

RAP COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO: REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DE ALUNOS/ ADOLESCENTES DE SANTA MARIA/DF SOBRE A VIVÊNCIA NAS RUAS

*(RAP as literacy practice: discourse representation
of students/adolescents of Santa Maria/DF
about street experiences)*

Miguel Ângelo Moreira ¹

ABSTRACT

This paper sets up a research-action, promoted from literacy workshops with proposals for educational inclusion, aimed at teenagers from public school in Santa Maria, in the Distrito Federal (Brazilian, Brazil). The aim is to promote workshops production of text verbal and nonverbal that enable a literacy practice that unites art (graffiti), music (lyrics in rap) and dance (street dance), which aims to build a social practice transforming their status of adolescents at risk. The workshops were held at the Centro de Ensino Médio 417 Santa Maria / DF with a group of students from the 1st year. The method used for the further development of this work is the critical discourse analysis, which includes various theoretical and technical, this is addressed within the proposal of Fairclough (2001, 2003), associated with systemic functional perspective Halliday (2004), considering that the interest of the analyst's discourse goes beyond the inner structure of linguistic systems and therefore must take into account, especially external functions (social side), which help to organize the internal system of language (grammar).

Keywords: *adolescents, literacy, discourse, at risk, transitivity*

1. Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (2007). Atualmente, é doutorando em Linguística pela mesma universidade e professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, além de participar de um projeto de pesquisa (da REDLAD) na UnB, Brasil.

RESUMO

Este trabalho configura uma pesquisa-ação, promovida a partir de oficinas de letramento com propostas de inclusão educacional, voltadas para adolescentes da rede pública de Ensino de Santa Maria, no Distrito Federal. O objetivo é promover oficinas de produção de texto verbal e não verbal que viabilizem uma prática de letramento que uma arte (grafite), música (letra no estilo rap) e dança (street dance), cujo intuito é o de construir uma prática social transformadora de sua condição de adolescentes em situação de risco. As oficinas foram realizadas na escola Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria / DF com uma turma de alunos do 1º ano. O método utilizado para o aprofundamento deste trabalho é a análise de discurso crítica, que embora compreenda várias vertentes teóricas e técnicas, aqui é abordada dentro da proposta de Fairclough (2001, 2003), associada à perspectiva funcional sistêmica de Halliday (2004), tendo em vista que o interesse do analista de discurso vai além da interioridade ou estrutura dos sistemas linguísticos, pois precisa levar em conta, sobretudo, as funções externas (lado social), que contribuem para organizar o sistema interno da linguagem (gramática).

Palavras-chave: *adolescência, letramento, discurso, situação de risco, transitividade*

Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa-ação, inserida no meu projeto de Doutorado, intitulado *O discurso legal e a realidade da adolescência: a atitude na relação família-escola e as formas de letramento voltadas para a inclusão social*, com o qual assumo, entre outras razões, o compromisso, como pesquisador e educador, com os propósitos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica.² Comungando os mesmos ideais de Caldas-Coulthard e Coulthard

2. Trabalho apresentado como comunicação no VII Colóquio da Rede Latino-americana de Análise de Discurso Crítica sobre a pobreza extrema na América Latina, em 14 de setembro de 2012, na Universidade de Brasília. Faz parte dos estudos desenvolvidos no Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades, o qual é parte integrante da Rede Latino-Americana de Análise de Discurso Crítica sobre a Extrema Pobreza – REDLAD.

(1996: xi), entendo que, como analista de discurso, não poderia deixar de fazer a partir do oferecimento de eventos de letramento, voltados para adolescentes em situação de risco, uma forma de agir no mundo para transformá-lo e, desse modo, contribuir para a criação de ‘um mundo em que as pessoas não sejam discriminadas em razão de sexo, idade ou classe social’, nem mesmo pelo estilo musical preferido.

A iniciativa tem por finalidade focar o contexto das ruas de Santa Maria,³ nos dias de hoje, visando sensibilizar estudantes e promover a conscientização sobre a importância do combate às práticas de violência urbana através da música, da dança e do grafite como práticas discursivas de letramento transformadoras, possíveis de beneficiar essa parcela da sociedade tão castigada por situações de opressão, injustiças e iniquidades sociais. Para tanto, buscou-se examinar elementos léxico-gramaticais presentes em dois momentos de produção textual: 1º) relatos, transcritos em textos produzidos em sala de aula, sobre o que os adolescentes veem nas ruas em que convivem; e 2º) elaboração de uma letra de RAP que abordasse suas experiências no contexto das ruas de Santa Maria, bem como a junção da letra com a apresentação de dança e grafite, ocorrida num evento institucional da escola CEM 417, denominado *Chá Literário*.⁴ Conforme Halliday (1994: 339), “um texto não é um mero reflexo do que está além dele; é um parceiro ativo na construção da realidade e nos processos de transformação da realidade”.

De acordo com Fairclough (2003), “uma das maneiras de agir e interagir é por meio da fala ou da escrita, assim o discurso figura primeiramente ‘como parte da ação’”. Desse modo, os eventos de letramento foram organizados de modo a promover aulas criativas

3. Santa Maria é uma região administrativa do Distrito Federal. O Núcleo Rural Santa Maria permaneceu como área rural do Gama até 1992, quando a Lei nº 348/92 e o Decreto nº 14.604/93, criaram a RA XIII – Santa Maria. Sua criação está vinculada ao Programa de Assentamento de Famílias de Baixa Renda, em lotes semi-urbanizados. (http://www.santamaria.df.gov.br/045/04503001.asp?slCD_ORIGEM=26674, consultado em 13 ago. 2012.)

