destaca que o estereótipo atribuído ao jovem, quando negamos o direito à fala por considerá-lo incapaz.

Moscovici (2003) ressalta que: “ [...] Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-o e rotulando-o.” (p. 62).

Estes rótulos contribuem para a construção de uma identidade imposta e não democraticamente escolhida, principalmente quando direcionados a adolescentes que se encontram em fase de desenvolvimento biopsicossocial.

Grande parte das políticas públicas direcionadas aos jovens parece estar apoiada nessa retórica que ressalta a ameaça representada pela juventude, com constante reforçamento da idéia do jovem como exposto a uma série de riscos próprios a sua fase, os quais podem ser internos (crise identitária) ou externos (violência). (LYRA; MEDRADO; *et. al.*, 2002, p. 10).

Embora as políticas públicas tentem estereotipar os jovens, nas pesquisas realizadas por Sposito (1996) foi constatado que a juventude é rica em manifestações de sociabilidades e que as dimensões expressivas são muito marcantes. As formas grupais e coletivas que emergem tendem a ocorrer muito mais como manifestação do desejo de ser. O interesse por produções culturais e artísticas, especificamente, a música, a dança, a poesia, o teatro são visíveis nas redes grupais. Para Pais (2003), estas redes grupais se encontram associadas às identidades juvenis e parece definir-se umas em relação a outras. “[...] as imagens que os grupos de jovens formam de si mesmos e dos outros parecem orientar as relações que se estabelecem entre estes grupos”. (p.114).

As fachadas grupais têm grande valor simbólico e aparecem associadas a distinções culturais identitárias. A estrutura social se apresenta como um conjunto organizado e diversificado de identidades sociais que são associados a determinados comportamentos e imagens. Os usos simbólicos de objetos ajudam a consolidar as identidades:

Em suma, objectos simbólicos como a música, o vestuário, a aparência, a linguagem, as formas de interação, são cristalizações expressivas que ajudam a definir a identidade dos grupos, isto é: como todas as construções culturais, os usos simbólicos desses objectos ajudam a expressar e a consolidar uma identidade dotada de « coerência interna» que, de certo modo, pressupõe uma oposição relativamente a outros grupos contra os quais essa identidade é definida (PAIS, 2003, p. 129).

O autor frisa a importância dos símbolos para a definição de identidades dos grupos. Dentre estes símbolos, destaquei a música por ser uma das artes presentes na vida dos adolescentes em estudo nesta pesquisa. Neste sentido, ele realça a coerência interna, ou seja, a identificação com o símbolo, que se opõe a outros grupos. Cada grupo se identifica com um estilo musical diferente que pode contribuir para definir a identidade de um grupo.

## 4.2 O CONCEITO DE IDENTIDADE

O conceito de identidade é utilizado por diversas áreas do conhecimento: antropologia, sociologia, filosofia, psicanálise, educação, entre outros. Apesar de ser um conceito complexo e multifacetado, o único ponto de convergência entre as diferentes áreas do saber, é que todas consideram a identidade, um processo que se desenvolve e se transforma historicamente.

Hall (2006) afirma que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Para esse autor, não existe uma identidade fixa e permanente. Ela se modifica constantemente de acordo com as formas que são representadas ou interpeladas pelos sistemas culturais. A identidade é histórica e não biológica. Nossas identificações estão freqüentemente se metamorfoseando.

A identidade muitas vezes é legitimada com base em um suposto e verídico passado. Woodward (2011) referenciando-se ao ensaio “Identidade cultural e diáspora”, de Stuar Hall, argumenta que o indivíduo se identifica com base em uma posição cultural e histórica específica. Para ele, há duas maneiras de se pensar a identidade cultural.

A primeira reflete a perspectiva já discutida neste capítulo, na qual uma determinada comunidade busca recuperar a ‘verdade’ sobre seu passado na ‘unicidade’ de uma história e de uma cultura partilhadas [...]. A segunda concepção de identidade cultural é aquela que a vê como ‘uma questão tanto de ‘tornar-se’ quanto de ‘ser’. Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação. Esse passado é parte de uma ‘comunidade imaginada’, uma comunidade de sujeitos que se apresentam como sendo ‘nós’. (WOODWARD, 2011, p. 28-29).

Ao compreender-se a identidade como uma questão de “tornar-se”, pode-se entender que quem as reivindica tem a competência de posicionar-se a si mesmo e reconstruir as identidades históricas, herdadas de um hipotético passado comum. Se analisar-se por este prisma, é interessante ressaltar a citação de Hall (2006) mencionada anteriormente que enfatiza que somos confrontados com uma multiplicidade de identidades possíveis com as quais podemos nos identificar.

Menciona-se acima sobre a questão da identidade e seu caráter histórico influenciado por um passado visto como unificado ao presente. Vale ressaltar, que as mudanças sociais também são importantes neste processo de construção de identidades. Estas mudanças não ocorrem somente em âmbitos mundial e nacional, elas interferem também em níveis locais e conseqüentemente, pessoais. Woodward (2011) destaca que não existe uma única peculiaridade totalizante e determinante, assim como é compreendido a questão da classe no paradigma marxista, que modele todas as relações sociais, mas podem sofrer influência de uma abundância de centros.

Laclau argumenta que isso tem implicações positivas porque esse deslocamento indica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir e a partir dos quais novos sujeitos podem se expressar [...] Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições [...]. Nós participamos dessas instituições ou ‘campos sociais’, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos. (WOODWARD, 2011, p. 30).

Apesar de sermos uma única pessoa, nos apresentamos de diferentes formas quando estamos em lugares e em companhia de pessoas diferentes. Esta diversificação de contextos sociais nos proporciona um envolvimento com diferentes significados sociais. Martín (1996) ressalta a teoria de Jacob Lévi Moreno que denomina “papéis” o comportamento de agir de maneiras variadas em diferentes ocasiões. Estes papéis estão fundados na expectativa de conduta. Ele enfatiza que:

O papel, geneticamente, nasceu da interação mãe-filho e baseado na complementariedade dos dois. Desde seu começo se justifica pois, a inter-relação dos papéis, que se polariza em

papel-contra-papel. A polarização torna-se múltipla porque cada indivíduo desempenha vários papéis [...] E a progressiva implicação de família-sociedade acaba por criar um complexo arracimado que vai produzir o átomo cultural. (MARTÍN, 1996, p. 221).

Os papéis se relacionam e se polarizam com novos papéis que possibilitam novos significados. Assim, “nós somos diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos” (WOORDWARD, 2011, p. 31).

Nossa identidade é influenciada por diversos fatores e para que ela exista é imprescindível que haja também a diferença em relação a esta identidade. Woodward (2011) na introdução de seu livro, narra uma história que ocorreu na Iugoslávia na época da guerra entre sérvios e croatas. A história é contada por um escritor e radialista chamado Michael Ignatieff que tenta entender por que vizinhos matam-se uns aos outros. Diz a eles que não consegue diferenciar sérvios de croatas e indaga a um sérvio: “O que faz vocês pensarem que são diferentes?”, o homem sérvio respondeu tirando um maço de cigarros do bolso: “Vê isto? São cigarros sérvios. Do outro lado, eles fumam cigarros croatas”, e prossegue: “Olha, a coisa é assim. Aqueles croatas pensam que são melhores que nós. Eles pensam que são europeus finos e tudo o mais. Vou lhe dizer uma coisa. Somos todos lixo dos Bálcãs” (WOORDWARD, 2011, p. 7- 8).

A autora prossegue fazendo uma análise sobre a identidade apresentada na história:

Essa história mostra que a identidade é relacional. A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (Croácia), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um ‘não croata’. A identidade é, assim, marcada pela diferença. (WOORDWARD, 2011, p. 9).

A diferença aqui é apoiada pela negação: Para ser um sérvio, não poderia ser um croata ou vice-versa. Neste sentido, Silva (2011) realça que as diferenças só têm fundamentos se relacionadas com as afirmações sobre as

identidades. Dizer que ela é chinesa significa dizer que não é argentina, e nem japonesa, isto é, ela não é o que eu sou. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.” (p. 75).

Elas são independentes, mas repartem características em comum. A identidade geralmente se apresenta como uma característica positiva, enquanto a diferença como uma marca negativa do outro.

O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das *falhas* sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do *excluído*. (DUSCHATZKY E SKLIAR, 2011, p. 124- grifo do autor).

Esse pensamento de culpar a vítima e responsabilizar o diferente pelos problemas sociais e pela incapacidade de se construir uma identidade, reforça a manutenção da exclusão social.

Na história dos sérvios e croatas, Woodward (2011) destaca que apesar do soldado sérvio demonstrar uma identidade coletiva, enfatizando que os sérvios usavam o mesmo tipo de cigarro ou seja, apresentavam características em comum, mas se contradiz ao mencionar a existência uma significativa similaridade entre ambos ao dizer que são todos lixos dos Bálcãs.

Essas similaridades tornavam-se imperceptíveis diante da influência dos símbolos que marcavam as semelhanças e a identidade. Nesse exemplo, a identidade das pessoas foi associada ao que elas usavam. Os cigarros funcionavam como:

[...] um significante importante da diferença e da identidade. Assim, a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e conseqüências materiais é visível no conflito entre os grupos em guerra e na turbulência e na desgraça social e econômica que a guerra traz. (WOORDWARD, 2011, p. 9-10).

A identidade e a diferença são produzidas no contexto de relações sociais e culturais e são resultados da produção simbólica e discursiva. “[...] não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos

quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem”. (SILVA, 2011, p.78).

Woodward (2011) enfatiza que para compreender-se o conceito de identidade necessita-se analisar a forma como esta se insere no “círculo de cultura” e como a identidade e diferença se relacionam com a questão da representação. Ela considera que para uma melhor compreensão sobre o sistema de representação é preciso observar a relação entre cultura e significado. “Só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito ele produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior.” (p. 17).

É por intermédio dos significados gerados pelas representações que damos sentido às nossas experiências e ao que somos. Os sistemas simbólicos possibilitam a concretização do que somos e do que podemos nos tornar. Esta representação, compreendida como um processo cultural constitui as identidades individuais e coletivas nos quais os sistemas simbólicos se baseiam para fornecer possíveis respostas às questões como: Quem somos? Como poderíamos ser? Como gostaríamos de ser?

Tais discursos e sistemas de representação estabelecem lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar e se manifestar.

[...] a produção de significados e a produção das identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas. O deslocamento, aqui, para uma ênfase na identidade é um deslocamento de ênfase – um deslocamento que muda o foco: da representação para as identidades (WOORDWARD, 2011, p. 18).

Os significados produzidos pela representação e pela cultura que permeiam as relações sociais estão ligados à identificação. Esse conceito que se origina na psicanálise, descreve o método pelo qual nos identificamos com os outros, ou pela falta de consciência da diferença ou separação, ou pelas similaridades. (WOORDWARD, 2011).

Laplanche & Pontalis (1988) define identificação no conceito psicanalítico como um processo “pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente,

segundo o modelo dessa pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações (p. 295).

Os pesquisadores dos estudos culturais têm analisado a identificação do sujeito na/com a mídia, especialmente o cinema, a televisão e imagens virtuais disponibilizados na internet, para compreender a forte ativação de desejos inconscientes, que faz com que as pessoas se identifiquem com os personagens e/ou imagens projetadas na tela. “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.” (WOORDWARD, 2011, p. 19). Isto significa dizer que as imagens projetadas não são postas de forma aleatória, mas são selecionadas intencionalmente para reforçar as relações de poder das classes dominantes.

O poder da representação exibida na tela assume um papel importante nas práticas cotidianas de identificação com o outro ao se projetar nos modelos de personalidades que aparecem em diferentes mídias. Em seguida, aborda-se a identidade e diferenças no âmbito das relações de poder.

#### 4.3 A IDENTIDADE E AS RELAÇÕES DE PODER

A identidade e a diferença são permeadas de imposições e influências do contexto social, cultural, político e econômico de uma determinada sociedade que se movimenta conforme as suas relações de poder.

[...] A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e lingüística – estará sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2011, p.81).

As relações de poder criam parâmetros para hierarquizar a identidade e a diferença. Os que se enquadram no padrão ganham o poder, fazem parte do mundo e passam a comandá-lo:

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as

outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (SILVA, 2011, p. 83 - grifo do autor).

A hierarquização das identidades busca primar pela hegemonia de uma determinada identidade em detrimento de outras, impondo o silenciamento de diversas singularidades dos indivíduos ou de culturas que não se encaixam no modelo considerado padrão. A participação social que deveria ser explorada por todos e passível de transformações torna-se um campo restrito à classe dominante. Uma classe que dita o padrão de normalidade e favorece para que as diferenças sejam experienciadas como perturbadoras:

Por que digo que essas palavras produzem em mim a sensação de tópico vazio ou encobridor da realidade? Simplesmente, porque o que salta aos olhos quando olhamos o mundo de hoje é, precisamente, a realidade de que nosso mundo é um mundo no qual a presença de seres diferentes aos demais, diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida como uma grande perturbação (FERRE, 2011, p. 197).

Este espelhismo da normalidade é construído por grupos hegemônicos que impõem linguagens, crenças e ideologias que rejeita, marginaliza ou silencia tudo o que se lhes antagonize. “ Este é um processo histórico de hierarquização, segundo o qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita, definindo uma fronteira além da qual tudo é transgressão” (SANTOS, 2010, p. 339).

Aqueles que dispõem de estruturas de poder costumam silenciar as culturas ou as vozes de grupos sociais marginalizados para anular suas possibilidades de ação. (SANTOMÉ, 1995). Os grupos minoritários passam a ter suas identidades e diferenças discriminadas. Passam a ser vistos como uma classe inferior. No prefácio do livro “Rap e educação- Rap é educação”, Andrade (1999) narra as dificuldades que encontrou ao realizar sua pesquisa com grupos minoritários, ouvintes de músicas de *rap*.

[...] Todos encontraram resistências tanto no âmbito acadêmico quanto no cotidiano escolar, em que determinados assuntos costumam ser vistos como 'marginais' e sem importância social

e educativa. O convite para a realização dessa obra vem do reconhecimento pelas suas iniciativas que asseguravam credibilidade ao agir dessa juventude excluída- dos manos da periferia, nos nossos alunos 'cara de mal', que descobrimos dotados de um coração fraterno e de uma consciência política inimaginável. [...] Era interessante observar a reação de surpresa dos colegas de pós-graduação ao me verem pesquisando um assunto 'banal', sem requinte acadêmico; bem como alguns professores daquela faculdade, que nada entendiam de juventude negra e por isso pouco incentivo davam para que a pesquisa tivesse melhor visibilidade e maior amparo. (ANDRADE, 1999, p. 10)

A autora apresenta as resistências que sofreu ao pesquisar meninos residentes em bairros periféricos, que eram vistos como alunos com “cara de mau” e que ouviam músicas de *rap*. Não eram grupos de alunos com poder que se enquadravam na cultura dominante. A “única cultura que as instituições acadêmicas costumam rotular como tal é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder - e com sua aprovação.” Os idiomas e as normas lingüísticas que a academia aprova são: “a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios, etc.” (SANTOMÉ, 1995, p. 166).

Aqueles que não atendem aos padrões exigidos pela classe dominante são considerados como inferiores:

A modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogado, homossexual, estrangeiro, etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro mas dentro dele, como imagem vedada, como sua inversão negativa. (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2011, p. 119).

Neste sistema binário, alguns são compreendidos como o inverso negativo dos padrões privilegiados. Um inverso que deve ter sua identidade negada e silenciada.

#### 4.4 IDENTIDADE, ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

Como se vê, a identidade é construída historicamente e influenciada pelas relações de poder de grupos dominantes. Compreendendo este fenômeno, pode-se pensar em uma política da identidade que reivindique a manifestação cultural de grupos oprimidos.

A política da identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica (WOORDWARD, 2011, p. 34).

A autora prossegue salientando que uma das principais contribuições da política da identidade é construir uma política da diferença capaz de subverter o equilíbrio das categorias biológicas e a construção das oposições binárias, enfatizando as diferenças como uma possibilidade de universalizar a opressão.

Os estudos culturais além de ser uma tradição intelectual é também política. “Existe uma espécie de dupla articulação da cultura dos Estudos Culturais, onde “cultura” é simultaneamente o terreno sobre o qual a análise se dá, o objeto de estudo e o local da crítica e intervenção política”. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 15).

Ele fornece também uma forma de descrever o processo contínuo de separação, realinhamento e recombinação de discursos, grupos sociais, interesses políticos e estruturas de poder, numa sociedade. Fornece também uma forma de descrever os processos discursivos pelos quais os objetos e identidades são formados ou pelos quais se lhes atribuem significados. (idem p. 21).

Os discursos dos Estudos Culturais se preocupam com os grupos sociais minoritários e abrem espaço de discussões para uma camada excluída e silenciada da sociedade. Contribuem para que estes grupos ganhem legitimidade acadêmica e se firmem como membros igualitários na sociedade, saindo do anonimato e manifestando suas culturas, inserindo-se num ambiente simbólico de lutas.

Os Estudos Culturais abrangem as diversas manifestações da cultura. Por se tratar de uma dissertação de mestrado em educação na qual necessitamos delimitar um foco, nos ateremos a considerar aspectos relacionados ao âmbito escolar. Alguns teóricos como Jan Zita Grover e Henry Giroux consideram a sala de aula, um dos locais em que os estudos culturais podem fazer a diferença (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p.16).

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagens e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo de poder. (GIROUX, McLAREN, 2003, p. 137).

Esta necessidade do estudante em ser ouvido e confirmar sua existência no mundo na maioria das vezes são suprimidas e cada vez mais estes alunos são destituídos de poder. De um poder que dificilmente são oportunizados a eles conquistar,

[...] o espaço político atualmente ocupado pela educação do professor em geral continua a diminuir a importância da luta pelo fortalecimento do poder docente [...] geralmente tem servido para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativistas características das sociedades dominantes. (GIROUX, McLAREN, 2003, p. 128).

A formação de professores está voltada a atender os interesses do Estado. A escola se torna um instrumento de reprodução social que produz pessoas obedientes e dóceis ao Estado que reforça ainda mais a classe dominante. “[...] um projeto curricular emancipador, [...] também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos” (SANTOMÉ, 1995, p. 160).

A identidade e a diferença são complexas e, por isso, é importante a problematização destes fenômenos para melhor compreender-se este universo complexo e procurar-se em nossa prática pedagógica desconstruir os mitos e os preconceitos. As transformações sociais podem ocorrer a partir das

mudanças proporcionadas no âmbito escolar, por meio de práticas educativas que questionem a identidade e a diferença.

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2011, p. 100).

Reconhecer que existem as identidades e diferenças não possibilita mudanças. Questionar estas diferenças, acolhê-las e oportunizar um espaço para que elas possam se apresentar sem hierarquização favorecerá as mudanças significativas.

Sposito (1996) enfatiza que falta empenho do Estado em oferecer políticas públicas destinadas ao público jovem. Frequentemente as relações sociais significativas são oferecidas fora do espaço escolar e familiar, as instituições socializadoras. O trabalho, quando é inserido precocemente na vida do jovem pobre, na maioria das vezes, não estrutura sua identidade; ao invés disto, tende a reforçar a conformação da identidade do jovem. O trabalho é visto mais como uma necessidade de aferir renda, do que um exercício que lhe proporcione realização pessoal.

A autora prossegue frisando que a sociabilidade oferecida nas ruas dos bairros periféricos das cidades ganha maior importância para a conformação da identidade do jovem por meio dos grupos formados de músicas, danças, entre outros. Quanto maior a deficiência do Estado em oferecer subsídios à cultura e ao lazer, mais a rua conquista relevância enquanto instituição socializadora, oferecendo muitas vezes, violência, tráfico de drogas, entre outros.

Por essas razões, as práticas que ocorrem fora da instituição escolar devem chamar a atenção dos educadores, não para trazer a rua para o interior da escola, esvaziando a especificidade dos processos que ocorrem no seu âmbito. Mas é preciso reconhecer, compreender esse universo se, de algum modo, quisermos transformar a ação educativa da escola, quanto mais não seja pelo melhor conhecimento dos sujeitos aos quais se destinam os esforços dos educadores (SPOSITO, 1996, p. 101).

A autora aponta que é preciso reconhecer e compreender esse universo para transformarmos a ação educativa da escola. A melhor forma de compreendermos e reconhecermos este universo é por meio da linguagem.

[...] um dos fatores mais importantes na construção da experiência e da subjetividade nas escolas é a linguagem [...] a linguagem interage com o poder [...] a linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com os outros e com a sociedade mais ampla ( GIROUX, MACLAREN, 2003, p. 143).

Os estudos apresentados apontam que a escola, sendo um ambiente privilegiado para a construção de conhecimentos e de sujeitos sociais, deve ousar na ampliação de vivências capazes de questionar a identidade e a diferença. Reconhecer e valorizar as múltiplas identidades existentes no espaço escolar favorece o rompimento de mitos e dos interesses dominantes.

Nesta pesquisa, foi possível trazer as vozes de adolescente em medida sócio-educativa como uma forma de oportunizar um espaço para manifestação de suas identidades. Com base nas músicas de *rap* que são estilos musicais que a maioria deles escuta, pretendi elucidar um aspecto de suas realidades, a fim de contribuir para que práticas pedagógicas sejam repensadas no trato com eles.

## 5 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

### 5.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para analisar-se as narrativas musicais das letras de *rap* ouvidas pelos adolescentes sujeitos desta pesquisa, entende-se que os Estudos Culturais são um referencial teórico que oferecem contribuições relevantes para discussões sobre grupos sociais marginalizados. As reflexões acerca destes grupos têm o intuito de problematizar e repensar as construções de estereótipos e enfatizar o direito à manifestação das identidades e diferenças. Essas reflexões têm o propósito de desconstruir a hierarquização de determinados grupos sociais em detrimento de outros:

[...] Quando a contingência é combinada com a equivalência e quando nenhum grupo social tem lugar privilegiado como agente emancipatório, então uma forma de hegemonia relacional pode estender a seqüência de antagonismos democráticos através de uma série de deslocamentos sociais (McROBBIE, 2003, p.48).

Sobre os direitos de manifestação das identidades e diferenças dos grupos sociais marginalizados, Giroux (1999) enfatiza a importância da linguagem do sujeito no processo educacional. Para este autor, se pensarmos que a linguagem reflete, constrói a realidade social, se desenvolve a partir da diferença e assume tipos variados de valores, então podemos refletir sobre algumas questões como: qual a procedência da linguagem usada; qual a relação entre o que é aprendido e as pedagogias identificadas; quais os interesses promovidos por esta linguagem; entre outros. O autor enfatiza a importância de compreender-se a educação como um espaço de diversidades:

Na minha opinião, nós instrumentalizamos tanto o processo da educação que esquecemos que a referência a partir da qual operamos é uma lógica da classe média alta, branca, que não só modula, mas na verdade silencia as vozes subordinadas. Se você acredita que a educação diz respeito à história de alguém, ao conjunto das memórias de alguém, a um conjunto

particular de experiências, então é claro que apenas uma lógica não será suficiente. (GIROUX, 1999, p. 25).

Compreender e analisar esse processo de subjetivação contribui para a pesquisa em educação, com base nos Estudos Culturais. Busca favorecer para que professores/as e alunos/as percebam novas realidades, levando em consideração os modos de ver, ser e agir sobre o mundo. Enfatiza a importância de compreender e valorizar as diferentes linguagens dos sujeitos e não uma única narrativa.

A escola, além de ser compreendida como um espaço de construção de identidades produzidas pelas diferenças é também fortemente marcada pelas relações de poder. Estas relações sociais são permanentes e adquirem novos significados no espaço escolar, este se apresenta como um campo propício para rivalidades e disputas de poder entre diferentes grupos sociais. Os grupos de adolescentes autores de ato infracional constituem-se como um grupo excluído histórica e socialmente e na hierarquização das relações de poder tornam-se significativamente desfavorecidos.

No espaço escolar a construção de identidades dos adolescentes potencializam as diferenças e como consequência, os grupos dominantes, em busca pela hegemonia, segregam os grupos das minorias.

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2005, p.81).

As reflexões acerca da identidade e diferença proporcionam aos grupos marginalizados, instrumentos capazes de construir identidades culturais que favoreçam o rompimento das desigualdades sociais. Os conteúdos culturais dos adolescentes autores de ato infracional necessitam ser observados, compreendidos e respeitados no espaço escolar, para que se defenda o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem para eles. Defendemos um trabalho docente que viabiliza a possibilidade de transformar a escola em um lugar do múltiplo e das diferenças, caso contrário, colaboramos

para que grupos sociais estigmatizados continuem invisíveis nesta sociedade excludente.

Nesta perspectiva, analisam-se as narrativas musicais ouvidas por tais adolescentes, para compreendermos suas linguagens as quais veiculam representações sociais e a possibilidade de construção destas identidades. Pretende-se com esta pesquisa entender a lógica cultural destes adolescentes para repensar o processo educativo destinado a eles. Ao fazer-se referência à cultura, toma-se emprestada a definição dos Estudos Culturais.

Nas tradições dos Estudos Culturais, pois, a cultura é entendida *tanto* como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante.(NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003, p.14)

Considerando os conteúdos culturais dos alunos no espaço escolar é possível repensar ações educativas que desenvolvam capacidades intelectuais de tomar decisões e conhecer a própria realidade de forma crítica e reflexiva. Na perspectiva de Santomé (2003), a ação educativa deve partir de teorias, conceitos científicos e cultura da comunidade para propiciar a reconstrução da realidade formando pessoas críticas, criativas e solidárias. O professorado deve conhecer e prestar atenção ao conteúdo cultural dos alunos e das alunas para estabelecer as “estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação” na missão escolar.

Sendo assim, compreender e analisar esse processo de subjetivação contribui para a pesquisa em educação. A escola não pode se sustentar com uma neutralidade política em que o professor é o transmissor do saber e o aluno ou a aluna o receptor que assume postura totalmente passiva. Trata-se de educação denominada por Paulo Freire (2002) de “educação bancária”, em que os educandos e as educandas vão capitalizando tudo que o educador ou a educadora ensina. Este modelo de educação não os estimula a reflexões nem a questionamentos, porque somente recebem informações para memorizá-las. Essa educação bancária subestima a capacidade criadora e recriadora do

aluno e ignora totalmente seus conhecimentos culturais.

