

# Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou?

[ *Which curriculum should I take to the rap party that you invited me?* ]

**Ana Silvia Andreu da Fonseca<sup>1</sup>**

**RESUMO** • Este trabalho procura justificar a inserção curricular do rap nacional na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio, sobretudo no tocante ao ensino de língua e literatura. Nesse sentido, são apresentados elementos como: as teorias do currículo, indicativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e a manifestação do rap no tempo (através de suas fases histórico-discursivas) e no espaço (em todo território nacional). Há décadas o rap nacional tem ocupado um lugar de destaque na produção cultural urbana do Brasil; apesar disso, seu uso em salas de aula do sistema oficial de educação tem sido limitado. • **PALAVRAS-CHAVE** rap nacional, currículo do Ensino Médio, cul-

turas e vozes híbridas. • **ABSTRACT** This work aims at justifying the inclusion of Brazilian rap in the great area of Languages, Codes and their Technologies of the high school, particularly in what the teaching of Portuguese and Literature is concerned. In this sense, are presented elements such as: curriculum theories, the laws and indicatives to the Brazilian education, and the manifestation of rap in time (through their historical-discursive phases) and in space (in all of nationwide). For a long time the Brazilian rap has occupied a central position in urban cultural production in the country. Still, the use of rap lyrics in the classrooms of the official education system has been rare. • **KEYWORDS** Brazilian rap, high school, hybrid cultures and voices.

*Recebido em 23 de março de 2015*

*Aprovado em 14 de agosto de 2015*

FONSECA, Ana Silvia Andreu da. *Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou?* Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 91-111, dez. 2015.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p91-111

<sup>1</sup> Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila, Paraná, Brasil.)

## INTRODUÇÃO

Há na “mitologia” da canção brasileira a lenda de que o músico e compositor carioca Noel Rosa foi impedido de ir a uma festa, pois sua mãe, querendo impor limites à boemia do filho de saúde frágil, havia escondido suas roupas. Quando os companheiros de Noel foram buscá-lo, em Vila Isabel, o sambista teria indagado da janela de seu quarto: “Mas com que roupa eu vou?”. Inspirado pela própria “deixa”, compôs, aos vinte anos de idade, aquele que se tornou seu maior sucesso, gravado em 1930 para o Carnaval de 1931: “Com que roupa”<sup>1</sup>. Ao afirmar que “o saber ‘civilizatório’, se assim podemos denominar a instrumentalização assumida por certas instituições no interior da sociedade, [desclassifica] numerosas esferas das manifestações culturais das classes menos favorecidas”, Duarte<sup>2</sup> toma como exemplo a polêmica discussão, através de canções, entre Wilson Batista e o próprio Noel em anos subsequentes ao lançamento do referido samba. O primeiro defendia o modo de se vestir e de se comportar típico do malandro como forma de delimitar o espaço entre “nós” e “eles”, enquanto Noel, ao contrário, propunha trocar a navalha por papel e lápis, e o lenço típico dos malandros de sua época por boas roupas, com o objetivo de que não se precisasse fugir da polícia para continuar a ter uma vida boêmia. Esse, aliás, foi o tom empregado pelo compositor em “Com que roupa”.

De 1931 para 2001: sete décadas depois do primeiro grande sucesso do “poeta da Vila”, o *rapper* paulistano Sabotage declarou:

---

1 Para além de seu caráter anedótico, alguns autores já trataram tanto dos “causos” que conferem humor à vida e à obra de Noel quanto, especificamente, da expressão “com que roupa?”, que era comum no Rio de Janeiro da época e significava “estou na miséria” ou “tenho pouco dinheiro”, em clara relação com a crise econômica desencadeada em 1929 – é o caso de ANTONIO, João (Org.). *Noel Rosa*. São Paulo: Abril Educação, 1982 (Coleção Literatura Comparada); e PINTO, Mayra. *Noel Rosa: o humor na canção*. São Paulo: Ateliê Editorial / Fapesp, 2012. Aqui particularmente interessa ilustrar que, anedóticas ou não, algumas questões têm se atualizado, como as relativas ao estereótipo dos artistas suburbanos.

2 DUARTE, Geni R. “A arte da (na) periferia: sobre... vivências”. In: Andrade, E. *Rap e educação*. *Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999, p. 13-22. Nesta citação: p. 14-15.

Muitos falam “pra cantar *rap*, tem que já ter vivido no crime, pra cantar *rap* tem que estar preso” [...] Eu queria ter uma cara que não fosse de *rapper* pra chegar cantando *rap*. Tanto é que eu já falei pros caras que eu ainda vou subir no palco de paletó, de gravata e de sapato, e os caras vão falar “ele vai cantar samba”, e eu vou cantar *rap*!<sup>3</sup>

A preocupação de ambos os artistas – Noel e Sabotage – parece ter sido quebrar paradigmas relacionados à malandragem, em uma espécie de “desguetização” da imagem dos gêneros poético-musicais que lhes eram caros. Pretenderiam com isso apenas esconder a origem humilde e ficar livre da polícia? Ou, de algum modo, contribuir para que tais gêneros e seus protagonistas – sambistas e *rappers* – fossem aceitos nos mais diversos círculos sociais e intelectuais? Acredito que a segunda hipótese sobrepuje a primeira; ao menos é por essa via que sigo ao buscar a devida adequação das produções não canônicas, híbridas, da cultura popular ou de massa, com destaque para o *rap*, no currículo escolar. Mas, parodiando Noel, com qual currículo eu vou pra aula que você me convidou? É o que veremos mais à frente.

A aceitação dos gêneros populares, supostamente pretendida pelos referidos artistas, encontra na intersecção dos estudos culturais com as teorias do currículo um *locus* privilegiado. Depois da chamada “virada culturalista” na teorização curricular, houve a “diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa”<sup>4</sup>. De programas de televisão a visitas em museus, de peças publicitárias a descobertas científicas, de artes visuais a canções: o leque do que pode ser aproveitado pelo currículo abriu-se sobremaneira. Mas essa “roupagem” esconde heterogeneidades não só entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, como também dentro do próprio campo dos estudos culturais / multiculturais. Neste momento, porém, antes de percorrermos as teorias do currículo, é necessário fechar esse primeiro círculo e considerar a contribuição do sambista Noel Rosa e do *rapper* Sabotage àquilo que Silva<sup>5</sup> chama de “a cultura como pedagogia”.

Enquanto Noel propunha que se trocasse a navalha por papel e lápis, Sabotage declarava<sup>6</sup>: “Abaixe sua arma / Deite-se no chão / O *rap* é minha alma”. Ambos fazem uma ode ao expressar-se através da arte (papel, lápis, *rhythm and poetry*), em detrimento do expressar-se por meio da violência (navalha, arma). Sabotage também eternizou o verso “A maior malandragem do mundo é viver”<sup>7</sup>, realidade que o boêmio e fisicamente debilitado Noel experimentou até as últimas consequências – no sentido de “aproveitar a vida” e também no sentido mórbido, digamos.

---

3 Paulo Napoli Entrevista Sabotage – 2001 (Relíquia). Disponível em: <<http://goo.gl/VJhNzQ>>. Último acesso: fev. 2015.

4 SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 2ª ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 139.

5 Silva, 2007. *Op. Cit.* p. 139-142.

6 Na canção “*Rap é compromisso*”, do álbum homônimo, de 2001, único álbum solo de sua carreira.

7 Ressonância de um verso dos Racionais MC’s de 1997, presente na canção “Fórmula mágica da paz”: “Malandragem de verdade é viver”.

