

CRÔNICAS, DESENHOS, POESIAS E ESCRITOS DE ALUNOS NEGROS, DE DUAS ESCOLAS PUBLICAS PAULISTANAS

SHORT STORIES, DRAWINGS, POEMS AND WRITINGS MADE BY BLACK STUDENTS FROM TWO PUBEIC SCHOOLS IN THE CITY OF SÃO PAULO

Ana Maria Memeyer¹

NIEMEYER, A.M. Crônicas, Desenhos, Poesias e Escritos de Alunos Negros, de Duas Escolas Públicas Paulistanas. Rev. Bras. Cresc. Desenu Hum., São Paulo, 9(2), 1999.

Resumo: Este artigo relata e discute a etapa atual de um estudo de cunho antropológico - financiado pela FAPESP- que visa produzir conhecimento científico e propiciar ações pedagógicas em duas escolas públicas da periferia paulistana. Os temas abordados são as relações raciais e a dinâmica de gênero: o objetivo principal é torná-los prioritários no processo de aprendizado das escolas, visando melhorar a auto-estima dos alunos e alunas e a sua consciência e atuação cidadã.

Palavras-chave: Relações raciais; Gênero; Juventude da periferia; Educação; Negros e negras; Hip hop; Exclusão social; Preconceito; Racismo; Escola pública.

INTRODUÇÃO

Cronistas, desenhistas, poetas, poetisas e escritores/as, que têm alguns exemplos de seus trabalhos apresentados e comentados neste artigo, são adolescentes de duas escolas situadas no Jardim Umarizal, Vila Andrade-AR Campo Limpo, zona sul paulistana². Esta juventude vem participando de um projeto, financiado pela FAPESP – novembro de 1997 a novembro de 2001, no contexto de

uma linha que tem como objetivo a melhoria do ensino público³. Este projeto procura, em primeiro lugar, entender como os negros e as negras se relacionam na escola, tanto do ponto de vista das relações raciais, quanto do ponto de vista da dinâmica de gênero; em segundo lugar, produzir conhecimento científico e propor ações pedagógicas para tornar esses temas, habitualmente silenciados, prioritários no processo de aprendizado das nossas escolas⁴. Visamos também contribuir para uma ele-

1. Ana Maria Niemeyer, antropóloga e professora colaboradora do Departamento de Antropologia da UNICAMP e membro do Núcleo de Estudos de Gênero PAGU/UNICAMP. Tem também formação em psicodrama pedagógico pelo Grupo de Estudos em Técnicas Psicodramáticas GETEP/SP. E-mail: niemeyer@uol.com.br
2. Estas escolas são: Escola de Ensino Fundamental e Médio “Dr. F. B. E” e Escola de Ensino Fundamental “M. S. R.” As duas escolas estão situadas na mesma rua; entre elas há preconceitos de origem diversa, embora haja uma circulação entre estas unidades de parte significativa do corpo discente. Um exemplo de preconceito é que à escola estadual F., é atribuída, devido a sua proximidade geográfica com a favela “Jardhn Rebouças”, uma freqüência maior de “favelados”. Assim, esta unidade educacional teria um ensino de pior qualidade, profissionais menos preparados e clientela de favelados. Em comum, porém, as duas escolas têm uma clientela que pertence aos estratos de renda mais baixos de nossa sociedade, cujos pais e mães vêm em parte de Estados do nordeste e de Minas Gerais e que é majoritariamente composta por negros, negras e meshços.
3. Equipe do projeto: Ana Maria de Niemeyer, coordenadora geral do projeto; M. I. S. S. responsável pelo projeto nas escolias; J. D., orientador da oficina de video; A. P., pesquisadora pelo PAGU; C. P., diretor da oficina de Teatro de Reprise e Música; A. M., doutoranda/UNICAMP e D. C., mestranda/UNICAMP. Junto com esta equipe trabalham 8 professores e professoras das escolas que são bolsistas da FAPESP.
4. Sobre silenciamento ver E.Orlandi, 1992; A. M. de Niemeyer, 1998, Estudando o silenciamento do racismo e do preconceito numa escola da periferia paulistana, Comunicação apresentada no XXII Encontro Anual da ANPOCS - GT Educação e Sociedade, e Cavalleiro, 1998.

vação da auto-estima das alunas e dos alunos e para uma modificação da sua consciência e atuação com cidadãos e como cidadãos.

Partimos do ponto de vista dos/as adolescentes e para tanto utilizamos linguagens que lhes interessam: música, imagens e teatro⁵. Temos uma oficina de Vídeo e uma Oficina de Teatro de Reprise e Música⁶. Contamos ainda com diversos métodos elaborados por nós para que os/as docentes recolham informações em sala de aula⁷.

Procuramos, neste artigo, apresentar e discutir a etapa em que se encontra nosso projeto, através de diversas produções de alguns sujeitos, realizadas ao longo desses 2 anos e quatro meses em que estamos nessas escolas⁸.

