

ANA LÚCIA SILVA SOUZA

**LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA:
CULTURAS E IDENTIDADES NO MOVIMENTO *HIP HOP***

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, área de concentração Língua Materna.

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela B. Kleiman

CAMPINAS
2009

Souza, Ana Lúcia Silva.

So89L

Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop / Ana Lúcia Silva Souza. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Identidade. 3. Cultura negra. 4. Hip-hop (Cultura popular jovem). 5. População negra - Educação. I. Kleiman, Angela. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Literacies Of Reexistence: hip hop movement cultures and identities.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Literacy; Identities; Afro-descendant culture; Hip-hop culture; Education among Afro-descendants.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman (orientador), Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo, Profa. Dra. Ana Lucia Guedes Pinto, Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Profa. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima.

Data da defesa: 26/08/2009.

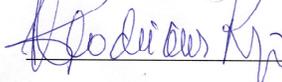
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman



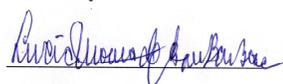
Roxane Helena Rodrigues Rojo



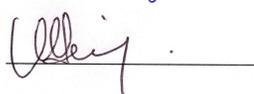
Ana Lucia Guedes Pinto



Lúcia Maria de Assunção Barbosa



Maria Nazaré Mota de Lima



Terezinha de Jesus machado Maher

Azoilda Loretto da Trindade

Ana Luiza Marcondes Garcia

IEL/UNICAMP
2009

Reverencio À minha ancestralidade.

Dedico às ainda crianças pequenas de minha família ampliada, em especial a Larissa, ao Marcos Filho e ao Cauan, ainda criança para mim.

Agradecimentos

À Débora, ao Dimenor, ao Natas, ao LGe, ao Soneca, meu agradecimento por me concederem seus tempos de vida, de conhecimentos e de amizade. Para essa nossa história, um salve! Um salve também para a Dinha com quem comecei uma conversa boa demais e que me deu excelentes pistas para pensar e repensar as reexistências cotidianas.

Aos colegas do Grupo de Estudos Letramentos do Professor – Iel – Unicamp. Obrigada pelas críticas e sugestões.

À Prof^a Dr^a. Angela B. Kleiman, agradeço as oportunidades de aprender durante a jornada.

Meu respeito às muitas pessoas com as quais tenho compartilhado reflexões, utopias e realizações. Abraço em especial ao enorme grupo de intelectuais que, dentro ou fora da academia, fundaram e ajudam a sustentar a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN

Reverencio a minha família, inigualável família, e também agradeço às minhas amigas e aos meus amigos de longa data, e de todos os dias ... *“Como poderei viver sem a sua companhia?”*

Eu tentei compreender a costura da vida.

Me enrolei,

pois a linha era muito comprida.

(Música Grupo Tambolelê/MG – composição Grupo Tambolelê)

RESUMO

Esta tese caracteriza o movimento cultural *hip hop* como uma agência de letramento e seus ativistas, em suas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato, como agentes de letramento. Tomando por base uma perspectiva sócio-histórica, as análises dos dados explicitam que os letramentos singulares praticados pelo grupo de participantes da pesquisa têm lhes permitido redimensionar suas identidades, ressignificando papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade ainda marcada por desigualdades raciais e sociais. Os aportes teóricos que embasam esta tese ancoram-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem; nas abordagens sobre letramentos múltiplos e heterogêneos (STREET, 1984; GEE, 1990; KLEIMAN 1995, 2006a; BARTON e HAMILTON, 2000; ROJO, 2009); nas contribuições dos estudos culturais, no tocante às concepções de cultura e identidades (HALL, 2000, 2003; GILROY, 2001; CANCLINI, 2005); nos aportes sobre os estudos de práticas cotidianas (CERTEAU, 1994); bem como em estudos sobre educação da população negra no Brasil (BARROS, 2005; FONSECA, 2005; ARAUJO e SILVA, 2005; CUNHA, 2005; CARDOSO, 2005 e CRUZ, 2005). A metodologia assumida na pesquisa contou com dados gerados por meio de questionários, “rodas de conversa”, entrevistas individuais e autobiografias, além de materiais produzidos pelo grupo, tais como DVDs, CDs, fanzines, letras de *rap*, projetos e roteiros de palestras e oficinas. As análises evidenciaram uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam levando em conta as experiências educativas – de que compartilham na esfera escolar, como estudantes – as produzidas na esfera do cotidiano e as engendradas pelos movimentos sociais negros, tornando-as próprias, o que pode contribuir para repensar os múltiplos letramentos dentro e fora da escola. A configuração desse conjunto de práticas sociais da língua escrita e oral mostra-se não linear, multimodal, heterogênea e crítica, o que na tese nomeio como *letramentos de reexistência*, uma vez que responsabilmente questionam, contestam, criam e propõem alterações nos moldes e nos espaços já ratificados e socialmente legitimados em relação aos usos da linguagem em sociedade.