Noel “foi para a Faculdade de Medicina [...] mas a única coisa que isso lhe rendeu foi o samba ‘Coração’, ainda assim com problemas anatômicos. O Rio perdeu um médico, o Brasil ganhou um dos maiores sambistas de todos os tempos”<sup>8</sup>, que não só prospectou uma nova roupagem à malandragem, mas alterou os rumos do próprio samba ao, de fato, promover uma maior inserção social do gênero, dos morros para os salões de baile e os programas radiofônicos ouvidos pelas mais distintas classes. Como um anti-herói romântico, dedicou sua vida à boemia, à vida noturna, e morreu de tuberculose, aos 26 anos, sem deixar filhos. Mesmo passando por um período de ostracismo *post-mortem*, seu legado poético-musical, hoje, é visto como fundamental aos compêndios da história cultural brasileira.

Sabotage, por sua vez, negro nascido e criado na favela do Canão que dividiu a infância e a adolescência entre o trabalho de tomar conta de carros ou de montar e desmontar barracas de “japoneses” nas feiras livres, o tráfico de drogas e as incursões pela Febem<sup>9</sup>, também criou uma “ponte” de sua comunidade, na zona sul de São Paulo, a outras classes e *métiers*. Sua participação nos filmes *O invasor*, de Beto Brant – premiado nos festivais de Brasília, Berlim e Sundance –, e *Carandiru*, de Hector Babenco – premiado nos festivais de Havana e de Cartagena –, e principalmente seu trabalho como *rapper* muito contribuíram para que o *rap* nacional fosse visto como legítima produção cultural por classes sociais/intelectuais diversas da sua de origem. Como uma espécie de herói naturalista (ou seria, nas palavras do crítico literário Davi Arrigucci Jr.<sup>10</sup>, neonaturalista?), Sabotage representa “a luta do indivíduo contra seu destino predeterminado”<sup>11</sup>, tanto pela hereditariedade, quanto pela influência do ambiente”<sup>12</sup>. Morreu aos 29 anos, assassinado, logo após deixar sua mulher no trabalho, no Brooklin Sul. Estava no auge da carreira. Deixou três filhos e uma

---

8 MURGEL, Carô. “Noel Rosa”. *MPB Net*. ago 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/SVj3SS>>. Último acesso: fev. 2015.

9 Cf. FERNANDES, Nelito; AZEVEDO, Solange; FRANZOIA, Ana P. *Amizade bandida – Drama de Belo mostra a difícil relação entre artistas populares e o tráfico*. Época. Editoria: Sociedade. Rio de Janeiro, ed. 211, 3 jun. 2002; e CARMO, Daniela. *O “lance da cor”: um estudo sobre estereótipos em duas escolas públicas da periferia paulistana – 2000/2001*. Dissertação de mestrado em Antropologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas -Unicamp, 2005.

10 Em entrevista a Walther Castelli Jr., no programa “Palavra”, da TV PUC-Campinas / Canal Universitário 10 da Net). Concedida em 2003, essa entrevista foi reapresentada nos anos seguintes e encontra-se disponível para gravação em CD quando solicitada à produção do programa. Nela, ao discorrer sobre o longa-metragem *O invasor*, de Beto Brant, que contou com a participação do falecido *rapper* Sabotage, Arrigucci declara: “tem uma poesia do *rap* e da cidade de São Paulo que é muito interessante, que é uma novidade. Ali tem uma poesia da periferia, [...] ali tem uma cidade pedindo ficção”. Declarando que *rap* é poesia – uma poesia inusitada, porém poesia –, o crítico afirma que, em termos de estilo, a poesia presente no *rap* configurar-se-ia em uma espécie de neonaturalismo.

11 “Sou Zona Sul. Sou programado para morrer” é um de seus versos.

12 CAMARGO, Lidia. “O (in)determinado herói naturalista”. In: *Anais da 8ª Mostra Acadêmica*, Desafios da educação superior na agenda do novo milênio. Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, out. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/gGqocU>>. Último acesso: fev. 2015.

mensagem, como título de uma coletânea, que paradoxalmente passou a fazer um sentido ainda maior após sua morte: “o *rap* é o hino que me mantém vivo”.

## LINGUAGEM E CULTURA NA LDB E NOS PCNS

Acredito que devemos refletir sobre a necessidade de se contemplarem formas híbridas de linguagem e de manifestações artístico-culturais em sala de aula de língua e literatura. O art. 26 da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada<sup>13</sup>, prevê, em seu §1º, inciso II, que ao final do Ensino Médio o educando deve demonstrar “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”; e os PCNs<sup>14</sup> preconizam “que a concepção curricular seja transdisciplinar”, de forma que todos os conteúdos se constituam em “conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo”. Além de as culturas e as línguas conterem, em si mesmas, hibridismos, há letramentos híbridos – como os multiletramentos ou os que consideram a multimodalidade – que podem e devem ser considerados pelos professores e que vão ao encontro das previsões da LDB e dos PCNs.

Se, no Brasil, 95% da população tem acesso à TV, por que não explorar o letramento televisivo na escola?<sup>15</sup> Outro exemplo, e que interessa particularmente aqui, é o fato de a cultura brasileira ter na música uma de suas mais contundentes manifestações. E muito pode ser feito em sala de aula, não só em termos linguísticos ou poéticos, mas também em relação às questões de identidade, com produções musicais contemporâneas tidas como não canônicas, como o *rap*, que contemplam a complexidade da(s) realidade(s) brasileira(s) de modo crítico. “Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos”<sup>16</sup>.

Os letramentos híbridos<sup>17</sup> podem e devem ser usados em aula na tentativa de garantir a revelação de vozes e identidades desprovidas de poder, vozes e identidades até então silenciadas nos currículos – mesmo que, desde 1996, a LDB preconize

---

13 BRASIL. República Federativa do Brasil. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394*. [Lei Darcy Ribeiro (1996)], 5. ed. (atualizada). Brasília: Coordenação de Edições da Câmara dos Deputados: 2010a. p. 30. Também disponível em: <<http://goo.gl/R05Bzz>>. Último acesso: dez. 2010.

14 BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. “Bases legais”. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Parte I. 2000, p. 19. Disponível em: <<http://goo.gl/avwgA>>. Último acesso: dez. 2010.

15 Questionamento lançado pelo professor da UFRJ, Luiz Paulo Moita Lopes, a uma classe de pós-graduação do IEL-UNICAMP, da qual eu fazia parte, em 12 ago. 2008.

16 BRASIL, 2000, *op. cit.* p. 21.

17 Nos termos em que autores como Rojo colocam. Ver: ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

aberturas nesse sentido<sup>18</sup>. Para Santomé<sup>19</sup>, um projeto curricular emancipador deve considerar os conteúdos culturais, além das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adequadas a tal missão. Cabe-nos então perguntar: os conteúdos culturais de quais grupos sociais estão presentes nos currículos? Linguagem e exclusão caminham juntas, inclusive, e infelizmente, na escola. Afinal, qual linguagem é majoritariamente privilegiada em livros didáticos e, por consequência, trabalhada em sala de aula pelos professores?