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância [...], segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2002, p. 58).

Concordo com o autor que a escola é um local de possíveis transformações, de múltiplas narrativas as quais se permutam entre si, onde ocorrem cruzamentos de diferentes "eus" e de diferentes "culturas". As narrativas dos alunos e das alunas e as narrativas do professorado se entrelaçam, tornando a escola um local em que o múltiplo e as diferenças se encontram, se conflitam e se interagem. Nesse ambiente também ocorre a construção do "eu" individual que, na maioria das vezes, é oculto no espaço escolar. Tudo isso pode trazer implicações pedagógicas no processo educativo desse grupo de adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social que sempre foram vítimas de discriminação e preconceito.

Enfatizando a importância de valorizarem-se os conteúdos culturais dos adolescentes, pode-se mencionar as palavras de Canclini (1998) para se referir às relações artísticas no mundo das culturas híbridas:

[...] todas as artes se desenvolveram em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para as cidades; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (CANCLINI, 1998, p. 348).

As palavras do autor permitem repensar o grupo de adolescentes desta pesquisa que trazem consigo um patrimônio de pertencimento cultural provenientes de seus territórios de origem, que muitas vezes são ignorados pela pedagogia escolar, causando-lhes uma redução de sua auto-estima em relação ao seu pertencimento cultural e étnico-racial. Estes conteúdos culturais

que poderiam contribuir na construção de novos conhecimentos acabam sendo totalmente desprezados.

Para considerar este patrimônio de pertencimento cultural dos sujeitos desta pesquisa, buscou-se no campo teórico dos Estudos Culturais uma metodologia que contribuísse para tanto. Após algumas leituras verificou-se que

A metodologia dos Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois eles, na verdade, não tem nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua [...] Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003, p.9).

O fato de não possuir uma metodologia própria, os Estudos Culturais podem ser uma análise interpretativa e avaliativa. Em suas metodologias não se aceitam a idéia exclusiva de cultura como alta cultura e defendem a idéia de que todas as formas de produção cultural devem ser pesquisadas e analisadas como práticas culturais. Os autores ainda destacam que os Estudos Culturais estão comprometidos “com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003, p.13).

Diferente do objeto estudado no campo da antropologia, os Estudos Culturais analisam os aspectos culturais da sociedade contemporânea. “Trata-se de um campo onde convergem preocupações e métodos para entender fenômenos que não são compreensíveis nas disciplinas existentes” (TERUYA, 2009, p. 152). Para tentar compreender estes fenômenos, este referencial teórico se aproveita de diversos campos teóricos já existentes, “desde o marxismo e o feminismo até a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo”. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003, p.9).

Após verificar que os Estudos Culturais não apresentam uma metodologia exclusiva, passei a procurar uma metodologia que atendesse minha proposta de pesquisa. Após o levantamento de teses e dissertações com este referencial teórico, encontrei a dissertação de mestrado de Deise Azevedo Longaray (2010) que utilizou uma metodologia que considerei viável

para esta pesquisa. A pesquisadora faz uma Investigação Narrativa e utiliza como referência os autores Jorge Larrosa (1996) e Connelly; Clandinin (1995). Em sua dissertação a pesquisadora fundamenta-se em Larossa (1996) ao afirmar que:

[...] na linguagem e, em particular, na narrativa, encontramos já as formas lingüísticas e discursivas com as que construímos e expressamos nossa subjetividade. Cada um de nós já está na linguagem. E está já na narração. Temos lido e ouvido histórias e temos aprendido como a identidade de uma pessoa se constrói narrativamente. Cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que já temos ouvido e, na relação as quais, temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, sim a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e as regras de sua construção em uma trama (LARROSA, 1996, *apud* LONGARAY, p. 24).

Ela prossegue sua análise, mencionando que a narrativa como investigação é utilizada, porque somos seres que contam histórias. No processo de narrar e contar histórias, as pessoas vão organizando sua própria identidade, adotando variáveis posições de sujeitos, tendo em vista que são produzidas em diferentes contextos sociais. No pensamento de Connelly; Clandinin (1995, *apud* LONGARAY, 2010), estudar as narrativas significa estudar a forma como os seres humanos experenciam o mundo.

Para Silva (2003) as narrativas são consideradas uma das práticas discursivas mais significativas. “Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem, às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu” (SILVA, 2003, p. 204). O autor prossegue sua análise dizendo que o narrar significa a produção de nossas identidades sociais. “É através das narrativas [...], que o poder age para fixar as identidades dos grupos sociais subalternos como “outro”. Mas é também através das narrativas que esses grupos podem afirmar identidades que sejam diferentes daquelas fixadas pelas narrativas hegemônicas” (SILVA, 2003, p. 205).

Longaray (2010) com base em Connelly e Clandini pontua que a narrativa é o método de investigação, bem como o que se investiga. No processo de investigação, o pesquisador deve se ater a alguns aspectos

emocionais. Um sentido de igualdade entre os participantes é importante na investigação da narrativa, bem como os sentimentos de conexão e atenção mútua.

Na análise da autora, é possível utilizar na metodologia de investigação narrativa diários, entrevistas, notas de campo da experiência compartilhada, contar e escrever histórias. Neste trabalho, optei por questionários e entrevista, como estratégias para a produção de dados narrativos obtidos na coleta de dados. O questionário é considerado por Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 53) como uma das formas mais usadas para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. O questionário é respondido pelo próprio informante e permite maior liberdade para expressar-se, pois o anonimato é garantido. Com isso o participante fica mais confiante e pode fornecer respostas mais reais.

Não pretendi com esta metodologia, encontrar uma única verdade, mas antes desencadear discursos que pudessem gerar reflexões para contribuir com o processo educacional. Para que se tornasse possível desenvolver tais reflexões, a outra técnica utilizada foi a entrevista semi estruturada que obedeceu a sequência que determina essa forma de coleta de dados, com questões norteadoras para o diálogo com os adolescentes, após ouvir a música escolhida.

A entrevista permite controle por parte do pesquisador, segue regras definidas, como planejamento antecipado das questões, conhecimento do sujeito a ser entrevistado, conhecimento do conteúdo, organização de um ambiente que possibilite ao entrevistado sentir-se seguro para responder às questões com liberdade para expor suas idéias. “ O pesquisador deve controlar a entrevista, reconduzir, se necessário, o entrevistado ao objeto da pesquisa.” (CERVO, BERVIAN,SILVA, 2007, p. 52)

Na próxima seção apresentarei a coleta de dados empíricos a qual foi realizada na Instituição EDHUCCA- Escola de Desenvolvimento Humano- Casa do Caminho no município de Apucarana no Paraná. Trata-se de uma ONG (Organização não Governamental), fundada em 24 de junho de 2001, que desenvolve vários projetos sociais, dentre eles, o de execução de medida sócio-educativa. Atualmente, a EDHUCCA é composta por uma equipe técnica de 01 (uma) Assistente Social, 02 (duas) psicólogas, 01 (um) Terapeuta

Ocupacional, um gerente administrativo e um coordenador de cursos profissionalizantes.

Os sujeitos da pesquisa foram os adolescentes em medida sócio-educativa que frequentam semanalmente a Instituição para cumprir as medidas impostas pelo Ministério Público. Tais adolescentes após terem cometido algum ato infracional são encaminhados à Instituição para que a mesma fique responsável por aplicar e supervisionar as medidas impostas pelo Ministério Público.

Os adolescentes não cumprem um regime de internamento na Instituição, permanecem somente por algum tempo, dependendo da medida que lhe foi aplicada pelo Ministério Público. Os que cumprem Prestação de Serviços a Comunidade, costumam permanecer entre 3 à 8 horas semanais e realizam atividades em grupos como confecção de pipas, tapetes, entre outros, para posteriormente oferecer a comunidade, como uma forma de reparação do dano que causaram. Os que cumprem Liberdade Assistida, Acompanhamento Temporário e Orientação são atendidos individualmente por psicólogos. O atendimento não possui uma carga horária pré estabelecida, ficando a cargo do profissional averiguar o tempo ideal do atendimento e permanência do adolescente na Instituição.

No período de novembro de 2009 a julho de 2010 trabalhei na instituição EDHUCCA, sendo uma das integrantes da equipe técnica responsável pela execução das medidas sócio-educativas, no entanto, após este período me desliguei da Instituição. Ao decidir realizar a coleta de dados empíricos na instituição, procurei a direção para solicitar uma autorização a fim de realizar esta pesquisa com os adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas e utilizar aquele espaço físico para realizar os procedimentos de coleta de dados. O presidente da ONG atendeu ao pedido e concordou com a realização da mesma.

## 5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 5.2.1 A proposta inicial

Apresento nesta seção, os adolescentes em medida sócio-educativa da Instituição EDHUCCA - Escola de Desenvolvimento Humano- Casa do Caminho que participaram da pesquisa e os procedimentos metodológicos realizados na coleta de dados. A maioria dos adolescentes entrevistados são advindos de famílias que vivem em situação de pobreza e moram em bairros periféricos do município de Apucarana-PR com alto índice de marginalidade e criminalidade.

Para a realização da pesquisa, foi enviado um convite via correio aos adolescentes e representantes legais a fim de reuni-los no espaço físico da instituição. Nesta reunião os adolescentes foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária. Foram esclarecidos todos os procedimentos metodológicos e informado que a recusa em participar da pesquisa não acarretaria em danos morais e tampouco judiciais que pudessem interferir no cumprimento de sua medida sócio-educativa. Foi preciso esclarecer que se tratava de uma dissertação de mestrado e que a pesquisa não possuía nenhum vínculo com a medida sócio-educativa que cumpriam na Instituição. A identidade de todos os adolescentes seria preservada, os nomes utilizados para assinalar os sujeitos da pesquisa seriam fictícios.

Os adolescentes e pais ou responsáveis judicialmente por eles tiveram uma hora de intervalo para que conversassem entre si, esclarecessem todas as suas dúvidas para que pudessem tomar uma decisão consciente. Após os esclarecimentos, as pessoas que estavam de acordo em participar da pesquisa assinaram um termo de consentimento que foi apresentado e lido em voz alta no momento da reunião. Esse termo foi assinado pelo responsável legal do adolescente.

Foi informado ainda, que os adolescentes e os representantes legais poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, mesmo que já tivessem respondido ao questionário e participado da entrevista. Nesta reunião foram esclarecidos os seguintes procedimentos da pesquisa: os adolescentes responderiam a dois questionários semi-estruturados em datas definidas

posteriormente, levando em consideração a disponibilidade deles. Estes questionários seriam aplicados em datas diferentes, sendo que o primeiro era composto por duas perguntas semi estruturadas e o segundo por apenas uma; em outro momento também previamente agendado e levando em consideração a disponibilidade deles, seria realizada uma entrevista gravada.

Nesta entrevista seriam transmitidos trechos de uma música e pausado algumas vezes para que os adolescentes respondessem as perguntas semi estruturadas da entrevista. Os questionários e as entrevistas seriam aplicados nas dependências cedidas pela EDHUCCA (sala de aula onde ocorrem os cursos profissionalizantes) de forma individual para não expor ao grupo as respostas de cada um.

Em princípio pretendi iniciar a pesquisa com 30 adolescentes, sendo considerado previamente o aceite tanto do adolescente como de seu representante legal. O primeiro questionário (apêndice I) seria aplicado a todos os adolescentes, para averiguar a preferência musical deles. Já o segundo questionário (apêndice II) seria aplicado somente aos adolescentes que escolheram o estilo musical e o grupo preferido pela maioria, e por meio dele, buscaríamos a música preferida pelo grupo.

Após o levantamento destes dados seriam realizadas entrevistas (apêndice III) com 10 adolescentes, dentre eles, os que escolheram a música da preferência do grupo.

As etapas adotadas na metodologia seriam: primeiramente, a aplicação de questionários semi-estruturados, em seguida a aplicação de entrevistas, na terceira etapa seria realizada a análise dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas e em última instância o desenvolvimento da dissertação, mas aconteceram alguns imprevistos no decorrer da pesquisa e tivemos que modificar as etapas anteriormente planejadas.

### **5.2.2 A concretização da coleta de dados**

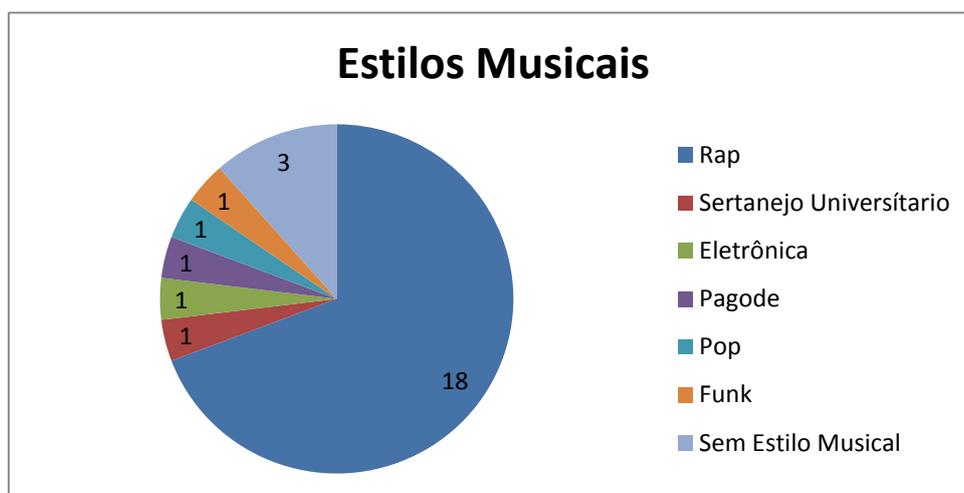
Para concretizar a coleta de dados, escolheu-se aleatoriamente 30 adolescentes para participarem, mas alguns foram apreendidos, outros se

mudaram de cidade, outros deixaram de freqüentar a Instituição e a primeira etapa da pesquisa foi realizada com 26 adolescentes.

Na reunião com os pais e/ou responsáveis e com os adolescentes coletei algumas assinaturas no formulário de autorização. Alguns pais não puderam comparecer à reunião, sendo necessário dirigir-me a suas residências para fazer os procedimentos de informação e coleta de assinaturas, daqueles que estavam de acordo. No segundo momento, agendei os horários por telefone para realizar a coleta de dados. Alguns imprevistos ocorreram: alguns adolescentes não compareceram na data marcada e foi necessário agendar uma nova data com eles; outros, na data prevista, esqueceram os nomes das músicas e tivemos que agendar um horário posterior para realizar a entrevista, nos intervalos entre o agendamento e a coleta final alguns dos escolhidos foram apreendidos e internados em clínica de recuperação.

Ao término da fase de aplicação dos questionários minha intenção era encontrar o estilo, o grupo musical e a música preferida por eles. O estilo *rap* prevaleceu entre a preferência musical. Dos 26 entrevistados 18 escolheram *rap*, 01 escolheu sertanejo universitário, 01 música eletrônica, 01 pagode, 01 pop, 01 *funk* e 03 disseram que não tinham um estilo musical preferido e gostavam de vários estilos. Conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – (ESTILOS MUSICAIS)



A segunda etapa da coleta de dados se realizou da seguinte forma: Dentre os 18 adolescentes que optaram pelo estilo *rap*, 13 escolheram o grupo “Tiagão e os Kamikaze do Gueto” e os demais optaram por outros grupos. Aplicamos o segundo questionário com os 13 adolescentes que optaram pelo grupo “Tiagão e os Kamikaze do Gueto”, este questionário objetivava investigar a música preferida pela maioria. Em princípio inferi que ao final da pesquisa ter-se-ia um número de 10 adolescentes que iriam preferir a mesma música, mas constatei que apenas dois dos adolescentes escolheram a mesma música. Dentro do grupo musical da maioria, cada adolescente optou por uma música distinta da outra.

Na terceira etapa, selecionei aleatoriamente 10 dos 13 adolescentes que optaram pelo grupo “Tiagão e os Kamikase do Gueto”, para participarem da entrevista, utilizando como critério os 10 primeiros adolescentes que comparecessem à Instituição. Por coincidência somente 10 dos 13 adolescentes compareceram à entrevista, os quais serão apresentados no quadro a seguir.

Vale ressaltar que 05 (cinco) dos entrevistados já atingiram a maioridade apesar de ainda serem acompanhados em medida sócio-educativa na Instituição. Ao praticarem o ato infracional e não terem completado 18 anos recebem a medida sócio-educativa, mas alguns completam a maioridade no período em que estão em cumprimento e este fato não os isenta de cumprir a medida.

Para preservar a identidade do adolescente, substitui os nomes por outros fictícios. Não coloquei as iniciais para não assemelhar a forma como constantemente são apresentados pela mídia: em jornais, revistas, entre outros meios de comunicação e também para que ao apresentar o resultado final da pesquisa a eles, não pudessem reconhecer uns aos outros dentro do grupo, uma vez que a maioria deles se conhece.

Segue abaixo, o quadro com os nomes fictícios, seguidos de idade e da música que elegeram como preferência. Vale destacar, como já mencionado anteriormente, que alguns deles já completaram a maioridade, no entanto, optamos por chamá-los de adolescentes, pelo fato de que quando praticaram o

ato infracional, o qual foram sentenciados a cumprir medida sócio-educativa, ainda eram adolescentes.

Quadro 1 – (IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS)

<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>MÚSICA PREFERIDA</b>
MIGUEL	18 anos	OS KAMIKAZES DO GUETO
BRENDO	17 anos	ENTERRO DO NEGUINHO
EDMUNDO	17 anos	TÁTICO ASSASSINO- PARTE II
LUIS	18 anos	FAVELA AINDA CHORA
JURACI	19 anos	PERIGO É CONSTANTE E ATRÁS DAS GRADES DE SANGUE
JOSIAS	18 anos	PERIGO CONSTANTE
JOSÉ	17 anos	TIPO ASSIM PAQUISTÃO
WILSON	17 anos	JARDIM DE PEDRA
LUCIO	17 anos	QUEM É PÁ
HÉLIO	19 anos	DEUS É DO GUETO

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Ao decidir iniciar essa pesquisa, passei a ouvir e ler as narrativas das músicas de *rap*. Procurei conhecer o universo musical dos adolescentes, com suas especificidades, sua linguagem coloquial e suas mensagens, para obter-se uma melhor compreensão sobre este universo desconhecido. Comecei a perceber que as letras das músicas de *rap* falavam muito sobre a realidade vivenciada por aqueles que conviviam diretamente com o crime. A riqueza cultural encontrada nas narrativas me encantou e me motivou a prosseguir com a pesquisa.

Nas próximas páginas, apresento os resultados obtidos na coleta de dados.

### 6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

**Adolescente 1: MIGUEL**, 18 anos, cumpre medida sócio-educativa por tráfico de drogas e assalto. Reside num bairro periférico do município de Apucarana, com alto índice de criminalidade e marginalidade. Após completar a maioridade **MIGUEL** decidiu não se envolver mais em atos infracionais por temer a prisão. Decidiu modificar sua conduta. Sofreu e ainda sofre com o preconceito por ser negro, ter tatuagens no corpo e morar em bairro periférico. Relatou que apesar de ter mudado suas atitudes, é abordado freqüentemente por policiais que usam de agressividade e abuso de poder. Inúmeras vezes já bateram em seu rosto e furtaram seus objetos pessoais, ameaçando-o caso denunciasse as agressões. Considera-se injustiçado porque na época em que vendia drogas a polícia não o abordava, porque todas as vezes que os viam, ele fugia. Hoje que ele abandonou o crime e como não foge mais ele é

abordado e agredido com frequência. Atualmente **MIGUEL** está trabalhando em uma facção de bonés, reside com a companheira e dois enteados. Relatou que não está mais se envolvendo com o crime e não pretende se envolver.

**Adolescente 2: BRENDO**, 17 anos, cumpre medida sócio-educativa como usuário de drogas. Já praticou assaltos para sustentar o vício. Atualmente reside com os pais em um bairro periférico do município de Apucarana. Relatou que começou a se associar com pessoas que residiam no bairro, envolvidas com o crime e drogas e por influência, passou a agir como eles. Já fez inúmeros tratamentos para dependência química, sendo diversas vezes internado em clínica de recuperação. Atualmente está fazendo tratamento e até a data da entrevista não fazia uso de drogas há 60 dias.

**Adolescente 3: EDMUNDO**, 17 anos, cumpre medida sócio-educativa por tráfico de drogas e já realizou vários assaltos. Reside em bairro periférico no município de Apucarana, com a mãe, o padrasto e a irmã de 21 anos. Ele já cumpriu medida sócio-educativa por diversos envolvimento em atos infracionais. Relatou que atualmente está cumprindo prisão domiciliar por ter agredido fisicamente a irmã. Afirmou que mantém uma excelente relação afetiva com sua mãe.

**Adolescente 4: LUIS**, 18 anos, cumpre medida sócio-educativa por uso de drogas. Reside em bairro periférico no município de Apucarana, com a companheira e um filho de 1 mês de idade. Trabalha em um açougue e afirma que não está mais usando drogas. Decidiu abandonar o vício para não decepcionar a mãe. Já praticou assaltos e alega que foi influenciado por amizades com pessoas do bairro.

**Adolescente 5: JURACI**, 18 anos, envolvimento com tráfico de drogas. Relatou ter se envolvido em diversos assaltos. Atualmente trabalha em uma joalheria de propriedade do tio. Reside sozinho. A mãe mora em Santa Catarina e o pai em Rolândia. Relata que se envolveu no crime bastante jovem, quando tinha aproximadamente 12 anos de idade.

**Adolescente 6: JOSIAS**, 18 anos, cumpre medida sócio-educativa por praticar assaltos. Relata que aos 06 anos de idade começou a praticar diversos

furtos sem a mãe perceber. Quando cresceu começou a se associar com pessoas envolvidas com o crime e praticar assaltos. Reside com a mãe e o padrasto. Relata que pretende não se envolver em novos delitos porque já completou a maioridade e não pretende ser preso.

**Adolescente 7: JOSÉ**, 17 anos, cumpre medida sócio-educativa por praticar assaltos. Reside em bairro periférico no município de Apucarana, com a mãe, a irmã e o padrasto. Já se envolveu em assaltos e é usuário de drogas. Relata que iniciou a vida do crime com 13 anos de idade, influenciado por amigos residentes no bairro.

**Adolescente 8: WILSON**, 17 anos, envolvimento com tráfico de drogas. Reside com a mãe e o pai. O irmão foi assassinado por envolvimento com o crime há aproximadamente 3 anos atrás. **WILSON** era muito apegado ao irmão e relata ter sofrido muito.

**Adolescente 9: LUCIO**, 17 anos, cumpre medida sócio-educativa por praticar assaltos. Reside com a mãe. Saiu do educandário há aproximadamente 1 mês.

**Adolescente 10: HÉLIO**, 19 anos, cumpre medida sócio-educativa por homicídio. Reside em bairro periférico de Apucarana, com alto índice de criminalidade e marginalidade, na companhia da namorada. Relata que já presenciou vários amigos serem assassinados por serem envolvidos com o crime.

As aplicações dos questionários (anexo I e II), objetivaram delimitar o grupo musical e a música preferida pela maioria dos participantes da pesquisa. Cada participante informou uma música de sua preferência e a partir da música escolhida, entrevistamos 10 adolescentes para verificar uma possível identificação com a narrativa musical. A seguir, apresentaremos a análise dos dados obtidos para compreender o processo de construção de identidades dos jovens em medida sócio-educativa na Instituição EDHUCCA.

## 6.2 TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Realizei entrevistas semi estruturadas com os adolescentes, com 5 questões abertas, apresentadas na sequência, que objetivaram trabalhar com uma metodologia sem rigidez de postura única e fechada. Como o *rap* se tornou um instrumento de expressão da realidade vivida nas periferias, conforme já explicitado nas seções anteriores, optei por realizar entrevistas com os adolescentes para possibilitar, com base nas narrativas do *rap*, que eles se expressassem e denunciassem suas experiências de vida.

A seguir apresento as perguntas elaboradas na entrevista e as respostas obtidas pelos adolescentes. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Todas as falas foram mantidas, incluindo gírias e erros gramaticais. Optei, no primeiro momento, por transcrever as respostas de todos os adolescentes e posteriormente realizar as análises.

### Entrevistas

#### 1) O que te faz gostar desta música?

Nessa questão obtive as seguintes respostas:

**MIGUEL:** Ah, sei lá é da hora essa música. Ah, ela passa a real. Mostra que não é creme. Não é fácil o baguio não. Dá uma idéia de que o baguio não é fácil. Tá no crime. Tem a parte boa e a parte ruim. Você ganha dinheiro, mas perde também. Tem hora que você tá nadando no dinheiro, tem hora que você tá na pior: no cemitério, numa cadeira de roda. O *rap* tem conhecimento né. O cara que já passou pelo tráfico, ele já viveu no crime, ele sabe como que é. O cara pode ganhar muito dinheiro, ter altas muié, altas fita. Pode tá atrás das grade, numa cadeira de roda, embaixo da terra, sei lá.

**BRENDÓ:** Esta música fala a realidade da rua, do crime. Porque ele preferiu morrer trocando tiro com a polícia do que a cadeia, né. Porque não é porque o cara tá ali assaltando... o cara tá ali assaltando tá errado, mas ele tira que

parar na hora pra pensar que na hora que chegar a polícia ele vai revidar, ele não pensou e a polícia matou ele. Se ele tivesse ido trabalhar não teria acontecido nada de errado com ele. E é a mulher dele que tá contando a história. Tem outras músicas que falam da realidade: “Todo finado tem mãe”.

**EDMUNDO:** Fala a verdade. Fala que a polícia é tudo forjado mesmo. Eu gosto porque tem rima e tem a ver com a realidade.

**LUIS:** O que canta é verdade. O cara larga a mãe, vai pro crime, começa a usar droga- matar, morrer. Tipo um alerta, avisando o que acontece nesse mundo que não tem volta.. É um incentivo e um alerta também das coisa que acontece no mundo e ele vai explicando. Mostra a realidade desta vida que não é fácil. É uma vida difícil porque só dá desgosto só, pra mãe, pra todo mundo. Esse mundo aí que discrimina, não compensa. Eu gosto porque já fiz parte desta vida também. Desde pequeno eu comecei a ouvir estas músicas.