4. Este evento foi realizado em 06 de julho de 2012 como parte integrante do projeto político-pedagógico do Centro de Ensino Médio 417 de Santa Maria. O Projeto auxilia na leitura e compreensão das obras do PAS aplicadas pelo CESPE/UnB.

e previamente elaboradas com recursos diversificados como slides, músicas, textos, exposição de fotos e de grafite, de modo a conduzir o aluno à análise, reflexão e exposição dos conhecimentos construídos a partir de sua visão de mundo. Para tanto, foi adotada uma postura ética, ouvindo as experiências e respeitando as opiniões do grupo focal pesquisado.

É nessa perspectiva que faz sentido, neste artigo, verificar as práticas de letramento com música, dança e grafite, bem como os significados construídos pelos adolescentes e os efeitos na construção de suas identidades.

1. ADC como proposta teórico-metodológica

A Análise de Discurso Crítica (ADC), com raízes na Linguística Crítica,⁵ constitui uma disciplina orientada para a análise de questões sociais dialeticamente conectadas a outros elementos de vida social, intermediados pela linguagem e por práticas sociais.⁶ A ADC, segundo Wodak (2003: 21), iniciou-se como área de estudo no começo da década de 1990, num simpósio realizado na Universidade de Amsterdã, com a participação dos linguistas Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak.

Considerado um dos expoentes da ADC, Fairclough destaca-se nesse grupo, em razão da elaboração de uma proposta teórico-metodológica voltada para o estudo da linguagem como um fenômeno social, que ficou conhecida como “Teoria Social do Discurso” (TSD). A proposta de análise de discurso crítica desenvolvida por Fairclough

5. A Linguística Crítica é uma abordagem desenvolvida na década de 1970, que pode ser definida, segundo Wodak (2005: 19), como uma das disciplinas “que fundamentalmente se ocupam de analisar as relações de dominação, poder e controle, tal como manifestam através da linguagem”. Nesse sentido, é uma abordagem que visa coadunar um método de análise textual com uma teoria social.

6. “Práticas sociais podem ser vistas como articulações de diferentes tipos de elementos sociais com áreas particulares da vida social. (...) Eventos sociais são causalmente moldados por redes de práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2003: 25).

(2001, 2003) pretende reunir a análise de discurso orientada textualmente com o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem como uma prática social (Fairclough, 2001: 89).

Na visão de Fairclough, o discurso é sempre um modo de ação social e historicamente situado como representação das experiências e significações do mundo, a partir da relação dialética estabelecida com outros aspectos do “social”. Nesse sentido, “o uso da linguagem é sempre constitutivo de ‘identidades sociais’ (e individuais)”, de relações interpessoais e de sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001 e 2003). Trata-se da visão tridimensional de análise de discurso que envolve três esferas de uma abordagem teórica voltada para o estudo da linguagem como um processo social, que permite focar a gramática do texto, associando-a a um enfoque crítico de práticas linguísticas que podem sugerir mudanças sociais.

A distinção das três dimensões de análise de discurso crítica é a seguinte, conforme Fairclough (2001: 101):

- Dimensão textual: análise das propriedades formais do texto (vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual etc);
- Contexto interpretativo (ou prática discursiva): análise da relação existente entre “texto” e “interação”; enfoca os processos sociais e cognitivos relacionados à produção, à distribuição e ao consumo de textos ligados a ambientes econômicos, políticos e institucionais específicos;
- Contexto explicativo (ou prática social): análise da relação entre prática discursiva e contexto de uso.

De acordo com a proposta de Fairclough (2001), o modelo tridimensional da Teoria Social do Discurso (TSD) traz uma inovação da ADC para a Análise de Discurso, uma vez que o enfoque não se deu apenas nos mecanismos de reprodução, mas também sugere mudanças discursivas ou sociais. Desse modo, as relações sociais são abordadas nas práticas sociais e discursivas da TSD como instrumento de percepção das relações interpessoais e de representação social.

Nesse sentido, a orientação linguística, apontada em Fairclough (2003), recorre aos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), em particular aos estudos de Halliday, voltados para as metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual (1978, 1994), as quais dão origem a três tipos de significados da linguagem propostos em Fairclough (2003): *significado acional*, *representacional* e *identificacional*. Ressalte-se que a intenção de Fairclough é a de modificar sua proposta inicial a partir da redefinição das funções *relacional*, *ideacional* e *identitária*. Nesse sentido, a proposta faircloughiana passa a ser uma análise de como os três tipos de significado se articulam em textos e como se conectam na organização entre eventos sociais e práticas sociais. Em outras palavras, os três significados correspondem a modos de representar (representação), de agir (ação) e de ser (identificação), os quais figuram no discurso como parte da prática social.