Como se disse, no segundo parágrafo deste texto, recorremos à linguagens que são próximas dos/as adolescentes, porque acreditamos que dessa forma trazemos para dentro da escola seu cotidiano, seus problemas e as diferentes maneiras – musicais, artísticas, literárias, etc. que usam para se comunicar e se expressar fora da escola. Entre essas linguagens o hip hop (rap, grafite, e break) é muito importante⁹. Uma idéia que vem orientando nosso projeto é que somente através da interligação entre a linguagem coloquial e a linguagem literária, dita “cultura”, transformaríamos nossos alunos e alunas em sujeitos da formação discursiva que ocorre em sala de aula. Mostraremos, através de um desenho, de uma crônica, de uma letra de rap, de um debate sobre rap em sala de aula e de redações e avaliações sobre o nosso projeto, como estamos conseguindo implantar esta nossa idéia e que resultados vimos obtendo.

ALUNOS COMO SUJEITOS DE SEU APRENDIZADO

Na Escola F. houve inicialmente uma resistência das professoras de português em utilizar

o rap em sala de aula. Seus argumentos podem ser assim sintetizados: o rap é repleto de “palavrões”, e “é pesado demais” para ser trabalhado com jovens que “já têm problemas demais.” Porém, mesmo com essas ressalvas concordaram com nossa sugestão.

Vejam os desdobramentos desse desafio aceito por elas¹⁰, através de uma avaliação da profa. M. A. L. de uma atividade com o rap Fim de Semana no Parque:

“Quando anunciei na sala de aula que iríamos trabalhar com ‘Fim de Semana no Parque’ dos Racionais, nas duas 6^{as} séries, houve uma aceitação muito positiva, para minha surpresa. Fizem comentários do tipo: ‘Eu não acredito que a senhora curte os Racionais!’, ‘Pô cara, que legal’, ‘Agora sim’. Como se dissesse: ‘Agora sim vamos fazer algo realmente interessante’. Eles quiseram ouvir a música três vezes e detalhe: a maioria sabia a letra na ‘ponta da língua’. Percebi que há uma identificação muito grande com o grupo. E como se cantassem a vida de cada um deles.” (...)

Numa segunda etapa ela solicitou que citassem palavras relacionadas à letra da música e, em seguida, que escolhessem uma palavra e contassem uma história, ou narrassem uma situação vivenciada por eles/as. A partir deste levantamento, trabalhou com algumas palavras, obtendo, entre outros, estes depoimentos suscitados pela palavra “medo”:

“O S., que tem dado muito trabalho, manifestou-se levantando o braço. A classe em silêncio. Eu disse: ‘S., foi você quem disse essa palavra, né? Por que medo? ‘Ah professora, na favela as pessoas têm muito medo’. Medo de quem ou do que? – eu perguntei. ‘Medo dos traficantes, medo dos policiais’. (...). ‘Eles nos ameaçam. Nos forcem a entregar. Se a gente entrega eles ameaçam e se não entrega, eles ameaçam mesmo assim. As pessoas têm muito medo.’”

5 Consultar A. M. Niemeyer (1998), para um trabalho, com favelados paulistanos, que recorre à imagens (desenhos, fotografias etnográficas e fotos de monóculos de propriedade dos favelados).

6 Na Oficina de Vídeo (Coordenada por J. D. e que contou com o trabalho de arte-educação de A.M.) a classe aprende a manejar a filmadora de vídeo, a elaborar roteiros e a ter uma visão crítica dos meios de comunicação de massa. Orientamos para que os roteiros abordem os temas do projeto. Esta mesma orientação está presente em uma versão do teatro espontâneo, o Teatro de Reprise e Música (Coordenado por C.R), que visa formar um pequeno grupo de atores que desempenha histórias narradas pela platéia: são histórias verídicas baseadas na vida dessa juventude do Jardim Umarizal.

7 Exemplos desses métodos: Pesquisa sobre os apelidos que circulam entre os/as estudantes; Desenho do auto-retrato; redações e desenhos sobre temas do projeto suscitadas, por exemplo, pela exibição de um filme, por uma leitura, etc.

8 Os nomes dos autoras e autores foram omitidos.

9 Sobre o movimento hip hop em São Paulo, existe um estudo que comenta inclusive a região aonde estão situadas nossas escola, trata-se da tese de doutoramento de ~.C.G.S., 1998.

10 Estamos incluindo aqui a profa. S.V, também bolsista da FAPESP, pelo nosso projeto, que foi responsável em conjunto com M.L pela palestra que o aluno O. fez a respeito de suas letras de rap para diversas classes reunidas na sala de vídeo da escola -cf. Letras e comentários mais adiante neste texto.

Um outro aluno, o A., muito agressivo, estava calmo neste dia e pediu a palavra: ‘Eu queria contar uma coisa: um dia, estava indo a uma quermesse com um amigo quando uma viatura parou a gente. Eles pediram para tirarmos o tênis para ver se tinha droga. Um dos tênis do meu amigo enroscou e quando ele foi abaixar para tirar, um dos policiais o chutou. Como não havia nada, foram embora’. O A. é negro.

Logo depois o R., também negro, nos contou que ‘às 7 horas da manhã, estava indo à escola caminhando pela sarjeta. Parou uma viatura e o chamou: Ô seu negrinho, para que serve a sarjeta? ‘Ele respondeu ironicamente: ‘Prá gente andar nela’. O policial percebeu a ironia, sacou a arma e disse que daquela vez passava, mas na próxima ‘levava chumbo’.