**JURACI:** Letra interessante, relista, verdade que o perigo é constante, não é só quem tá no crime que tá correndo perigo. Eu gosto mano, não sei explicar. O toque, é um pouco agressiva também. Fala de tudo, mano. Fala de traíra, cagueta, zóio de bomba, pilantra. Eu gosto porque é tudo que existe nesse mundo. Você confia no cara e ele te dá uma facada pelas costas.

**JOSIAS:** Essa música fala de assalto, cotidiano, roubo, crime, morte. Fala que não compensa matar, entendeu? Eu gosto dela porque é a realidade, né. Realidade que já vivi e já fiz muito e já cansou. A música dá inspiração pra roubar de novo, bastante. Se é uma música de *rap* que eu gosto mesmo, eu ouvi eu fico louco, parece que a coisa tá falando pra você. Mas daí eu penso que se fizé um assalto e o outro revidá, tem que matá e não compensa matá os outro por nada. Se matá depois fica preso.

**JOSÉ:** Fala tipo o que a gente passa na vida da gente. Conta a história. Fala tudo que eu passei na minha vida. Fala, tipo, como se fosse pra mim a música, se falasse pra mim.

**WILSON:** Fala a realidade, tá falando a realidade. Que acontece, tá acontecendo. Muita pessoa se acabando na droga. Fala pra largá de lado o crime. Porque é a realidade que a maioria dos jovens que escuta *rap*.

**LUCIO:** Ah. Os estilos dela talvez. Talvez porque eu fui do mundo do crime. Fala algumas coisa do mundo crime, não que eu acho legal, fraga? Mas me identifico.

**HÉLIO:** É por causa que eu acho que ela retrata nossa realidade, né. Acho que o que ela fala tem tudo a ver com nosso contexto. Por causa que Apucarana é uma cidade pequena e tal comparada com o Rio de Janeiro, São Paulo até outras cidades mais pá de outros estados onde que as audiência é mato, a cidade não é muita coisa pra nós do convívio aí, pelo menos quem conviveu já no dia a dia, tá ligado? Sabe que o bagueio como é que é o crime, não todos né, tem muitos que é farofa, mas alguns grupos como o Realidade Cruel, Tiagão, Facção Central os moleque aí tenta expressá o que acontece no nosso dia a dia, não é memo? Polícia, a polícia guarda todo mundo, quem que vai guardá os guardião né? Quem vai guardá eis? Se é os cara que tá aí pra proteger né? Mas não tá fazendo certinho, acho que eles ta fazendo acepção de pessoas não é memo? Eles acha que eles tem que protegê quem mora aqui em cima, tem um nível melhor assim, não sei como fala, uma classe social melhor, né? Acha que eis pensa que é melhor do que nós. A maioria desse policia, quase todos, eles tão trabaiando mais lá pelo salário, não é memo? Daí eu acho que eles já tem um monte de prédio, um monte de coisa qué descontá em qualquer um que eis tromba na rua, se eis trombá um moleque aí, se eis achá que um moleque trais alguma ameaça na visão deles, mesmo que ele não trais ameaça nenhuma, eles já tão dando tapa na cara, coronhada, abusando dos poder deis, não é memo? mas vê se eles passa em frente alguma mansão e dá um tapa na cara de algum boy, se eles xinga, se eis manda ponhá a mão na cabeça e fica batendo nas perna pra abrir um pouquinho mais pra eis revistá e não tê perigo de reação, não tem né? Mais nós que é da quebrada lá eis vai lá e faz do jeito que é essa música ai, meu. Político não qué vê ninguém estudado não, pra eis quanto menos pessoa saí inteligente das sala de aula, melhor né. Daí não tem uma inclusão social de

verdade. Você vai acha pra eis é ruim essas pessoa que é rica. Não adianta todo mundo tem uma condição social da hora, não é memo? Entendeu, eu acho que eles acha que vai acabá o tráfico, monte de coisa desse jeito. Acho que tá tudo errado. Certo seria se eles agissem de acordo com o que tá escrito na legislação, se tivesse tudo que tá escrito que todas as pessoa tem direito de liberdade de expressão, direito de não sei o quê. Direito de beber, comer, morar e ter direito de educação. Se fosse desse jeito aí todo mundo, independente da classe, do que que fô, não é memo? Era da hora né? Podia ter um espaço onde todo mundo tivesse uma condição, né. Daí não teria ladrão, né? Porque ninguém é ladrão porque acha bonito, depois de um tempo as pessoa até se acostuma, não é memo? Do mesmo jeito que um cara se acostuma em pular de pára- quedas mesmo sabendo que tem um risco, não tem um risco pular de pára quedas, tem? Se o pára quedas não abrir, mas o cara não pensa nisso, o cara pensa a hora que ele tá pulando lá encima, achando bonito, achando da hora tudo aquilo, naquele momento ali, que ele tá fazendo alguma coisa pra não esquecer mais, não é memo? O bagueio é isso que eu penso. O bagueio é louco. E essa música fala tudo, por isso que eu acho bom ouvir essa música.

**2) A letra da música que você escolheu se identifica com a sua história de vida? Se a resposta for “SIM”, com o quê?**

Nessa questão obtive as seguintes respostas:

**MIGUEL:** Um pouco. Quando eu entrei no bagueio, não sabia como funcionava não, coisa de lôco. Cheguei no bagueio do nada, pensando em dinheiro e não tinha os conhecimento que eles tem. Eles me ofereceu: “você qué dinheiro, nós tem”. Depois que eu comecei a “vender”, fui roubar, vixi! Primeiro fui vender droga não, rouba eu já roubava desde pequeno. Se eu via alguma coisa e gostasse já levava embora. A mãe fazia eu devolver, não dava nada não, eu devolvia, ia lá e buscava de novo. Eu queria ter, pedia as coisa pra mãe e levava um tapa, eu pensava: “ah, vou buscar eu memo”. A mãe não tinha

condições de dar eu ia eu memo e buscava. Ainda hoje que eu tô de boa, tem hora que dá raiva, heim, tem que segurar mesmo, senão...você pega memo.

**BRENDO:** Mais ou menos. Ah, quando você vai vender droga, você pensa que vai dar tiro nos outros, mas não é bem assim que funciona não, você dá um tiro no outro e amanhã você leva um tiro. Eu já cheguei a dá tiro, mas não chegou a acertar, mas agora tá tudo quieto. Tem haver com a minha história porque eu consegui mudar, né, curtindo um rap. O rap influencia mas de um jeito que você escutá o rap. Se você escuta o rap querendo seguir voz, acabou de veiz memo, mas se escuta o rap sentar e pensar daí você não mexe. Ele pode tá falando um monte de coisa errada lá também. Se você tá escutando, você vai tá aprendendo com o rap você não vai tá precisando fazer aquilo lá. Com aquela letra daquela música você pode tá aprendendo e tentando fazer uma outra música e mandar coisa boa. O rap me ajudou a mudar.

**EDMUNDO:** Não.

**LUIS:** Um pouco. Ele fez a letra da musica pra um colega dele que entrou nessa fita e acabou se perdendo daí a mãe dele chora. Fala o que aconteceu. Pra mim esta musica se identifica quando fala que essa vida não compensa, usar droga pra mim não compensou.

**JURACI:** Se identifica porque na vida você encontra tudo isso daí. Cruza com todos esses espinhos: olho gordo, traíra, pilantra, cagueta.

**JOSIAS:** Uma parte sim. Porque é uma coisa que a gente conviveu, né. Quando fala dos roubo que é antigamente o que eu fazia.

**JOSÉ:** Fala sobre assalto que deu errado, fraga? Daí...caiu. Se identifica com minha história porque faz eu pensar melhor antes de fazer as coisas errada. Pára de fazê os assalto. Se identifica porque faz eu pensá nos assalto que eu fiz e deu errado.

**WILSON:** Um pouco. Fala que negócio de ir preso lá, pra largá. Quando vai preso pra largá do crime porque não compensa. Quando fica na rua também, quando é envolvido, é perigoso os cara matá o cara.

**LUCIO. :** Sim. Ela fala que se você quer ter carro bom, casa boa, vida melhor, ter dinheiro. Toda essas fita. Eu quero ter mas não dessa forma né. Quero trabalhar. Já pensei dessa forma mas o que me fez mudar de idéia foi o respeito que tenho pela minha mãe. Ah. Eu gosto demais dela, se não fosse por ela, se não tivesse o apoio dela, acho que teria envolvido no último.

**HÉLIO:** Não só com a minha né, mas de vários. Por causa que é igual tudo que eu falei, ué. Por causa que eu também cresci numa comunidade menos favorecida, uma família bem desestruturada, né. Minha mãe bebia, só vivia com pessoa errada, não tinha uma condição da hora, porque uma pessoa que trabaia de bóia fria não tem condição pra dá uma assistência pra famia, não é memo? Quando eu ia estudá eu não tinha nem caderno, nem um caderninho bonitinho, um monte de lápis de cor, só se eu fizesse meu corre senão não tinha nada. Daí as veis a gente acha que tá sendo o perseguido e acaba até sendo perseguido mesmo né? Porque daí você fica destacando de todo mundo, né? E os outro vê você destacando, daí alguém vai ficá agradando alguém, não vai né? Daí a coisa vai indo, eu acho que é desse jeito, você vai aprendendo uma coisa, daí você vai ponhando a coisa na sua mente e quando você vê você acredita no que você pois na sua mente e acredita tanto numa coisa, que essa coisa se torna uma verdade, não é memo? Aí você vai fazendo, até você conseguir vê um pouco diferente, entender que talvez não é aquilo ali, demora. Talvez quando você entender, você já acha que, mesmo que você entendeu, pode agir de outro jeito, ter uma mente diferente, ser uma pessoa melhor, conseguir dá um pouco mais de valor na vida dos outro, né. Porque as vezes eu falando assim parece que é brincadeira, né, mas a gente não dá valor na vida de ninguém né? Não exita em fazê as coisa errada, agora, o tempo vai passando as vezes você vai criando um pouco mais de maturidade, talvez até porque a maioria de nós, quem entra no crime não é depois que tá com 20 anos, 25, depois que tá ligado? Que tem uma mente feita. A gente não tem a mente feita ainda, daí a mente vai se construindo

daquele jeito ali, não é memo? Daí você já vai aprendendo aquilo ali, vai vendo as pessoa que tá do seu lado ali, daí você já começa se espelhá em outra coisa, numa coisa que naquele momento ali é o máximo, entendeu? Daí o que que você qué? Você qué ser daquele jeito, daí você vai crescendo, vai ficando daquele jeito, a hora que você vê tá dominado, porque ninguém qué se ladrão, só que chega uma hora que você é ladrão, ou é traficante, ou é uma coisa ou é outra, né? Do mesmo que a senhora é psicóloga tem os médico, mas infelizmente o que nós faiz é visto como errado, né? Eu acho que nem tudo é errado, porque nem tudo que o cara vai , porque os cara fala que ladrão mata, não sei o que, mais quantos deputados, quantos cara que faze prisão perpetua, pena de morte, daí num vai tá matanu tamem, o que eles qué eles fala que os cara ta matanu, vamo matá eles tamem, eis acha que é mais fácil exterminá uma pessoa, né? Purinquanto não é assim, graças a deus, mais quem sabe daí mais um tempo num vai sê? Eles acha que é melhor assim, eles não acha? É mais fácil dexá eles mofanu pu resto da vida, dexá lá porque não tem conserto, lá eles já se mata porque se não nós mata quem sabe uma cadera elétrica, uma injeção letal, uma câmara de gaiz. Daí quem qui é uns cara desse daí que pensa que o qui nós merece é morte, pra fala que nós que tamu matanu tamu errado? Infelizmente do mesmo jeito que um juiz tem um decreto pra fala o tempo que nós vai fica preso, essas pena cabulosa ai vai te um decreto. O crime é uma família, uma facção, é o que fô pra se né? As vezes quando a pessoa percebe que o crime não é certo, as vezes é tarde, não que eu to falanu que é tarde pra mim e pro resto das menorzada que vem aqui, que tem muita vida pela frente, mais o problema é que nós é tudo ansioso demais, eu acho que porque nunca tê tido nada, quando a gente consegue descubri uma maneira de tê, a gente só que tê. Se você já conseguiu tê um monte de veiz, você vai quere pará de tê assim, do nada? Não é fácil não é memo? Por mais que você tenta num dá, né? Mesma coisa o cara tivé, mesma coisa o cara se um vendedor, te um comercio, ou te alguma coisa, ele tem um jeito de uma jogatina, de um jeito de ganhá dinheiro, o cara não vai pará de fazê aquilo se alguém chegá e dize assim que aquilo tá errado, num vai, vai? Ninguém vai abandoná o que que faiz, o que que aprendeu, infelizmente... é uma profissão, e você sabe fazê direito né. É que nem eu falei as veiz deus escreve certo nas linhas torta, num é memo?

**3) Qual o trecho da música que você mais gosta? Ao ouvir este trecho você se lembra de alguma coisa? Se a resposta for “SIM” de quê?**

Nessa questão obtive as seguintes respostas:

**MIGUEL:** O trecho é: 'ideologia tenebrosa nasce nas ruas de barro'. Quer dizer na favela. Me faz lembrar das quebrada, altos lugar. Chegar num lugar com um monte de muleque, tudo com as máquina na mão. Varias quebradas que eu já fui, moleque com 7, 8 anos. Aqui em Apucarana os muleque começa com 12-13 anos. Quando via as criança eu achava errado né. Criança tem que tá na escola. Mesmo quando eu tava envolvido eu tinha esse pensamento, eu tava nessa vida, mas não era porque eu queria, porque era obrigação. Ia depender dos outro? Ninguém me dava. Ninguém deixava eu trabaiá.os cara chamava eu pra fazer altas fita pra fora de Apucarana, vender droga, roubar. As vezes eu ficava dias, meses lá. Já fui pra Curitiba, Maringá, Sarandi, São Paulo, Marilandia. Lá ganhava dinheiro e vortava. As vezes ainda hoje eu sinto vontade, quando eu óio pra carteira e não tem nada, dá vontade. Mas daí eu penso em várias fita, na minha muié, nas criança, no meu irmãozinho que tá crescendo e se eu for preso não vou ver mais nada disso. Hoje mesmo eu vi um cara, abriu a porta do carro e saiu, com um pacote de dinheiro na carteira, eu tinha acabado de pedir R\$ 1,50 pra patroa emprestado pra mim comprar cigarro, vixi. Outro techo que gosto é: 'Os mano revolução no lugar do homem bomba'. Quer dizer revolução por causa do rap. Cantando rap pra evolui, tira os menor do crime e mostrá que não é fácil. Tem que vim a evolução, evolui pra sair do crime. Esta parte me lembra dos conselho da minha mãe. Ela falava pra parar, não fazer mal pros outros. Hoje eu penso, mas na época eu não escuta, não me preocupava.

**BRENDO:** O trecho que mais gosto é o refrão: 'Aí neguinho vou sentir saudade de você, na malandragem, na quebrada, nunca vai te esquecer. Que Deus perdoe'. Me faz lembrar dos amigos que eu deixei lá. Mas eles são tudo loco né, brigam, qué continuá na guerra né, problema deles. Saudade eu tenho, mas só vejo eles bêbado. Eles acham que são forte. Os cara é loco, bêbado briga com todo mundo. Vixi. Eles vem loco, briga, ameaça. Era assim, nós ia

na igreja junto, tudo. Nós fumava maconha, tomava cachaça direto. Um dia ia lá e conversava. Tinha um que enchia o caneco e brigava com todo mundo. Tá desse jeito aí. Se vier encima eu estoro a cara deles no muro. Uma hora eles vão encontrá o deles, só isso. Agora eu não ando mais com eles, to sussegado, só eu e Deus. Antes só do que mal acompanhado. Aqui no centro eu encontro alguns aí, mas eles fica na deles. Eu tomo minha coca, sussegado. Se eles qué beber, probrema deles.

**EDMUNDO:** Eu gosto da música inteira, né, mas um trecho que gosto é do refrão: 'Aí vermão não vai querer levar pra grupo, to ligeirão'. Esta parte me lembra que eu não vou ficar moscando de novo. Já mosquei e caí 3 veiz.

**LUIS:** Tem dois trechos que gosto, o primeiro é: 'fazer viver só sangue bom não leva nada. Dia de luto a favela está calada', que fala do colega dele que foi morto pela policia. O segundo trecho é: 'mais uma vez não escuta nada. Pode acreditar a favela está calada'. Explica que as coisas não vale a pena. Rapaz bom que se envolveu com essas coisa que não vale nada. A favela tá calada por causa da morte dele. Foi se envolve com essas coisa e acabou sendo morto. Eu gosto dessa música porque fala dos colegas que não foi forte e se deixou levar.

**JURACI:** Gosto do trecho que fala: 'agora eu me pergunto: cadê todo mundo? Os carro importado, as festas, os charutos, os cubanos- os manos que viviam ao meu redor, as vagabundas que lambiam até meu suor. Condenado a cento e poucos, aqui lei dos 30, sozinho apodrecendo na caverna na ilha'. Me faz lembrar que fala que você tá na pior ninguém quer te visitar, tá ligado? Essas idéias aí. Sempre tem uns parceiros que não deixa você na maio, né. Mas é raro. E outro trecho é: 'o que adianta ter sangue no olho, ser o mais louco de appetite se no final tá no caixão doado de madeirite'. Porque fala que o cara é o mais fodão que vai morrer. Única certeza da vida é a morte.

**JOSIAS:** Primeiro, quando fala dos crime, assalto. Depois quando fala que o crime não compensa e depois que fala que sente cheiro de flores, vela queimando. Que pessoa mata por nada- por droga, dá um branco. Eu penso

em altos noiado amigo meu que eu já perdi e eu perdi uns 2 no tráfico também. . Os cara mata por nada. É uma parte que o cara que curte *rap* mesmo, dá até um branco na cabeça da pessoa. Você não curte *rap* por isso que você não entende o que dá. Você pode até escutar mas é diferente. Só quem conviveu pra saber o que sente, pra você a maioria do que eles fala você não sente. Os cara fala a verdade de tudo, tem uma parte que fala dos assalto e tem outra parte que fala que o crime não compensa. Eu curto essa musica aí porque penso nos camarada que eu perdi né, isso que é o duro viu... vixi!

**JOSÉ:** O primeiro trecho é: ‘ Menor apetitoso com a máquina na cara é dinheiro ou a vida se desacreditá é rajada’. Faz lembrar tipo, minha idade de menor, sempre quis fazê coisa errada, daí depois a gente vai chegando de maior a gente vai pensando bem. Eu lembro no momento, no momento que tava fazendo o assalto. Não é bom, porque a vida não é assim, querendo roubá. O dinheiro que vem não vai te dar valor nenhum. Tem que ser um dinheiro suado que vai te dar orgulho. Tipo, no final te dar orgulho de ter uma, de ser uma pessoa honesta. De ver tudo que você batalhou. O segundo trecho é: ‘Se pra morrer à toa precisá motivo só esperá o desafeto que os moleque dá tiro’. Aquela pessoa quiiii sempre qué sê maior, entendeu? Aí vem o desafeto e a pessoa desacredita demais. Tipo assim, aquela pessoa que sê acha que você não vai fazê nada, que é um merda quiii, você pode mechê a hora que você quisè, pode zuar a hora que quiser na cara da pessoa, que você é um merda, um nada. É que na hora do desafeto, o cara que tá zombando da cara do cara, dá tiro e mostra quem é a pessoa. A pessoa que quer forgá, na hora do stress o cara mostra quem é. Eu já fiz isso, mas não com arma. Só intimei os cara. Aqueles cara que qué forgá encima dos outros. A hora que o cara vê ali memo como é que é... tem outros trechos que eu gosto mas é de bestera e não quero falá, dexa quieto.

**WILSON:** Música inteira eu gosto. Faz lembrar pra mudar minha cabeça pra não ficar pensando em coisa errada. Eu penso mais nas parte que não tá incentivando a fazê as coisa errada.

**LUCIO:** Primeiro trecho é: '*De maçarico e furador abrindo os caixa eletrônico em menos de 10 minutos. Sem terror e sem pânico*'. Lembra os assaltos que eu fiz, vem na mente né que poderia ter feito outros. Segundo trecho é: '*33 os moleque trafica na vila, 157 os ladrão com as toca na cara, 171 cheque voando pra lá e pra cá. No Paraguai tudo tranqüilo então desce as AK*'. (AK é arma)-me faz lembra dinheiro, levantar dinheiro, no corre que vai pro dinheiro. Eu já fiz tudo isso aí menos 171 (estelionato).

**HÉLIO:** Eu gosto de vários trechos. Tem hora que eu quero uma coisa, tem hora que eu quero outra. Talvez agora nesse momento eu vou ouvi um pedaço aí e acho que é uma coisa, depois dependendo o jeito que eu tivé pode ser que eu ache outro pedaço, né. Eu acho que não tem uma coisa certa, o caos é o certo. Tudo muito certinho não tem graça, né. Não tem graça nas coisa tudo certinho, é mais massa quando é mais difícil. Eu acho que é da hora. Um trecho da hora é: '*quer nos ver analfabetos trancados*'. Igual eu falei pra senhora, ainda bem que eu ainda estudei um pouquinho, não foi muito coisa, um poco que eu tava preso senão não tinha estudado mais nada, verdade, isso que eu to falando pra senhora, eis qué vê nós desse jeito, analfabeto. Nosso inimigo numero 1, a polícia, o governo que qué isso. Ó, polícia é o maior otário que existe por causa que praticamente eles vive no mesmo nível que nós, mesmo nível social que nós. Única coisa que eis faiz é agra fazia do governo. O governo quisé oprimi, por exemplo se tivé um monte de estudante fazendo o baguio lá, o governo quisé oprimi um monte de estudante em veiz deles mesmo tentá tipo, tê uma posição daquilo, não é memo? É um exemplo que tô dando, daqueles negócio de uma greve, do que que fô, por mais que eles achá que é certo eis vai fazê o que o governo qué porque eis é robozinho do governo. Eis é um bando de robozinho, esse que é o problema, eis é burro porque eis tá fazendo tudo que o governo qué, porque eis tá tiranu no cara, porque eis não vai lá derrubar a corrupção e e pá e pá pra melhorá o Brasil pra deixá de existir ladrão, não, eis é robô do governo. Primeira coisa que nós tem que odiá é o governo porque olha o que ele faiz com nós, se eis tivesse fazendo um pouquinho de coisa melhor por nós eu acho que tava bem diferente. Pelo menos ia conseguí diminui o índice de criminalidade. Porque os baguio aí fala tanto de ACP e tem as ONG né, tem ONG não sei das quanta e

tem criança esperança. Os cara fala que arrecada tanto dinheiro, mas você não chega numa favela e num vê nada, não é memo? Eu já coleí nas quebrada e você não vê nada só vê mesma coisa que aqui, bem pior ainda, quanto mais grande, mais feia é. Pra onde que eles tão levando será todo esse dinheiro que eis ganha? Não é memo? Porque eis não pega um pouquinho e pensa naquele lugar que num tem nem nada. Não tem, como é que fala, saneamento básico, nem tem nada, num sei o governo fais tanta propaganda, tanta campanha, tá fazendo num sei o que, mas não melhora nada pra nós, nunca melhorô e nunca vai melhorá. Sempre eis vai dá um jeitinho e tirá uma partinha e fazê uma coisinha que não vai ajudá em nada, né? Então os pior que existe ainda é os governo. A policia memo só é robô, só é robô deis. Fica apavorando (nossssaaaa) não é memo? Porque mais eis é covarde, um bando de covarde. Ladrão, traficante que vai ter que ter arma vai fazê o que? Vai ter que fazê o corre pra comprá arma, comprá bala, comprá tudo, eis é um bando de Zé Ruela, eis ganha arma, ganha bala, ganha colete, ganha gasolina, ganha carro pra andá e se sente poderoso porque eis ganha um pouquinho de poder pá pegar e tirá uma pessoa da rua e jogá naquele inferno, ou senão matá e dexá desovado em algum lugar pra depois nunca mais ninguém descobri quem matô, não é memo? O bagueio é louco, é ou não é? É ué, terrível.

#### 4) Que parte da música chamou mais a tua atenção? Por quê?

Nessa questão obtive as seguintes respostas:

**MIGUEL:** A parte que fala que: 'Os tiazão qué correria na busca do real'. Qué dize que os home que tem famia tem que buscá os alimento.

**BRENDO:** Idem resposta da questão 3.

**EDMUNDO:** Idem resposta da questão 3.

**LUIS:** Idem resposta da questão 3.

**JURACI:** Idem resposta da questão 3.

**JOSIAS:** Idem resposta da questão 3.

**JOSÉ:** Tipo aquela do policial que gosta de dá tapa na cara entendeu? A polícia tem que pensá também as vezes, né. Tipo, tem que vê antes de fazer coisa errada, não pagá de machão. Eles gosta de forgá muito. Ah, já chega com porrada.

**WILSON:** Toda.

**LUCIO:** Aquela parte que diz que: 'Seu Kia Sporteaner foi trocado por armada- dá nada- não chora que o seguro te paga'. O cara tem tanto dinheiro que vai perder o carro e vai ganhar dinheiro, o seguro paga. É injusto uns tê tanto e outros não tê nada.

**HÉLIO:** Idem resposta da questão 3.

**5) Esta música tem algo a ver com a sua realidade hoje? Se a resposta for "SIM" o quê?**

Nessa questão obtive as seguintes respostas:

**MIGUEL:** Ah, tem né. Vixi. Me ajudou pensar: "ah, com 18 ano eu paro, né". Ajudou a pensar nas conseqüências. Quando eu tava envolvido eu via o rap com sangue no olho, só via na maldade. Se você ouvi o rap pensando em coisa boa, vai te influenciar pra coisa boa mas se você teve maldade, só pensa em maldade. O rap tem haver com altas coisa que eu já vivi.