É sabido que na maioria dos currículos há a arrasadora presença das culturas hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas no currículo e em grande parte dos livros didáticos, quando não estereotipadas e deformadas<sup>20</sup>. Candau<sup>21</sup> afirma que:

[...] imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola [...] e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares; é desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas.

De fato, a escola deve instrumentalizar o aluno para a vida em sociedade e o mercado de trabalho<sup>22</sup>, mas este fim não precisa necessariamente excluir, enquanto meio, formas outras de linguagem que não as dominantes ou sugestões de conteúdos por parte dos próprios alunos. “A parte diversificada do currículo deve expressar [...] a inserção do educando na construção de seu currículo. [...] sob forma de disciplinas,

---

18 O termo *letramento* designa as práticas de leitura e escrita que vão além da mera alfabetização. Ou seja, o letramento refere-se a práticas que, por extrapolarem o mero funcionalismo do saber ler/escrever, promovem interações e ações sociais, discursivas, por meio da leitura e da escrita – mas não só através de textos convencionais, já que é possível “ler” mapas geográficos, por exemplo, ou símbolos diversos, gráficos de física, química e matemática. O letramento híbrido é aquele que faz uso de suportes outros, além do texto escrito, na aquisição de conhecimento e na troca de conhecimento; ou trabalha com textos escritos diversos, em termos de forma e conteúdo (didáticos, jornalísticos, transcrições de fala, poesia etc.). No caso de o *rap* ser usado em práticas de letramento, o professor não deve levar para a sala de aula um *rap* desvinculado de seu contexto, de seu conjunto de práticas. Para que a letra de *rap* não sirva apenas como conteúdo, é preciso contextualizar os elementos poéticos, linguísticos, em suas condições de produção, ou seja, em sua posição social, sua prática social, suas relações de poder. Tendo o letramento por foco, é necessário que tais elementos sejam vistos em sala de aula como índices de interpretação das canções.

19 SANTOMÉ, Jurjo T. “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6ª ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2005.

20 SANTOMÉ, 2005, *op. cit.*, p. 161.

21 CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan.-abr. 2008. Nesta citação: p. 53.

22 Cf. BRASIL, 2000, *op. cit.*; e BRASIL, 2010a, *op. cit.*

projetos ou módulos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a qual pertencem<sup>23</sup> – ou, melhor dizendo, “comunidades”.

Partamos agora às teorias acerca do currículo para verificarmos o lugar que produções culturais como o *rap* nacional poderiam ocupar no currículo escolar.

## TEORIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

Em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Tomaz Tadeu da Silva<sup>24</sup>, destaca a mola mestra das teorias do currículo:

A questão central [...] é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. [...] Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? [...] No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”.

O autor divide as teorias do currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas. Para ele<sup>25</sup>, a questão do poder “vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas”, pois, enquanto as tradicionais pretendem ser neutras, científicas e desinteressadas, as críticas e pós-críticas “argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”. Ou seja, diferentemente das teorias tradicionais – que tiveram origem na Antiguidade Clássica –, as teorias críticas e pós-críticas do currículo – surgidas na segunda metade do século XX – “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”. Vejamos mais de perto tais teorias.

a) Sob a égide das teorias tradicionais, o *currículo clássico humanista*, ou *universitário medieval*, por exemplo, que teve sua origem na Antiguidade Clássica e se estabeleceu na Idade Média e no Renascimento, baseava-se no *trivium* e no *quadrivium*<sup>26</sup>. O primeiro compreendia o ensino de gramática, retórica e dialética. A gramática necessita, em primeira instância, de um texto-base, ou enunciado, para ser exemplificada, corrigida, comparada. A retórica, por sua vez, contém cinco partes de estudo: a descoberta de argumentos (*inventio*); o arranjo das ideias (*dispositio*); a descoberta da expressão apropriada para cada ideia, o que inclui as figuras ou os tropos (*elocutio*); a memorização do discurso (*memoria*); e a apresentação oral do discurso para uma audiência (*pronuntiatio*)<sup>27</sup>. O terceiro elemento do *trivium*, a

23 BRASIL, 2000, *op. cit.*, p. 22.

24 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 14-15.

25 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 16-17.

26 *Idem*, p. 26.

27 Definições baseadas em HOLANDA FERREIRA. *Dicionário eletrônico*, CD-ROM, s.d.

dialética, abarca definições distintas ao longo do pensamento humano: a socrática (a arte do diálogo), a platônica (essa mesma arte colocada em forma literária), a aristotélica (raciocínios elaborados a partir de opiniões simplesmente prováveis), a kantiana (crença do espírito humano em ultrapassar os limites da experiência), a medieval (lógica formal, colada ao exercício da gramática e da retórica), a hegeliana (tese, antítese e síntese) e a marxista (processo de descrição exata do real).

Se, para Hegel, a dialética “anima”<sup>28</sup> qualquer história particular, Marx e Engels inverterão o sentido, fazendo a dialética descer do céu à terra para aplicá-la ao estudo dos fenômenos históricos e sociais: não é mais o Espírito ou a Ideia que determinam o real, mas o contrário. Em função disso é que, no século XX, passou-se a qualificar de dialética qualquer pensamento que levasse radicalmente em consideração o dinamismo dos fenômenos ou da história e que se mostrasse sensível às contradições que eles apresentam<sup>29</sup>.

O currículo universitário medieval do tipo *trivium* tinha por objetivo originário introduzir as grandes obras literárias e artísticas gregas e latinas, bem como o domínio de suas respectivas línguas; e do tipo *quadrivium* continha o ensino de astronomia, geometria, música e aritmética.

b) A democratização e a consequente massificação da escolarização secundária, nos séculos XIX e XX, colocaram fim ao currículo humanista clássico. As críticas que ele recebeu vinham tanto dos defensores do *currículo tecnocrático* quanto dos defensores do *currículo progressista*<sup>30</sup>, mas continuava-se no campo das teorias tradicionais. Os primeiros acreditavam que as línguas e as literaturas clássicas, bem como a retórica, a dialética e a música, não têm validade alguma para a formação do profissional moderno, que deve dominar técnicas específicas para garantir seu posto de trabalho, a produção e o consumo. Já os segundos tinham por pressuposto que os conhecimentos clássicos se distanciavam dos interesses e das experiências de crianças e jovens.

Se “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”<sup>31</sup>, então todas as teorias podem ser consideradas “corretas”, no caso de atingirem seus propósitos, e, ao mesmo tempo, “incorretas”, ao se limitarem a eles. O currículo tecnocrático, por exemplo, servia muito bem para dar ao estudante, ou futuro trabalhador, o instrumental necessário para que ele garantisse seu lugar ao sol na sociedade industrial. Esse seria seu lado “correto”. O “incorreto” ficaria a cargo da falta de oportunidades de mobilidade social e discursiva que lhe é característica. Já o currículo progressista, embora considerasse a psicologia infantil, ignorava questões relativas a diferenças, a relações de poder.

c) A partir da década de 1970, porém, tanto o currículo tecnicista quanto o progressista começam a ser contestados. “O movimento de renovação da teoria

---

28 Termo que deriva do latim *animus* ou *anima* / ânima (alma, espírito), que por sua vez deriva do sânscrito *atma*, de mesmo significado.

29 Para as definições acima, sobretudo filosóficas, ver: HOLANDA FERREIRA, s.d., *op. cit.*; e DUROZOI, Gérard e ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Trad.: Appenzeller, M., 5ª ed. Campinas, Papirus, 2005.