A esta altura, com estes três depoimentos eu estava estarelecida. A classe, geralmente barulhenta, estava calada.” (Relatório de M. A. L., 14/06/98)

Entre outras vertentes relacionadas à valorização do rap pelo nosso projeto temos a produção de O., aluno negro da escola F., então cursando o 1º ano do ensino médio, que escreveu letras de rap que foram lidas e cantadas por ele em uma palestra que fez para diversas classes. Este fato foi extremamente importante para ele que assim avaliou esta experiência: “Eu não pensei que poderia chegar tão longe”.

Esta é uma, entre outras, de suas letras de rap¹¹:

“Caldeirão de injustiça Ele subiu o morro pré visitar a família só que não imaginava como seria seu dia pois pensava que seria mais um dia normal cervejas, abraços e churrasco no quintal, só que infelizmente não houve nada disto houve apenas polícia no pedaço meu amigo, Sua família estava a sua espera quando começaram tiros no meio da favela entre policiais e traí cantes é me lembro disto como se fosse hoje, houve um corre corre no seu quintal e um número de tiros fora do normal, só que infelizmente acertaram a sua mulher que não tinha nada a ver você sabe como é,

Ele chegou no seu barraco sem encontrar resposta havia apenas um bilhete embaixo da porta, que dizia apenas ‘vá pro hospital pois a sua mulher está passando muito mal’. Ele pediu informação aos policiais lá embaixo só que eles se diziam muito ocupados, e eu me pergunto mano que ocupação é esta será que um baleado, para eles não interessa? Alguns vizinhos dizem que houve negligência pois ela f cou meia hora, calda do lado da mesa sem que alguém se preocupasse em socorre-la queriam era vingança por um policial morto sexta-feira, Este homem de quem falo é um pai de família que pagou muito caro pelo que não devia, sendo que na hora que pediam segurança para a policia chegar, era a maior lambança, Agora me pergunto quando isto vai mudar ninguém (?...) na rua, do lado de cá, pois pode haver uma blitz qualquer hora e quem não deve pode levar uns (?.. J, de pessoas que hoje em dia, andam mal preparadas para resolver a violência na nossa quebrada, Tudo isso eu falei e não é mentira pois isto faz parte do nosso dia a dia e nossa zona sul é um caldeirão de injustiça pois não existe apoio por parte da policia existe apenas a lei do medo que manja muitos, principalmente negros, E infelizmente muitos não pegam traficantes invadindo as favelas no meio da noite, sem se preocupar com o pai de família que dorme sossegado com a sua família

(O., 1998, 21 anos)¹²

Durante atividades da Semana da Consciência Negra, organizada pela equipe do projeto na Escola F., no ano de 1998, O. foi entrevistado pela professora M. e assim justificou sua preferência pelo rap:

O.: “O rap, eu gosto bastante do rap.” (...) porque ele fala a realidade, principalmente eu que moro no meio da periferia, vejo tudo que acontece, vou chegar em casa vou ficar escutando um Zezé de Camargo, um Gabriel o Pensador que canta o rap, dizem que é um rap, mas eu acho que não é porque ele não passa por aqui e ele não fala explicitamente daquilo, quer dizer é camufla, a média só aceita o que camufla, então

11 Letras de rap de O.: “Minhas letras de Rap: 1 - A nossa periferia e o RAP; 2 - A comédia; 3 - Racismo andado; 4 - A zona sul está alerta; 5 - Mais um nas estatísticas; 6 - Discriminação urbana; 7 - Apartheid camuflado; 8 - Lista negra; 9 - Só espero que justiça seja feita; 10 - Descaso urbano; 11 - Prisioneira da injustiça; 12 - Mais um dia sangrento; 13 - De mano prá mano; 14 - Umavidade amargura; 15 - A mercê do descaso; 16 - Chacinas realidade da periferia; 17 - Programa cheio de loucura; 18 - A realidade de muitas delas; 19 - Mano o que você vai fazer; 20 - Caldeirão de injustiça; 21 - A nossa realidade; 22 - Me usaram como isca; 23 - Então mano, como as coisas vão ficar? 24 - Vou dizer pois não posso omitir; 25 - Crianças x Esperança; 26 - Mais um nas ruas.”

12 Os trabalhos que chegam até nós estão corrigidos pelas professoras de português, mas preferimos manter aqui a versão original para que possamos ressaltar esta posição: o estudo da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, realizada em contextos e situações diferenciados, por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) revela “diferentes momentos do processo de aquisição da representação escrita da linguagem e são, nesse sentido, também, representativos da atividade do sujeito na relação que continuamente estabelece com a linguagem” (1997: 15, 16). Desta perspectiva os “erros” são indícios do processo de aquisição da representação escrita da linguagem.

eu gosto do rap por mais que ele não tenha muito espaço na mídia, porque o rap ele não tem essa coisa de colá prá falá, então ele chega e fala é aquilo, é aquilo; qualquer morador que passa vai falá é aquilo.”¹³

Os rappers são cronistas do cotidiano da periferia. Suas crônicas e letras de rap, orientam os jovens a adquirirem “‘auto-conhecimento’ em relação ao processo social e promovem intervenções práticas no plano mais imediato.” (J.C. GOMES DA SILVA, 1998: p.14)¹⁴. Apreciemos esta crônica, também, de O., nosso autor da letra “Caldeirão de injustiça”:

“Crônica: Que Aurélio Mais Chato:

Estava eu num ônibus de subúrbio, quando alguém gritou bem alto lá do fundo: ‘É as coisas estão pretas, pré todo mundo’, Confesso que aquela palavra me atingiu, lá no fundo pois me senti o centro das atenções, quando olhei pro lado e percebi que só havia eu de preto naquele onibus, pois imagine só você de negro em meio a tantos brancos, já que para muitos preto ou negro é a mesma coisa.