**BRENDO:** Hoje não tem mais nada a ver com minha realidade não. Eu to trabalhando né. É totalmente diferente. Fica firme, sem usar estas coisa aí. Hoje não escuto rap direto mais, só quando tô na lan house. Hoje quando eu escuto o rap é diferente. Quando eu tava envolvido queria só ouvir musica loca. Eu só escutava também, saia cantando mas não parava pra escutar a mensagem que a música tá dando. Agora porque eu vô ficá pensando desse jeito? Hoje quando eu escuto fico pensando, eu escrevo música. É fácil. É só prestá atenção. Não precisa ter essa vida loca. Eu tento fazê a música, o poema, as rima.

**EDMUNDO:** Acho que tem né... ah! Não sei. Acho que não, acho que tem. Essa não fala muito não das coisa que tem na minha vida. Eu só curto por curtir só. Já teve a ver com a minha vida.

**LUIS:** Hoje não. Quando eu escuto rap em casa a única coisa que eu vejo é a letra, porque quase todas fala que o crime não compensa. Que roubá, matá, não compensa. A única coisa que eu faço é catá meu caderninho e começo a escrever músicas. Falando do que é bom que o crime não compensa. Eu vou escrevendo. Quando eu tava envolvido eu escutava as letra e dava vontade de fazer, agora eu ouço a mensagem. Hoje em dia os cara que ouve rap e são envolvidos tem problema com pai, com mãe, e ouve estas músicas e fica mais envolvido. Antes eu tinha problema com minha mãe porque eu saía e ela pegava muito no meu pé, agora não tenho.

**JURACI:** Não.

**JOSIAS:** Hoje? Eu até evito de ouvir essas música. As vezes eu ouço sertanejo. Porque quem você que nunca se envolveu escuta o rap e fica de boa. E nós que já se envolveu escuta e já fica pensando. O troço é cabuloso. É uma coisa normal a gente escuta a musica e já pensa. Tem umas musica que você escuta então e já qué matá a polícia, mas lá mostra também que isso não compensa. Você pode escutá do jeito que quisé.

**JOSÉ:** Hoje, agora, nesse momento não. Depois que comecei a trabalhá aí, é que meu patrão é policial, né. É o melhor aqui de Apucarana. Agora quando eu saio do serviço, ninguém policial olha pra minha cara, nem o P... que é machão não me bate mais. Porque o policial, meu patrão, disse pros cara não meche mais comigo, porque eu tô trabalhando com ele e tô de boa, mudei de vida, né. Ninguém mais meche comigo e nem pára eu. Agora se alguém pará eu, eu vô falá, se eu não tive fazendo nada e os cara vié me forgá, eu vô falá. Se chegá fazendo abordagem normal, tudo bem. Mas se os cara vié com pancado, vô dizê uma coisa, eu vô falá. Eles costuma chegá com pancada. Hoje, meus pensamento hoje é diferente. O pensamento antes era tipo, se eu escutava rap vinha a adrenalina, fraga? Adrenalina pra que? Roubá, pra fazê só coisa errada. Hoje a música faz eu pensá melhor no passado, o que fiz errado e mudar o que fiz errado, entendeu? E ser outra pessoa. Tipo, eu to de boa e me faz pensar na minha vida, quando fala que no fim é morte, cadeia, faz a gente pensá que não compensa, não vale a pena. Acho que uma coisa que influencia muito nem é as música, é as amizade. E hoje eu nem to mais andando com as amizades antiga, to 24X48 no trabalho.

**WILSON:** Hoje não. Nada.

**LUCIO:** Não. Hoje não.

**HÉLIO:** Tem. Porque eu sô favelado, pobre, preto. (rsrsrsrs). Acho que é porque tem a ver com nosso contexto, né. Eu gosto de música, eu passo quase o dia intero cantano, andando e cantando. Gosto de proibidão também, mas esses não pássa na mídia, são censurados, tem uns bem monstro. Tem umas música do Realidade Cruel que tem umas letra que ele fala que um dia teve um show daí uma menina chegou pra eles e perguntô : tem um papel? Que ela ia pedi um autógrafo. Daí escreveu assim: fulana de tal, Deus te abençoe e te ilumine sempre. Daí a menina pegô e disse assim: Nossa que da hora, super legal você ponhá nas letra de vocêis, recomendação, tudo que ocêis põe aí em nome de Deus. Aí será que não é em vão? Porque vocês fica falando, na mesma hora que oceis fala de Deus oceis já fala que os muleque dá tiro, robá e fala as coisa que acontece na favela, fala da policia, será que vocêis não tão

agindo errado? Daí na mesma hora ele disse: Eu acho que não, porque nenhum momento quando eu falo o nome de Deus na minha vida letra é em vão, se eu falo o nome dele é porque eu acredito nele, eu confio nele e eu acho que ele tem que tá no meio de tudo que eu faço, independente do que eu fizé, não é memo? Não é porque uma pessoa tá fazendo uma coisa errada. Daí é uma coisa que eu acho que a maioria das pessoa fala que nem Jesus falô né mano, Deus não tá vindo aí, não é Deus , é que nem um médico, ele não vai lá na sua casa se você tivé são, tive bem. Deus vai vim então pros outros né. Eu sou um cara que acredito no seguinte: que até o diabo, se ele caí de joelho na frente de Deus ele vai receber misericórdia, não é? Diz que Deus é um Deus soberano e pá e pá, mas se nós fô vê Deus desse jeito aí ninguém vai ter salvação no mundo. Não tá falado que desde quando a gente é concebido, já tem pecado, já é pecador, então se é pra todo mundo, todo mundo merece, então até o diabo tem, então porque alguém pode vim quere julgar nós, pra falá que nós é monstro, dexá nós trancafiado um monte de tempo, falá que tudo que nós faiz é errado. É errado porque eis falô que é errado e porque não paga imposto. Agora, a senhora acha que se a cada tantos que saísse os cara faiz lá, eu fosse colocá uma cota lá no banco pra falá: ó mano o que que é eu to depositando, eu tô pagando, você acha que a droga ia ser proibida? Independente, porque a pinga não é proibida. O crime também tem ética, não tem? Embora tem um monte de gente que é criminoso que já foi criminoso, é ou não é? Então o que eu vou falar pra senhora, num, tipo assim, como é que eu vô dizê...no meio normal, fora do crime, não é todo mundo que é honesto, tá provado . Vamo começá falá da política de novo, tá provado, não tem ninguém que pode falá que é tão honesto assim. Só que eis na hora que o cara fô lá e robá duas bala, dois litro de leite, uma margarina, o que que vai acontecer? Ele vai ficá preso um monte de tempo, vai mofá, agora se eu fô um político, um banqueiro for lá e robá um monte. O cara tem lá tudo. Não tá tirando de uma pessoa, tira de um monte. Nem todo mundo que vai robá chega com violência, nem todo mundo é igual, até nesse mundo aí, social, que é honesto. O que eis pude fazê pra ficar de malabarismo pra passar você pra trais, se eles consegui, eles não vai evitá. Então, como que no crime, que é o crime é diferente. Vai ser todo mundo normal, não é memo? Não é todo ladrão que chega, bom robá robá memo, mas não é todo ladrão que chega e fica

batendo nos outro, querendo torturá e tal. Eu penso que é uma coisa desnecessária, é um poço falta de experiência deles memo, não é memo? Porque daí se eles fô preso, tive num assalto, só o assalto tá bom, mas se tive um agravante, tive batido na vítima, torturado, dá um trauma, tipo, eu penso que se você tá robando, vixi eu nem sei como que eu posso explicá, mas eu penso que não precisa batê em ninguém, não é memo? Eu acho que tem que pensá nisso, porque a maior parte que fais isso aí é quem não tem um conhecimento da hora, tá ligado? Não entendeu como que fais, senão não tava fazendo desse jeito. Quando eu escuto as música de rap eu escuto a mensagem, por exemplo essa musica que eu falei do facção daí o que que essa menina pensou, ela disse que oceis fala de ladrão, e de matança e de drogas e de policia, daí ele responde, porque eu não sei responde do jeito que ele responde. Daí o que ele responde já quebra a perna, porque o seguinte: eu já falo disso aí tudo, porque é o seguinte, igual se você tem uma fia pra você cuidar dela, se você quer clarear a mente dela, por exemplo hoje em dia que não tem mais tabu, que não precisa mais a muié ficá pá, tal, conversa porque é mais normal né, dialogar. Você vai falar o que pra sua fiá? Você vai falá o que que vai acontecer, isso não quer dizer que você tá falando pra ela fazê, não é memo? Ele tá falando tudo que vai acontecer, não é memo? As conseqüências do que você fizè, é isso que ele tá falando, ele não tá falando pra você: vai lá, roba e mata. Ele tá falando pra você o que que tá acontecendo, o que que os cara tem que fazê e as conseqüências, não tem nenhuma musica que o cara fala assim: e o final é feliz, eles viveram feliz para sempre e a historia acabou super bem, não tem nenhuma música que eles fala desse jeito, não é memo? Eles pode vixi, até vangloriar, falá um monte, pá, mas no final da história sempre a gente sabe qual que é o final, não é memo? Só que a pessoa tem que tá batalhando, fazendo de tudo pra não tá errando, não é memo? Uma hora você vai errar, mas se você pudé continuá batalhando pra não errar, vai batalhando, não é memo? O que você pude fazê de melhor, eu acho que isso que é bom, eu acho que eu sou uma pessoa que sou do bem. Eu sou do bem, eu amo a vida, eu gosto da hora curtir, antes eu via alguém, se eu soubesse que alguém fez uma coisa errada eu já era o primeiro a, eu era que nem cachorro solto, monstrão, já queria saber de qual que era, um pouco eu ganhei respeito memo e não foi nem que eu ganhei respeito, eu acho que eu consegui

impor um pouco de medo nos outro. Mesmo que alguém tivesse respeito por mim, tinha que ter um pouquinho de medo senão eu não me sentia bem. Hoje não, hoje as pessoa me respeitando já tá bão, não é memo? Agora se em algum momento eu tive que mostrá pra eis que só to de boa mesmo, eu sou a mesma pessoa, mas agora eu penso mais diferente, tento fazê um poquinho melhor, não é memo? Tento medi as ações e as conseqüências. O que que eu vou fazê não é memo? Daí o baguio é louco. Hoje eu sou mais de boa, se eu vê um muleque chegando assim, pá, fez o baguio errado, esses dia eu bolei idéia com um muleque ali, que tá na visão ali em cima, ali. Daí, nós desenrolô, os cara tudo querendo pá. Querendo dá a baxa no muleque e nós desenrolo . Baguio que eu penso é o seguinte, se alguém quisé fazê alguma coisa com alguém nós desenrola. Igual esses dias agora, tinha um monte de gente, que é que nem eu falei, é os mais forte oprimindo os certo,tá ligado? Você chega adentrando na rua, dentro de cadeia, naonde que fô, os cara que tem mais, se eu tive duas BE de 5 e você não teve nada, eu sou melhor que ocê, porque eu tenho duas BE pra representá pra todo mundo, então se eu entrá ni uma, vocês pode ter certeza que memo que você teve certo, se eu subé conversá, e consegui mostrá pros outros, mesmo todo mundo vendo que você tá certo, eu consegui mostrá que você tá errado, ainda mais eu tendo uma condição na minha mão, todo mundo se joga contra ocê. Essas coisa que a gente não pode permiti, a gente fala tanto da polícia, é ou não é? Fala tanto do governo, daí se a gente mesmo ficá matando a gente e aí que graça que tem, não é memo? Não tem graça. É essas fita que eu falo. Eu acho que se eu vê que um piá erro, é o seguinte, o que que eu tenho que tá fazendo, ainda mais com muleque novo, não falo com cara veio, que já tá veio, não é memo? Porque dez coisa certa que você fizé, que pra você, pros outro não for certo, mas pro crime é certo, nós é aplaudido, agora uma coisa que você fizè já vai pesá mais na balança, vai ser motivo pra qualquer um arrastá o teu tapete. Então, é isso, o crime é podre. Sabia? O crime é podre, você vê que o crime é podre. É por isso que eu me sinto assim, desse jeito. Porque eu acho que tem que ter umas pessoa pra tá batendo de frente, ponhando as idéia que tem que sê, não é memo? Antes não tinha isso, mas daí você vai deixando as pessoa brava, ainda mais piá novo, que nem eu, tem gente que a acha que a gente é abusado demais daí as coisa vai indo. As pessoa mais forte que tava se

prevalecendo até agora, acha nós abusado, porque as coisa não tava conseguindo ser do jeito que é. Ou vai ser igual todo mundo, ou pára de ser então. Mas do que os outro não vai ser não é memo? Isso aí é que nós tem que falá. Mas infelizmente pra gente conseguir a paz que a gente qué, uma harmonia, todo mundo podê chegá na quebrada do outro e bolá idéia de boa, sem tá ligado? Sem ficá de caô, ninguém fica jogando conversa fora, ninguém ficá na maldade com ninguém, não é da hora? Se quebrada precisá de uma fita, a outra vai ajudá, não é memo? Só que daí já é um pouco meio, que uma coisa meio que a gente pensa, meio assim, meio fora do foco da paz, mas que pode não tá sendo a paz pra alguns, mas pra nós é a paz. Em veiz dos cara ficá se matando, os cara é bravo, os cara é bandido, gosta de matá, então eu acho que eles nem deve matá eles, qué matá, gosta de matá então vai matá quem tá matando nós, tirando nossa liberdade. Infelizmente não é uma coisa muito legal de se pensar, né? Mas é a coisa que a gente pensa, não é memo? Prefiro vê eles caindo, da mesma forma que eles prefere vê nós caindo, do que vê as mulecada aí que tá fazendo a contenção dos padrão deles, que tá fazendo, que a gente sabe que não é a melhor coisa, mas é o melhor que eles pode fazê no momento. Pra conseguir até viver, sobreviver, né? Não é memo? O baguio é louco. É isso. Hoje eu falei, mas não falei até agora, por isso que eu falo, mas antes não, antes eu via uma coisa errada, talvez nem fosse muito pá, mas já era meio, meio agressivo, meio violento. Eu acho que eu era muito violento demais, eu já queria ver o baguio ficá loco, né senhora? Quando eu tava no crime, se eu to vendo, tenho os contato, to vendo que tá acontecendo uma coisa numa quebrada, na outra eu já queria já tê um desenrolo, né mano? Pra ter um desenrolo pra já tá acabando com aquilo ali de uma vez, não tinha negocio de bandeira branca, ou acaba ou acaba, era isso, agora hoje não, igual eu to falando com a senhora, se eu vê, ainda mais se eu vê mulecada novo, igual eu vi morrer, é isso daí que faz a gente pensá e daí como a gente tem essa ideologia é que as veis a pessoa que pensa assim: não, tem ali um baguio ali que aquele ali é do mal, daí faz maior propaganda na televisão que num presta, por causa que é o crime que tá fazendo o mal, mas se não fosse essas coisa talvez as coisa tava pior, porque daí um monte de gente pensa de outro jeito, pensa do jeito que eu pensava antes eu acho, e agora eu penso desse jeito, daí tem um monte de gente muito mais forte que ... O que me fez mudá

de pensamento, eu acho que foi porque eu queria ficar de boa daí eu comecei vê as coisas de boa, é igual uma vez que eu tava no educandário, antes quando eu via, é verdade, quando eu via um seqüestro, eu até já pá, já né e não tava nem aí, antes eu via quando passava na televisão, se eu soubesse de algum parceiro, em alguma quebrada, alguém que tava com algum refém que valia dinheiro, eu pá, batia palma pro crime, não tava nem vendo se era uma criança que tava ali, se era uma mulher, ou quem é que tava ali, uma vez eu tava uns dias de boa, eu tava de boa,ô tava até parecendo outra pessoa, lendo todo dia, de boa, conversando até bunito, tinha parado de falar na gíria, tava bem, tava de boa memo, daí eu via um cara lá do baguio da Petrobrás, um cara bem importante dentro da Petrobrás que o filho dele foi seqüestrado, né? Daí eu vi aquele cara memo, até chamei o educador e falei: chega aí, chega aí que eu quero bolar uma idéia com vocês, chamei as mulecada e falei, vocês não pára pra pensar,pá, teve uns que até deu risada, teve um monte que falô que tamém dava pra pensar daquele jeito se quisesse, de repente já dei umas murta porque é muito bravo e as vezes a gente tem que impor o que a gente pensa, né? Passou um cara que tinha sido seqüestrado o filho dele, ele era da Petrobrás e tava falando que dava o dinheiro que fosse preciso, tipo assim, isso que eu quero dizer, eu vi aquele cara não como se o filho dele fosse um potinho de ouro que tava na mão dos outro só esperando pra ser quebrado, que quando você tá no crime, você vai bater palma pra criminoso não pra polícia que conseguiu desmanchar o que você tava fazendo. Naquele dia lá não. Não que eu achei errado, quem fez, que eu não achei errado, eu olhei aquele cara chorando e vi ele como um pai e vi a criança como um filho. Fiquei imaginando se fosse eu que tivesse uma condição e tivesse um fio, se eu fosse aquele pai ali. A única vez que eu acho que parei e pensei de verdade, que eu senti de verdade, foi a veis que eu vi aquele cara chorando. Foi a única veis assim que eu vi, foi aonde que eu pensei até em mudar, falei nossa eu quero mudar mesmo, vou ficar de boa que eu acho que consigo uma coisa melhor pra mim mesmo. Depois eu acabei desistindo dessa idéia, é por causa que eu sou muito ansioso, nem sei eu não sei. Não devia ter desistido, né? Eu ainda penso, você acha que não? Eu penso em terminar meu estudo, to pensando seriamente nisso. Que uma coisa não me impede de fazer a outra. To pensando, em ..não é que eu quero falar, mas to pensando em estudar,

terminar os estudos, quem sabe faz uma faculdade, não é memo? Eu acredito que do mesmo jeito que eu to dizendo que eu me sinto uma pessoa do bem, porque eu consigo fazer uma coisa boa no meio de um monte de coisa mal, mas que eu tive fazendo, não é a melhor coisa que eu podia tá fazendo, dá pra gente conseguir fazer uma coisa boa num lugar onde tudo é ruim, né? Dá pra você se sentir bem, que eu me sinto que eu to fazendo uma coisa boa, quando eu faço uma coisa boa memo, né? Este tipo de coisa, a senhora não acha que é uma coisa boa? Dar uma oportunidade pra um piá, que nem eu falei um monte de veiz e não terminei de falá, que se a senhora vê que o filho da senhora errou, o que a senhora vai fazer? Vai ensinar ele, pode até dá um corretivo, mas vai ensinar ele pra ele não cometer o mesmo erro, pra mais pra frente não ensiná o fio dele errado, não tá passando aquele exemplo pra outras crianças, não é memo? Eu penso que é seguinte, tá todo mundo no mesmo barco, não quero que ninguém fica matando ninguém não, claro que não pode ficá abusando da boa vontade né? Porque igual uma mãe, ela pode ponha de castigo umas duas ou três veis né, que ela vai batê porque vai perder a paciência, não. Uma hora daí não tem como você falar mais nada, daí você acaba passando por errado por ficar falando. Tem como você dá uma oportunidade de verdade, né? Talvez a melhor oportunidade que você fais é porque se o cara ta no crime, ele ir preso, se tiver na obrigação ele vai ter que fazê. Se um piá fizé um bagueio de errado ele vê que vai morrer, a única palavra que tive a favor dele, que fala que nós já viu um monte de veis a pessoa inteligente, um cara de verdade, que era ladrão de verdade falá: então é o seguinte, vai pra escola, (já vi mano...), vai pra escola, não é pedindo, igual uma mãe e um pai falando não: ai filho, vai pra escola..É falando: você vai pra escola, você vai estudar, você vai fazer alguma coisa, mas só que você não vai ficar no crime, e nós colá, tá moela, daí tá moiado, não é uma oportunidade da hora pro piá? É ué, é uma boa oportunidade. Eu já vi isso acontecer um monte de veis. Já vi já. A mulecada, apanhar, apanhar, e depois os cara ponha na escola memo, e não matá, mas duns tempo pra cá eu só to vendo matá, matá, matá, matá, um monte de muleque dando umas piruleta porque é novo, não tinha as visão, não adianta, foi isso que eu falei pros cara, voceis acham que são monstrão, que vocês tem a visão, independente se voceis achá que eu sou abusado ou não, parceiro, então voceis pede a visão certinha dos piá pra ele

não tá errando, se errou o que que você vai fazê? Corrige, tá ligado? Dá uma oportunidade pra ele, que eu vou fala pra você que mil vezes você ganhá um aliado na oportunidade do que um inimigo querendo acabar com ele, não é memo? Porque ele já tá ali, já vê que não tem mais nada p perder pra ele virar teu inimigo, já que já tá todo mundo querendo acabar com ele, se ele pegá você então tá bom, ta? É isso que eu penso, que tem que tá dando um monte de oportunidade pros molecada aí. Pelo menos pra parar um pouco de morte. É bom porque daí tem um monte de gente que vai acatando as idéias da gente. Tem um monte de gente que vai gostando das idéias da gente e daí tem um monte de gente que tem essa ideologia, daí te fortalece, daí tem um monte de gente que fica bravo, mas eu acho que sente meio que encurralado. Eu ando pelas quebrada inteira, eu colo na cidade inteira, e outras cidade, eu gosto de conversar. Dava até pra eu ser um político se eu não achasse que o político não é verdadeiro, não acho que político é verdadeiro. Porque se eu entrar na política eu sei que eu não vou conseguir fazer as coisa certa também, eu vou acabar comigo, não adianta eu querer fazer uma coisa que não existe. Se você sabe que uma coisa é errada, que você é contra. Se a gente for pra viver naquela situação, será que a gente ia fazer diferente daquele cara? Não é memo? Porque falá: ai, o cara tá fazendo isso que é errado, é fácil né? Mas será que se você tivesse lá também. Talvez até aquele político que tá lá robando, infelizmente pode ser um cara também que não tinha condição, não aprendeu as coisas daquele jeito, aprendeu na malandragem, não é que eu não gosto de política, é que no Brasil tudo dá um jeitinho, né? Pra tudo tem um jeitinho, então? As vezes até o político já veio aprendendo assim, não é memo? Daí fica meio difícil pra mim falar que eu podia ser um político melhor porque eu acho que se eu for é melhor nem ser político, quem sabe se eu pudesse entrar numa frente aí , pra ganhar dinheiro e falar um monte até que dava, mas pra eu ficar na política daí eu ia entrar. Vixi. Eu não vejo a musica de rap como apologia, incentivando a nada, eu acho que eles tão retratando as idéias deles, expressando nosso cotidiano, eu vejo que eles pensa do mesmo jeito que a gente pensa. Mais que a gente faiz talvez não corresponde, o bagueio é desse jeito, não to falando que eu gosto das coisas boa, que eu me acho bom, só que daí eu não sou bom de verdade. Me acho um cara bom, pessoa boa, do bem, entendeu ou não? Mas as vezes as coisas que eu faço, não, mas o lugar

onde eu to, as coisa que eu convivo, com as pessoas que eu convivo as coisa que a gente faíz ali é normal, na maioria das quebrada que a gente cola, a gente não é visto como: ah, que monstro!! Por exemplo, a senhora acha que eu sou um monstro? Eu não sou um monstro e é isso aí mano e infelizmente o que a gente tá fazendo.. não sou monstro,tô de boa.

### 6.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A análise das entrevistas foi realizada com base nos seguintes temas: a preferência do estilo musical, identificação com a realidade, a visão da realidade, questões sociais, políticas, experiências com a polícia, contexto familiar, educação e o envolvimento com a criminalidade. A escolha por estes tópicos deu-se por serem temas comuns encontrados na maioria das respostas dos participantes.

### 6.4 A PREFERÊNCIA PELO ESTILO MUSICAL

Ao serem indagados sobre o motivo que os levaram à escolha da música, as respostas foram unânimes ao afirmar que as músicas de *rap* falam sobre suas realidades, o que acontece no contexto em que vivem. Pode-se constatar pelas seguintes falas dos entrevistados:

**MIGUEL:** *Ah, ela passa a real.*

**EDMUNDO:** *Fala a verdade (...) tem a ver com a realidade.*

**JURACI:** *Eu gosto mano, não sei explicar (...) Fala de tudo, mano. Fala de traíra, cagueta, zóio de bomba, pilantra. Eu gosto porque é tudo que existe nesse mundo. Você confia no cara e ele te dá uma facada pelas costas.*

**BRENDON:** *Esta música fala a realidade da rua, do crime.*

**LUIS:** *O que canta é verdade.(...) Tipo um alerta, avisando o que acontece nesse mundo que não tem volta.. Mostra a*

realidade desta vida que não é fácil (...)Eu gosto porque já fiz parte desta vida também.

**LUCIO.:** Ah. Os estilo dela talvez. Talvez porque eu fui do mundo do crime. Fala algumas coisa do mundo crime, não que eu acho legal, fraga? Mas me identifico.

**HÉLIO:** É por causa que eu acho que ela retrata nossa realidade, né. Acho que o que ela fala tem tudo a ver com nosso contexto. (...)O baguio é louco. E essa música fala tudo, por isso que eu acho bom ouvir essa música.

**WILSON:** “é a realidade que a maioria dos jovens que escuta *rap*”

**JOSIAS:** “Essa música fala de assalto, cotidiano, roubo, crime, morte.(...) Eu gosto dela porque é a realidade, né.”

Por meio das afirmações acima, percebeu-se que eles gostam das musicas de *rap* porque as letras retratam acontecimentos semelhantes aos ocorridos em suas vidas. É possível constatar nos relatos de **JURACI** que a música apresenta alguns elementos que ele vivenciou ou vivencia em seu cotidiano. Ao afirmar que o *rap* fala sobre “tudo que existe nesse mundo” percebemos que o adolescente fala a partir de sua visão de mundo, um mundo repleto de pessoas falsas e traidoras. **JOSÉ.** também demonstra significativa identificação com a música ao afirmar que ela: “Fala tudo que eu passei na minha vida. Fala, tipo, como se fosse pra mim a música, se falasse pra mim”.