30 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 26-27.

31 *Idem*, p. 14.



educacional [...] ‘explodiu’ em vários locais ao mesmo tempo”<sup>32</sup>. Assim, as *teorias críticas do currículo* opõem-se totalmente às teorias tradicionais, questionando seu *statu quo*, introduzindo a nova sociologia da educação, denunciando a produção do oprimido na sociedade capitalista e, sobretudo, considerando a escola um aparelho ideológico central, pois inclinaria as classes subordinadas à submissão e à obediência, e as dominantes ao comando e ao controle<sup>33</sup>.

As teorias críticas do currículo sofreram, por todo século XX, influência de sucessivos movimentos: da escola de Frankfurt à crítica neomarxista e à política cultural, da pedagogia do oprimido à pedagogia dos conteúdos, da nova sociologia da educação à teoria de reprodução cultural e ao conceito de currículo oculto – no qual as relações sociais na escola são consideradas mais responsáveis, do que o conteúdo explicitamente curricular, pela adequação de crianças e jovens aos ditames do capitalismo<sup>34</sup>.

d) Chega-se então às *teorias pós-críticas* e ao *currículo multiculturalista*, cuja mola mestra é a diversidade de formas culturais, e conseqüentemente de identidades, do mundo contemporâneo. “Ao mesmo tempo em que se tornam visíveis [...] expressões [...] de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa”<sup>35</sup>. Esse caráter ambíguo da pós-modernidade seria a consideração primeira do multiculturalismo que, por sua vez, acabou por se tornar um instrumento de luta pelas diversidades culturais, étnicas, nacionais etc. E é exatamente por tal caráter ambíguo da pós-modernidade que o *rap* encontra seu lugar no currículo. Caminhemos nesse sentido.

Embora existam distinções entre a corrente pós-estruturalista e a materialista do multiculturalismo no que se refere à concepção de “diferença”, ambas poderiam ser contempladas pela utilização do *rap* nacional no currículo. Se, para a primeira, a “diferença é um processo linguístico e discursivo”<sup>36</sup>, o diferente que se constrói discursivamente, ou seja, pelas relações de poder, deve vir à tona em sala de aula. O *rap* trata diretamente dessas questões, pois é produzido por aqueles que são tidos exatamente por “diferentes” ou não dominantes. A segunda parte do *rap* “Negro drama”, de autoria de Mano Brown, é um bom exemplo: “Inacreditável, mas seu filho me imita / No meio de vocês / Ele é o mais esperto / Ginga e fala gíria / ‘Gíria não, dialeto!’”<sup>37</sup>.

Esse trecho marca, discursivamente, a diferença: *eu/nós x vocês e gíria x dialeto*, com a disputa de poder identificada pelo fato de um de *vocês* (“seu filho”) optar caminhar pelo lado alternativo da diferença e agora ser um de *nós*. E, com relação aos dois últimos versos, um determinado falar (*black*, ou de gueto, “de rua”) é chamado

---

32 *Idem*, p. 29.

33 *Idem*, p. 30-32.

34 *Idem*, p. 37-80.

35 *Idem*, p. 85.

36 *Idem*, p. 87.

37 RACIONAIS MC's. *Nada como um dia após o outro dia: chora agora* (CD1), *ri depois* (CD2). 2002.

de “gíria” quando parte de quem vive sob o signo do negro drama, mas passa a ser chamado de “dialeto” quando adotado pelo filho de *vocês*.

Já para a segunda corrente multiculturalista, a materialista, “os processos institucionais, econômicos, estruturais [...] estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural”<sup>38</sup>. Nesse sentido, o *rap* contribui, sobremaneira, pela identificação do racismo nas próprias estruturas institucionais, como pode ser conferido, novamente, em “Negro Drama”:

Hey, bacana  
Quem te fez tão bom assim?  
O que ‘ce deu?  
O que ‘ce faz?  
O que ‘ce fez por mim?  
Eu recebi seu *tic*  
Quer dizer, *kit*  
De esgoto a céu aberto  
E parede madeirite  
De vergonha eu não morri  
To firmão  
Eis-me aqui  
Você, não  
Você não passa  
Quando o mar Vermelho abrir<sup>39</sup>.

Tomando-se a perspectiva do *rap*, no geral, as nuances entre as correntes pós-estruturalista e materialista não necessitam ser vistas de modo separado. As letras contemplam tanto a diferença construída por processos linguísticos, quanto as bases sócio-históricas, institucionais, da diferença: o lugar do negro ou descendente de negro, por exemplo, seria dado sócio-histórico-economicamente e revelado discursivamente. Obviamente, o multiculturalismo tem sofrido críticas, assim como o *rap*, sobretudo de grupos conservadores. Afinal, ruiria o ensino do cânone, substituindo-o por obras de referência difusa, não pertencentes ao *establishment*, e, portanto, tidas como “intelectualmente inferiores”<sup>40</sup>. Além disso, ele seria supostamente relativo ao desconsiderar valores e crenças universais, que transcendem grupos específicos. “Curiosamente, entretanto, esses valores e instituições tidos como universais acabam coincidindo com os valores e instituições das chamadas ‘democracias representativas’ ocidentais”<sup>41</sup>, ou seja, com os valores dominantes.

---

38 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 87.

39 RACIONAIS MCs, 2002, *op. cit.*

40 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 89.

41 *Idem, ibidem.*

## O LUGAR DO RAP NO CURRÍCULO

Através desse breve percurso pelas teorias do currículo, fica patente que é nas teorias pós-críticas que o *rap* encontra sua melhor justificativa de inclusão. Isso porque os estudos culturais / multiculturais / interculturais não veem diferenças necessariamente qualitativas na contribuição que, em nível escolar, poderiam dar tanto as “grandes obras” da literatura quanto as produções da cultura popular ou de massa, concebendo “a cultura como campo de luta em torno da significação social”<sup>42</sup>. Embora as teorias curriculares críticas tenham contribuído muito, as teorias pós-críticas foram além. Nelas há a possibilidade de contradiscursos. Nelas o rap nacional toma seu lugar como contradiscurso legitimado ou, no mínimo, a ser legitimado. Nelas, sobretudo, encontram-se privilegiadas questões relativas a direitos humanos, como herança das teorias críticas. Exatamente por isso, “o desenvolvimento de uma educação intercultural [...] é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios”<sup>43</sup>, pois abarca, segundo a mesma autora, “as relações entre direitos humanos, diferenças sociais e educação [...] num mundo que parece não ter mais [a afirmação da dignidade humana] como referência radical”.

Nas teorias pós-críticas, ou multiculturais / interculturais, a conexão entre cultura, significação, identidade e poder passa a ser o referencial pró-teórico (ou prototeórico) e analítico de toda e qualquer produção, do cânone à subcultura ou à contracultura. Esse envolvimento explicitamente político assentado nos princípios dos estudos culturais permite – aliás, almeja – que as mais diversas formas de criação e interpretação social sejam pesquisadas e, posteriormente, consideradas no currículo escolar. Afinal, se as teorias pós-críticas, no geral, rejeitam a noção de consciência racionalista e cartesiana<sup>44</sup>, como então não ver o currículo como expressão de nosso discurso e de nossa identidade (por sua vez, nem sempre racional e cartesiana)?