Palavras-chave: letramentos de reexistência; identidades; cultura negra; *hip hop*; educação da população negra

ABSTRACT

This study characterizes the *hip hop* cultural movement as a literacy agency and its activists, the belonging communities and those which are related to it, as literacy agents. The study shows, from a sociol-historical perspective that the unique literacies used by the young participants of this research have allowed them to re-dimension their identities, obtaining new meanings for their social roles and places, as established by a society still marked by tense and uneven racial and social relationships. The basic theoretical framework of this study is given by the Bakhtinian-perspective on language (Voloshinov, Bakhtin, etc) ; the multiple and heterogeneous literacy approach of the New Studies of Literacy (Kleiman, 1995; 2006a, Barton and Hamilton, 2000; Rojo, 2009), the Cultural Studies contributions for the study of identity (Hall, 2000, 2003; Gilroy, 2001; Canclini, 2005 and the studies about education among Afro-descendants in Brazil (Barros, 2005; Fonseca, 2005; Araujo e Silva, 2005; Cunha, 2005; Cardoso, 2005 e Cruz, 2005, entre outros). The data for the study was obtained from questionnaires, open-talk meetings, individual interviews and autobiographies, and from materials produced and socialized by the participants, such as DVDs, CDs, fanzines, *rap* lyrics, projects, guides for lectures and workshops. The analysis pointed out a reinvention of the language practices by these subjects, in dialogue with school literacies, their daily routine literacy practices and with those practices made by black movement. The configuration of this set of written and oral language non-linear, multimodal, heterogeneous and creative practices is called in this study literacies of reexistence, literacies since they responsively contest, create, propose changes in language uses that have already been socially ratified and valorized.

Keywords: reexistence literacy; identities; Afro-descendant culture; *hip hop*; education among Afro-descendants

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mc no palco	80
Figura 2: DJ em mesa de som	81
Figura 3: Performance de b.boy.....	82
Figura 4: Grafite de Tiago Vaz	83
Figura 5: Participantes do grupo de pesquisa	102
Figura 6: Foto acervo de leitura	124
Figura 7: Capa do CD Projeto <i>Hip hop</i> Educando	149
Figura 8: Palestra para alunos de Pedagogia.	170
Figura 9: Palestra para alunos de Pedagogia.....	172
Figura 10: Roda de Conversa, em agosto de 2004.....	175

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%) (2007)	44
Tabela 2- Distribuição do rendimento mensal familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento de trabalho, entre os 10% mais pobres, em relação ao total de pessoas, por cor ou raça (%) (2007).....	46
Tabela 3- Distribuição do rendimento mensal familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento de trabalho, entre o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, por cor ou raça (%) (2007)	46
Tabela 4: Rendimentos das pessoas de referência dos arranjos familiares, por sexo (2007)	46