Quando finalmente descí, no meu ponto confesso que prá mim foi um alívio, com isso que alguns minutos pensando, porque a visão negativa das palavras preto ou negro? Logo que cheguei em casa, procurei consultar o meu melhor guia nessa situação o dicionário Aurélio, foi aí que tive uma grande percepção porque preto e negro pareviam uma abominação.

Com certeza se eu fosse o Presidente da República, riscaria esse significado do Aurélio e do mapa, pois assim aos poucos se apagaria este ruim ponto de vista, pois no meu ponto de vista se não existisse a noite e o negro, nada mais teria sentido. Depois destas avaliações só me resta dizer uma coisa:

(O., 1998, escola EEFMFBF)¹⁵

Vê-se como O., ao dizer “riscaria esse significado do Aurélio e do mapa, pois assim aos poucos se apagaria este ruim ponto de vista...”, tem consciência do processo histórico que vai dando sentido às palavras que estão no dicionário (MARIZA VIEIRA DA SILVA, 1996). Por isso mesmo, para que tal “significado ruim” desapareça para sempre, é preciso eliminá-lo do tempo e do espaço, assim não basta riscar do AURÉLIO, é necessário “riscar do mapa” (isto é suprimir, eliminar do espaço, do país). O. acredita que o lugar social ao qual é preciso recorrer para que esse ato de riscar do tempo e do espaço, tenha eficácia, simbólica e prática é a Presidência da República¹⁶.

O. não se vê como alguém “abominável”, isto é, “excecrável”, que causa “repulsão” (cf verbete “abominável” no DICIONÁRIO AURÉLIO ELETRÔNICO), características que são apreendidas dos significados de preto e negro do DICIONÁRIO AURÉLIO. Preto, enquanto adjetivo, é “sujo, encardido”, “diz-se lo indivíduo negro”, “muito triste, lúgubre”, melancólico, funesto, lutuoso”, “sombrio”, “maldito, sinistro”, “perverso, nefando”; o “preto de alma branca” é o “indivíduo negro bom, generoso, nobre, leal”; o branco, é o oposto, por que é “claro, transparente, translúcido”, “diz-se do indivíduo de raça branca”, “sem mácula, inocente, puro, cândido, ingênuo.” (cf. DICIONÁRIO AURÉLIO ELETRÔNICO).

Compreende-se, assim, porque O. não se reconhece e não se identifica com os enunciados, e significados dos verbetes preto e negro. Trazendo para perto de nossa temática uma formulação de (MARIZA VIEIRA DA SILVA, 1996: p. 153-154), podemos dizer que O., enquanto negro e morador da periferia paulistana, constroe, no movimento hip hop, sua “... posição de sujeito capaz de enunciar e de ser enunciado de forma a se re-

13 “Quando os rappers ironizam o sucesso, na verdade estão questionando um sistema de favores, de submissão a pessoas, gêneros musicais e instituições, que reproduzem no plano da cultura relações servis que se localizam na estrutura social.” (J.C. Gomes da, 1988: p.238).

14 As “posses” são locais de encontro onde são combinadas atuações e onde é praticada -e ensaiado- o break e o rap. Ai também são trocadas informações e livros. (á C. Gomes da Silva, 1998: p.162-170).

15 Esta crônica é uma reelaboração do texto o Dicionario, escrito por Heloisa Pires Lima (1998 p: 54).

16 Ao estudar o dicionario e o processo de identificação do sujeito-analfabeto, Manza Vieira da Silva esclarece que O seu mterresse nos enunciados dos dicionários é ... o de compreender os processos discursivos de produção dos sentidos em sua materialidade linguística. B mais especificamente: compreender como se produz pelo e no funcionamento discursivo do enunciado dicionarizado os sentidos e a posição desujeito da alfabetização, da escola de lere escrever no Brasil, em sua travessia histórica. O dicionário enquanto lugar da completada, da certeza, da exaustividade, do dizível, que pretende dizer algo de tudo e tudo de cada algo, que pressupõe uma relação ^lermo-a-tertno entre linguagem-mundo e naturaliza a relação palavra-coisa pareceu-me um lugar discursivo importante em uma sociedade letrada, como a nossa, para seguir e analisar O perpetuo desdobramento das palavras, no movimento social e histórico do sentido que produz os sujeitos em seus processos de reconhecimento e de idenáficação.’ (1996: p 158). Vieira da Silva e Orlandi, trabalham no campo conceitual da Escola Francesa da Análise de Discurso (cf Orlandi, 1992: 180-81; 1996: 210). Para uma explicação sm^te^l^lca desta linha da AD ver Ferreira (1998).

conhecer e ser reconhecido em sua dimensão pública de cidadão”¹⁷.