Ao afirmar que as narrativas musicais transcrevem a realidade em que vivem em seus cotidianos, evidencia-se a importância das mensagens transmitidas nas letras das músicas a estes jovens. As letras aqui são apontadas como mais significativas para eles do que os toques, porque nelas estão embutidas as mensagens e seus significados. Este fato é constatado na análise das respostas dos adolescentes. Somente 02 dos entrevistados afirmaram que gostam do ritmo e das rimas das melodias, além de narrarem a realidade que vivem:

**JURACI:** “Letra interessante, realista,(...). Eu gosto mano não sei explicar. *O toque é um pouco agressiva* também”

**EDMUNDO:** “(...) Eu gosto *porque tem rima* e tem a ver com a realidade”.

Apesar de afirmarem que gostam do ritmo e da rima, estes dois adolescentes asseveraram que também gostam das mensagens que elas

transmitem. Os demais adolescentes se referiram somente as narrativas, demonstrando que a afinidade com as canções dão-se mais em decorrência das letras do que pelos ritmos.

## 6.5 NARRATIVAS MUSICAIS E A IDENTIFICAÇÃO COM A REALIDADE

Todos os adolescentes entrevistados relataram que compreendem que o *rap* descreve a realidade de quem já viveu no crime. Os *rappers* não são vistos como simples narradores, mas como personagens observadores que fazem parte dos acontecimentos na trama das ações. São pessoas que conhecem o contexto em que eles vivem:

**MIGUEL:** “O rap tem conhecimento, né. O cara que já passou pelo tráfico, ele já viveu no crime, ele sabe como que é.”

**HÉLIO:** “[...] Sabe que o baguio como é que é o crime, não todos né, tem muitos que é farofa, mas alguns grupos como o Realidade Cruel, Tiagão, Facção Central os muleque aí tenta expressá o que acontece no nosso dia a dia, não é memo?”

Percebe-se nos relatos de **MIGUEL e HÉLIO** que eles consideram os *rappers* como os narradores da periferia. Pessoas que já viveram a mesma realidade em que eles vivem e procuram expressar para a sociedade os problemas sociais enfrentados no cotidiano da periferia. Após falarem sobre os *rappers*, os adolescentes prosseguem relatando sobre suas próprias experiências de vida, como se estivessem se apropriando das músicas faladas para denunciar acontecimentos que vivenciam: miséria, fome, analfabetismo, desemprego, violência, exploração, tristeza, ódio, violência policial, entre outros.

As letras do *rap* geralmente são narradas com muita emoção e realismo. O cantor relata os fatos com personagens atuantes e descreve as ações desses personagens. Apesar de estarem em uma posição de narrador, os *rappers* fazem parte do enredo, dando suas opiniões e participando ativamente da música. Por causa dessas peculiaridades, as músicas passam a ter um

significado sentimental para o ouvinte e conquistam maior influência sobre eles. Podemos constatar nas palavras de **JOSIAS**:

[...] Você não curte *rap* por isso que você não entende o que dá. Você pode até escutar mas é diferente. Só quem conviveu pra saber o que **sente**, pra você a maioria do que eles fala você não sente. Os cara fala a verdade de tudo [...] E nós que já se envolveu escutá e já ficá pensando. O troço é cabuloso. É uma coisa normal a gente escutá a música e já pensá.

O *rap* conquista pelo poder da palavra, a legitimidade e o convencimento dos jovens por chamar a atenção de temáticas da classe oprimida. Os adolescentes identificam-se com as narrativas musicais e resgatam o direito de narrar suas próprias histórias de oprimidos. Ao perguntar a um dos adolescentes se a letra da música se identificava com sua história de vida, ele respondeu: “Um pouco” e prosseguiu:

Quando eu entrei no baguio, não sabia como funcionava não, coisa de lôco [...] Depois que eu comecei a “vender”, fui roubar, vixi! Primeiro eu fui vender droga não, roubá eu já roubava desde pequeno. Se eu via alguma coisa e gostasse já levava embora. A mãe fazia eu devolver, mas não dava nada eu devolvia, ia lá e buscava de novo. Eu queria ter, pedia as coisa pra mãe e levava um tapa, eu pensava: “ah, vou buscar eu memo”. A mãe não tinha condições de dar eu ia eu memo e buscava. Ainda hoje que eu tô de boa, tem hora que dá raiva, heim, tem que segurar mesmo, senão... você pega memo. **(MIGUEL)**.

A identificação com a música ocorreu pelas experiências que o adolescente teve com roubo, tráfico de drogas e pobreza. Outras identificações foram relatadas pelos adolescentes:

**BRENDO**: “Tem a ver com a minha história porque eu consegui mudar, né, curtindo um *rap*”.

**LUIS**: “Pra mim esta música se identifica quando fala que essa vida não compensa, usar droga pra mim não compensou”.

**JURACI**: “Se identifica porque na vida você encontra tudo isso daí. Cruza com todos esses espinhos, olho gordo, traíra, pilantra, cagueta”.

**JOSIAS**: “Porque é uma coisa que a gente conviveu, né. Quando fala dos roubo que é antigamente o que eu fazia”.

**JOSÉ:** “Se identifica com minha história porque faz eu pensar melhor antes de fazer as coisas errada. Pára de fazê os assalto. Se identifica porque faz eu pensá nos assalto que eu fiz e deu errado”.

Constatou-se nos relatos que as músicas de *rap* descrevem situações muito semelhantes com as vividas por esses adolescentes. Neste sentido, **HÉLIO** enfatizou que não somente a sua, mas a história de várias pessoas se identificam com as narrativas do *rap*:

Não só a minha né, mas de vários [...] eu também cresci numa comunidade menos favorecida, uma família bem desestruturada, né. Minha mãe bebia, só vivia com pessoa errada, não tinha uma condição da hora, porque uma pessoa que trabaia de bóia fria não tem condição pra dá uma assistência pra famía, não é memo? Quando eu ia estudá eu não tinha nem caderno, nem um caderninho bonitinho, um monte de lápis de cor, só se eu fizesse meu corre senão não tinha nada [...] daí você vai crescendo, vai ficando daquele jeito,[...] porque ninguém qué se ladrão, só que chega uma hora que você é ladrão, ou é traficante, ou é uma coisa ou outra, né?

**Para HÉLIO**, a identificação com a música, se dá pelas experiências que teve em uma infância socialmente excluída. Cresceu em uma comunidade muito carente e se envolveu no mundo do crime em decorrência de uma vida repleta de privações. O adolescente prossegue expressando seu descontentamento com a política, a polícia, a sociedade como um todo que não oferece oportunidade às pessoas que vivem em situação de pobreza e exclusão social como ele.

[...] porque os cara fala que ladrão que mata, não sei o que, mais quantos deputados, quantos cara qué fazê prisão perpétua, pena de morte, daí num vai tá matanu tamem (...) Primeira coisa que nós tem que odiá é o governo porque olha o que ele faiz com nós, se eis tivesse fazendo um pouquinho de coisa melhor por nós eu acho que tava bem diferente. Pelo menos ia conseguí diminuí o índice de criminalidade. Porque os bagueio aí fala tanto de ACP e tem as ONG né, tem ONG não sei das quanta e tem criança esperança. Os cara fala que arrecada tanto dinheiro, mas você não chega numa favela e num vê nada, não é memo? Eu já coleí nas quebrada e você não vê nada só vê mesma coisa que aqui, bem pior ainda, quanto mais grande, mais feia é. Pra onde que eles tão

levando será todo esse dinheiro que eis ganha? [...] Porque eis não pega um pouquinho e pensa naquele lugar que num tem nem nada. Não tem, como é que fala, saneamento básico, nem tem nada, num sei o governo faz tanta propaganda, tanta campanha, tá fazendo num sei o que, mas não melhora nada pra nós, nunca melhora e nunca vai melhorar.

O adolescente relata acontecimentos discriminatórios de um grupo de pessoas excluídas moradores das periferias. Estes acontecimentos são freqüentemente denunciados nas narrativas de *rap*.

[...] se eis achá que um moleque trais alguma ameaça na visão deles, mesmo que ele não trais ameaça nenhuma, eles já tão dando tapa na cara, coronhada, abusando dos poder deis, não é memo? Mas vê se eles passa em frente alguma mansão e dá um tapa na cara de algum boy, se eles xinga, se eis manda ponhá a mão na cabeça e fica batendo nas perna pra abrir um pouquinho mais pra eis revistá e não tê perigo de reação, não tem né? Mais nós que é da quebrada lá eis vai lá e **faiz do jeito que é essa musica aí, meu**. Político não qué vê ninguém estudado não, pra eis quanto menos pessoa saí inteligente das sala de aula, melhor né. Daí não tem uma inclusão social de verdade. **(HÉLIO)**

Percebemos na fala de **HÉLIO** ao dizer: “ faiz do jeito que é essa música ai, meu” (Deus é do Gueto), que ele encontra no *rap* um aliado para denunciar um cenário de desigualdade e reivindicar uma vida mais digna.

Apenas 01 dos entrevistados (**EDMUNDO**) relatou que as músicas de *rap* não se identificam com sua história de vida. Apesar de ter respondido anteriormente que as músicas falam sobre a realidade e que considera que: “(...) **as policia é tudo forgado memo**”, apresenta contradições em seu discurso ao afirmar que não há identificações com sua vida.

Ao serem questionados sobre os trechos da música que mais gostavam, todos apontaram algum trecho que se relacionava com acontecimentos reais de suas vidas. **MIGUEL** citou parte da música que o fez lembrar de lugares em que esteve onde viu crianças de 7 e 8 anos portando armas de fogo nas mãos. Ele relatou ainda que nunca concordou com aquelas situações, porque para ele, criança precisava estudar e não se envolver tão cedo com o crime. **LUIS** destacou trechos da música que o fez lembrar de colegas que morreram por se envolver com drogas. **JOSIAS** se lembrou de amigos que morreram por se

envolver com o crime. **HÉLIO** disse que a letra da música o faz pensar que o governo e a polícia querem manter os pobres analfabetos para que o tráfico continue a existir.

Todos os trechos escolhidos apareceram carregados de experiências de vida deles, nenhuma escolha foi feita sem estar intimamente ligada com suas recordações.

## 6.6 O *RAP* E A VISÃO DA REALIDADE

### 6.6.1 Questões sociais

Nas questões sociais destaca-se a forma como os adolescentes percebem suas realidades por meio das narrativas do *rap*. Eles narram suas vivências e denunciam a discriminação sofrida nas periferias. **HÉLIO**, por exemplo, fala sobre sua infância de extrema pobreza e as diferenças sociais que evidenciava na escola por não ter materiais escolares de qualidade como os demais alunos. **MIGUEL** também denuncia sua infância de muitas privações. Sua mãe não tinha condições financeiras para lhe proporcionar os bens de consumo que ele queria e por ser criança e não poder trabalhar, começou a roubar e traficar.

Ninguém me dava. Ninguém deixava eu trabaiá, os cara chamava eu pra fazer altas fita pra fora de Apucarana, vender droga, roubar [...] Lá ganhava dinheiro e vortava. As vezes ainda hoje eu sinto saudade, quando eu óio pra carteira e não tem nada, dá vontade.

Evidencia-se que **MIGUEL** apresentava desejo em trabalhar, ao afirmar que “ninguém deixava eu trabaiá”. Como não tinha idade suficiente para isso, e era convidado para vender drogas e roubar, o desejo de adquirir os bens materiais que almejava se potencializou com a possibilidade de conseguir conquistar o que desejava e acabou sendo influenciado e atraído para o mundo da criminalidade.

Nas falas de **HÉLIO**: “Direito de beber, comer, morar e ter direito de educação. [...] Podia ter um espaço onde todo mundo tivesse uma condição,

né. Daí não teria ladrão, né?”, evidenciamos que ele acredita que se não existisse as diferenças sociais não existiriam motivos para uma pessoa tornar-se ladrão. E prossegue justificando suas atitudes com base em fatores sociais: “ eu acho que porque nunca tê tido nada, quando a gente consegue descobrir uma maneira de tê, a gente só qué tê. Se você já conseguiu tê um monte de vez, você vai querê pará de tê assim, do nada?”

O adolescente relata que sempre teve uma vida de privações materiais e no momento em que descobriu uma maneira de conseguir obter o que sempre almejou, não sente vontade de desistir. Mesmo conseguindo fazer algumas reflexões sobre as conseqüências dos seus atos, não compreende outra forma de agir para obter aquilo que deseja. Justifica as suas ações culpando a fragilidade das políticas voltadas às classes sociais desfavorecidas.

**MIGUEL** relata uma experiência que vivenciou que retrata as desigualdades sociais: “Hoje mesmo eu vi um cara, abriu a porta do carro e saiu com um pacote de dinheiro na carteira, eu tinha acabado de pedir R\$ 1,50 pra patroa emprestado pra mim comprar cigarro, vixi”.

Pode-se evidenciar em suas falas que os adolescentes entrevistados demonstram indignação diante da situação das desigualdades sociais. Consideram que se tivessem tido as mesmas oportunidades que outras crianças e adolescentes tiveram, não encontrariam motivos para adentrar ao crime.

### 6.6.2 Experiências com a polícia

Outro tema enfatizado pelos adolescentes nas entrevistas foi a revolta que sentem em relação à polícia. Denunciaram situações de agressões, discriminações e corrupções realizadas por eles.

**HÉLIO** destacou que:

Polícia, a polícia guarda todo mundo, quem que vai guardá os guardião né? Quem vai guardá eis? Se é os cara que tá aí pra proteger né? Mas não tá fazendo certinho, acho que eles tá fazendo acepção de pessoas não é memo? Eles acha que tem que protegê quem mora aqui em cima, tem um nível melhor assim [...]

Esse adolescente denuncia a polícia por agir com desigualdade, protegendo somente as pessoas que moram no centro da cidade e discriminando os moradores dos bairros periféricos.

**EDMUNDO** diz que as músicas de *rap* falam a verdade. “Fala que as polícia é tudo forgado memo”. **JOSÉ** denuncia as agressões físicas feitas pela polícia: “Tipo aquela do policial que gosta de dá tapa na cara entendeu? A polícia tem que pensá também as vezes, né. Tipo, tem que vê antes de fazer coisa errada, não pagá de machão. Eles gosta de forgá muito. Ah, já chega com porrada”. Aqui **JOSÉ** relata que a polícia abusa do poder e faz abordagens com agressividade, sem averiguar se realmente estão praticando atos ilícitos. Prossegue com a denúncia:

Depois que comecei a trabalhá aí, é que meu patrão é policial, né. É o melhor aqui de Apucarana. Agora quando eu saio do serviço, ninguém policial olha pra minha cara, nem o P... que é machão **não me bate mais**. Porque o policial, meu patrão, disse pros cara não mexe mais comigo, porque eu to trabalhando com ele e to de boa, mudei de vida, né. Ninguém mais meche comigo e nem pára eu. [...] se chegá fazendo abordagem normal, tudo bem. Mas se os cara vié com pancada, vô dizê uma coisa, eu vô falá. **Eles costuma chegá com pancada.**

**JOSÉ** menciona que após ter sido contratado por um policial não sofre mais abordagens violentas, mas antes costumava sofrer agressões de policiais. Vale ressaltar que **JOSÉ** é adolescente e de acordo com a lei 8.069 do ECA, a polícia não tem direito de deferir agressões a eles. O art. 5º preconiza que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. (BRASIL, 2007, p. 24).

**HÉLIO** friza que:

A polícia memo só é robô, só é robô deis. Fica apavorando (nossssaaaaa) não é memo? Porque mais eis é covarde, um bando de covarde. Ladrão, traficante que vai ter que ter arma

vai fazê o que? Vai ter que fazê o corre pra comprá arma, comprá bala, comprá tudo, eis é um bando de Zé Ruela, eis ganha arma, ganha bala, ganha colete, ganha gasolina, ganha carro pra andá e se sente poderoso porque eis ganha um pouquinho de poder pá pegar e tirá uma pessoa da rua e jogá naquele inferno, ou **senão matá e dexá desovado em algum lugar pra depois nunca mais ninguém descobri quem mato**, não é memo?

Pode-se perceber na fala de **HÉLIO** a revolta que sente ao se referir à polícia. Ele chama-os de “covardes”, “Zé Ruela” e denuncia os assassinatos cometidos por eles que ficam no anonimato. Ele prossegue fazendo suas críticas:

Eis é um bando de robozinho, esse que é o problema, eis é burro porque eis tá fazendo tudo que o governo qué, porque eis tá tiranu ni caro, porque eis não vai lá derrubar a corrupção e e pá e pá pra melhorá o Brasil, pra deixá de existir ladrão, não, eis é robô do governo.

Em sua opinião a polícia deveria se preocupar com a corrupção do Brasil e intervir para conquistar um país menos corrupto. Embora ele não aponte uma solução para os problemas políticos, acredita que a polícia é quem deveria combater a corrupção, isto demonstra a visão fragilizada que possui do sistema.

### 6.6.3 Questões políticas

As questões políticas que foram levantadas nas entrevistas são dignas de nota. **HÉLIO** faz algumas críticas em relação aos políticos, com base na narrativa da música “Deus é do Gueto” que escolheu:

Político não qué vê ninguém estudando não, pra eis quanto menos pessoa saí inteligente das sala de aula, melhor né. Daí não tem uma inclusão social de verdade. [...] Acho que tá tudo errado. Certo seria se eles agissem de acordo com o que tá escrito na legislação, se tivesse tudo que tá escrito que todas as pessoa tem direito de liberdade de expressão, direito de não sei o quê.

Ele considera que a política não age de acordo com o que preconiza a lei, que não querem que exista uma inclusão social para todas as pessoas. O adolescente prossegue:

Porque os cara fala que ladrão mata, não sei o que, mais quantos deputados, quantos cara qué fazê prisão perpétua, pena de morte, daí num vai tá matanu tamem, o que eles qué eles fala que os cara tá matanu, vamo matá eles tamem, eis acha que é mais fácil exterminá uma pessoa, né? Eles acha que é melhor assim eles não acha? É mais fácil dexá eles mofanu pu resto da vida, dexá lá porque não tem conserto, lá eles já se mata porque senão nós mata, quem sabe uma cadeira elétrica, uma injeção letal, uma câmara de gaiz. Daí quem é uns cara desse daí que pensa que o qui nós merece é morte, pra fala que nós que tamu matanu tamu errado?

**HÉLIO** faz uma reflexão sobre a legalização da prisão perpétua e pena de morte no país. Em sua opinião, se assassinar é compreendido como errado pela legislação do país, ele não concorda com a pena de morte porque também é um assassinato. Ele demonstra sua revolta contra o governo: “Primeira coisa que nós tem que odiá é o governo porque olha o que ele faiz com nós, se eis tivesse fazendo um pouquinho de coisa melhor por nós eu acho que tava bem diferente”.

A postura de rebeldia contra o governo demonstrada pelo adolescente, pode ter sido reforçada pelas intensas representações da mídia e somadas com as experiências vividas por ele. Nos bairros periféricos há ausência de infraestrutura que ofereça melhores condições de vida aos seus moradores, tanto no aspecto da saúde, do saneamento básico, da educação, da moradia, enfim, daquilo que possa oferecer o mínimo que o ser humano necessita para uma vida digna.

Diante da realidade do político, frequentemente divulgada pela mídia, como aquele que usufrui de todo o conforto às custas do desvio do dinheiro público, e a do adolescente que não tem nem mesmo o necessário, a opção que ele encontra é a de culpar aqueles que estão no poder, como responsáveis

pelas desigualdades existentes e julgá-los como incapazes de criar leis que modifiquem esta realidade.

**HÉLIO** dá sua opinião sobre as corrupções do governo:

Vamo começá falá da política de novo, tá provado, não tem ninguém que pode falá que é tão honesto assim. Só que eis na hora que o cara fô lá e robá suas bala, dois litro de leite, uma margarina, o que que vai acontecer? Ele vai ficá preso um monte de tempo, vai mofá, agora se eu fô um político, um banqueiro for lá e robá um monte. O cara tem lá tudo. Não tá tirando de uma pessoa, tira de um monte.

Ele enfatiza sua indignação com as desigualdades existentes, denunciando um sistema político corrupto que não é punido, enquanto uma pessoa que rouba para seu sustento é mantida presa. Novamente, o adolescente ressalta que a punição acontece somente com aqueles que se encontram em condições sociais inferiores, uma vez que vê constantemente noticiários destacando a ausência de punição para os crimes cometidos por quem está no poder.

#### 6.6.4 Contexto familiar

Os sujeitos entrevistados destacaram a família como tema significativo em suas vidas. **MIGUEL** relatou que ao ouvir um dos trechos da música, se lembrou dos conselhos de sua mãe: “ Esta parte me lembra dos conselhos da minha mãe. Ela falava pra parar, não fazer mal pros outros. Hoje eu penso, mas na época eu não escutava, não me preocupava”.

**LUIS** destacou que as letras das músicas de *rap* narram a realidade que acontece na vida de quem se envolve no crime:

O que canta é verdade. O cara larga a mãe, vai pro crime, começa a usar droga, matar, morrer. Tipo um alerta, avisando o que acontece nesse mundo que não tem volta. É um incentivo e um alerta também das coisa que acontece no mundo e ele vai explicando. Mostra a realidade desta vida que não é fácil. É uma vida difícil porque só dá desgosto só, pra

mãe, pra todo mundo. Esse mundo aí que discrimina, não compensa.

Ele conclui que a vida do crime não compensa. Um dos motivos que o levou a modificar sua conduta foram os conselhos de sua mãe. Neste sentido, ele prossegue enfatizando a importância de ter uma boa relação familiar para não cometer delitos:

Hoje em dia os cara que ouve *rap* e são envolvidos tem problema com pai, com mãe , e ouve estas músicas e fica mais envolvido. Antes eu tinha problema com minha mãe porque eu saía e ela pegava muito no meu pé, agora não tenho.

Em sua opinião, se uma pessoa tiver envolvimento com o crime e não estiver mantendo um bom relacionamento com seus familiares, ao ouvir uma música de *rap*, pode ser estimulado a praticar atos infracionais.

**LUCIO** relata que o respeito pela mãe fez com que mudasse suas atitudes. “Já pensei dessa forma, mas o que me fez mudar de idéia foi o respeito que tenho pela minha mãe. Ah. Eu gosto demais dela, se não fosse por ela, se não tivesse o apoio dela, acho que teria envolvido no último”.

**LUIS** e **LUCIO** enfatizam que o bom relacionamento afetivo com a mãe serviu de incentivo para repensarem e modificarem suas condutas. Já o adolescente **HÉLIO** considera que não teve uma estrutura familiar sólida e este fator contribuiu para adentrar ao mundo do crime. “Por causa que eu também cresci numa comunidade menos favorecida, uma família bem desestruturada, né. Minha mãe bebia, só vivia com pessoa errada”.

Percebe-se nos relatos mencionados acima que os adolescentes consideram a família como tendo um papel significativo para o seu envolvimento ou não em atos infracionais. Aqueles que possuem um bom vínculo afetivo encontram motivos para abandonar o crime, já aqueles que não tiveram um alicerce familiar sólido são incitados a se inserirem no crime.

### 6.6.5 Educação

Os entrevistados fazem apontamentos que foram considerados pertinentes à questão educacional. Enfatizam que muitas vezes falta oportunidade e/ou condições favoráveis para estudar. **MIGUEL** relatou a realidade que presenciou quando viajou para outras cidades:

Chegar num lugar com um monte de muleque, tudo com as máquina na mão. Varias quebradas que eu já fui, moleque com 7, 8 anos. Aqui em Apucarana os muleque começa com 12-13 anos. Quando via as crianças eu achava errado né. Criança tem que tá na escola.

Apesar de **MIGUEL** conviver no mundo do crime e experenciar no seu cotidiano situações semelhantes, ele discorda do envolvimento de crianças nesse meio desde tenra idade. Acredita que essas crianças deveriam estar estudando e não segurando armas de fogo e agindo com naturalidade.

**HÉLIO** também relata algumas situações das quais podemos concluir que algumas crianças e/ou adolescentes (ele não especifica a idade) envolvidos com a criminalidade, não freqüentam a escola. Isso se torna evidente quando ele enfatiza ser pertinente obrigar o acesso à escola a algumas crianças e/ou adolescentes que agiram de forma incorreta na visão do mundo do crime, ao invés de privar-lhes da vida.

Talvez a melhor oportunidade que você fais é porque se o cara tá no crime, ele ir preso, se tiver na obrigação ele vai ter que fazê. Se um piá fizé um baguio de errado ele vê que vai morrer, a única palavra que tive a favor dele, que fala que nós já viu um monte de veis a pessoa inteligente, um cara de verdade, que era ladrão de verdade falá: então é o seguinte, vai pra escola (já vi mano...) vai pra escola, não é pedindo, igual uma mae e um pai falando não: ai filho, vai pra escola. É falando: você vai pra escola, você vai estudar, você vai fazer alguma coisa, mas só que você não vai ficar no crime.

O adolescente considera que ao invés de cobrar com a vida aquela criança e/ou adolescente que infringiu algumas das regras instituídas pelos integrantes do mundo da criminalidade, ele deve freqüentar a escola como uma forma de punição e reparação de suas ações. Ao mesmo tempo esta ação poderá proporcionar a ele o afastamento desse meio. Esta intencionalidade é perceptível quando ele fala:

[...] porque eu consigo fazer uma coisa boa no meio de um monte de coisa mal, mas que eu tive fazendo, não é a melhor coisa que eu podia tá fazendo [...] Dar uma oportunidade pra um piá, que nem eu falei um monte de veis e não terminei de falar que se a senhora vê que o filho da senhora errou, o que a senhora vai fazer? Vai ensinar ele, pode até dar um corretivo, mas vai ensinar ele pra ele não cometer o mesmo erro, pra mais pra frente não ensinar o fio dele errado, não tá passando aquele exemplo pra outras crianças, não é memo?

**HÉLIO** considera que essa ação não é apenas punitiva, mas também uma possibilidade de recuperar o indivíduo. Acredita que tendo uma postura firme e autoritária com ele, possibilitará que aprenda, consiga refletir sobre suas atitudes e no futuro dê bons exemplos aos seus descendentes para que sua história não se repita. Para ele, essa atitude é uma ação boa em um contexto ruim.

Este adolescente relata que em sua infância não tinha condições sociais favoráveis para estudar: “ Quando eu ia estudá eu não tinha nem caderno, nem um caderninho bonitinho, um monte de lápis de cor, só seu eu fizesse meu corre senão não tinha nada”.