2. Linguística Sistêmico-Funcional: um enfoque na estrutura de transitividade

O modelo da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que vem sendo desenvolvido por Halliday, implica uma teoria linguística voltada para as escolhas de usos, visto que através de seu uso podemos interagir com o outro. Para Halliday (1994: XIII), a linguagem satisfaz as necessidades humanas e é organizada funcionalmente respeitando essas necessidades e não de forma arbitrária. Ainda segundo esse autor, a linguagem é usada para diferentes propósitos e em diferentes contextos e situações que emolduram sua estrutura, ou seja, a LSF “analisa e explica como os sentidos são construídos nas interações linguísticas do dia-a-dia” (Eggins, 2004: 1), em todas as atividades que envolvem a linguagem. Em outras palavras, quando agimos e interagimos produzindo textos, estamos também produzindo significados. É nesse processo de interação que significados são construídos e reconstruídos constantemente a cada vez que o sistema é acessado por entender que toda linguagem se organiza em torno de um propósito ou de uma função.

Deve-se aclarar, ainda, que não só com base nos trabalhos pioneiros de Halliday, mas também em diversos outros estudiosos da área, entre os quais Martin (1992), Eggins (1994) e Thompson (1996), a Linguística Sistemico-Funcional concebe a linguagem como um potencial de significados à disposição dos atores sociais.

Na perspectiva da LSF, enquanto a função constitui uma propriedade fundamental da linguagem, a gramática pode ser compreendida como sistema de opções disponíveis na língua, sendo que o falante ou escritor realiza suas escolhas dentro desse sistema, sempre num contexto de situação social de fala ou de escrita, conforme menciona Silva (2005: 39), para quem “um simples enunciado contextualizado, veiculado em uma oração, permite-nos aproximar do lado funcional da linguagem”.

Vista sob esta ótica, Halliday propõe três tipos de significados, denominados metafunções, que simultaneamente são gerados em cada interação ou produção textual ou evento de letramento. Cada tipo de metafunção da linguagem está presente na estrutura da oração e se relaciona diretamente com a léxico-gramática de uma língua através de três sistemas, respectivamente: sistema de transitividade, sistema de modo e sistema temático (tema/rema) ou sistema de informação (dado/novo), conferindo-lhes um caráter multifuncional. O texto, analisado a partir do modelo sistêmico-funcional de Halliday, é visto como um espaço multifuncional.

As três metafunções pertencem ao nível léxico-gramatical, tendo a oração como unidade básica, a qual expressa um tipo de organização semântica num espaço multifuncional *continuum* (Moreira, 2010). Em qualquer texto temos as três metafunções – a separação é questão simplesmente didática. Por uma questão de espaço, nos restringiremos apenas à apresentação de um breve panorama das noções de função ideacional, pois esses são os conceitos que embasam as análises aqui propostas. Para uma visão mais ampla da LSF, remetemos os leitores aos trabalhos de Halliday (2004), Halliday e Hasan (1989), Martin (1992), Eggins (1994) e Guio & Fernández (2005).

Por intermédio da função ideacional, trabalhamos a oração como representação da realidade. Essa representação constitui o

que Halliday chama de *Gramática da Experiência*. Inclusive, esse modelo de gramática é base para a configuração do *significado representacional*, proposto em Fairclough (2003). A gramática que vem sendo desenvolvida por Halliday é chamada de gramática sistêmico-funcional devido ao fato de levar em consideração aspectos relacionados ao significado (base semântica) e ao uso (base funcional) de uma determinada língua e por considerar a existência de uma rede de sistemas que configuram uma língua. De acordo com esse autor, o discurso é visto como um modo de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material (ou mundo do “fazer”: ações e eventos); o “mundo mental” (ou mundo da consciência), abordando aspectos relacionados aos pensamentos, sentimentos, crenças, valores etc; e o mundo social (ou das relações abstratas). Para Ghio & Fernandez (2005:82), “estes tipos constituem os processos básicos ou principais do sistema de transitividade de uma língua”.

Para se analisar a estrutura de transitividade é preciso levar em conta a seleção de três aspectos ou papéis de transitividade: *processos*, *participantes* e *circunstâncias*. Estes papéis correspondem à tradicional estrutura oracional formada por nomes, verbos e advérbios (ou locuções adverbiais e preposicionais), respectivamente.

No sistema de transitividade “cada processo é associado com diferentes papéis dos participantes, ocorrendo em diferentes configurações” (EGGINS, 2004: 214) e circunstâncias. Em qualquer interação ocorrida em nosso cotidiano, além de assumirmos papéis perante nossos interlocutores, atribuímos a eles papéis. Essa elaboração ocorre porque estaremos dando ou pedindo algo, que poderá ser tanto informações, quanto bens e serviços (Vian Junior, 2009: 20). Dessa forma, o sistema de transitividade, segundo Halliday (2004: 170), “constrói o mundo da experiência dentro de uma série de tipos de processos. Cada processo provê seu próprio modelo ou esquema, que constrói um domínio particular de experiência como uma figura de um tipo particular”, ou seja, cada processo dá corpo a esquemas conceituais, traduzidos pela gramática da experiência como significados discursivos.

Nos exemplos a serem analisados mais adiante, utilizo algumas categorias de análise que correspondem, especialmente, a formas e significados representacionais e identificacionais, sobretudo, com respeito à categoria da representação e identificação. Lembra Fairclough (2003: 47) que em uma teoria linguística particular deve basear-se na linguística sistêmico-funcional, “teoria que analisa a linguagem tal como é configurada pelas funções sociais que estão destinadas a realizar”.