É importante registrar que os rappers paulistanos re-significaram a palavra preto. Talvez influenciados pelo, politicamente correto “black”, norte-americano: “Em oposição ao movimento negro e à academia, que elegeram o termo negro para referir-se aos afrodescendentes, os rappers reafirmaram a negritude positivando o termo ‘preto’ como forma de valorizar a origem afro através da cor. Trata-se de uma categoria recorrente no período 92-94, expressa em diferentes músicas: ‘poder para o povo preto’, ‘cada vez mais preto’, ‘considere-se um verdadeiro preto’, ‘mulheres pretas têm história’”. (J. C. G. DA SILVA, 1998: 129).

Uma outra linguagem que vem sendo valorizada por nós é a da iconografia. Os professores e professoras bolsistas sugerem aos alunos e às alunas que expressem através do desenho o que sentem ao ver um determinado filme, ou que representem desenhando o tema que está sendo debatido. O desenho que se segue, de autoria de G., aluno negro da escola F, foi realizado após um debate sobre racismo

Em uma primeira avaliação desta imagem, comentamos que este era um dos únicos desenhos em que o autor apresentava um negro em atitude de confronto (punhos fechados) com um branco que praticava um ato violento em relação a ele. Observamos também que este desenho era esteticamente semelhante aos grafites que são representações gráficas que “ressoam o imaginário das histórias em quadrinhos”¹⁸.



Figura 1: Desenho de G - 13 anos - EEEFM “Dr. FBF”

17 Cf. Enunciados de todas as letras de rap. Estes que se seguem são bons exemplos: Pânico na Zona Sul (Brown Racionais MC’s). (...) “Racionais vão contar, a realidade das Luas / Oue em nome de outras vidas a minha e a sua / Viemos falar, que prá mudar temos que parar/ De se acomodar e acatar o que nos prejudica’ (...). *Tempos Difeis* (Edivaldo - Rock -, Kleber - KI Jay) Eu vou dizer, porque o mundo é assim (...) / meu nome é Edi Rock um rapper não um otário, / se algo não fizermos estaremos acabados.

18 Silveira Junior, 1991 :123.

Porém, só ficou claro para nós a importância dessa atividade para o G., quando em 1999 sua professora, M. A. L., formulou este pedido: “Escrever um texto dizendo a sua opinião sobre as nossas atividades (leitura, discussões, filme) sobre a questão dos negros no Brasil.” Em resposta G. escreveu:

“No ano de 1998 minha professora de português começou um trabalho maravilhoso sobre a consciência negra. O assunto não sai da minha cabeça. No começo pensei que o trabalho não iria passar de duas semanas, ou até acabar a semana da consciência negra, mas durou até 1999.

O exercício que eu mais gostei no trabalho foi as historias em quadrinhos, pois coleciono e tenho 95 revistinhas, conheço mais de quarenta cartonistas, 25 escritores onde se destacam os meus favoritos Luiz Fernando Veríssimo, Laerte, Clauco, Roger Cruz e Lázzi. O filme também foi ótimo, aprendi muito sobre o nazismo e o apartheid, (...)

Depois desses e muitos outros textos estou, com o caráter completamente bem formado. Acho que se dessas pessoas que fizeram esses trabalhos se transformar em um professor não vai se esquecer disso, e se passar para outras pessoas teremos um futuro garantido”.

G., negro, 7a B - 14 anos, 1999.

Vamos acompanhar este mesmo aluno, através desta redação escrita por ele no início do ano 2000: “Nas duas primeiras semanas de aula eu resolvi faltar ‘o que foi uma pena’ pois a professora de português passou ótimos trabalhos sobre Baixa Estima (seja lá o que isso for) que foi muito ‘elogiado’. Mas na verdade eu prefiro ficar em casa dormindo.

Quando voltei achei muito estranho o que aconteceu com a *minha* escola que eu frequento a anos!! Primeiro: As paredes estavam pintadas de rosa. “E nem me pediram permissão”. E isso não é nada, quando entrei no pátio existia milhares de pessoas que eu nunca vi na vida (novatos) que vieram do S. para o F. sem nem me perguntar se podiam entrar, pessoas que senta nas *minhas* cadeiras comem o *meu* lanche e usam o *meu* banheiro para fazer sei lá o que. Fiquei indignado com isso, se pelo menos fosse só mulheres, mas não, tinha pelo meno uma dúzia de peludos charope. Por tais motivos voltei para casa e resolvi ficar mas uma [semana] por lá, longe da escola deles.”

G. 8ª B -15 anos, 2000.

Os grifos são do autor.

O uso do pronome *meu* feito por G., tanto está posposto à substantivos – cadeira, banheiro – que são coisas da escola, quanto à própria instituição escola; denotando desse modo uma carga afetiva intensa¹⁹. Interferir na escola – propriedade sua – sem pedir permissão a ele, afeta sua identidade. É a própria pessoa, G., que está inscrita nas paredes e nos objetos da escola.

Em outro nível, a reivindicação de G. é igual à de F. – incluída no tópico 3: uma “escola digna”, para cidadãos (trabalhadores e trabalhadoras, pais e mães de família) e localidades dignas (vilas, favelas, bairros remotos) onde moram pessoas dignas (os “manos” isto é os jovens “pobres”, sobretudo ‘pretos’ e mestiços). É por essa razão que a periferia “mais que uma figura de retórica, (...) tem aparecido como parte integrante da estética rapper.” (GOMES DA SILVA, 1998: p. 234).