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

<p>Convenções de transcrição: baseada em SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D. OSTERMANN, A. C.</p> <p>Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. Entrelinhas, São Leopoldo, RS, V. 2, n.2, p.2, 2005.</p> <p>http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12</p>	
<p>= Fala colada</p>	<p>Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala</p> <p>XX: quando eu soube [texto]</p> <p>XX</p>
<p>(1.2) pausa</p>	<p>A pausa é medida em segundos ou décimos de segundos. Representa a ausência de fala ou vocalização</p>
<p>(.) Micropausa</p>	<p>Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização</p>
<p>, Entonação contínua</p>	<p>Indica entonação contínua, como ao listar itens</p>
<p>. Entonação descendente</p>	<p>Indica entonação descendente e fina</p>
<p>? Entonação ascendente</p>	<p>Indica entonação ascendente</p>
<p>- Interrupção abrupta da fala</p>	<p>Interrupção abrupta da fala em curso</p>
<p>: Alongamento de som</p>	<p>Indica alongamento de vogal ou consoante</p>
<p>>texto< Fala mais rápida</p>	<p>Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala</p>
<p><texto > Fala mais lenta</p>	<p>Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala</p>
<p>˘texto° Fala com volume mais baixo</p>	<p>Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de fala</p>

TEXTO Fala com volume mais alto	Indica volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior de fala
<u>Texto</u> Sílaba, palavra ou som acentuado	Indica sílaba, palavra ou som acentuado
↑↓ Setas	Indicam aumento ou diminuição na entonação
hhh	Expiração audível
.hhh	Inspiração audível
(texto) Dúvidas	Dúvidas na transcrição
XXXX inaudível	Indicam sílabas que não foram possíveis transcrever
((texto)) comentários	Comentários da transcritora
@ @ @ Risada	Pulsos de risada

SUMÁRIO

UM COMEÇO DE CONVERSA	21
CAPÍTULO I - Letramentos de reexistência no cotidiano	29
1.1. Letramentos em negro e branco.....	34
1.2. Dados de hoje: a população negra no universo letrado.....	41
1.3. Culturas, identidades e entrecruzamentos na linguagem	49
1.4. Pressupostos bakhtinianos sobre a linguagem.....	54
CAPÍTULO II - <i>HIP HOP</i> : uma produção cultural da diáspora negra.....	61
2.1. Hip hop: rotas de descontinuidades em novas conexões	62
2.2. O contexto urbano da cidade de São Paulo: diálogos com o hip hop	70
2.3. Movimento cultural <i>hip hop</i> e as relações com as instituições.....	84
2.4. Espaços praticados de letramento.....	87
CAPÍTULO III - Percurso metodológico ou os “modos de fazer” esta pesquisa.....	91
3.1. O processo de geração de dados.....	92
3.2. A consolidação do grupo de pesquisa	95
3.3. As situações e os instrumentos para geração de dados.....	98
3.4. Perfil dos ativistas	103
CAPÍTULO IV - Em movimentos, agência e agentes emergentes.....	109
4.1. Narrativas de si: percursos de letramentos.....	111
4.2. Construindo sentidos para acervos de leituras	121
4.3. Constituição de agentes de letramento – em processo	137
4.3.1 Fanzine - gêneros de socialização do saber	138
4.3.2 O rap – a oralidade na poesia do cotidiano.....	141

4.3.3 Os discursos nas imagens.....	147
CAPÍTULO V - Batalhas por espaços de práticas e de sentidos	153
5.1. Disputas no estilo mais rapper de ser.....	155
5.2. Batalhas pela legitimidade em um novo espaço de práticas.....	165
5.3. Batalhas pelos sentidos das palavras.....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
BIBLIOGRAFIA.....	191
ANEXOS.....	205

UM COMEÇO DE CONVERSA

O *hip hop*, para muito além da expressão inglesa que literalmente pode ser como *hip* - balançar e *hop* – quadril, tem sido compreendido como um movimento social juvenil urbano enraizado ao segmento populacional de baixo poder aquisitivo, a maioria negra e jovem, que historicamente ganha força nos Estados Unidos a partir do final dos anos de 1970 e posteriormente se espalha pelas grandes metrópoles do mundo.