3. O letramento como uma forma de prática social

Para Barton e Hamilton (1998: 8), “o letramento é um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos”. “As práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento a que as pessoas recorrem em um evento de letramento” (Barton, 1994: 37). “Os eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel” (idem, *ibidem*). Como consequência, o letramento nesse referencial faz parte de atividades materiais, tipos de relações sociais e identidades, crenças e valores específicos em uma dada comunidade, bem como contém aspectos desses diferentes elementos (cf. RIOS, 2010: 171). Assim como no referencial da ADC – gêneros, discursos e estilos podem ser focalizados na instanciação do letramento, expandindo sobre uma riqueza de possibilidades de combinações entre a fala, a escrita e outros modos semióticos, tais como dança e grafite, associada à letra de RAP, conforme se evidenciará na próxima seção.

Nessa perspectiva, a prática de letramento em sala de aula, concebida como uma atividade sociocultural, envolvendo produção textual (e também produções semióticas), pode ser traduzida para o interior do referencial de prática social de Chouliaraki e Fairclough, em que se comungam atividades particulares (produção de letra de RAP) com valores e práticas sociais transformadoras (combate a violência entre os jovens). De acordo com Fairclough (2003), as identidades social e pessoal – os estilos – são realizadas por meio de aspectos

linguísticos, como, no caso deste artigo: letra no estilo RAP, por meio da interação entre a linguagem verbal, corporal e pictórica (canto, dança e grafite, respectivamente).

Essas práticas evidenciam um modo de conceituação e compreensão do letramento, situando-o na perspectiva de prática social, noção que possibilita uma forma valiosa de estabelecer relações entre as atividades de produção textual e a construção das identidades. Em contextos escolares, por exemplo, mesmo atravessados por várias formas de domínio, as práticas de letramento, não inscritas nos métodos de avaliação tradicional (como provas, redações etc), possibilitam o desenvolvimento de uma proposta política-pedagógica voltada para propósitos sociais, construtos de valores, crenças e ao modo de ser daqueles envolvidos na mudança social. O que favorece a produção no contexto da escola, por exemplo, de uma cultura voltada para a valorização dos estilos de vida dos quais os estudantes estejam situados, bem como a posição que ocupam na sociedade. O letramento em sala de aula, portanto, envolve um conjunto de práticas sociais (Barton e Hamilton, 1998), relacionadas, dialeticamente, a outros elementos da vida social, como as identidades, desse modo, moldando-os e sendo por eles moldados.

Por isso, entendemos que práticas de letramento, voltadas para adolescentes em situação de risco, podem contribuir para uma nova prática de ensino que leve os estudantes a terem uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo, conforme se nota no discurso dos adolescentes/estudantes do Ensino Médio de Santa Maria, transcrito na próxima seção.

Portanto, essas práticas envolvem propósitos sociais nos contextos de uso da linguagem escrita, associada a outros modos semióticos, os quais contribuem para construir identidades sociais, atividades materiais, discursos, fenômenos mentais e, também, dialeticamente, é construído por esses elementos. Por isso, o processo de letramento, voltado para adolescentes, não pode ser considerado desvincilhado do contexto e da prática social de que este grupo etário faz parte. Consequentemente, a prática de produção textual em sala de aula, realizada com certos eventos de leitura e escrita, contribui para a

constituição de modos de agir, de representar e de ser, o que pode ser relacionado ao tripé da obra de Fairclough (2003): gêneros, discursos e estilos. Essa prática direciona e molda os sentidos que os alunos vão construindo do mundo, dos outros e de si mesmos.

Ao se situarem nesse contexto de uso da língua escrita e outros modos semióticos, voltados para a valorização do contexto de cultura a que pertencem, os estudantes são levados a pensar criticamente a realidade, a promover mudanças sociais, minimizando as desigualdades, e a problematizar as diferenças e as representações identitárias construídas nos diferentes textos que circulam na sociedade. Desse modo, a prática de letramento escolar, sem dúvida, atua diretamente na construção das identidades sociais de jovens em situação de risco.⁷

4. Representações discursivas de estudantes sobre a experiência nas ruas

Considerando que a representação social dos alunos está associada à matrícula desses em um contexto sociopolítico (a escola), apresento excertos do relato de adolescentes sobre suas experiências nas ruas, transcritos em textos cuja temática é “as ruas de Santa Maria”, assim como se encontra evidenciado na letra de RAP, denominada “A Rua de Santa Maria tem alma”, em que eles projetam discursos, dos quais emanam crenças, valores, visões de mundo, sentimentos e experiências sobre si e sobre “outros”.

Antes, busco caracterizar o contexto de situação pelo qual se desenvolveu a prática de letramento voltada para alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Santa Maria, no Distrito Federal.

7. Considera-se em “situação de risco” aqueles/as que sofrem maus tratos desde abandono, abuso físico, psicológico, inclusive sexual, até a submissão e a influência de todo tipo de vício, como o crack e outras drogas que podem levar adolescentes à situação de extrema dependência e até mesmo à morte.

O Projeto *Chá literário* na escola CEM 417 de Santa Maria e o seu público-alvo

De acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004: 10), “a perspectiva dos jovens brasileiros que hoje estão no ensino médio é obter qualificação mais ampla para a vida e para o trabalho, ao longo e imediatamente depois da escolarização básica”. Tal posicionamento vai exigir uma revisão naquela escola que se caracterizava, sobretudo, como preparatória para a educação superior. Nessa perspectiva, é necessário adequar a instituição educacional para acolher seu público atual. Para tanto, precisa-se transformar a escola num “ambiente capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas”. Isso indica a necessidade de revisão do projeto político pedagógico, deixando para trás modelos tradicionais de ensino. Portanto, conforme essas orientações do governo federal, através do seu currículo, é preciso identificar os pontos de partida para se construir uma nova escola e reconhecer os obstáculos que dificultam sua implantação, para aprender a contorná-los e superá-los.