Nas letras de rap e nas inscrições nos muros da cidade, o jovem marca a sua localidade; deixa a sua assinatura – individual ou grupal²⁰ – nos muros, passarelas, pilares, paredes, tapumes da cidade e lugares inacessíveis, seja através de desenhos – grafites, seja através de assinaturas que utilizam letras com um arranjo estético característico da arte hip hop²¹.

A VALIAÇÕES DOS ALUNOS

Mostramos e enfatizamos ao longo do texto como estamos tentando atingir um de nossos objetivos: tornar alunos e alunas sujeitos na formação discursiva que ocorre na sala de aula e no processo de aprendizado como um todo. A elevação da auto estima é uma decorrência desta modificação.

Vejamos como os próprios alunos avaliam essa tentativa. F., negro, 13 anos, que participa do projeto desde o início, diz:

“Projeto relações raciais e de gênero não é apenas um ‘título’ como qualquer outro. É uma lição para nossas vidas, que me deixou com muito discernimento. Por exemplo: aprendi que so-

mos preconceituosos mesmo sem saber, aprendi a criticar e ser criticado. Hoje através desse projeto me sinto muito mais à vontade na sociedade. Descobri que é mais fácil viver sem preconceito respeitando cada um com suas diferenças, defeitos e virtudes.

Este projeto mudou o modo de pensar de muita gente. Exemplo: a maturidade, responsabilidade, o respeito entre outros. Professores mais satisfeitos, com o desempenho dos alunos mostrando sempre mais dispostos a trabalhar conosco. E não é só isso, aluno consciente sabe reagir diante das situações. Não é verdade? É claro que é”. (F., Avaliação escrita por solicitação da profa. M. A.L.).

“Tema: Cidadania. Título: Eu sou consciente? O que é ser cidadão? De acordo com muita gente, cidadão é toda pessoa que possui registro de nascimento. Será que ser cidadão é apenas isso? Será que um simples papel com meu nome e meu dia de nascimento vai fazer com que eu respeite e seja respeitado? Pois bem, se esse papelzinho tem tanto poder, porque será que eu respeito e não sou respeitado? Muitas vezes paramos para pensar e até dá certa revolta. Mas, pelo contrário, somos muito pacientes e alienados. Alienados? Sim. Alienados, pois não sabemos lutar por nossos direitos. Temos direito à saúde, a uma escola digna. Mas lutamos por isso? Sim, 5% ou menos de toda população que é consciente. Cidadão consciente fala, discute, exige, e o melhor de tudo: Ele age...”

(F., Texto elaborado em 1999 na Oficina de Vídeo)²².

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta breve apresentação de nosso projeto. Lembramos que um dos direitos mencionados, de modo tão lúcido, por F., um menino de apenas 13 anos, a “escola digna” – a educação, portanto – tem implicações que gostaríamos de ressaltar porque dizem respeito diretamente ao que vimos apresentando e

19 Cf verbete relativo ao pronome, meu, no Dicionário Aurélio: meu “Posposto ao substantivo, adquire, na maioria das vezes, matiz afetivo”.

20 Consultar J. C. Gomes da, 1988, p.49, nota 44.

21 Para uma definição de grafite e pichação temos a dissertação de mestrado, trabalho pioneiro, de Nelson E. da Silveira Jr. (1991). A leitura deste trabalho associada à da tese de doutorado de José Carlos Gomes da Silva (1998), é indispensável para uma compreensão do fenômeno do grafite, da pichação (Silveira Jr.) e destes no contexto do movimento hip hop norte americano e paulistano (Silva).

22 E. F. age: ele e mais um colega, P, são alunos da escola E F M. F. B. F. e freqüentaram a primeira oficina de video de nosso projeto que funcionou nesta escola durante pouco mais de um ano. Após o encerramento da Oficina de Video neste local, abrimos uma nova na escola S. E. e P., inconfonados, venceram a barreira do preconceito que existe entre as duas escolas – cf nota 2 – e começaram a freqüentar a Oficina na Escola S.

discutindo até este ponto do texto. Em primeiro lugar, a garantia de um processo contínuo de aquisição da leitura e da escrita de modo a que os “erros” (cf. ABAURRE ET ali, 1997 – ver nota 12) – como esses de ortografia verificados nesses poemas, letras de rap, crônicas e demais escritos – possam ser compreendidos e superados ao longo de uma marcha que deveria terminar na universidade. O valor do que é adquirido no desenrolar desse curso é bem expresso por esse escrito: “... gosto de leitura, porque eu sei que através dos livros que eu leio terei um desempenho melhor no meu falar” (A., branca, 6ª A, 05/08/98).

Ora, sabemos, que um insidioso mecanismo que combina discriminação racial com fenômenos econômicos excludentes coloca, precocemente, os pobres e, entre estes, sobretudo os negros, para fora dos bancos escolares (SINGER, 1996). Entre os 50.000 estudantes da USP o número de negros é inferior a 2% (SCHWARCZ, 1996: 173,174).

Em segundo lugar, a garantia de um emprego aos pais e às mães, de preferência fixo, de modo a que o menino e a menina não precisem parar de estudar para contribuir na renda doméstica. Hoje no Brasil, por força, entre outros fenômenos, da terceirização, e da informalização, além do crescimento do desemprego, “o emprego formal (...) começou a encolher, enquanto o emprego informal e o trabalho autônomo aceleraram o ritmo de seu crescimento.” (SINGER, 1996: 105).