É nesse sentido que, sem necessariamente dispensar os grandes “clássicos”<sup>45</sup>, o currículo pode incorporar produções culturais de todo e qualquer grupo social que represente, a seu modo, de seu lugar discursivo, a “Torre de Babel” da pós-modernidade. “Num mundo [...] cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade; num mundo atravessado pelo conflito

---

42 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 133.

43 CANDAU, 2008, *op. cit.*, p. 54.

44 SILVA, 2007, *op. cit.*, p. 149.

45 Particularmente, considero o estudo do que se denominou “cânone”, ou os “grandes clássicos”, fundamental em termos curriculares, sobretudo para aqueles que, em princípio, teriam acesso a essas obras somente pela escola. Estaria aí uma chance de mobilidade ou, no mínimo, de “enriquecimento” – no sentido de “diversidade” – sociocultural. Mas o currículo pode – e deve – ir além, considerando, igualmente, produções outras, não canônicas, para garantir a voz e a identidade de diversos grupos sociais e culturais, bem como as linguagens híbridas e a contextualização, tão indicada pelos PCNs, que “pode – e deve – questionar os dados [da experiência espontânea do aluno]: os problemas ambientais, os preconceitos e estereótipos, os conteúdos da mídia, a violência nas relações pessoais, os conceitos de verdadeiro e falso na política, e assim por diante” (BRASIL, 2000, *op. cit.*, p. 83).

e pelo confronto; [...] em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais<sup>46</sup>, ouvir o máximo de vozes possível é o mínimo que deveríamos conceber para não cairmos na ilusão de que a verdade ou o mal ou a ideologia são únicos, absolutos, e estão em um só lugar.

## O RAP PELO BRASIL

Um fato que chama particular atenção e corrobora a possibilidade de inclusão curricular do *rap* brasileiro é a existência de *rappers* e demais *hip-hopers* em praticamente todo o território nacional, com os mais diversos sotaques. Na Amazônia, por exemplo, o Comando Selva, um coletivo capitaneado pela dupla carioca EJC, promove *jam sessions* nos estados da macrorregião norte em parceria com *rappers* locais.

E no final de julho de 2010 os dançarinos de *break* do Norte e do Nordeste participaram da Batalha do Sertão, em Teresina (PI), que elegeu as melhores equipes (*crews*) de *breakdance* das duas regiões para o campeonato mundial “Battle of the Year”, realizado no final do ano em Montpellier, na França (o evento é internacional e itinerante; em 2009, por exemplo, havia sido na Alemanha). Reuniram-se em Teresina mais de quinhentos participantes ligados ao movimento *hip-hop* do Norte e do Nordeste, quando, além da batalha de *break* e *shows* com grupos de *rap* das duas regiões, foi ministrada uma oficina sobre o Prêmio Cultura *Hip-Hop* 2010, edital do Ministério da Cultura para distribuir R\$1,7 milhão às iniciativas ligadas ao movimento. Somente nos estados da região Norte foram realizadas oito oficinas para esclarecer as lideranças do movimento *hip-hop* sobre o edital, em um total de quarenta oficinas em todo o país, segundo divulgado na época pela Secretaria da Identidade e Diversidade cultural do Ministério da Cultura.

No Nordeste, especificamente, temos uma das mais contundentes influências do *hip-hop*: o *manguebeat*. Considerado o último grande movimento musical surgido no país<sup>47</sup>, nasceu em Olinda e Recife, Pernambuco, no início dos anos de 1990. A fusão de ritmos e de influências do *manguebeat* é patente em “caixas e alfaias marcando o ritmo do maracatu; guitarras distorcidas [...] e letras embolando os versos com influência do *rap* e do *hip-hop*”<sup>48</sup>. Mesmo com a morte de Chico Science, o grande representante do movimento, o *manguebeat* mantém-se vivo em trabalhos de artistas como os pernambucanos da Nação Zumbi, do Cordel do Fogo Encantado e posteriormente de seu vocalista Lirinha, do Mombojó, do Mundo Livre S/A e do cantor e compositor Otto. Já da Paraíba vem a premiada dupla de *rap* AfroNordestinas. E o Nordeste também contribui sobremaneira ao movimento no sentido de que muitos *rappers* nascidos em outras regiões do Brasil são filhos ou netos de nordestinos que migraram para o Centro-sul em busca de melhores condições de vida. Exemplos disso

46 SILVA, 2007., *op. cit.*, p. 137.

47 FREITAS, Almir *et al.* Rios, pontes e *overdrives*. *Bravo!* Especial 100 canções essenciais da Música Popular Brasileira. São Paulo, Ed. Abril, maio 2008.

48 FREITAS *et al.*, 2008, *op. cit.*, p. 103.

são o paulista Mano Brown, cuja mãe é uma baiana, o fluminense De Leve, que tem pai de Recife e avô potiguar e o brasiliense Gog, filho de piauienses.

Na região Centro-oeste há diversos grupos e *rappers*, sobretudo no Distrito Federal. Muitos, por descenderem de imigrantes nordestinos que participaram da construção de Brasília, misturam ao *rap* elementos do repente e da embolada. É o caso de Rapadura, que pertence ao Ponto de Cultura “Atitude Jovem”, da cidade-satélite de Ceilândia, um dos primeiros pontos de cultura do Distrito Federal reconhecidos pela Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura<sup>49</sup>. Ceilândia, cuja “população inicial foi para lá transferida em 1971 das áreas de invasão do Plano Piloto de Brasília”<sup>50</sup>, já foi considerada “a maior favela do mundo e, atualmente, é uma ‘cidade’ de casas de alvenaria que se transformou num dos grandes centros de *hip-hop* do Brasil”<sup>51</sup>.

Porém, historicamente, o maior representante do *rap* do Distrito Federal, bem como do Centro-oeste, e um dos maiores do país como um todo, é Genival Oliveira Gonçalves. Gog, como é conhecido, embora cronologicamente pertença à primeira fase do *rap* nacional, foi um dos pioneiros da segunda fase, com letras carregadas de denúncias, olhar extremamente crítico sobre a política praticada em Brasília nas décadas de 1980 e 1990<sup>52</sup> e ligação direta com ONGs e movimentos sociais, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra).

Para além da capital federal, o *rap* do Centro-oeste chegou a uma aldeia indígena, a Jaguapiru Bororó. Disponibilizado aos jovens da etnia guarani kaiowá em oficinas de *hip-hop* ministradas pelo Ponto de Cultura “Todas as Idades”, de Dourados (MS), o *rap* acabou por dar voz à luta daquele povo indígena. O Brô MC’s é considerado o primeiro grupo de *rap* indígena em terras brasileiras. Em entrevista à Central Única das Favelas<sup>53</sup>, em 2010, ao serem perguntados sobre o convite para abrir o *show* de Milton Nascimento em Campo Grande (MS), seus membros declararam que isso se deu em função de eles terem usado uma gravação do compositor mineiro na abertura da música “No yankee”: “a gente é índio, como na música ele fala ‘porque vocês não sabem do lixo ocidental’ [...] eu acredito que a gente é visto assim pelos ‘brancos’, né, como se a gente fosse uns lixo”. O Brô MC’s gravou um EP (*eletronic play*, CD caseiro) com letras que alternam o português e o guarani. Na música postada no

---

49 Conforme tomei conhecimento no evento que reuniu representantes dos 2500 pontos de cultura do país, o “Tambores Digitais”, promovido pelo MinC, em março de 2010, em Fortaleza (CE).