De modo a atender essa perspectiva curricular, o projeto *Chá Literário* do CEM 417 de Santa Maria realiza um momento cultural que reúne algumas das melhores experiências artísticas e culturais protagonizadas por estudantes. O desenvolvimento deste projeto é de grande valia, pois proporciona o conhecimento de espaços culturais, clubes de cinema, teatro, pinturas, música e outros eventos que propiciam aos alunos do CEM 417 acesso à produção e divulgação cultural.

Cabe ressaltar que este projeto envolve as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, em que os professores organizam, juntamente com cada turma, apresentações teatrais e avaliações referentes às obras literárias, respectivamente, das 1ª, 2ª e 3ª etapas do PAS, o que definitivamente mobiliza toda comunidade escolar. Lembrando que, conforme anunciado na introdução, este artigo enfoca o discurso de alunos de apenas uma turma do 1º ano, do período vespertino.

Desse modo, os atores sociais investigados fazem parte de um grupo focal na faixa etária de 14 a 16 anos, matriculados no 1º ano do Ensino Médio do CEM 417 de Santa Maria. Nesta turma, há cerca de 25 alunos frequentes e 5 com frequência irregular (alunos faltosos). Deve-se aclarar, também, que a turma em questão é considerada pelo grupo de professores desta instituição de ensino como pertencente a “alunos problemas” (pichadores, usuários de drogas, ex-detentos do CAJE⁸).

O percurso em busca de uma amostra qualitativamente representativa revelou aspectos relevantes que merecem ser comentados. O primeiro aspecto é a manifestação, por meio de textos escritos pelos estudantes, daquilo que eles veem nas ruas ou de suas próprias experiências nesse contexto. Outro aspecto diz respeito à produção de uma letra de música no estilo RAP, associada a outros modos semióticos (dança e grafite), onde os estudantes vislumbram suas crenças, visões de mundo e identidades sobre as ruas de Santa Maria, o que corresponde a modos de representar (representação), de agir (ação) e de ser (identificação), os quais figuram no discurso desses adolescentes como parte da prática de letramento exercitada em sala de aula.

Como os alunos representam as ruas de Santa Maria?

As representações discursivas de alunos do 1º ano do Ensino Médio dizem algo sobre esses atores sociais, traçam seus modos de ser, definem suas identidades, caracterizam suas práticas sociais. É nessa perspectiva que apresento, nos exemplos a seguir, trechos dos relatos de L., M., V., G., W. e Y.⁹, extraídos de práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula a partir da elaboração de textos que abordassem a experiência de cada um deles no contexto das ruas. Nos textos produzidos em sala de aula, os alunos se colocam como

-
8. Centro de Atendimento Juvenil Especializado, órgão responsável pelo acolhimento de jovens (menores de idade) a quem se atribua autoria de atos infracionais.
 9. Por questões éticas, os adolescentes serão denominados por letras que iniciam seu nome, de modo a preservar o anonimato de cada participante da pesquisa.

participantes *experenciadores* para ilustrar suas representações discursivas sobre a experiência nas ruas:

- (1) *Na rua, eu já **vi** de tudo; já **tive** experiências boas e ruins. Nas ruas, **ganhei** muitos amigos, bons e ruins. Eu **aprendi** que nada é fácil. Eu **vejo** um lugar perigoso nas ruas. (V., 17 ANOS)*
- (2) *Eu **vejo** nas ruas muitas pessoas se acabando nas drogas, e quando não **estão** nas ruas **usando** drogas, **estão** presos ou **foram** mortos por acerto de contas. **Convivo** entre pichadores, drogados, ex-presidiários, mas nunca me **deixei levar** pelo caminho dos mesmos. (G., 15 ANOS)*
- (3) *Eu **vejo** a rua de uma forma variada, cada estilo de vida, cada rua **tem** a sua maneira, mas nem em todas é que mora o perigo (...) Eu **convivo** com as ruas todos os dias, **procurando** não **fazer** “entregas” e nem **falar** da vida dos outros, porque a rua **tem** lei e se eu **bobear** um dia **posso acabar morto** (...) (W., 17 ANOS)*
- (4) *Eu **vejo** as ruas [como] um lugar perigoso, mas também **há** lugares tranquilos como em parques, áreas verdes. Nessas ruas, eu já **vi** de tudo, gente **sendo assaltada**, gente **sendo assassinada**, já **vi** malandros **sendo** “**enquadrados**” [abordagem policial], **fumando** maconha, **cheirando** pó. Uma das experiências que já **tive** nas ruas foi **fazer** amizades muito boas e muito ruins, **jogar** bola nas quadras de futebol rodeadas de pessoas **fumando** e nos **oferecendo**, [também havia muitas] brigas. Já **vi** pessoas pichando muros. Na minha rua, dois irmãos **foram** assassinados por [causa de] dívidas de drogas. Enfim, as ruas **são** lugares bons para fazer amigos, jogar bola etc... mas que de noite **se torna** um lugar perigoso. (Y., 16 ANOS)*
- (5) *Eu **vejo** as ruas como um mundo obscuro, onde poucos **são** bons, e **são** obrigados a viver num mundo cheio de perigos, onde você **sai** e não **sabe** se **vai voltar** bem, ou se vai voltar para **ver** o sorriso do seu filho novamente. Nas ruas, já **vi** de tudo um pouco: drogas como cocaína, maconha, pedra (crack) e outros como prostituição, mendigos; de tudo um pouco. (L., 16 ANOS)*