Em terceiro lugar, o acesso à diversas formas de cultura que para serem usufruídas exigem alfabetização; aqui, mais uma vez, os negros e os mestiços são os mais prejudicados (SINGER, 1996: 94).

A essa altura de nossa exposição, a leitora e o leitor, talvez, já estejam se perguntando: – E o palavrão?, pois leitores atentos que certamente são, lembram das restrições das professoras ao palavrão nas letras de rap de um lado e da ausência de palavrões na letra de rap de O., “Caldeirão de injustiça”, de outro.

Nessa experiência que vimos comentando neste texto, o palavrão ficou de fora da sala de aula²³. O que estaria significando esse não-dito dentro do espaço do saber formal²⁴? Por que os enunciados do rap não podem ocorrer neste espaço²⁵? Qual seria o sentido desse ato que ao mesmo tempo que dá a voz, retira a voz?

Um, entre outros, caminhos para entender esses gostos, está ligado às questões de gênero. O uso de palavrões, isto é, palavras “obscenas” e “grosseiras” (sg. DICIONÁRIO AURELIO) não faz parte do que é ser feminino, culturalmente construído, nos segmentos de nossa sociedade que formam o corpo docente de nossas escolas. Faz parte desse feminino a boa educação, a gentileza, as regras de etiqueta e a proibição de se dizer palavrões. Essas regras estão ligadas às “leis de discurso”, isto é, “leis que controlam tanto a circulação dos discursos quanto os falantes” (POSSENTI, 1998: p. 1 4S), presentes tanto no discurso cotidiano, quanto no institucional.

Abstract: The article presents and discusses the current stage of an anthropological study, sponsored by FAPESP, that aims at producing scientific knowledge and creating conditions for pedagogic actions in two public schools located in the suburbs of the city of São Paulo. The themes addressed are racial relations and the dynamics of gender: the main objective is to make them become priorities in the schools’ learning process, aiming at improving the students’ self-esteem and their citizenship conscience and action.

Key-words: Racial relations; Gender; Suburbs’ youth; Social exclusion; Prejudice; Racism; Public school.

19 23 Seguindo uma solicitação das professoras, os palavrões foram omitidos das letras de rap criadas pelos alunos (Não existem palavrões na letra de O. entregues para elas e lidas em sala de aula). Além disto uma das professoras esclareceu para as suas classes que trazer para a sala de aula letras dos Racionais e de outros rappers não significava que ela concordava e incentivava o uso de palavrões.

24 “Silenciamento remete à política do silêncio, a todo um campo em que se permite e se proíbe falar, em que se dá voz e se retira voz, em que se diz alguma coisa, para impedir que se diga outra, campo este que se inscreve na retórica da dominação e na retórica do oprimido (E. Orlandi 1992: 30, 31, 75, 105). Orlandi defende a idéia de que o silêncio é “condição do significar”, tira-o da posição secundário em que se encontrava nos estudos da linguagem, distingue-o do “implícito”, do subjacente, e livra-o do ‘sentido passivo’ e ‘negativo’ que lhe foi atribuído nas formas sociais da nossa cultura. “E, assim, ‘liga o não-dizer à história e à ideologia’” (Orlandi: 1992: 12).

25 Talvez por regras semelhantes àquelas que regulam os espaços onde piadas podem ser contadas (Ver as análises lingüísticas de Sírio Possenti (1998), também vinculadas à AD, sobre piadas).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)
- ALMEIDA, M. V. d. *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa, Fim de Século Edições, 1995.
- ALMEIDA, M. V. d.; CORRÊA, M.; PISCITELLE, A. Entrevista com Miguel Vale de Almeida. In: *Cadernos PAGU: Trajetórias do gênero, masculinidades*, 11: 201-229, 1998.
- CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil. São Paulo, 1998. [Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo].
- FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, Pontes, 1998. p.201-208.
- LIMA, H. P. *Histórias da Preta*. São Paulo, Cia. das Letrinhas, 1998.
- NIEMEYER, A. M. d. Revisitando a prática pedagógica: relações interétnicas na escola pública da cidade de São Paulo. *Projeto/FAPESP, 1997*. [Elaborado em conjunto com José Carlos Gomes da Silva].
- NIEMEYER, A. M. d. Um outro retrato: imagens de migrantes favelados. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M. *Desafios da imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, Papirus, 1998. p. 225-265.
- NIEMEYER, A. M. *Relações raciais e de gênero apreendidas através da atribuição de apelidos depreciativos. Simpósio Internacional: Gênero e relações interétnicas entre a juventude das cidades contemporâneas*. Campinas, UNICAMP/Rockefeller Foundation, 1998. (mimeo).
- ORLANDI, E. P. As formas do silêncio no movimento dos sentidos. Campinas, Editora da UNICAMP, 1992.
- POSSENTI, S. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- SCHWARCZ, L. M. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, L. M.; REIS, L.V. d. S. (Orgs.). *Negras imagens. Ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo, Estação Ciência/EDUSP, 1996. p. 153-177.
- SILVA, M.V. O dicionário e o processo de identificação do sujeito. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 151-162.
- SILVA, J. C. G. Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana Campinas, 1998. [Tese de Doutorado - Departamento de Ciências Sociais do IFCH/ UNICAMP].
- SILVA, J. C. G. Arte e educação: a experiência do movimento Hip Hop paulistano. In: ANDRADE, E. N. d. (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo, Selo Negro, 1998. p. 23-38.
- SILVEIRA Jr., N. E. Superfícies Alteradas. uma cartografia dos grafites na cidade de São Paulo. Campinas, 1991. [Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Campinas, UNICAMP, PPGAS].
- SINGER, P. I. Um mapa da exclusão social no Brasil. In: QUEIROZ, J. J. et alii. *Modernidade. globalização e exclusão*. São Paulo, Editora Imaginário, 1996. p. 75-113.