50 BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Cultura. Secretaria de Cidadania Cultural. *Almanaque cultura viva*. Brasília: 2010b, p. 341.

51 DEVESE, Eloisa. Balé de rua. *Caros amigos*. Especial Movimento *Hip-hop*: a periferia mostra seu magnífico rosto novo. São Paulo, Editora Casa Amarela, p. 28-29, set. 1998, p. 29.

52 PIMENTEL, Spency. “GOG”. *Caros amigos*. Especial Movimento *Hip-hop*: a periferia mostra seu magnífico rosto novo. São Paulo, Editora Casa Amarela, p. 22-23, set. 1998.

53 Disponível em: <<http://goo.gl/VeoZ9u>>. Último acesso: jan. 2011.

canal *Coletivo* do site da MTV<sup>54</sup>, a parte em português do refrão é cantada com ares de grito de guerra: “venha com nós nessa levada [...] aldeia unida mostra a cara”<sup>55</sup>.



**Figura 1.** Os “guerreiros” do grupo indígena sul-mato-grossense de rap: aldeia local. Foto disponível em <<http://goo.gl/5kF3uC>>

Já da região Sul vêm, por exemplo, dois dos grandes vencedores do Hutúz – realizado pela Central Única das Favelas (Cufa), o Hutúz foi por dez anos, de 1999 a 2009, a maior premiação nacional concedida a grupos, DJs, MC’s, *crews* de *street dance* e de grafite, álbuns, vídeos e meios de comunicação ligados ao movimento *hip-hop* brasileiro<sup>56</sup> –, o *rapper* Nitro Di e o grupo Da Guedes, do qual ele já fez parte, ambos do Rio Grande do Sul, bem como Z. O. Family e Conexão Verbal, do Paraná<sup>57</sup>.

No Sudeste, porém, é onde está a maior concentração de grandes cidades do país e, por consequência, de problemas urbanos e *rappers*. Não por acaso, a maioria dos grupos e MC’s considerados neste trabalho atua nos estados dessa região, com destaque para São Paulo e Rio de Janeiro. São Paulo é, sem dúvida, o mais emblemático dos estados brasileiros em termos de movimento *hip-hop*. E isso não só por ter a região metropolitana de sua capital como “mãe” do movimento no Brasil, mas sobretudo por ser berço de dois dos três maiores discursos fundadores do *rap* nacional: o que se refere à fase da autoafirmação frequentemente festiva dos descendentes de negros,

54 Disponível em: <<http://goo.gl/o8Z7vo>>. Último acesso: jun. 2010.

55 O videoclipe desse *rap*, produzido pela equipe de audiovisual da Cufa do Mato Grosso do Sul, está disponível em: <<http://goo.gl/OLlji>>. Último acesso: dez 2010.

56 Página oficial da premiação: <<http://goo.gl/mYgogW>>. Último acesso: fev. 2015.

57 Ver SOUZA PINTO, Júlia e BIAZZO, Cristiano. As relações entre *rap*, escola e exclusão social. *Afroditudes*. Universidade Estadual de Londrina (PR), v. 1, 2006; e BENTES, Anna C. *Linguagem como prática social: rappers, rap e a elaboração de estilos no campo do hip-hop paulista*. Projeto Bolsista Produtividade / CNPq. 2007 [mimeo.]

nos anos de 1980, e o da fase das denúncias das desigualdades urbanas, sociais, étnicas e econômicas, nos anos de 1990, como veremos a seguir.

Além da capital, que até o início da década de 1990 era “a única cidade do país a abrigar gravadoras que investiam no gênero”<sup>58</sup>, o *rap* paulista tem a característica de estar distribuído por diversos pontos do estado, no Grande ABC – com destaque para São Bernardo do Campo e Diadema, onde foi instalada a primeira Casa do *Hip-hop* do país pelo poder público, em 1999<sup>59</sup> –, no litoral – em especial nas cidades da região metropolitana da Baixada Santista – e no interior – sobretudo na região metropolitana de Campinas, esta última com grupos significativos da segunda fase do movimento, conhecidos e premiados nacionalmente, como Sistema Negro, A Família, Realidade Cruel e Face da Morte.

No estado do Rio Janeiro, sobretudo na cidade de Niterói, também se destaca um discurso fundador do *rap*, na década de 2000: críticas mais irônicas, e por vezes mais bem-humoradas, e com bases musicais menos presas ao *soul* e ao *funk* tradicional, já que são muito influenciadas pelo *reggae*, pelo *ragga*, pelo *dub*, pelo *jazz*, pelo samba e pelo *funk* carioca. Entretanto, também no Rio as denúncias não deixam de ser feitas. E da capital do estado, especificamente da Cidade de Deus, vem MV Bill, o “Mensageiro da Verdade”, *rapper* com presença significativa na mídia.

Filiado ao *rap* típico dos anos de 1990, de batidas fortes e letras repletas de crítica e preocupação social, MV Bill é o grande idealizador e incentivador do Prêmio Hutúz e da Central Única das Favelas (Cufa), além de assinar o livro *Cabeça de porco* com o ex-secretário de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Eduardo Soares, e de escrever e dirigir, em coautoria com o produtor Celso Athayde, tanto o livro quanto o documentário *Falcão – meninos do tráfico*, sobre a exploração, pelo crime organizado, de adolescentes e crianças das favelas brasileiras.

De qualquer modo, importa enfatizar que o *rap* está presente em praticamente todo o território nacional. Obviamente, cada região do Brasil tem gêneros próprios com os quais o *rap* dialoga. Isso ocorre em exemplos citados, como no *rap* com repente do Distrito Federal e no *rap* com influências do *funk* carioca na base musical do Rio, sem esquecer o casamento do *rap* com a música eletrônica da dupla paulistana Mamelô Sound System, o *rap* com influência do *hardcore* – ou *hip-rock* – do também paulistano Pavilhão 9 e a fusão de *hip-hop* com samba do carioca Marcelo D2. E esses estilos com influências locais podem ser explorados pelos professores dos mais diversos pontos do país na escolha das canções trabalhadas em sala de aula, preferencialmente considerando o gosto dos alunos na seleção.

## AS FASES DO RAP NACIONAL

Considero que existem três grandes fases no *rap* nacional. Obviamente, poderiam ser reconhecidas outras fases e subfases. Delineei essa divisão em três principais, pois ela consegue aglutinar a grande maioria da produção artística de nossos *rappers*,

58 PIMENTEL, 1998, *op. cit.*

59 VALE, Israel. “Yo!”. *Superinteressante*. Comportamento. São Paulo, Ed. Abril, n. 209, p. 66-73, jan. 2005.

com a devida noção cronológica e estilística do gênero no país. Deve-se levar em consideração, porém, que os períodos que marcam cada fase não são estanques. Embora haja marcos definitórios de cada fase (como um *show* ou o lançamento de um álbum específico), entendo que um artista pode ter sua obra, estilística e discursivamente, localizada em mais de uma fase, ou pertencer cronologicamente a um dado período e adotar um discurso próprio de outro. Além disso, há elementos comuns a mais de uma delas.