Do ponto de vista do significado representacional, os verbos em negrito, nos excertos de (1) a (5), demonstram que as orações, caracterizadas principalmente pelo processo mental “ver”, relacionado ao mundo da consciência, têm como *experenciador* o próprio

narrador; ou seja, os relatos desses jovens evidenciam aquilo que eles presenciam ou vivenciam nas ruas de Santa Maria.¹⁰ Trata-se da manifestação da própria experiência de vida desses jovens em relação à vivência nas ruas. Nesse sentido, os exemplos acima tratam, a meu ver, de uma auto-avaliação que está ligada ao aspecto discursivo das formas de “ver” a realidade ao seu redor, ou seja, está ligado ao significado identificacional da linguagem (FAIRCLOUGH, 2003). Por isso, o “olhar” desses adolescentes representa o espelho daquilo que é identificado nas ruas de Santa Maria, a saber: *um lugar perigoso*. Portanto, o perigo encontra-se na projeção dos *fenômenos* que habitam os “pensamentos” desses jovens sobre o que eles observam nas ruas onde perambulam: de um lado, “coisas boas” – amigos, lazer (quadras de futebol, áreas verdes); de outro lado, “coisas ruins” – drogas, assassinatos, pichação, prostituição, situação de rua. Desse modo, o “lado ruim” das ruas configura a experiência negativa e mais enfatizada nos relatos descritos acima, como se aquilo que representa o perigo na vida desses jovens fosse algo banalizado ou corriqueiro, mesmo os narradores deixando transparecer uma insatisfação pessoal perante aspectos negativos das ruas. As orações, em destaque nos exemplos, ilustram que a experiência pessoal e íntima dos adolescentes com o perigo, encontrado nas ruas, sugere o posicionamento desses atores sociais num contexto de situação de risco.

Portanto, da prática de letramento com textos, que abordem a experiência de vida de jovens em situação de risco, figura no discurso desses adolescentes como parte da prática social e como prática de reflexão, pois há a confrontação de valores, crenças e ideologias, bem como a construção de novos significados na vida desses jovens carentes de perspectiva de vida. Para tanto, o professor precisou posicionar suas práticas de letramento, levando-se em conta a diversidade dos atores sociais, o aspecto heterogêneo que define as identidades e respeitando a opinião de cada participante; mesmo que, para isso,

10. Os participantes presentes nesse tipo de processo são denominados de experienciador e fenômeno, caracterizados, respectivamente, como o participante que experimenta o “sentir” e o segundo é o fato que é “sentido”, “percebido” ou “desejado” pelo experienciador.

produzisse relações menos assimétricas em relação a outros contextos de sala de aula, renunciando inclusive a sua própria autoridade perante os alunos, de modo que a assimetria de poder entre professor-aluno fosse substituída pela afetividade. Isso pressupõe modos não convencionais de se avaliar bem como sentidos de reflexividade, o que sugere um discurso de resistência a padrões hegemônicos – por exemplo, contestando a assimetria de poder de caráter tradicional entre professor e aluno(s). Isso indica, em conformidade com Chouliaraki e Fairclough (1999:15), que “em circunstâncias favoráveis, a resistência pode derrubar sistemas”.¹¹

Diante desse contexto cultural, a representação discursiva desses adolescentes sobre suas experiências nas ruas só foi possível na medida em que o professor mitigou as relações de poder em sala de aula mediadas por práticas de letramento. Desse modo, ao assumir o letramento como prática social e como prática de reflexão, a confrontação de valores, crenças e ideologias, bem como a construção de novos significados no mundo experiencial desses jovens de Santa Maria/DF, permitiu evidenciar aspectos que correspondem a modos de representar (representação), de agir (ação) e de ser (identificação), os quais figuram no discurso como parte da prática social transformadora da vida de jovens em situação de risco.

RAP como prática de letramento

Vimos na seção anterior que uma prática de letramento que favoreça a aproximação do professor ao mundo da experiência dos adolescentes, participantes desta pesquisa, auxiliou a compreensão de que é necessário romper a relação cânone entre professor-aluno para se criar ambientes propícios a uma intervenção efetiva na vida de jovens em situação de risco. Nesse sentido, comungo as mesmas

11. A categoria da reflexividade está relacionada à capacidade do sujeito refletir sobre suas práticas e reposicionar-se, já que a reflexão pressupõe mudança de atitude (Fairclough, 2003a; Giddens, 2002).

ideias defendidas por Street (2000: 21) ao ressaltar que os eventos de letramento “habilita[m] a pesquisadores [e também a professores de Ensino Médio], e também a praticantes, focarem uma situação particular, onde as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo”, como no caso dos exemplos da seção anterior, onde foi possível “ver” com os olhos dos adolescentes como as ruas de Santa Maria/DF são representadas.