Pode-se observar nas falas de **HÉLIO** que ele considera ser relevante a educação escolar para a criança, mas que as condições sociais muitas vezes não favorecem para que todos tenham acesso. No seu caso, ele não dispunha dos privilégios de bens de consumo que algumas crianças possuíam. A situação econômica de sua família não oferecia uma estimulação positiva para prosseguir os estudos. Podemos inferir que o fato de não ter materiais escolares como o de outras crianças despertava em **HÉLIO** um sentimento de inferioridade em relação aos outros e conseqüentemente uma falta de estímulo para prosseguir.

Ainda referindo-se à importância que ele atribui a educação escolar, o adolescente relata que: “ainda bem que eu ainda estudei um pouquinho, não foi muita coisa, um pouco que eu tava preso senão não tinha estudado mais nada”. E ressaltou que pretende retomar os estudos:

“ Eu penso em terminar meu estudo, to pensando seriamente nisso. Que uma coisa não me impede de fazer a outra. Tô pensando em... não é que eu quero falar, mas to pensando em estudar, terminar os estudos, quem sabe faz uma faculdade, não é memo?”

Com base nos relatos dos adolescentes acima, pode-se perceber que eles compreendem a escola como um ambiente que oferece a possibilidade de um futuro promissor. Aquilo que deveria ser um direito de todos, para esses e muitas crianças e/ou adolescentes é uma realidade distante, uma vez que são poucos que conseguem ingressar e finalizar um curso completo, tanto na escola básica, quanto no ensino superior.

#### 6.6.6 O envolvimento com a criminalidade

Embora os adolescentes entrevistados já se tivessem envolvido com a criminalidade, pode-se evidenciar nas falas a seguir destacadas, que consideram que o crime não é o melhor caminho a seguir, que ele não compensa:

**MIGUEL:** “Tem hora que você tá nadando no dinheiro, tem hora que você tá na pior, no cemitério, numa cadeira de roda.”  
**JOSIAS:** “ Eu penso em altos noiado amigo meu que eu já perdi e eu perdi uns 2 no tráfico também. Os cara mata por nada”.  
**JOSÉ:** “ Eu lembro no momento, no momento que tava fazendo o assalto. Não é bom, porque a vida não é assim, querendo roubá. O dinheiro que vem não te dar valor nenhum. Tem que ser um dinheiro suado que vai te dar orgulho.”  
**WILSON:**“Fala que negócio de ir preso lá, pra largá. Quando vai preso pra largá do crime porque não compensa. Quando fica na rua também, quando é envolvido, é perigoso os cara matá o cara”.

Com base nos relatos, conclui-se que o envolvimento com o crime para estes adolescentes se dá em muitos casos, por falta de opções proporcionadas a uma camada desfavorecida da sociedade, e não por considerarem uma atitude que deveria ser praticada. Demonstram ser conscientes dos riscos e das consequências em optar por este tipo de atividade periculosa. **HÉLIO** acredita que:

Certo seria se eles agissem de acordo com o que tá escrito na legislação, se tivesse tudo que tá escrito que todas as pessoas tem direito de liberdade de expressão, direito de não sei o quê. Direito de beber, comer, morar e ter direito de educação. Se fosse desse jeito aí todo mundo, independente da classe, do que que fô, não é memo? Era da hora né? Podia ter um espaço onde todo mundo tivesse uma condição né. Daí não teria ladrão, né? Porque ninguém é ladrão porque acha bonito.

Conforme **HÉLIO** afirma acima, se a sociedade fosse mais inclusiva e cumprisse o que preconiza a legislação vigente, muitos não necessitariam agir de forma criminosa. Os direitos seriam respeitados, consequentemente os deveres poderiam ser mais facilmente acatados e a sociedade passaria a vivenciar de forma mais harmoniosa, sem discriminação e distinção entre classe social.

Uma vez que nossa sociedade não prima pelo respeito aos direitos e deveres dos cidadãos, a fala de **HÉLIO** é ainda uma utopia. Enquanto isso, uma tentativa de expressar esses descontentamentos são as manifestações culturais veiculadas por meio das narrativas musicais do *rap*.

Diante das entrevistas realizadas pode-se perceber a força da expressão simbólica e o poder educativo deste estilo musical que possibilita aos jovens repensarem e refletirem sobre suas próprias atitudes. Tal expressão pode muitas vezes ser confundida com apologia ao crime por narrarem situações reais vivenciadas neste universo. Sobre este assunto destaca-se a opinião de **HÉLIO** que considera que a função do *rap* é conscientizar as pessoas sobre os riscos do crime:

[...] igual se você tem uma fia pra você cuidar dela, se você quer clarear a mente dela, por exemplo hoje em dia que não tem mais tabu, que não precisa mais a muié ficá pá, tal,

conversa porque é mais normal né, dialogar. Você vai falar o que pra sua fía? Você vai falá o que que vai acontecer, isso não quer dizer que você tá falando pra ela fazê, não é memo? Ele tá falando tudo que vai acontecer, não é memo? As conseqüências do que você fizè, é isso que ele tá falando, ele não tá falando pra você: vai lá, roba e mata. Ele tá falando pra você o que que tá acontecendo, o que que os cara tem que fazê e as conseqüências, não tem nenhuma musica que o cara fala assim: e o final é feliz, eles viveram feliz para sempre e a historia acabou super bem, não tem nenhuma música que eles fala desse jeito, não é memo? Eles pode vixi, até vangloriar, falá um monte, pá, mas no final da história sempre a gente sabe qual que é o final, não é memo?

Ele faz uma analogia das músicas de *rap* a uma mãe que procura dar orientação sexual à filha. Ele prossegue afirmando que ao explicar sobre os riscos relacionados à vida sexual, a mãe não está incentivando ela a ter relações sexuais, simplesmente a está instruindo. Da mesma forma, o *rap* descreve sobre os acontecimentos das periferia, mas procura aconselhar aos ouvintes para que não se envolvam em crime, tráfico de drogas e outros delitos.

Neste sentido, **BRENDO** também enfatiza o caráter pedagógico do *rap*, ao afirmar que:

Se você tá escutando, você tá aprendendo com o *rap* você não vai tá precisando fazer aquilo lá. Com aquela letra daquela música você pode tá aprendendo e tentando fazer uma outra música e mandar coisa boa. O *rap* me ajudou a mudar.

Pode-se constatar no relato acima que o adolescente considera que o *rap* transmite mensagens positivas, ao dizer que ele manda “coisa boa”. Ele enfatiza que ouvindo as músicas de *rap* consegue aprender, compor novas músicas e transmitir mensagens positivas a outras pessoas. Para ele, o *rap* contribuiu para que repensasse em suas atitudes, favorecendo o abandono à criminalidade.

Os adolescentes entrevistados recebem as músicas de *rap* de duas formas distintas. Uma delas como uma forma de reflexão sobre as conseqüências em viver no mundo do crime e outra como um incentivo a cometer novos delitos. A forma como o jovem recebe a narrativa do *rap* pode

estar relacionada à intencionalidade em se envolver ou não. Podemos constatar nas respostas abaixo:

**JOSÉ:** [...] A música dá inspiração pra roubar de novo, bastante. Se é uma música de *rap* que eu gosto mesmo, eu ouvi eu fico louco, parece que a coisa tá falando pra você [...] Tem umas musica que você escuta então e já qué matá a polícia, mas lá mostra também que isso não compensa. Você pode escutá do jeito que quisé. **MIGUEL:** Quando eu tava envolvido eu via *rap* com sangue no olho, só via na maldade. Se você ouvi o *rap* pensando em coisa boa, vai te influenciar pra coisa boa mas se você teve maldade, só pensa em maldade. **BRENDO:** Hoje quando eu escuto fico pensando, eu escrevo música. É fácil. É só prestá atenção. Não precisa ter essa vida loca. Eu tento fazê a música, o poema, as rima. **LUIS:** Quando eu escuto *rap* em casa a única coisa que eu vejo é a letra, porque quase todas fala que o crime não compensa. Que roubá, matá, não compensa [...] Quando eu tava envolvido eu escutava as letra e dava vontade de fazer, agora eu ouço a mensagem [...] **JOSÉ:** O pensamento antes era tipo, se eu escutava *rap* vinha a adrenalina, fraga? Adrenalina pra que? Roubá, pra fazê só coisa errada. Hoje a música faz eu pensá melhor no passado, o que fiz errado e mudar o que fiz errado, entendeu? E ser outra pessoa. Tipo, eu to de boa e me faz pensar na minha vida, quando fala que no fim é morte, cadeia, faz a gente pensá que não compensa, não vale a pena [...]

Nos relatos acima se evidencia que ao se identificarem com os significados das narrativas, as atitudes e/ou pensamentos dos jovens podem ser influenciados. O *rap* revela uma realidade juvenil repleta de experiências carregadas de significados. “Não é um discurso metafórico; geralmente conta uma história verídica, relata um acontecimento e, por isso, desempenha um papel fundamental expressando, possibilitando e codificando a realidade para orientação do morador da periferia”. (SILVA, 1999, p. 144).

Para os adolescentes entrevistados nesta pesquisa, a música pode influenciar pensamentos e/ou comportamentos porque são representações reais de pessoas que convivem em uma sociedade excludente, que priva estes grupos de melhor qualidade de vida e direito à igualdade e oportunidade. Ao ouvirem as narrativas musicais identificam-se com elas, as emoções são afloradas e acordam nestes meninos toda a discriminação e o preconceito que já sofreram.

## 6.7 DISCUSSÃO DA ANÁLISE

Pode-se constatar que as mudanças ocorridas ao longo da história da criança e do adolescente destacada na primeira seção desta dissertação, não ofereceram a eles melhoras significativas na qualidade de vida. No decorrer dos séculos, muitas discussões foram realizadas, muitos estudos apresentados, porém suas vidas continuam sendo relegadas a projetos sem grandes expectativas de melhora.

Desde a colonização do Brasil, quando as crianças sequer eram reconhecidas como indivíduos, até a criação do ECA, pode-se perceber que ocorreram poucas alterações em relação as crianças de classes sociais desfavorecidas. Ainda em nossos dias, continuam sendo discriminadas, estigmatizadas e sem perspectiva de ascensão a uma vida digna. Na maioria das vezes, são consideradas como tendo o perfil de criminosas pelo simples fato de serem pobres.

Vale ressaltar que este pensamento vem sendo reforçado desde o século XIX, quando surgiram estudiosos da Psiquiatria, Medicina e a Justiça (mecanismos de poder criados para disciplinar a sociedade) e iniciaram-se estudos sobre o perfil do infrator. Com base nos autores Marcílio (1998) e Foucault (1999) começa a se produzir conceitualmente o que é ser criminoso antes do crime. “[...] faz existir o criminoso antes do crime e, num raciocínio-limite, fora deste. E porque a partir daí uma causalidade psicológica vai, acompanhando a determinação jurídica da responsabilidade, confundir-lhe os conceitos” (FOUCAULT, 1999, p. 211).

Embora tenham se passado tantos anos, pode-se verificar, conforme as respostas dos entrevistados que ainda hoje, existe a discriminação e o preconceito relacionado à aparência física e a condição social. Nesses termos, **HÉLIO** diz:

[...] qualquer um que eis trombá na rua, se eis trombá um moleque aí, se eis achá que um moleque traiz alguma ameaça na visão deles, mesmo que ele não trais ameaça nenhuma, eles já tão dando tapa na cara, coronhada, abusando dos

poder deis, não é memo? Mais vê se eles passa em frente alguma mansão e dá um tapa na cara de algum boy, se eles xinga, se eis manda ponhá a mão na cabeça e fica batendo nas perna pra abrir um pouquinho mais pra eis revistá e não tê perigo de reação, não tem né? Mais nós que é da quebrada lá eis vai lá e faiz do jeito que é essa música ai, meu.

Nos relatos de **HÉLIO** ficam evidentes a visão pré concebida de criminoso pelo aspecto social ou étnico no qual ele pertence. As autoridades instutuídas, muitas vezes, julgam pela aparência e agem de forma inadequada, desrespeitando os direitos conquistados pelos adolescentes.

O ECA no artigo 4º preconiza os direitos da criança e do adolescente, que são: direito a educação, moradia, esporte, lazer, saúde. Mas sabemos que ainda estamos muito distantes dessa realidade, pois a todo instante deparamo-nos com crianças e adolescentes vivendo nas ruas, usando drogas, fora da escola, sem espaço para a diversão saudável, vivendo em meio a criminalidade e vivenciando diversos outros problemas sociais.

Vale destacar ainda, que os direitos dos adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas também são constantemente violados. No artigo 5º. do ECA destaca-se que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão aos seus direito fundamentais.” (BRASIL, 2007, p. 24).

O que foi constatado na pesquisa, por meio das entrevistas, mostrou uma realidade bastante diferente da proposta pela lei. Agressões físicas e verbais realizadas pela polícia são frequentes no meio em que eles vivem. As medidas sócio- educativas nem sempre cumprem o que estabelece a legislação. Frequentemente evidencia-se educandários super lotados; abordagens policiais inadequadas, como por exemplo, algemar e colocar adolescentes em camburões; permanência em ambientes provisórios de detenção, que extrapolam o prazo permitido pela lei; são algumas das irregularidades perceptíveis na sociedade contemporânea.

A ausência do comprometimento de políticas públicas efetivas voltadas a esses jovens, fazem-nos pensar nas idéias de Battini (1997), quando enfatiza que a inserção do adolescente na criminalidade pode não se tratar de uma opção individual, mas por influência de outros fatores como: ordem social, cultural, econômica e política dentro de um contexto de miséria e desigualdades.

Tal afirmativa do autor se confirma pela entrevista realizada nesta pesquisa com os adolescentes. **HÉLIO** destacou que, ninguém se torna ladrão porque quer, mas por ausência de oportunidades igualitárias a de pessoas de outras classes sociais. Já o adolescente **MIGUEL** considera-se injustiçado por ver que algumas pessoas possuem condições financeiras tão significativamente diferentes das dele.

No Brasil existem milhões de pessoas carentes, sem perspectiva de ascensão social e desprovidos das necessidades básicas de consumo. Esse fator não pressupõe um determinante para a prática de atos infracionais, mas, o fato de que a adolescência é marcada por um período de intensa vulnerabilidade, o risco pode ser potencializado. A adolescência é uma:

[...] fase em que, pelo aumento da velocidade de crescimento e amadurecimento físico, os impulsos básicos e os conflitos emocionais a eles associados recrudescem, obrigando a personalidade a reorganizar-se em busca de um novo equilíbrio[...] os limites da adolescência não são fixos e variam de acordo com os fatores constitucionais, psicológicos, sociais, geográficos, econômicos e culturais (D'ANDREA, 1994, p.84).

Levando-se em consideração a vulnerabilidade e o risco da fase da adolescência somada com o vislumbre de uma sociedade demasiadamente consumista, encontram-se os elementos favoráveis para um envolvimento do jovem em situação de risco social com a criminalidade.

[...] Eu queria ter, pedia as coisas pra mãe e levava um tapa, eu pensava: 'ah, vou buscar eu memo'. A mae não tinha condições de dar, eu ia eu memo e buscava. Ainda hoje que eu to de boa, tem hora que dá raiva, heim, tem que segurar mesmo, senão... você pega memo (**MIGUEL**)

No caso de **MIGUEL**, o desejo em obter o que almejava somado com a falta de condições financeiras contribuiu para que ele mesmo encontrasse

formas de obter o que queria. A mãe não tinha condições financeiras para oferecer o que ele queria e nem mesmo condições emocionais para orientá-lo. Podemos constatar essa afirmação quando **MIGUEL** narra que ao pedir o que queria à mãe ela lhe dava um tapa na cara, ao invés de tentar fazê-lo refletir e compreender o motivo pelo qual não podia oferecer o que ele queria.

Partindo dessa ideia pode-se pensar no papel da família comprometida com a educação e bem estar do filho, como sendo fundamental para o desenvolvimento de uma personalidade saudável. Com base nos relatos obtidos nas entrevistas foi possível constatar que os pesquisados consideram a mãe como sendo uma figura de extrema importância na formação deles. Os entrevistados representaram suas mães de formas distintas: **LUCIO** descreveu a mãe como sendo uma pessoa significativa, que influenciou na sua tomada de decisão em abandonar a criminalidade. **LUIS** também descreveu a mãe como tendo influenciado a rever sua conduta, mas ressalta que anteriormente quando sua relação afetiva com ela não era positiva, também foi um fator que contribuiu para que ele se envolvesse em atos ilícitos. Para **HÉLIO**, sua mãe colaborou para sua inserção na criminalidade e marginalidade, por ser uma pessoa descomprometida com sua educação e não lhe proporcionar bons exemplos a seguir.

Neste último caso, o jovem não teve o mesmo apoio e não se sentiu induzido a abandonar o crime. Já nos casos anteriores, os dois jovens relataram que atualmente não estão praticando atos infracionais, por serem influenciados positivamente por suas mães.

Vale ressaltar, que tanto esta temática família, como todas as outras abordadas até aqui nesta pesquisa, estão significativamente presentes nas narrativas do *rap*: pobreza, crime, agressões policiais, ausência de oportunidades igualitárias, questões sociais, políticas, contexto familiar. Com base nas entrevistas realizadas com os adolescentes, podemos evidenciar que as narrativas musicais do *rap* se assemelham muito com a história de vida deles.

Outro fator constatado, com base nos relatos apresentados, foi que a forma de pensar sobre as temáticas abordadas, se assemelha muito entre os entrevistados, como se existisse uma coletividade e padronização nas formas de compreender a realidade deles.

Neste sentido, Sposito (1996) enfatiza que na fase da adolescência uma das características predominantes é que a construção da identidade é repleta de peculiaridades que envolvem as relações com o outro, a necessidade do auto-reconhecimento. A identidade não é construída isoladamente, mas influenciada pelas semelhanças e diferenças com os grupos. Pais (2003, p.114) destaca que: “ as imagens que os grupos de jovens formam de si mesmos e dos outros parecem orientar as relações que se estabelecem entre estes grupos”.

Este mesmo autor frisa a importância dos símbolos para a definição de identidades dos grupos. No caso do grupo entrevistado o símbolo se apresenta pela música. Pais (2003) realça a coerência interna, ou seja, a identificação com o símbolo, que se opõe a outros grupos. Cada grupo se identifica com um estilo musical diferente que pode contribuir para definir a identidade de um grupo.

Esta identidade entre o grupo é percebida na forma padronizada de pensar sobre algumas temáticas. Por exemplo, a maioria dos adolescentes entrevistados demonstrou ter um conceito negativo sobre a polícia. Vêem-nos como pessoas cruéis, que agredem e não como pessoas a serviço de proteger a sociedade. Estas formas de pensar padronizadas marcam a identidade do grupo.

As experiências anteriores vivenciadas pelos adolescentes apresentam características comuns. Por exemplo, a pobreza foi relatada por alguns como fazendo parte de suas vidas e em alguns casos como sendo um fator reforçador para a situação em que se encontram atualmente. Ao compreender-se a identidade como uma questão de “tornar-se”, pode-se entender que quem as reivindica tem a competência de posicionar-se a si mesmo e reconstruir as identidades históricas, herdadas de um hipotético

passado comum, influenciado por um passado visto como unificado ao presente.

A construção de uma narrativa comum fortalece o sentimento de pertencimento e reafirma a identidade. A identificação com a mensagem transmitida por meio do *rap* permite que passem por um processo de conscientização. Pode-se evidenciar que os adolescentes compreendem as narrativas do *rap* como sendo capazes de influenciar pensamentos e/ou comportamentos porque são representações reais de pessoas que convivem em uma sociedade excludente.

Todos os dados coletados neste estudo por meio dos dois questionários e da entrevista partiram das narrativas do *rap* para o estudo da realidade dos adolescentes em medida sócio-educativa atendidos pela Instituição EDHUCCA- Escola de Desenvolvimento Humano- Casa do Caminho. Pode-se perceber a estreita relação entre o cotidiano dos adolescentes pesquisados e as narrativas musicais do *rap*. Toda a compreensão da realidade dos pesquisados foi possível ser detectada ouvindo, analisando e compreendendo as canções e ao mesmo tempo comparando com as suas vivências. Com base nas canções foi possível perceber que os jovens sentiram-se a vontade para expressar suas visões de mundo, partindo da sua própria realidade.

## 6.8 O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Reconhecer que existem as identidades e diferenças não possibilita mudanças, mas questionar-se, acolher-se e oportunizar-se espaço para que possam se apresentar sem hierarquização favorecerá as mudanças.

Gadotti (2011) nos alerta para a necessidade de mudanças que só podem ser construídas por meio da educação:

E, quando falamos da necessidade de “um outro mundo possível”, não nos referimos apenas a um “único” mundo possível. A diversidade é a característica fundamental da humanidade. Por isso, não pode haver um único modo de

produzir e reproduzir nossa existência no planeta. O que há de comum é a diversidade humana. Diante da diversidade humana abre-se a possibilidade da *diversidade de mundos possíveis* (p.92, grifo do autor).

Para este autor, não é possível produzir e reproduzir nossa existência no planeta utilizando um único modo porque somos seres diferentes uns dos outros. Se oferecermos a todos a possibilidade de demonstrar suas diferenças sem hierarquizá-las, novas formas de ser e agir no mundo serão oportunizadas.

Pode-se perceber como as vozes de grupos de adolescentes como os pesquisados nesta dissertação, foram silenciadas ao longo dos anos. A partir do momento em que tive a oportunidade de dialogar com esses jovens utilizando a arte que mais se identifica com eles, as músicas de *rap*, estes se sentiram encorajados em apresentar a sua visão de mundo e quebrar o silêncio historicamente imposto a eles. Gentili (2007, p.42) adverte que: “A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta”. Ela precisa ajudar a questionar, interrogar e entender os fatores que contribuíram para a produção da consciência atual que nega os direitos humanos e sociais de uma grande maioria de pessoas.

Só poderemos conquistar uma educação para todos quando for oportunizado ao aluno participar plenamente nas discussões e aceitar as diferenças culturais existentes sem que haja hierarquizações entre elas. Atualmente, nos deparamos com uma grande discriminação a alguns estilos musicais, entre eles, o *rap*. Na maioria das vezes são considerados como sendo inferiores a outros estilos musicais por serem ouvidos na maioria das vezes, por uma camada social discriminada pela sociedade. Dar ouvidos as narrativas desse estilo musical pode contribuir com o processo educacional destes grupos marginalizados, uma vez que a música costuma ser um artefato muito presente na vida dos adolescentes.

A música e o ritmo fazem parte do indivíduo. Desde a formação no útero materno a criança convive com o som. A voz da mãe é reconhecida dentre tantas vozes pelo filho desde tenra idade. Na fase da aprendizagem infantil a criança compreende com mais facilidade ouvindo e cantando diversas músicas

que lhes são apresentadas. A diversidade de sons que nos envolvem são tantos quantos os ritmos musicais existentes. Os batimentos cardíacos, os sons dos passos de uma caminhada, a melodia da natureza são reproduzidos pelos criadores da arte de todos os tempos.

Já se sabe que a música auxilia na compreensão de conteúdos escolares, aumentando a capacidade de compreensão em todas as disciplinas escolares, motivo pelo qual se acrescentou o ensino de música na escola pela lei 11.769, no artigo: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2008).

Pode-se evidenciar a influência da música na formação de identidade e desenvolvimento do ser humano, em especial, do adolescente que se encontra em processo de desenvolvimento biopsicossocial. Ele tem suas próprias preferências musicais e se identifica com elas a ponto de agir em conformidade com suas letras e ritmos. Grupos se formam seguindo determinados movimentos musicais, e dentre tantos ritmos, o *rap*, como manifestação cultural de um grupo considerado minoritário do ponto de vista do poder, surge nos EUA como uma maneira de evitar confrontos violentos e competir suas forças por meio dessa arte.

O *rap* é muito valorizado entre grupos de adolescentes que se identificam com as histórias dos seus criadores. A escola não pode ser alheia a esta realidade, portanto, ela precisa tirar proveito desse conhecimento e explorar de forma mais produtiva seus elementos, contribuindo na formação cultural desprovida de preconceito, reconhecendo no jovem a capacidade criadora e respeitando sua identidade e gosto. A música, como processo artístico auxilia na formação psicológica da criança e do adolescente, desta forma, percebemos a importância de sua valorização para favorecer e respeitar plenamente o jovem enquanto ser social.

Trabalhar mídia em educação com o foco nas narrativas do *rap* pode se apresentar como sendo uma ação pedagógica eficaz. Na análise dos dados coletados, constatei que a forma como os adolescentes recebem as

mensagens transmitidas pelo *rap* podem ser duas maneiras distintas. Uma delas como uma forma de reflexão sobre as conseqüências em viver no mundo do crime e outra como um incentivo a cometer novos delitos. Analisar as narrativas do *rap* numa perspectiva de educar para a mídia, oferece ao aluno possibilidades de reflexões e ajudá-los fazer escolhas de forma mais consciente, evitando que sejam impelidos pelos impulsos.

Teruya (2006) nos diz que:

A metodologia de ensino com a utilização dos recursos da mídia poderá contribuir positivamente na formação do estudante, mas o(a) educador(a) deve ter uma atuação transparente, coerente com a própria concepção de educação e estar munido de uma consciência própria crítica em relação aos problemas sócio-econômicos, culturais e políticos da sociedade brasileira (...), para não reproduzir (a alienação) futuros autômatos, incapazes de interpretar os códigos ou as diferentes leituras da realidade e, por conseguinte, de dar sua contribuição na construção da cidadania (TERUYA, 2006, p. 12-13).

Com base na autora, pode-se reconhecer a potencialidade do caráter pedagógico dos recursos da mídia no espaço escolar. A escola pode e deve aproveitar a utilização dessa possibilidade de transformação na ação educativa para contribuir com o processo educacional das classes dominadas.

Neves (1999) apresenta uma experiência empírica de utilização do *rap* em sala de aula no processo pedagógico. Após observar que a metodologia que estava usando não atingia os objetivos propostos, decidiu mudar sua prática pedagógica e analisar músicas de *rap* para trabalhar questões relacionadas às gramáticas normativas. Buscou utilizar uma forma interessante e motivadora de aprendizagem para levar os alunos a serem participantes no processo de ensino e aprendizagem.