1) *Fase da autoafirmação, muitas vezes festiva, da negritude e da produção cultural urbana ligada à juventude de periferia.*



**Figura 2.** Thaide & DJ Hum no largo São Bento, centro de São Paulo, nos anos de 1980. Foto: Kiko Coelho. Disponível em <<http://goo.gl/QabVQh>>.

Essa fase foi a grande propulsora do movimento *hip-hop* no país e, embora tenha encontrado no *rap* sua manifestação mais pungente, iniciou-se, sobretudo, com o *break* – dança de rua. O pernambucano Nelson Triunfo, que antes de vir para São Paulo havia morado na Bahia e em Ceilândia, no Distrito Federal, é considerado o pioneiro tanto do *break* quanto do movimento *hip-hop* no Brasil<sup>60</sup>. O próprio Thaide – que junto a Humberto Martins Arruda formou o mais famoso nome do *rap* dessa primeira fase, a dupla Thaide & DJ Hum – pertencia a equipes de *street dance*<sup>61</sup>. Em termos temporais, situo a fase na década de 1980, mesmo que Thaide e DJ Hum, por exemplo, ainda estejam em atividade, agora separadamente. A *soul music* e o *funk* eram a base mais frequente sobre a qual se rimava, e também havia uma referência ao samba-rock. O *black power* dos anos de 1970 era a grande influência ideológica. Vários *rappers* surgiram na primeira fase, mas grande parte deles adotou, posteriormente, um discurso mais ácido e acabou “fundando” a segunda fase.

2) *Fase da denúncia dos problemas sociais urbanos, com crítica às históricas condições de desigualdade da sociedade brasileira.*

Nessa fase, a mais longa e característica do *rap* nacional, com uma sintaxe e uma filiação lexical próprias da juventude, sobretudo a negra e de baixa renda, as questões mais embaraçosas da história do Brasil vieram à tona, particularmente as que trazem

60 DEVESE, 1998, *op. cit.*

61 ALVES, César. *Pergunte a quem conhece: Thaide*. [Com CD]. São Paulo: Labortexto, 2004.



implicações diretas ao presente, como racismo, injustiça, violência urbana, baixa escolaridade, má divisão de renda, péssimas condições de vida e de trabalho.



**Figura 3.** Capa do terceiro álbum solo dos Racionais, de 1997. Rimas violentas contra o *establishment*.

Mantendo o *soul* e o *funk* como referência musical, essa fase tem rendido homenagens colossais à *black music* brasileira. Embora a segunda fase tenha como marco inicial o ano de 1988, quando o “ideal do *rap* politizado foi apresentado oficialmente no dia 25 de janeiro de 1988 num *show* [coletivo] apresentado no Parque do Ibirapuera [em São Paulo]”<sup>62</sup>, ela atingiu seu ponto alto somente com o álbum *Sobrevivendo no Inferno* dos Racionais MC’s. Foi com esse contundente trabalho que os Racionais, em seu terceiro álbum solo, “atingiram maturidade artística” com um “excelente retrato do Brasil contemporâneo”<sup>63</sup>.

Frenette lembra que o CD vendeu 200 mil cópias somente nas quatro primeiras semanas após o lançamento, em dezembro de 1997, e foi o responsável pelo grupo gravar seu primeiro videoclipe na MTV, receber convites de grandes gravadoras e aparecer nas primeiras páginas dos principais cadernos culturais de São Paulo. “Com esse CD, os Racionais MC’s tornaram-se conhecidos e admirados em todo o Brasil. As faixas [...] eram tocadas em praticamente todas as emissoras de rádio do país, atingindo um público que envolvia todas as classes sociais”<sup>64</sup>. É nesse sentido que afirmo que, com *Sobrevivendo no Inferno*, nosso *rap* tornou-se, de fato, “nacional”, ou seja, atingiu uma maturidade de linguagem e ideologia que encontrou ressonância

62 CONTIER, Arnaldo D. O *rap* brasileiro e os Racionais MC’s. In: *Anais do 1º Simpósio Internacional do Adolescente*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Feusp, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/KY6tEq>>. Último acesso: fev. 2015. p. 4

63 FRENETTE, 1998, *apud* BENTES, Anna C. Violência urbana e exclusão social. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem: práticas de leitura e escrita*. Coleção Viver, Aprender. V. 2. Livro do Estudante (a) e Livro dos Professores (b). São Paulo: Global / Ação Educativa, 2004, p. 173.

64 CONTIER, 2006, *op. cit.*, p. 8.

em diversas camadas sociais brasileiras. A segunda fase constitui-se ainda como o discurso dominante do gênero no país.

### 3) Fase da ironia poética, com influências mais difusas.

Se o estado de São Paulo, sobretudo sua capital, foi o berço tanto do movimento *hip-hop* no Brasil quanto da primeira e da segunda fase de nosso *rap*, foi no estado do Rio de Janeiro, com destaque para a cidade de Niterói, que se desenvolveu a terceira fase, já na primeira década do século XXI. Sem perder a *soul music* como referência e o aspecto temático de denúncia social da segunda fase, com o apelo coletivo que a marcou, a terceira fase prima por dialogar mais diretamente com o samba, o *reggae*, o *ragga*, o *dub* e o *funk* carioca, não só em termos de base musical, como também da ironia muitas vezes patente nesses gêneros. O *jazz*, também presente na segunda fase, é mais uma das influências musicais, mas, na terceira fase, de modo mais declarado do que na segunda.

Mais do que ironia, em alguns momentos os *rappers* da terceira fase demonstram certo deboche – como na camiseta do DJ Castro, a seguir, com o escrito “Pirataria salva!” –, mas essa característica não os livra do dia a dia violento das grandes conurbações brasileiras. Speedfreaks, considerado o “pai” do *rap* fluminense, foi encontrado morto a tiros, depois de 21 anos de carreira, em março de 2010, em uma vala da favela do Sabão, em Niterói.

De qualquer maneira, esta parece ser a fase que guarda maior liberdade musical, poética e temática. Letras que abordam a luta diária do cidadão comum pela sobrevivência, ou criticam a publicidade e a sociedade de consumo, alternam-se a outras que tematizam, por exemplo, as relações afetivas – muitas vezes, porém, inclusive nas letras que encerram homenagens à mulher amada, há referências a um mundo que “queima” à nossa volta. É o caso, por exemplo, de “Babilônia queima”, de Ramon Moreno, conhecido por De Leve:

Quero fazer o que tô a fim sem pensar no fim  
Felicidade não é o que a publicidade impõe a mim (...)  
No mercado sou filmado saidim  
Abraçadim com a gatinha, mas sou suspeito mesmo assim (...)  
Dinheiro compra deputado, governador e põe na gang  
O resto fica no fogo cruzado, Piscinão de Ramos de sangue (...)  
Babilônia teima, Amazônia queima  
Eu já não sei mais se quero lei mais  
Neo-punk no Rio ou narcofunk  
Não adianta tanque na rua, o que manda é o skank<sup>65</sup>.

---

65 DE LEVE, “Babilônia teima”. Álbum *Mix France: Brasil Expressões* (Vários artistas). Gravadora: ST2 Music Brasil. São Paulo (SP), 2004.



**Figura 4.** O extinto coletivo Quinto Andar em 2004. Hoje os ex-integrantes realizam trabalho solo. De Leve, ao telefone, é um dos grandes representantes da fase da ironia poética. Foto disponível em: <<http://goo.gl/9qMD3K>>.