Uma perspectiva de análise aponta como os relatos orais, materializados em textos produzidos em sala de aula, trazem consigo significados do mundo material, mental e social, imbuindo neles valores, desejos, suas crenças, seu modo de resistir ou de consentir aos efeitos de poder, sua maneira de agir social e discursivamente como cidadãos.

As tarefas propostas pelo professor fazem nascer, nos textos dos alunos (como nos exemplos de 1 a 5, na seção anterior), as crenças e os valores interiorizados por eles. Isso implica as maneiras como cada aluno compreende a linguagem e seus propósitos, o que se relaciona com as maneiras como eles constroem suas identidades. Nessa perspectiva, uma das tarefas dos alunos era a de elaborar, por iniciativa própria, uma letra no estilo RAP.

Conforme mencionado na seção 5.1, o projeto *Chá Literário* faz parte de um evento de letramento da escola CEM 417 em que os professores apresentam aos estudantes um roteiro de trabalho. O projeto é pautado em informações que, quase sempre, conduzem os alunos a atividades, que, no caso dos atores sociais participantes desta pesquisa, a tarefa era a de elaborar uma letra de RAP para apresentá-la em forma de música, dança e grafite. Dessa forma, o conhecimento foi distribuído, pois o professor apenas faz uso das informações gerais para que os estudantes cheguem à produção do seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, os estudantes foram postos na condição de pesquisadores da memória familiar. Isso significa uma prática de ensino voltada para as práticas sociais cotidianas. Significa, ainda, uma prática em que o saber é compreendido como um bem em construção, pertencente a todas as pessoas participantes da interação.

O RAP, associado a outros modos semióticos (dança e grafite), torna-se a “voz ativa” dos jovens na sociedade, pois o contexto de situação (as ruas) indica o contexto de cultura ao qual pertencem. Ressalto que o intuito era o de levar para a sala de aula uma proposta interdisciplinar. Junto a isso está a sua concepção que se aproxima da visão de letramento como “processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e aprendido como construção histórico-social” (BRASIL, 2004: 10). Abaixo apresentaremos uma parte da letra da música “A rua de Santa Maria tem alma”, composta por V., F. e W.:

- (6) *Eu vivo triste na lagoa*
Sem lazer, sem educação eu fico a toa;
Invocando um grito de esperança,
Porque na vida tem que ter perseverança
Eu to a pampa...
Porque a rua me “ensinô”, que pra ser “gladiadô”
Não preciso de um “PT” ou “furadô”...¹²

Do ponto de vista do significado identificacional da linguagem, a ocorrência dos processos relacionais “viver” (no sentido de *estar*), “ficar”, “ter” e “ser”, sugere comentários avaliativos sobre a vivência nas ruas. Observa-se no trecho inicial – *Eu vivo triste na lagoa*, que o narrador coloca-se na posição de portador de um atributo *tristeza* em função da circunstância onde se encontra *na lagoa*, ou seja, nas ruas. Nesse sentido, a avaliação dos adolescentes sobre a rua reflete um autojulgamento sobre um possível ambiente de guerra no qual são obrigados a conviver, já que não há educação, nem lazer, daí a metáfora *gladiadô*. Trata-se, portanto, da busca de uma identidade perdida nas ruas, mas que ecoa “gritos de esperança”. Nesse sentido, os adolescentes avaliam essa situação como algo passível de mudança social, como se pode notar na continuação da música:

12. Os termos “gladiadô”, “PT” e “furadô” significam “sobrevivente das ruas” (menino de rua, por exemplo), “arma de fogo” e “faca”, respectivamente.

- (7) Nós somos iguais perante a lei e a justiça,
Só quero oportunidade para ser mais feliz e não apanhar da polícia!
Esse é o amor da rua. Tudo se transforma, tudo varia
O amor, o ódio, o egoísmo, a alegria.
Hoje é mais amargo o riso, mais dolorosa a ironia,
Mas o que permanece é o amor da rua.
É nesse tom que a canção continua...

Destaco, no exemplo (7), que a escolha da expressão pronominalizada “nós”, logo no início, denuncia o discurso de representação social de um grupo de jovens que sofre repressão da polícia. Nesse sentido, a busca de igualdade de direitos, caracterizada pelo processo relacional *ser*, denota uma espécie de naturalização da violência a partir do confronto do adolescente com a polícia – *esse é o amor da rua*. Em outras palavras, o terreno instável – *tudo transforma, tudo varia*, em que os adolescentes pisam, reflete uma representação discursiva voltada para o perigo de se viver num ambiente de rua. Nota-se também a intertextualidade, dessa expressão *tudo transforma, tudo varia* com a celebre frase de Lavoisier: *na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma*. Para o adolescente, a realidade das ruas parece configurar um território minado, onde as bombas estouram cada vez mais o futuro desses jovens, é o que se pode notar no trecho a seguir:

- (8) *A violência e a pichação esconde a face nua...*
Como se fosse a marca da liberdade
Daqueles que querem falar a verdade
Essa é a lei da natureza
Quem falou que na rua não tem dureza?
(...)
Pra criança a rua é um lugar de inocência
A rua é a nossa própria existência...
Lá onde se busca o sustento do dia
Pra que a fome não seja inimiga da família
Que mergulha no lixo da pobreza
Onde foi parar a humanidade e a nobreza?
Todos vivem do cisco,

*Do que cai nas sarjetas, sem perceber o risco
É isso que se vê na rua
Gente pobre morrendo de fome
Pois a miséria lhe retira a alma e até o nome...*