A experiência da autora é uma das inúmeras possibilidades em que o professor pode utilizar as narrativas do *rap* em sala de aula. Esse estilo musical tem uma história, uma origem que não deve ser desconsiderada. Pensar em estratégias de ensino e aprendizagem no trato com alunos como os apresentados nessa pesquisa colabora com uma educação inclusiva, que não discrimina, mas que valoriza e respeita as diferenças culturais.

Não é possível continuar hierarquizando as manifestações culturais, considerando umas superiores a outras. Nesse sentido, Grignon (1998) destaca que:

[...] é necessário assimilar a cultura culta à cultura burguesa e preservar as classes populares do contato com ela em razão dos riscos de interiorização da ordem dominante que tal contato pode implicar? Semelhante atitude, aparentemente revolucionária, contribuiria de uma forma ainda muito mais radical para a conservação da ordem escolar e da ordem social dominantes, uma vez que leva, por um lado, a reservar os saberes cultos para as classes dominantes e, por outro, a preservar a santa ignorância, a inocência primitiva, a ingenuidade do 'Povo'. (GRIGNON, 1998, p. 185).

Ao hierarquizar umas culturas em detrimento de outras, a escola conserva a ordem escolar e social imposta pelos dominantes, assim, “se fecha o caminho para ‘compreender’ as [...] classes populares. Essa incompreensão, [...], exerce um papel determinante nos mecanismos que ocasionam o fracasso escolar das crianças procedentes das classes dominadas.” (GRIGNON, 1998, p. 186-187)

A escola deve ser inclusiva, na qual as diferenças sejam respeitadas e contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e sociais. Freire (2007) nos diz que uma das maiores virtudes no processo formativo é o de respeitar e aceitar as diferenças e isso implica em escutar a/o outra/o.

Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino rico, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 2007, p.120-121).

Para o autor, a escuta legítima deve fazer parte da formação de professores. Ouvir significa não discriminar, não sentir-se superior ao diferente, mas sim respeitar as diferenças. “Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de

humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos” (DAYRELL, 1996, p. 160).

## 7 CONCLUSÃO

Após dois anos intensos de pesquisas acerca da importância e da visibilidade que as narrativas musicais podem ou não promover junto ao grupo de adolescentes em conflito com a lei, considerados excluídos dessa sociedade contemporânea, concluí que minha hipótese inicial se confirma. As narrativas musicais podem e devem servir para dar maior visibilidade a um grupo minoritário de adolescentes. Esta afirmação é claramente percebida nas entrevistas realizadas com os adolescentes da Instituição EDHUCCA-Escola de Desenvolvimento Humano- Casa do Caminho.

Minha pesquisa teve como objetivo inicial preconizado na questão problema, responder de forma acurada, através da pesquisa de campo junto a um grupo, se há ou não importância nas narrativas musicais para um estudo a esse respeito. A investigação pretendeu para além, contribuir com as escolas, com professores e professoras na difícil cotidianidade da docência, diante da problemática com esse público alvo. O sentido é que para além da discriminação possam e venham a ser reconhecidos como sujeitos do processo educacional. Quando refletimos sobre as questões que os levaram a uma condição de marginalizados em que se encontram atualmente, percebemos que suas vozes foram silenciadas ao longo da história e nunca foram oportunizadas possibilidades igualitárias a eles.

É importante salientar, e tratei desse assunto na primeira seção, que desde a colonização do Brasil até a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), poucas mudanças ocorreram na forma do trato com crianças e adolescentes das classes sociais desfavorecidas. Eles continuam sendo discriminados, estigmatizados e sem perspectiva de ascensão a uma vida digna.

Na experiência empírica adquirida no período em que fui integrante da equipe técnica da Instituição EDHUCCA- Escola de Desenvolvimento Humano- Casa do Caminho, percebi a resistência de aceitação que as escolas tinham em relação aos adolescentes que cumpriam medida sócio-educativa. Diversas

vezes, foi necessária a intervenção do Conselho Tutelar para que a escola aceitasse a matrícula escolar do adolescente, mesmo sendo seu direito constituído por lei. Atitudes como essas são lamentáveis, uma vez que o ambiente escolar deveria ser um espaço de inclusão e não exclusão social.

Para adolescentes que na maioria das vezes não contam com o apoio da família, da sociedade, da polícia, do governo; e conforme constatamos nas entrevistas, não dispõem das mesmas oportunidades e benefícios que adolescentes de outras classes sociais; ao se depararem com um ambiente escolar hostil e discriminatório se sentirão ainda mais desestimulados a prosseguir os estudos e com isso, a esperança de uma vida mais digna torna-se cada vez mais distante de suas realidades.

Como educadora, defendo que essas vozes não devem ser desconsideradas no processo educacional. Impor aos alunos que desliguem seus rádios e não ouçam músicas que são consideradas inadequadas pela classe elitizada, não tem o poder de desligá-los de suas próprias realidades. Tal atitude talvez possibilite que se esqueçam temporariamente de suas identidades, mas não oferece nenhuma perspectiva de mudança para suas duras realidades, ao contrário, reforça ainda mais o conformismo imposto pelos dominantes. Oportunizar um espaço em que possam expressar seus gostos, preferências de uma forma não discriminatória, mas antes, acolhedora, pode contribuir para que se sintam respeitados e repensem em novas formas de ser e agir.

Possibilitar um ambiente escolar em que as vozes desses grupos sejam ouvidas por meio da expressão simbólica do *rap*, contribui com o processo educacional de adolescentes que sempre foram historicamente silenciados e marginalizados. E essa pesquisa tem esse intuito, contribuir com reflexões junto aos professores, já que é mais um estudo que trata de minorias marginalizadas. É importante discutir junto à escola como é possível que esses adolescentes saiam do anonimato e se transformem em seres atuantes e protagonistas de suas próprias histórias. É evidente que isso exige, uma política contundente expressa em acesso as condições dignas de existência, para todos, indiscriminadamente.

A educação pode contribuir para formar sujeitos pensantes e não simplesmente reprodutores de ideias, isso pode ser revisto através de novas ações educativas voltadas a grupos minoritários, no sentido de uma inclusão no espaço escolar.

Nessa pesquisa, os questionários e as entrevistas semi-estruturadas nos deu a condição para trabalhar a temática proposta. Constatei que as narrativas do *rap*, que é o estilo musical ouvido pelo grupo de adolescentes pesquisados contribui com a construção de suas identidades. Eles se identificam com as letras, e nas entrevistas deixam isso claro, por retratarem nitidamente a realidade vivida por eles nas periferias em um contexto de: pobreza, criminalidade, desigualdade e preconceito. E ainda, salientam que os *rappers* são pessoas que conviveram com a mesma realidade que eles e falam a partir do mesmo contexto. Nesse sentido, para eles, a figura do *rapper*, pode falar sobre suas vidas porque é alguém que pertence ou já pertenceu a esse meio.

Ao pesquisar sobre as origens do movimento *hip hop*, de onde surgiu o estilo *rap*, pude perceber que se tratava de um movimento que buscava denunciar uma situação de desigualdades e descontentamentos que os novaiorquinos estavam vivendo. O caráter expressivo do *rap* observado em suas raízes possibilita dar vozes aos grupos marginalizados. Queiramos ou não, os adolescentes estigmatizados, de uma forma ou de outra, precisam sentir que estão presentes na vida, mesmo que passem por nós, muitas vezes invisíveis.

Utilizar as narrativas do *rap* como metodologia de ensino em sala de aula pode ser uma prática interessante que contribui com o processo educacional de classes dominadas. Permitir que as culturas da periferia adentrem ao ambiente escolar e façam parte das discussões dos currículos pode atribuir um novo sentido para a vida dos alunos e conseqüentemente despertar reflexões e transformações em suas formas de ser e agir no mundo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elaine Nunes de. Hip Hop: Movimento Negro Juvenil. In: **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AYMARD, Maurice. Amizade e convivialidade. In: ARIÈS, Philippe & CHARTIER, Roger. **História da vida privada**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 1999.

BATTINI, Odária. **Redução da Idade Penal**. Revista Inscrita. CFSS, ano I, nº I, p.49, nov.1997.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Cidadania e Trabalho, 2007.

BRASIL. Decreto nº. 17.943 A, de 12 de outubro de 1927 – **Consolida as leis de assistência e proteção a menores**. (Código de Menores- Mello Mattos). Rio de Janeiro, 1927.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. **Código de Menores**: lei nº 6697/79. Brasília, 1979.

BRASIL. Lei Federal nº 2.848/40. **Institui o código penal brasileiro**. Rio de Janeiro, 7 de dezembro de 1940.

BRASIL, Lei Federal nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. **Lei de diretrizes e base da educação**. Brasília, 2008.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. Trad. Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. São Paulo: Ed. 34 / Edusp, 2000.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pessa Cintrão. São Paulo: Edusp, 1998.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista. In: **História das Crianças no Brasil**. Org. Mary Del Priore. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; AYRES, Lígia Santa Maria; NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Pivetes**: encontros entre a Psicologia e o Jurídico. Curitiba: Juruá, 2008.

D'ANDREA, Flavio Fortes. **Desenvolvimento da personalidade**: enfoque psicodinâmico. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. **O rap e o funk na socialização da juventude**. In: Educação e pesquisa. São Paulo: v.28, n.1, p. 117-136, 2002,

DeMAUSE, Lloyd. **Historia de la infância**. Madri: Alianza, 1991.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Jorge Larrosa e Carlos Skliar (orgs). 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Amais, 1995, p. 47-98.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Jorge Larrosa e Carlos Skliar (Orgs). 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o mini dicionário da língua portuguesa. 7 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2 ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Pablo Gentili e Chico Alencar (Orgs). 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. **In: Atos impuros: a prática política dos estudos culturais.** Henry A. Giroux (org) Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed 1999.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, Henry A. praticando estudos culturais nas faculdades de educação. **In: Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOLEMAN, Daniel, ph. D. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Cátia Aida Pereira da. **Meninos de Rua e Instituições:** tramas, disputas e desmanche. São Paulo: Contexto, 2000.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. **In: Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. **In: Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. Rap: Transpondo as Fronteiras da Periferia. **In: Rap e educação, rap é educação.** Org. Elaine Nunes de Andrade. São Paulo: Summus, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade.** Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro (org). 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno / tradução de Ivone Castilho Benedetti.** Bauru: EDUSC, 2001.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Internados – os filhos do estado padrasto. **In: O massacre dos inocentes:** a criança sem infância no Brasil. José de Souza Martins (coord). São Paulo: HUCITEC, 1991.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da Psicanálise.** 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LYRA, Jorge, MEDRADO, Benedito. *et.al.* “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **In: Educação, adolescências e culturas juvenis:** diferentes contextos. São Paulo: Caderno Cedes, 2002.

LONGARAY, Deise Azevedo. “**Eu já beijei um menino e não gostei, aí eu beijei uma menina e me senti bem**”: um estudo das narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e de gênero. Dissertação de mestrado. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande: 2010,

McROBBIE, Ângela. Pós-marxismo e estudos culturais. **In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e *hip hop*. **In: Educação, adolescências e culturas juvenis: diferentes contextos.** São Paulo: Caderno Cedes, 2002.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. **In: História Social da Infância no Brasil.** Org. Marcos Cezar de Freitas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTÍN, Eugênio Garrido. **Psicologia do encontro: J.L.Moreno.** 2 ed. São Paulo: Ágora, 1996.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais.** In: Revista Young. Trad. de Angelina Teixeira Peralva. Estocolmo: v.4, n. 2, p 3-14, 1996.

MORELLI, Ailton José. A inimizabilidade e a impunidade em São Paulo. **In: Revista Brasileira de História,** São Paulo, v.19, n.37, p.125-156, 1999.

MORELLI, Ailton José. A criança diante da lei. **In: Crianças e Adolescentes: a arte de sobreviver.** Verônica Regina Muller e Ailton José Morelli Org.. Maringá: Eduem, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MULLER, Verônica Regina. Aspectos da construção do conceito de infância. **In: Crianças e Adolescentes: a arte de sobreviver.** Verônica Regina Muller e Ailton José Morelli Org.. Maringá: Eduem, 2001.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. **A sorte dos enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização assistência às crianças abandonadas no Recife (1789-1832).** São Paulo: Annablume: FINEP, 2008.

NELSON, Cary; TREICHLER Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. **In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

NELSON, Cary; TREICHLER Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. **In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEVES, Lair Aparecida Delphino. *Rap na sala de aula*. In: **Rap e educação, rap é educação**. Org. Elaine Nunes de Andrade. São Paulo: Summus, 1999.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PIMENTEL, Spensy. **O livro vermelho do hip hop**. 1997. Disponível em <[http://centralhiphop.uol.com.br/site/?url=biblioteca\\_detalhes.php&id=12](http://centralhiphop.uol.com.br/site/?url=biblioteca_detalhes.php&id=12)>. Acesso em 21 de agosto de 2011.

RAMOS, Fabio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: **História das Crianças no Brasil**. Org. Mary Del Priore. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

RIZZINI, Irma. **Assistência à infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: USU, 1993.

RODRIGUES, Gutemberg Alexandrino. **Os filhos do mundo**: a face oculta da menoridade (1964-1979). São Paulo: IBCCRIM, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Ana Cristina. Orientação sexual em Portugal: para uma emancipação. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SEGALIM, Andreia; TRZCINSKI, Clarete. Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. In: **Revista Virtual Textos & Contextos**. 6 ed. Porto Alegre, 2006.

SILVA, da. José Carlos Gomes. Arte e educação: a experiência do movimento Hip Hop paulistano. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo**. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Márcia. O Hip Hop como registro do sentir e do desejar. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (Org). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. **In:** SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais..** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. **Hip hop: da rua para a escola.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. **In:** DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TELLA, Marco Aurélio Paz. Rap, Memória e Identidade. **In:** ANDRADE, Elaine Nunes de (Org). **Rap e educação, rap é educação.** São Paulo: Summus, 1999.

TELLES, Tiago Santos; CÂMARA, Cristiane Bala da. *et.al.* Os direitos dos adolescentes em conflito com a lei na perspectiva orçamentária. **Anais do II Jornada Internacional de Políticas Públicas.** São Luis: 2005.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. **In:** MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares.** Maringá: EDUEM, 2009. p. 151-165.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática:** um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá: EDUEM, 2006.

WELLER, Vivian. A construção de identidades através do Hip Hop: uma análise comparativa entre *rappers* negros em São Paulo e *rappers* turcos-alemães em Berlim. **Caderno CRH**, Salvador, n. 32, p. 213-232, jan. / jun. 2000.

WELLER, Vivian. A invisibilidade feminina nas (sub) culturas juvenis. **In:** COSTA, Márcia Regina da; SILVA; Elizabeth Murilho da (Org). **Sociabilidade juvenil e cultura urbana.** São Paulo: EDUC, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. **In:** SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

**Segue em anexo, os questionários e a entrevista que foram devidamente autorizadas pelo COPEP (Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos), que foram utilizados na coleta de dados:**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

### **APÊNDICE I:**

#### **QUESTIONÁRIO I**

- 1) Você tem um tipo de música preferido? Se sua resposta for SIM, qual?
- 2) Dentro deste estilo que você prefere, cite o nome de dois grupos musicais que você mais gosta.

### **APÊNDICE II:**

#### **QUESTIONÁRIO II**

- 1 – O grupo preferido foi “Tiagão e os Kamikaze do Gueto”. Qual a música que você mais gosta deste grupo?

### APÊNDICE III:

#### ENTREVISTA

- 1) que te faz gostar desta música?
  
- 1) A letra da música que você escolheu se identifica com a sua história de vida? Se a resposta for “SIM”, com o quê?
  
- 2) Qual o trecho da música que você mais gosta? Ao ouvir este trecho você se lembra de alguma coisa? Se a resposta for “SIM” de quê?
  
- 3) Que parte da música chamou mais a tua atenção? Por quê?
  
- 4) Esta música tem algo a ver com a sua realidade hoje? Se a resposta for “SIM” o quê?

## GLOSSÁRIO

No ambiente cultural dos adolescentes que cumprem medida sócio-educativa, é comum que usem suas próprias palavras como demarcação de uma linguagem diferenciada vivida por eles. Seleccionamos algumas palavras utilizadas nas entrevistas. Incluímos expressões, gírias e outras peculiaridades e suas significações.

### A

**Altas coisa:** muitas coisas.

**Altas fita:** muitas situações boas; envolvimento significativo com o crime.

**Altas muié:** belas mulheres.

**Altos lugar:** vários lugares com envolvimento com o crime.

### B

**Baguio:** esta palavra tem vários significados. Ela costuma substituir uma palavra que está sendo referenciada.

### C

**Cabuloso:** perigoso.

**Cagueta:** pessoa que denuncia outra.

**Caô:** mentira.

**Clarear a mente:** explicar.

### D

**Dar a baixa:** matar.

**Desenrolou:** ajudou.

### E

**Enchia o caneco:** se embriagava.

**É da hora:** é bom, é legal.

**F**

**Farofa:** aquele que vacila; que deixa a desejar.

**Fazê o corre:** correr atrás de; se envolver no crime para conseguir.

**Fita:** situação.

**Fizesse meu corre:** envolvesse com o crime.

**Fodão:** valente.

**Fraga?:** entende?

**G**

**Guerra:** crime.

**M**

**Mais pá:** mais legal; mas importante.

**Mano:** forma de se referenciar a outra pessoa; parceiro.

**Máquina na mão:** com armas na mão.

**Moela:** correndo perigo.

**Moiado:** em perigo.

**Monstrão:** valente.

**Moscando:** a mercê.

**Mostra que não é creme:** mostra que não é fácil, é difícil.

**N**

**Não dava nada:** não tinha problema algum.

**Não é fácil o baguio não:** não é fácil a situação, é difícil.

**Noiado:** dependente químico de crack.

**Nóis colá:** nós vermos.

**Nóis do convívio:** nós que convivemos no crime.

**O**

**O rap tem conhecimento:** as letras de rap falam a realidade do crime.

**Olho gordo:** invejoso

**P**

**Pá:** é utilizada toda vez que o sujeito quer completar a frase e não encontra uma palavra apropriada; pode ter vários sentidos, dependendo da forma que está inserida no texto.

**Pagá de machão:** se demonstrar muito valente.

**Passa a real:** fala sobre a realidade.

**Pena cabulosa:** pena ruim.

**Piá:** meninos.

**Piruleta:** se envolver arriscadamente no crime.

**Q**

**Quebrada:** favelas, lugares que têm alto índice de criminalidade.

**S**

**Sangue no olho:** com intenções negativas.

**T**

**Tá na visão ali em cima:** está observando alguém fazendo algo errado.

**Tô de boa:** não está se envolvendo em atos infracionais

**Traíra:** traidor

**V**

**24X48:** 24 horas por dia; o tempo todo.

## LETRAS DAS MÚSICAS

### DEUS É DO GUETO

Deus é do gueto branco e preto vai pra guerra sem medo nunca foi tarde bate de frente ainda é cedo. Sei que cada vez mais meu povo é explorado, torturado, cansado de ser humilhado tá tudo errado. Só que nos tamo algemado, condenado a vida inteira a morrer nos barracos, enquanto os deputados de Xsara, Picasso, palácios e jatos propagam nosso sangue no asfalto. Meus descendentes sempre valente resistente taos vamo na arena sangrando mais persistente, posteriormente preferia bem diferente, sem sangue inocente, sem porcos agindo livremente, infelizmente as ruas agem incoseqüentemente, vários manos senti, mais que ficam com as mentes doentes. É tristeza pra muita gente, minha mente não entende, o mundo é diferente. O irmão enfrenta o mundo, toda vitória tem seu preço, e apesar dos desacertos, Deus é do gueto, Deus é do gueto. Mais tá desse jeito, miséria fabrica morte, cadeira, aperreio, o povo com medo do medo, vitima do desemprego, sem sossego ainda vejo esperança nos lábios em cada depoimento depois de um lar soterrado, é embaçado mais vamo que vamo, bola pra frente, nada é diferente, mano só trava a gente. Eles não entende, compreende, não são coerentes, querem nos ver afundados na bala, obviamente, francamente, sinceramente te falo, querem você analfabeto, trancado ou enterrado, não vá de embalo moleque, o barato tá louco, monstruoso, o crime é osso, os crânios tá oco, não seja tolo, sonhando com os carro nervoso, achando ser bonito ser periculoso, pra mim as coisas mais valiosas ainda são de graça: paz amor liberdade e uma mente educada. O irmão enfrenta o mundo, toda vitória tem seu preço e apesar dos desacertos, Deus é do gueto, Deus é do Gueto. Mais aê, vocês vê direito, ser humano não é brinquedo, pra vocês pisar, quebrar, assassinar nos beco, mais respeito confesso o erro, tomo ciente o rap fez uma pá de pobre preto se ver como gente e se não fosse a caridade de gente fluente, sinceramente, o que seria de vários carentes, prejudicialmente a miséria bancar seus iate, diamante de não sei quantos quilates, apologia é ver você ser divertir, dando risada das nossas caras em plena CPI, é pra rir, de que jeito se só vejo desempregado, se seu sonho de se alimentar acabou metralhado, enterraram os valores da sociedade, a necessidade hoje é maior liberdade, sinceridade a favela merece respeito, erga a cabeça, tenha fé, porque Deus é do gueto. Porque que tem que ser assim? Tanto ódio, tanta dor enfim, se Deus estar a te olhar, a te guiar, é só acreditar! Quanto sangue tem que derramar pro meu povo se regenerar? Tem que mudar, lutar, buscar, pague o ódio com amor. Eliminar a dor e o medo, sonhar com o fim do preconceito, favelado pobre ou preto: Deus é do gueto. O irmão enfrenta o mundo, toda vitória tem seu preço e apesar dos desacertos, Deus é do gueto, Deus é do gueto.

## OS KAMIKAZES DO GUETO

Ai licença rapa, os Kamicase pede, favela grita: how e o gordão agradece: - Interior!!!... É foda memo, é difícil mais nós segue no meio das cobra coral dos falsário e os pé de bréque. 2009 mais um ano é nós aqui judaria tem de quilo torcendo pra nós cair. Que Deus dê pra vocês em dobro o que vocês quer comigo. O desafeto, falsos amigos, a inveja dos inimigos de nada fazer o quê, é o preço da vitória, os tranca rua, os corujito até umas hora apunhalando pelas costas, isola, esquece é isso mesmo eu aprendi o que num mata fortalece. Esquece os breque, os bunda lelê, os lóky, os patife, a polícia, o sistema e os boy de roupa de grife. Aqui é favela, favela vai pra guerra e num se entrega. Tamo pra matar ou pra morrer na selva de pedra. Só, só gladiador ,tamo aí na arena. Só, só merecedor é KG na cena, problema, o tempo passa, o cão se alastra no esquadrão do gueto se alista vários comparsas. Os menor do educandário, os ladrão do cadeião, as mina que tá no X e os parente no mundão, os terrorista, os Kamicase, os Bin Laden sanguinário, a ideologia tenebrosa nasce nas ruas de barro. A nossa cara é essa né Jhou, fazer o rap sempre um bom som, som tenebroso botando terror é os Kamicases do gueto...Nego! Luz, Câmera e Ação, começa o segundo Round kg na missão no estilo Tyson, é nocaute piano é pânico, mais que rolo compressor é mais um do gueto, só terror, só terror.KG, KG, KG é nós mesmo, Aha, ahéc bum é o arrastão do gueto onde chega apavora, estremesse, arromba. É os mano revolução no lugar dos homem bomba. Paiçandu, Paraná em Al Qaeda ou Resbolá, Facção é Kamicase do gueto vem se alista, diz que é louco de nascença e também auto sistema. Polícia nem pensar truta nós é problema então rocha, firmão nós pá sem maquiagemadmitindo a humildade, KG manda um salve os muleque da quebrada, só psico, ta na pista. As tiazinha que domindo não deixa faltá visita. Os tiazão que é correria na busca do real. Dia e noite só no corre mesmo na condicional. Os ladrão liga os tiozão, irmaozão tamo aê, KG a rapa do gueto fazendo o chão tremê. A nossa cara é essa né Jhou, fazer do Rap sempre um bom som, som tenebroso botando terror é os Kamicases do gueto, Nego! Aqui é Dodo, sou soldado preparado pra guerra. Os inimigo quer me ver mofar de baixo da terra. Me erra, na rua tem de monte prus Tandéra. Invejoso, zóio grande, aqui no gueto num prospéra, quer ter o que é meu, num dá o que é meu é meu. Na corrida dos malote eu faço o meu cê faz o seu. Aí firmô na total na humildade é tudo nosso guerrilheiro nato combatente até os ossos. Se quiser massagem vai escutar Calipso, aqui é sem motivo pra rir, é só psico, preto loko até umas hora, favéla é nossa cara Depois do cléck,bum,bum ai chicote estrala, Paiçandu meu território, só loko diabólico no bang loko só os psicótico Lunático botando terror espalhando o medo. 2009 os Kamicases do gueto...A nossa cara é essa né Jhou, fazer do Rap sempre um bom som, som tenebroso botando terror é os Kamicases do gueto...Nego!