## CONTRIBUIÇÕES AO CURRÍCULO MULTICULTURALISTA

Este artigo propôs trazer à discussão alguns elementos que justifiquem a utilização do *rap* nacional em sala de aula do Ensino Médio: sua adequação aos indicativos da LDB, dos PCNs e das teorias pós-críticas do currículo, o fato de estar presente em praticamente todo o território brasileiro e seu *status* histórico através das três grandes fases temporais-discursivas com que tem se manifestado. Em sala de aula, essa produção híbrida – ao mesmo tempo popular e de massa – pode contribuir em termos de materialidade linguística e de conteúdo de modo indissociável. Não seria o caso de, aqui, demonstrar as características poéticas e temáticas a serem utilizadas em sala de aula do Ensino Médio. As análises empreendidas em minha tese de doutoramento<sup>66</sup> já caminharam nesse sentido, tendo dentre suas conclusões que o *rap* nacional apresenta riqueza temática e de linguagem e sofisticação poética: figuras de linguagem, de construção e de pensamento enquanto índices de interpretação das canções, rimas enquanto ritmo, intertextualidade temática, além de elementos que evoluíram a partir da tragédia ática e da crônica. De modo semelhante, diversos autores têm revelado elementos do *rap* brasileiro que apontam para a sofisticação estética – poética ou narrativa<sup>67</sup>. De uma perspectiva discursiva e multiculturalista,

66 FONSECA, Ana S. *Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2011.

67 É o caso da já citada BENTES, Ana C. *Linguagem como prática social: rappers, rap e a elaboração de estilos no campo do hip-hop paulista*. Projeto Bolsista Produtividade / CNPq., 2007. [Mimeo]; e, posteriormente, de GARCIA, Walter. “Elementos para a crítica da estética dos Racionais MC’s (1990-2006)”. *Idéias*, Unicamp, v. 4, n. 2, p. 81-110, 2013.

portanto, grande parte da produção de nosso *rap* não pode ser considerada “pobre” em termos poético-linguísticos; e a utilização do gênero em questão no Ensino Médio, na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pode muito colaborar para uma compreensão crítica de problemas do mundo contemporâneo.

#### SOBRE A AUTORA

**ANA SILVIA ANDREU DA FONSECA** Professora adjunta do Ciclo Comum de Estudos e vice-presidente da Comissão de Implantação do curso de Jornalismo – Mídia, Poder e Território na América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Possui graduação em Jornalismo pela PUC-Campinas e em Letras pela UNICAMP, além de mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.  
E-mail: ana.fonseca@unila.edu.br

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, César. *Pergunte a quem conhece: Thaide*. [Com CD]. São Paulo: Labortexto, 2004.
- ANTONIO, João (Org.). *Noel Rosa*. São Paulo: Abril Educação, 1982 (Coleção Literatura Comparada).
- BENTES, Anna C. Violência urbana e exclusão social. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem: práticas de leitura e escrita*. Coleção Viver, Aprender. V. 2. Livro do Estudante e Livro dos Professores. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem como prática social: rappers, rap e a elaboração de estilos no campo do hip-hop paulista*. Projeto Bolsista Produtividade / CNPq, 2007. [Mimeo.]
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. Bases legais. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Parte I. 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/avwvGA>>. Último acesso: dez 2010.
- \_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394*. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. 5. ed. (atualizada). Brasília: Coordenação de Edições da Câmara dos Deputados: 2010a. Também disponível em: <<http://goo.gl/Ro5Bzz>>. Último acesso: dez. 2010.
- \_\_\_\_\_. República Federativa do Brasil. Ministério da Cultura. Secretaria de Cidadania Cultural. *Almanaque cultura viva*. Brasília: 2010b.
- CAMARGO, Lidia. O (in)determinado herói naturalista. In: *Anais da 8ª Mostra Acadêmica: Desafios da educação superior na agenda do novo milênio*. Universidade Metodista de Piracicaba Unimep. Out. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/gGqocU>>. Último acesso: fev. 2015.
- CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan.-abr. 2008.

- CARMO, Daniela. O “*lance da cor*”: um estudo sobre estereótipos em duas escolas públicas da periferia paulistana – 2000/2001. Dissertação de mestrado em Antropologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Universidade Estadual de Campinas -Unicamp, 2005.
- CONTIER, Arnaldo D. O rap brasileiro e os Racionais MC’s. In: *Anais do 1º Simpósio Internacional do Adolescente*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Feusp São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/KY6tEq>>. Último acesso: fev. 2015.
- DEVESE, Eloisa. Balé de rua. *Caros amigos*. Especial Movimento Hip-hop: a periferia mostra seu magnífico rosto novo. São Paulo, Editora Casa Amarela, p. 28-29, set. 1998.
- DUARTE, Geni R. A arte da (na) periferia: sobre... vivências. In: Andrade, E. *Rap e educação*. Rap é educação. São Paulo: Summus, 1999, p. 13-22.
- DUROZOI, Gérard & ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Appenzeller, M. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- FERNANDES, Nelito; AZEVEDO, Solange & FRANZOIA, Ana P. Amizade bandida – Drama de Belo mostra a difícil relação entre artistas populares e o tráfico. Época. Editoria: Sociedade. Rio de Janeiro, ed. 211, 3 jun. 2002.
- FONSECA, Ana S. *Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas -Unicamp, 2011.
- FREITAS, Almir *et al.* Rios, pontes e *overdrives*. *Bravo!* Especial 100 canções essenciais da Música Popular Brasileira. São Paulo, Ed. Abril, maio 2008.
- GARCIA, Walter. Elementos para a crítica da estética dos Racionais MC’s (1990-2006). *Idéias*, Unicamp, v. 4, n. 2, p. 81-110, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/tmoNZF>>. Último acesso: out. 2015.
- HOLANDA FERREIRA, A. B. de. *Dicionário eletrônico*, CD-ROM, s.d. MURGEL, Carô. Noel Rosa. *MPB Net*. Ago. 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/SVj3SS>>. Último acesso: fev. 2015.
- PIMENTEL, Spensy. GOG. *Caros amigos*. Especial Movimento Hip-hop: a periferia mostra seu magnífico rosto novo. São Paulo, Editora Casa Amarela, p. 22-23, set. 1998.
- PINTO, Mayra. *Noel Rosa: o humor na canção*. São Paulo: Ateliê Editorial / Fapesp, 2012.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.
- SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 11ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOUZA PINTO, Júlia & BIAZZO, Cristiano. As relações entre rap, escola e exclusão social”. *Afroati-tudes*. Universidade Estadual de Londrina (PR), v. 1, 2006.
- VALE, Israel. “Yo!”. *Superinteressante*. Editoria: Comportamento. São Paulo, Ed. Abril, n. 209, p. 66-73, jan. 2005.

## REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS E AUDIOVISUAIS

- DE LEVE. Babilônia teima. Álbum *Mix France: Brasil Expressões* (Vários artistas). Gravadora: ST2 Music Brasil. São Paulo (SP), 2004.
- PAULO Napoli entrevista *Sabotage* – 2001 (Relíquia). Disponível em: <<http://goo.gl/VJhNzQ>>. Último acesso: fev. 2015.
- RACIONAIS MC’s. *Nada como um dia após o outro dia: chora agora* (CD1), *ri depois* (CD2). Gravadora: Cosa Nostra. São Paulo (SP), 2002.