No excerto (8), há novamente a representação do olhar atento e minucioso dos adolescentes sobre tudo o que vivenciam nas ruas: *violência, pobreza e exclusão social*. Quando se referem à violência como uma das condições de quem frequenta as ruas (*Essa é a lei da natureza*), os adolescentes evidenciam no teor da letra de RAP um ambiente hostil, onde a pobreza castiga o jovem e sua família, excluindo-os da cidadania, que só é vislumbrada no trabalho de coleta de lixo. Nesse sentido, a expressão *A rua é nossa própria existência* remete a uma situação de simbiose, como se a rua fosse um *ser*, que alimenta e ao mesmo tempo mata. E esse mesmo *ser* também é visto como um caminho de esperança, como se pode notar no trecho seguinte:

(9) *A rua também é poesia,
Pra aqueles que buscam a justiça a cada dia!!!
A canção é a sobrevivência alegre
Escrita pela arte
De grafiteiros e rappers
Que enfeitam a história
Das ruas de Santa Maria
A arte é o melhor poema
Pra livrar os jovens do problema:
Das drogas, da violência e da maldade;
Transformando tudo em civilidade...
Assim o jovem encontra a liberdade
De expressar seu sentimento sem maldade...*

No exemplo (9), há a recorrência ao processo relacional *ser* para atribuir valores positivos às ruas. Trata-se da tentativa de resgatar a autoestima dos jovens em situação em rua a partir da construção de identidade sólidas (*grafiteiros, rappers*) e da potencialização de poderes dos atores sociais (*“livrar os jovens do problema das drogas, da*

violência e da maldade”), por meio de sua cultura de rua (associação *rua = poesia; arte = poema; logo, rua = arte*). Nesse sentido, vale muito a pena investir na valorização do conhecimento desses jovens, considerados “problemas”, de modo a resgatar, por meio de eventos de letramento, cidadanias perdidas nos vãos das ruas, na medida em que colaboraria não para a adaptação do jovem às exigências sociais, mas para o resgate de sua autoestima.

Considerações finais

O anseio em entender a linguagem dos jovens, por meio de práticas de letramento que ofereçam meios de representar (representação), de agir (ação) e de ser (identificação) a partir dos discursos construídos em textos concretos (como a letra de RAP), fez com que esta pesquisa se norteasse para o caminho social e cultural como parte de uma prática social transformadora.

Nessa perspectiva, busquei construir um diálogo teórico-metodológico entre a ADC, a LSF e os estudos sobre letramento, onde propus analisar como as identidades de estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola de Santa Maria, no Distrito Federal, particularmente de uma turma específica de alunos, denominados por todos os professores desta escola de “alunos problema”, são construídas em práticas e eventos de letramento no contexto escolar. Tendo como base o pressuposto de que as identidades são construídas em conformidade com ideologias e valores de uma dada cultura, em contextos específicos (contextos de situação), deixo registrado, neste trabalho, a representação que esses estudantes fazem de si mesmo e dos vários aspectos do mundo social em que se situam como atores sociais do contexto de letramento escolar.

Esta pesquisa se torna significativa se levarmos em conta o grande número de jovens que sentem a necessidade de “falar”, seja por meio da música, da arte ou do grafite, sobre todas as mazelas que o “estar nas ruas” oferece. Por se tratar de uma expressão cultural em que estão implícitas as realidades social, cultural, identitária e

econômica, a prática de letramento pode ser uma grande aliada para o professor, de fato, agir como educador, o que, não só aproxima o professor do aluno, como também cria mecanismos de transformação da vida de jovens carentes de afetividade, já que são massacrados pela violência, pelas drogas e pela desagregação familiar.

Recebido em: 30/10/2012

Aprovado em: 10/1/2013

miguelangelo@unb.br

Referências bibliográficas

Barton, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1994.

Barton, D; Hamilton, M. *Local literacies*. London; New York: Routledge, 1998.

Caldas-Coulthard, C. R.; Coulthard, M. (org.). *Texts and practices*. London; New York: Routledge, 1996.

Brasil. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2004.

Eggs, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2 ed. New York, London: Continuum International Publishing Group Ltd, 2004. pp. 206-253.

Fairclough, N. *Discurso e mudança social*. Trad. Coord. Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

Giddens, A. *Modernidade e identidade*. Trad. P. Dientzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Halliday, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3 ed. Revised by C. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

Moreira, M. A. *Os processos de transitividade no espaço virtual da Internet, segundo a Gramática Sistêmico-Funcional*. In: *Vieira, J.; Bento, A.; Ormundo,*

J. (orgs.). *Discurso nas práticas sociais: perspectivas em multimodalidade e em gramática sistêmico-funcional*. São Paulo: Annablume, 2010. pp. 165-190.

Rios, G. Letramento, discurso e gramática funcional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 11 (2), pp. 167-183, 2010.

Silva, D.E.G. Discurso e gramática: motivações cognitivas e interacionais. In: D.E.G. Silva, (org.). *Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade de fronteiras*. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2005, pp. 37-47.

Vian Junior, O. O ensino do gênero *resenha* pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, 12 (1), pp.13-32, 2009.

Wodak, R. De qué trata El análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: R. Wodak; M. Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Trad. Tomás Fernandez Aúz; Beatriz Eguibar. Barcelona: Gedisa, 2003, pp. 17-34.