Suas práticas possuem como eixo matricial a luta para a implantação de uma ordem identificada à saúde (física e social) em oposição à desordem, consubstanciada pelos desequilíbrios físicos, emocionais, sociais e espirituais que geram a doença. Elas visam reconstituir o corpo, fortalecendo suas extremidades e fronteiras de modo a encerrá-lo gradualmente em um círculo de proteção. Nesse

sentido, vão muito além da simples restauração de um organismo em desequilíbrio. São medidas profiláticas e terapêuticas que permitem adquirir, manter ou recuperar axé, o elemento vital que move todas as coisas e que no Candomblé Jêje-Nagô é a condição essencial para o gozo da plenitude da vida, do bem estar físico e social.

Motumbá.

Abstract: The aim of this article is to characterize the supreme priests of Candomblé Jêje-Nagô in Brazil and their main treatment practices to promote health assistance and to prevent and cope with illness. In Brazil, these priests are responsible for treatments of an enormous quantity of persons seeking for help and/or cure for their diseases or suffering. Candomblé's supreme priests offer, by ways of a transcendental orientation, important elements that help organizing the chaotic experience of people who suffer from various diseases and others (families, friends) that are directly involved with them.

Key-words: Candomblé; Health; Illness; Priest.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGRAS, M. *Psicologia e cultura*. Rio de Janeiro, Nau, 1995.
- BARROS, J. F. R.; TEIXEIRA, M. L. L. O código do corpo: inscrições e marcas dos orixás. In: MOURA, C. E. M. (Org.). *Meu sinal está em teu corpo: escritos sobre a religião dos orixás*. São Paulo, Edicon/ Edusp, 1989. p. 36-47.
- BENISTE, J. *Òrun, Àiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.
- BIRMAN, P. *Fazer estilo criando gênero: possessão e diferença de gênero em terreiros de Umbanda e Candomblé*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, Ed. UERJ, 1995.
- COSTA-ROSA, A. *Práticas de cura nas religiões e tratamento psíquico em saúde coletiva*. São Paulo, 1995. [Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo]
- CSORDAS, T. J. Health and the holy in African and Afro-American spirit possession. *Social science and medicina*, 24: 1-11, 1987.
- ELIADE, M. *O sagrado e o profano*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- ESPINHEIRA, C. G. A. *Mal estar na racionalidade: os limites do indivíduo na medicina e na religião*. São Paulo, 1996. [Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo].
- FERREIRA, A. B. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GREENFIELD, S.M. Spirits and spiritist therapy in southern Brazil: a case study of an innovative, syncretic, healing group. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 16: 23-52, 1992.
- HERZLICH, C. *A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença*. *Physis*, 1: 23 -26, 1991.
- KRIPPNER, S. Cross-cultural approaches to multiple personality disorder: therapeutic practices in Brazilian spiritism. *Humanistic Psychologist*, 14: 176-193, 1986.
- LÀNGDON, E. J. *A doença como experiência: a construção da doença e seu desafio para a prática médica*. Florianópolis, UFSC, 1996.
- LAPLANTINE, F. *Antropologia da doença*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- LAZNIK, P. M. C. Mythical and ritual itinerary of a cure according to the tradition of the Candomblé. *Psychanalystes*, 47: 79-87, 1992.
- MONTERO, P. *Da doença à desordem*. Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- MONTEIRO, D.T. A cura por correspondência. *Religião e Sociedade*, 1: 61 -79, 1977.
- PRANDI, R. *Herdeiras do Axé*. São Paulo, Hucitec, 1996.
- RABELO, M. C. Religião e cura: algumas reflexões sobre a experiência religiosa das classes populares urbanas. *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3): 316-325, 1993.
- RIBEIRO, R. I. *Alma africana no Brasil: os iorubás*. São Paulo, Oduduwa, 1996.
- SANTOS, A. O. *Representações sociais de saúde e doença no Candomblé Jêje-Nago do Brasil*. São Paulo, 1999. [Dissertação de Mestrado - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo]
- SILVEIRA, N. *Jung: vida e obra*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- TEIXEIRA, M.L.L. *A encruzilhada do ser: representações da loucura em terreiros de Candomblé*. São Paulo, 1994. [Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo]
- VEYRAT, J. G.; FERRIER, J. From haitian Voodoo and brazilian Candomblé to european hyperpnea: applications to psychosomatic medicine. *Annales Medico Psychologiques*, 147: 341-347, 1989.
- WARREND, D. A terapia espírita no Rio de Janeiro. *Revista de Psicologia*, 11: 56-83, 1984.