## ENTERRO DO NEGUINHO

Ai neguinho vou sentir saudades de você, a malandragem na quebrada nunca vai te esquecer. Que Deus perdoe os humildes de bom coração, a vida ensina de que vale o crime irmão. Quem não se lembra do neguinho da favela que quis morrer na batalha, do que viver numa sela ao longe vejo um cortejo, é dia do enterro em sua homenagem é que hoje eu escrevo as lágrimas rolam molhando todo o papel ao lembrar sua vida, seu destino cruel será que meu DEUS do céu perdoou seus pecados, tomara que Jesus CRISTO não pegue muito pesado respeitado na quebrada pelo seu jeito de ser, sorriso sempre aberto sem deixar transparecer sua preocupação com a sua família pra não deixar nada faltar pra velha dona MARIA a cacheada de domingo já era de lei, Dreia, coca, dominó e os 3kg de acem, juntava a rapaziada na caixa amplificadora, rolava rap nacional: "UM HOMEM NA ESTRADA" sem emprego, sem medo mas assim ele vivia umas 3 janelas na cinta só pra fazer correria, tatuagens nos braços, a pele escura, sem chance na 4ª série bom salário é um sonho distante. Se meteu numa fita com os camaradas da área se deu de bem, ficou bonado hoje vai ter feijoada, chama as dona do atitude só pra comemorar e avisa que o neguinho é quem vai patrocinar. Aí neguinho vou sentir saudades de você, a malandragem na quebrada nunca vai te esquecer. Que DEUS perdoe os humildes de bom coração, a vida ensina de que vale o crime irmão. Pessoas chorando no velório, cheiro de vela ó preto dominava e tristeza na capela mais deixa pra lá, eu volto a lembrar momentos que na mente pra sempre vão ficar ele era como santo Cristo mas nasceu no DF, não entendia a vida se perguntava moleque porque da desigualdade, preconceito, covarde, preto, pobre fora da sociedade se emocionava ao ver os filmes do Lampião, histórias da vida do justiceiro ladrão, o rei da cangaço não era homem de aço numa casinha armada, recebeu vários balaços morreu de braços dados com a sua dona, amor bandido, traição neguinho se emociona se espelhava no mais forte sem ter medo da morte cascavel do DF pronto pra dá o bote. Aí neguinho vou sentir saudades de você, a malandragem na quebrada nunca vai te esquecer. Que DEUS perdoe os humildes de bom coração a vida ensina de que vale o crime irmão. O destino traçado estava predestinado a servir de exemplo pra aqueles que ficaram e só sobraram as lágrimas dor e a saudade ferida aqui não cicatriza ódio no peito que arde e segue o enterro eu vejo o desespero a sua dona chorando, a maquiagem escorrendo os seus olhos inchados já toda descabelada e o seu filho do lado que sempre perguntava: "Por que meu pai não acorda mãe, balance ele, ele deve tá brincando, joga água nele, por que você tá chorando? Você nem machucou. Oh o que meu pai trouxe um monte de flor". Cada um numa alça é hora da despedida e todos se abraçando presenciando a descida no caixão na cova e uma tristeza profunda de ter perdido um chegado um companheiro de rua mais é assim a vida passa como chuva de verão e fica sempre um vazio um aperto no coração falta uma estrofe na canção, falta palavras no poema mais de mil me ouvindo mais falta sua presença como piada sem graça é como rap sem rima é como se eu não tivesse mais atitude feminina a vida ensina e você tira sua conclusão e eu te pergunto de que vale o crime irmão? Aí neguinho vou sentir saudades de você, a malandragem na quebrada nunca vai te

esquecer. Que Deus perdoe os humildes de bom coração, a vida ensina de que vale o crime irmão.

## TATICO ASSASSINO PARTE II

Ai vermão se eu já roubei é problema meu, aí vermão se eu já matei é problema meu, aí vermão se eu trafiquei é problema meu, num vem querer me jogar que cê num é Deus. Esquece as Blazer , Scénic, os tático assassino vai andar e desfilar nas cadeira de roda da Freedom. Por que gostava de zuar: “ Esse muleque é um bosta”! Agora toma 5 tiro do bosta nas costa. Cada tapa que cêis dá incentiva os muleque atirá e mandar policia pra fisioterapia ou então pra retirar as bala de 9mm, necrópcia de PM a favela aplaude. Primeiro Round subir em cima da moto, descarregar na cara, o velório é só com a foto e no enterro vai ter flores, salva de tiro, vai aparecer na Globo, igual mocinho. País de merda dá medalha de honra ao mérito, ao polícia arrombado que mandar mais mano lá pru cemitério. Sabe porquê quem morre na mão dos home num é o filho do Faustão, nem os herdeiro do Willian Bonner. É eu, é você, é nós, é a favela, tá na hora de viúva de PM acender vela. Rátátá trilogia pra fazer jorrar sangue de verme na pista, várias cabeças pro ar, pra espalhar miolo de judas pelo taticão. Tático assassino parte III aniquilação. E a sociedade se assusta com os tiroteio, as arma que matava pobre agora rasga polícia no meio e mancha de vermelho as farda da ROTAM, quem planta tapa hoje, vai colher bala amanhã. Que é prus herdeiro intender como a favela sofre Um tempo atrás um mar de sangue so boiáva corpo bom agora vai boiar corpo de porco de farda bege. Que cria o concerto de terror que o demônio rege, que transforma as criança em Serial Killer. Que adora fazer juiz beijar as lona dos ringue. Que deixa entupetado o cano pra matar soldado e na perícia verme cheio de estanho alojado. O monstro que vocês criaram feito com as arma que Israel fabrica aqui nós usa pra assustar perito que fica impressionado com o tanto de bala. A noite inteira no IML pra conta os furo nas farda que mostra na TV pru povo se chocar. Policia é tudo sangue bom só se for de derramar!!! Rátátá trilogia pra fazer jorrar sangue de verme na pista, várias cabeças pro ar pra espalhar miolo de Judas pelo taticão, tático assassino parte III, aniquilação. Fala pru pai, pra madrasta trocar em vez da criança jogar o policia do sexto andar pra espatifar miolo de verme no asfalto criando massa cefálica, farda, sangue tudo misturado ai levanta mano aplaude a PM de luto, Hino Nacional tocando e a farda vestindo o defunto porque o sistema cria agora tem sangue na pista os mano é pele carne, osso, ódio pra matar policia. Pensando que tá mamão que os pobre é bobo cuspiendo sangue da boca quero ver cê acionar reforço. Pede socorro que o barato tá louco um oitão canela seca na sua cinta te decreta morto porque o crime corre pra se organizar munição comprada lá no Paraguai faz verme agonizar, faz a sociedade se alarmá entrar em danger Chama Deus,Jesus cristo, e nem os Power Ranger, vai vir te salvar num adianta pedir socorro. 2 de novembro pra ROTAM policia bom é policia morto. Rátátá trilogia pra fazer jorrar sangue de verme na pista, várias cabeças pro ar pra espalhar miolo de Judas pelo taticão. Tático assassino parte III, aniquilação.

Ratátá, Plá,plá,plá, Rátátá, Plá,plá,plá. Rátátá, Plá,plá,plá. Policia é tudo sangue bom só se for de derramar.

## FAVELA AINDA CHORA

Milhões de pobres morrem vítimas da mão dos homens e acha herói menor de 15 não é super homem o crime as drogas sempre ti levar a nada, a favela ainda está calada. Aê Jão já tô cansado de tanto ficar falando parece quanto mais avisa mais se fica se matando, favela chora com o rosto abatido é a senhora implorando a Deus pra devolver seu filho, é sem chance agora já era não tem mais jeito se não quis escutar sua mãe agora toma rajada no peito a escola falha, o crime acerta é na cabeça só resta pros parente as flor e as tristezas, já é tarde sangue bom eu falei pa deixá queto quem mandou ser ambicioso e querer dá uma de experto agora dorme descansa só que eternamente o rap tenta avisar mas o sistema dá de frente, só que eu passo por cima eu nunca fui de cumprir regra, desafio pro combate agora tô pronto pra guerra você pensa que se sabe, a palavra de Deus não falha. Também não falha quando vara entre o colete do canalha é sem massagem o gambé não tem dó de mãe nenhuma, mete bala o sangue dispara entra nos fecha explode e no otro dia tá lá no IML vendo o corpo conversando chorando com legista e o filho morto eu sei que é foda passá o dia das mães sem ter um filho pelo menos não foi sua culpa, ele que quis esse caminho, morto não ri, não chora, não fala, não faz mais nada, repara bem cuzão é por você que a favela está calada. Milhões de pobres morrem vitimas da mão dos homens e acha herói menor de 15 não é super homem o crime as drogas sempre ti levar a nada, a favela ainda está calada. Um caixão lacrado hoje em dia não trás comoção o cara mata corta os braços depois senta o canhão, no mundo inteiro só monstro qué matá pá ver o som, a moto para o cara desce pronto pra destruições o mano sempre quis ir di carro uma filha ter uma família, conquistou só que trocou pois era assim, cocaína a mina grávida abandonada é tudo ou nada pra se livrar da pensão fez o quarto filho na pancada você não sabe a dor não sabe o sofrimento a mãe ouvir os tiro na rua e saber que é seu filho morrendo é só Deus que mata, Trutão o cão atenta fala tanto no seu ouvido até que um dia se não aguenta ponha as 9 mm na cinta as droga dentro do bolso de quebrada vem na quina do bote moscou tá morto, as guerra louca no mundão emociona deixa triste nem precisa de Iraque aqui memo é apocalipse eu tô de boa penso com coração não com oitão não quero que a favela chore encima do meu caixão fica tranquila minha mãe que nunca não vai matar roubar, os problemas é grande só que deus maior não há eu só queria fala pros mano não desandar traficar, fala que a vida é bem mais linda se as guerras parar já tou cansado de narrar as mortes o crime é ilusão, dia de luto a favela ainda chora Tiozão. Fazer vingança sangue bom não leva a nada, dia de luto a favela está calada, um dia frio de ventania, dia de luto a favela está vazia, mais uma vez não escuta nada, pode acreditá a favela está calada, um dia frio de ventania, dia de luto a favela está vazia. A favela chora o morro chora a periferia chora lagrimas que lenço algum consegue secar. Salve p,n,d,k, Sarandi Paraná, mais um com

menos de 20 no rap foi resgatar salvar da cadeia ou então de ter matado mesmo que foi pilantra se pá verme arrombado, não sou santo doidão mais é bonito de ver quem cresce em meio a miséria e se livra dos plaque vô muntá nas garupa de toca pistola pra ganhar o que se ganha num ano, em meia hora, São vários que corre atrás espera chegar, hoje eu espero alguém mais ninguém vem visitar, ou tá lá no caixão de papelão sem amigo enterrado igual lixo indigente mendigo, chapo locão achou que é só glória nos corres se esqueceu que o seguro de vida não cobre quem morreu trocando com a rotan numa cena, quem morreu por que não pagou meia peça, deu balão um oitão ou a língua matou, quantos morreu por que não pensô e só falou, jogou conversa no vento e o vento levou eu senti voltas estranhos de 9 no côco Os verme nem quer saber quem matou nem por que, se quem morreu não é boy óia só os epc queimado né vários artigos na capivara a favela esta calada e as patricia só fala nas raves te mata com pais só desgosto elas tortura as doutoras tu vai atende nos posto pelos filhos seus filhos sua mãe e sua amada, a favela até cuar mais nós nunca se cala. Favela nunca se cala vamo atrás dos plaque busca os touros dolar freiar os rifles por que é só fita de mil dispensa todos dublê, vamos rancar os fuzio fazer os verme tremer, us muleques de 12 tão apertando cv, explodindo o casco tão qui plenar matine, corpos furados de balas eu só queria saber, mas quem sabe de mais não vê o dia amanhecer, só no corres da fronteira de pé sofibike, jogar os dolar na mochila e vem de XTZ, chega na favela trinca os cachê, metade dos dolar pra mim metade pra você, um frio na esfria veio surpreender era a força canio que Deus pode prender, a favela vai se calano com manos na tdp será que compensa faz a cara pode crer.

### PERIGO CONSTANTE

É sem massagem, a luz no fim do túnel é só miragem. Blindagem, cerca elétrica, cachorro é bobagem. Pegar suas 10 cabine dupla com blindage. Nada disso te protege dos muleque, alta voltage que invade a mansão a milhão, na segurança dá um baile. Amarra seus guardinha, raja seu Rottweiler pru cê vê e aprende que a violência tá por perto. Antes era só favelado com vários na cara e o crânio aberto. Enquanto só pobre morria por Adidas, Diadora Guerra em vários condomínio e é sangue de boy que jorra. Empresário executivo se borra no caixa eletrônico. A burguesa é enquadrada bem na entrada do banco Moscou num deu a senha é lamentável foi pra fita. É encontrada esquartejada dentro do seu Meriva. A boyzinha para o carro pra atender o celular sem sorte moscou, o ladrão levou seu Eco sport. Um muleque de rua com fome que te enquadra com uma faca ou a quadrilha que te assalta, fita, fuga planejada. Troca de tiro na quebrada os moleque de quadrada entra no bar, vai pra matar, sai da frente que vai rajada. Tiazinha que vive assustada num reconhece mais o filho que agora trocou o brinquedo é pó, pedra maconha e cachimbo. A brincadeira preferida é montar na moto e caçar os inimigo se trombar é lamentável sangue escorrendo, corpo estendido. Violência que cerca meu povo é louco matando louco. Pipoco no coco do doido, 357 espatifa miolo. De que adianta ter sangue no olho ser o mais louco de apetite se no final tá no caixão doado de madeirite. Periferia tem guerra é tudo igual só muda de endereço. Os

jogadores são diferente mas o jogo é sempre o mesmo. Jogo covarde onde meu povo sempre paga um alto preço. Velório de muleque de 15, esse filme eu já conheço. Cena sem corte, o mônio é pique filme alucinante. A morte, Caminha lado a lado todo instante. Ter sorte, pra num se envolver nessa avalanche. Ser forte, porque o perigo é constante. Perigo, perigo, perigo está em toda parte. Perigo é constante é aliado da maldade se tromba com a policia você corre perigo. Risco de levar, tapa tiro e num volta pra casa vivo. Perigo...hoje tudo causa medo. Tudo é perigoso nesse mundo traiçoeiro por causa da inveja bico da brecha deixa falha embalo arma a casinha e pilantra mete bala mas se num tiver atitude vixi dá até pena no X comédia aprende que o crime num é brincadeira. Vai ser cobrado, vai, vai ser zuado, vai. E quando se arrepender já vai ser tarde demais. Então cuidado perigo...fique fora do crime. Sei como isso acaba, o final é sempre triste. Cuidado perigo...fique longe do cachimbo O diabo da rizada ao ver você se destruindo. Cuidado perigo...tire o dedo do cão. Pior do que morrer é mandar um pilantra pru caixão pra se livrar do perigo, muito amor em Jesus Cristo. Porque não ter fé em Deus esse é o maior perigo. Cena sem corte, o mônio é pique filme alucinante. A morte, Caminha lado a lado todo instante. Ter sorte, pra num se envolver nessa avalanche. Ser forte porque o perigo é constante. Eu sinto cheiro de pólvora, flores, velas queimando. Caixão doado do lado a criança de colo chorando. Perguntando pra mãe será que ele tá dormindo. A noite ouvindo barulho de tiro bem próximo do perigo sem piedade muitos seguem no caminho errado. Em busca de respeito, dinheiro dos pente estufado mas se eu dou voz de assalto pra sustentar a família. Eu volto num caixão lacrado cá minha mãe chorando em cima. Eu de Glock na cinta de esquina vendendo umas parada por menos de um real explodindo miolo dos canalha. A vida oferece condição desfavorável. Tem uns que diz que é bandido mas só rouba aposentado. Na cadeia comédia aprende o preço de uma falha. Acordando com os ladrão rasgando seu pulmão na faca. Tem uns que tá no perigo mas nunca sente nele dá de presente pra mãe sangue enpoçado no tapete. Se você tem medo da morte esquece da cadeira de roda. Pior que um tiro na testa é um na espinha, nas costa sem atitude conciente na cena P.S.J. Que a trilha do perigo é crime, cadeia e cova. Cena sem corte, o mônio é pique filme alucinante. A morte, Caminha lado a lado todo instante. Ter sorte, pra num se envolver nessa avalanche. Ser forte porque o perigo é constante.

## **ATRÁS DAS GRADES DE SANGUE**

"Mais um ano se passou e nem sequer ouvi falar seu nome...". Mil a sua direita dez mil a sua esquerda , olhe ao seu redor e veja,intenda ,compreenda o quanto e como não valeu a pena as gargantilhas de brilhantes ,as langeries de seda vários quilos de cocaína e crack os passeio nos iates, champagne, vagabundas a vontade, roléx, armanni, couro da viton. Imagine quanto sangue não custou seus apês de Leblon e o povo diz: "-Caralho sangue bom cê viu tru? Ontem tava ai de fusca azul, catava até umas fita, gostava de umas droga

o barato é locão a ascensão foi meteórica agora de Acoord e RR na garagem vorta e meia vejo ele saindo de viagem, depois de uma semana retorna bronzeado isso que é vida o maluco tá muntado". Cê vê né fazer oq se eles quer falar de 100 ,99 queria estar no meu lugar e eu de cóta em cóta fui fortalecendo a firma de oitão canela seca pra G3 e .30 a vida é um carrossel isso eu aprendi eu sou a prova viva,quem quizer vem conferir hoje eu prego o quanto que não valeu aqui no inferno clamando por Deus. Avisa o IML ,chegou o grande dia, são duas da manhã, lágrimas ,sangue, Avisa o IML...se é isso que eles querem, então vem me mata. Linda, nervosa, simplesmente a mais bela de corpo escultural ,de abalar atmosfera jurava amor eterno,dizia que me amava que tudo era belo igual contos de fada um dia me lembro bem eu num esqueço ó uma parati tru e um santana preto uns cara diferente no sol de blusa o clima tava quente uma pá de crianças na rua pelo rádio meu olheiro me passou. "-Ai sangue bom os cara quer vc, levaram sua mulher como forma de mensagem descolei que são mão branca,e são lá do DENARC". Ixi,mandei o advogado e uma maleta recheada depois de uma hora ela tava em casa feliz, sorridente me abraçando e dizendo: "-Amor tá suave ,ó mó sossego! é só chegar uma vez por mês que tá bom se você quizer eu mesmo faço a transação. Levo o dinheiro no ponto e horário marcado, nossos negócios vão ser extraordinários. Huumm, desconfiei e nem paguei pra ver com o coração partido mas tinha que ser mandei matar a vagabunda traidora, - correr com polícia não...sem vergonha!!! e a vida segue assim entre rosas e espinhos assim como toda segunda tem seu domingo hoje eu prego o quanto que não valeu aqui no inferno clamando por Deus. Aqui é foda, mas não desiste, só mesmo Deus pra te proteger. Aqui é foda, é cruel só a morte pode me libertar. Eu tive tudo que eu quis: ouro, diamantes, carros, mulheres, fuzís, balas traçantes. Fazia frio eu descia em Congoinhas depois de uma viagem á negócios na COLOMBIA. " - Surpresa!...Policia Federal sem perdão depois de ter apreendido meus bens, minha mansão com 15 acusações entre homicídios, tráfico, com gravações de telefones grampeados, minha dinastia meu fim ,meu castelo. As grades do presídio, a masmorra do inferno recordei das minhas ações diabólicas na tranca. O sangue do pilantra jorrando da garganta que me caguêtou dizia ser parceiro, Senhor pelo amor foi comigo num enterro de um rival que sem aval tentou me matar. Arranquei a cabeça dele como faz em Bagdá. Várias mortes desde o vigia da Pro-seguro caiu baleado com rajadas de URU até o executivo que não quis repartir a fortuna. Joguei do 10° andar pra espatifar na rua fora os inimigos que boiaram no lixo. Hóó, do tietê peneirados de tiros. Uns dizem que fui louco,outros psicopata, andei pelo sistema, fui cruel nas COMARCA com os pé-de-bréque, os verme atrasa lado Sem essa de monstrão tio, apenas respeitado. Agora eu me pergunto ,cadê todo mundo? Os carro importado, as festas, os charutos cubanos, os manos que viviam ao meu redor, as vagabundas que lambiam até o meu suor condenado a 100 e poucos ,aqui lei dos 30, sozinho apodrecendo na caverna na ilha. No fundão Taubaté, casa de Custódia cêis num sabe como é, aqui não tem misericórdia apenas rancor e ódio no sangue. O mundão parece tão distante. Sinceramente sei que não valeu. Aqui clamei ,chamei ,orei por Deus Se ele ouviu, num sei já era. -Tem mais um corpo enforcado aqui na cela!

## TIPO ASSIM PAQUISTÃO

Avisa pro diabo vir armado. Só loução, tipo assim paquistão, pesadão tipo afeganistão. É só quadrada na cara dos boy. O bagulho é loco tio desceu do carro cagando o tiozão nem viu o menor apetitoso com uma máquina na cara É o dinheiro ou a vida? Se desacreditar é rajada. Aqui quem fala é quem viu a desgraça de perto conhece o fim de quem tentou ser mais esperto. Tentou ser mais lereiro, tentou passar a perna é encontrado sem respiração no mato com tiro na testa. Qualquer perdão mas aqui ninguém perdoa, aqui qualquer motivo é motivo pra morrer a toa. Se é que pra morrer a toa precisa motivo é só espera o desafeto que os moleque dá tiro e bebe até o sangue se preciso for qualquer coisa pra entrar no rank dos gladiador ser o mais tenebroso, psicopata dos bang. Domingo sol do gueto é com as piscina repleta de sangue Avisa lá pro diabo vir armado com escolta, coleta a prova de bala e carro blindado porque o moio tá loucão, sanguinário. Na selva é só monstrão, cochilou é pau no gato. Faixa amarela, lençol branco manchado de vermelho É foda, dispensa o ciat é mais um enterro: "Morreu com um tiro só, já vi mano levar 5,6 e escapar". Fazer o que cada um tem sua vez. E não sou eu quem vai mudar, nem você entenda, é só Jesus pra nos livrar da rotina sangrenta Morre inocente, bandido rico, pobre, tiozão é sem massagem no disparo da Glock. Moleque cresce na quebrada com os coração de pedra, armado de ódio, programado pra entrar na guerra desde pequeno, convive com o veneno. Patrão da biqueira da esquina é seu espelho, é só luxúria, ostentação aqui é canonizada. Escolta, colete, carro blindado hein papa. Ganância infinita ostenta enquanto o povo morre. Se descer daquele carro transparente o crânio explode Nem acredita, desacredita da cena que vê mal largou a chupeta e já tá carbonizando os reféns, indo pros bang, no corre atrás do lucro. As nota de 100 manchada de sangue traz luto. Amém, mente tenebrosa é o que mais tem Latro, quantos que matou pelo Mercedes Benz. Não foi longe, com 20 já é parte do passado, o crime vai além do que dinheiro é status, é fama, sucesso, ostentação é foda, chegar lindão de golf, ter droga, pistola. Era o sonho, de vários que hoje não tão aqui um axé pros que morreram no gol e nas parati Dando fuga, trocando, até o fim cabuloso qualquer homenagem é besteira, agora que cê está morto. O bagulho tá louco e tem víceras pelo ar. Olha pro céu e perde perdão antes Jericho disparar. Só loução, tipo assim paquistão.

## JARDIM DE PEDRA

Quantos manos se foram pra nunca mais voltar. Foram pru lado de lá será que eu vou encontrar, sei lá só sei jhou que pra morre basta tá vivo, a morte chega de surpresa e num traz aviso. Na fumaça do caximbo na bala da automática Na garrafa de pinga é suicídio de forma prática. E assim o povo morre e antes de morre sofre mais um morto na quebrada é aquele corre corre. Uma moto a milhão, o piloto e o assassino. A mãe da vítima chorando enquanto quem matou tá rindo. Favela chora, o sangue escorre morro abaixo. Capeta atenta se os mano abraça é um abraço. A pedra faz os mano tudo de marionete faz roubar

Bujão de gás, toca cd, video cassete. Faz da mancada é cobrado sem perdão É arrastado de quebrada vai fuma pedra com o cão, o bagueiro tá sinistro ou se morre ou se mata. Veja a mulecada só com os abridor de lata tudo pronto pra ação pra fazer mais mãe chora. Os moleque de hoje em dia tão matando por mata. E no dia de finados cemitério tá lotado a mãe chorando e o assassino do filho ali do lado, enterrado. Favelado se mata ninguém socorre. Como diz o ditado quem mata também morre. Os irmão tão se matando por nada, migalha O amor foi esquecido hoje é a carne, a navalha já vi mano matá por cada motivo bobo. Leva de quebra engatilha expludir o globo agindo na maldade, frieza, crueldade. Homicídio doloso premeditado, covarde as vezes sem motivo, já vi nego subi o gás pra fala que é o pã, bambambam, que é o mais Psico da quebrada, ih! piscicopata jão caçou a morte lacrou outro caixão Ardósia, azulejo, granito lapidado, jardim de pedra concreto e dor pra todo lado Jardim de pedra ou cemitério tanto faz o que eu sei, o que interessa, o que importa é que ali jaz uma pá de mano meu, uma pá de mano seu todos são filhos de Deus, mais na trilha se perdeu foi pro caminho errado, caíram em cilada. Entro pro crime vira íma de bala leva rajada aí é prejuizo, não dá mais pra volta atrás. Sua morada é no jardim de pedras esteja em paz. Truta se viu qual é o prêmio da guerra Matou até umas hora hoje tá de baixo da terra pra tudo da um jeito mais da morte não escapa. Toma cachaça o dia inteiro tá o pó e a capa o dia inteiro só tomando dose por dose meu tio que Deus o tenha não escapo deu cirrose, os buteco tá lotado os tiuzinho embriagado quando volta pra casa o filho dele vai se espancado aí os boy vai descobri porque que o filho mata o pai não é pela herança é porque não aguenta apanha mais. A mulher não aguenta mais os filhos não aguentam mais pra toma gastou o dinheiro do aluguel, luz e gás aí abusou da sorte caçou acho a morte e pro jardim de pedra ganhou um passaporte. Ai, o passaporte a viagem é so de ida, sua vida vale mais do que pinga e criptonita. Ei Jão presta atenção ve se é isso que se quer Abraça as drogas e larga os filho a mulher, a policia mata gente, o sistema oprime a gente. A gente mesmo mata a gente, será que se não intende que é todo mundo contra a gente, a gente se mata a cada bala disparada é lucro a mais pros magnata e mesmo assim a periferia chora sofre como sofre pobre senhora pobre vendo a foto do filho a lágrima e o peito aperta 2 de novembro mó tumulto no jardim de pedra mó choradeira tristes recordações vida sofrida tristeza em vários corações mais fazer o que todo mundo nasce pá morre mais não é pra facilitar jão tem que saber viver. Na vida loka varios vão antes da hora abusou da sorte virou passado história. História sem final feliz mais foi assim que se quis um túmulo humilde com seu nome escrito de giz. Uma vela acesa, sua mãe ali de joelho orando por você e chorando com os olhos vermelhos. Mó cena triste jardim de pedra é foda aonde se olha uma pá de tia lágrimas transborda sofrimento tristeza saudade chorando de joelho é que você vê quem te amou de verdade.