Mesmo considerando as polêmicas em relação à sua história, e ainda que não absolutamente generalizável, como descreverei no capítulo 2, ainda hoje o universo *hip hop* é marcado pela reflexão e crítica que faz em relação às desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, falas, leituras, escritas e imagens que tomam forma pela expressividade de quatro figuras artísticas, a saber: mestre de cerimônia - MC, disc-jóquei - DJ, dançarino ou dançarina – *b.boy* ou *b.girl* e grafiteiro ou grafiteira.

A articulação desses quatro elementos artísticos - a performance dinâmica de dançarinos e dançarinas; os desenhos de grafiteiros e grafiteiras; a poesia cantada do/as MCs – Mestres de Cerimônia e a manipulação das aparelhagens eletrônicas realizadas por DJ - Disc Jockey. - constitui a base de sustentação do repertório da cultura *hip hop*. (ANDRADE, 1996; SILVA, 1999)

Não obstante a existência dos quatro elementos da cultura *hip hop*, indubitavelmente a face mais expressiva está ancorada no *rap* - a poesia cantada que para existir precisa da junção de dois elementos: o DJ e o MC, que como já apontei, é o poeta ou quem escreve e canta as letras de *rap*; já o DJ dá o tom ao discurso, que geralmente tematiza as desigualdades sociais, racismo, discriminações e violências de toda sorte.

Desde que chegou ao Brasil, no final de 1980, a cultura *hip hop* tem-se mostrado cada vez mais complexa, congregando várias correntes ou tendências de pensamentos e posturas, em torno dos modos de atribuir sentidos, ver e agir

sobre a realidade. Uma dessas vertentes, privilegiada nesta tese, reside nas atividades revestidas de caráter contestatário e propositivo que tematizam, do ponto de vista político, as precárias condições de vida de grande parte da população. Isso significa ser *rapper*¹

Para o grupo da pesquisa, uma mulher e quatro homens, a primeira escreve e não canta e os demais escrevem e cantam, todos se denominam *rappers*, pois estar na e ser da cultura significa, acima de tudo, disseminar as narrativas do cotidiano ao mostrar como vivem as pessoas, quais são seus sonhos, necessidades e formas de enfrentar os problemas, individual ou coletivamente. Neste sentido, eles são por mim denominados ativistas do movimento cultural *hip hop*.

A cultura *hip hop* chama a atenção pela capacidade ímpar de aglutinar um grande número de jovens em torno das atividades que realiza: festivais, oficinas e encontros que envolvem a elaboração de grafites, as performances de dança e música, a produção de vídeos e a circulação de materiais informativos via impressa, eletrônica ou digital.

Também para muitos ativistas, o *hip hop* mostra-se como espaço de produção cultural e política em que uma série de práticas de uso social da linguagem são mobilizadas em função de suas necessidades. Ao participarem dessas práticas de uso da linguagem, seja na sua modalidade oral, escrita ou imagética, envolvem-se, portanto, em práticas de letramentos, aqui entendido, conforme as palavras de Kleiman (1995, p. 19), como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”.

Estando nas bases da tese, no que se refere ao universo do *hip hop*, as práticas de letramentos são voltadas para a concretude da vida dos ativistas, relacionando-se às questões culturais e políticas e visando, de alguma maneira,

¹ *Rapper* ou *hip hopper* é o termo que designa as pessoas que mantêm relações com o universo do *hip hop*, por meio de qualquer uma de suas expressões (LINDOLFO FILHO, 2005; JOVINO, 2005).

ampliar suas possibilidades de inserção em um lugar de crítica, contestação e de subversão no qual, como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos, possam forjar espaços e atuar dentro e fora da comunidade em que vivem. Inserir-se nesses lugares provoca a inscrição em uma complexa rede de relações sociais, na qual, por meio dos discursos, é negociada a ocupação e a sustentação de formas de participação social compromissadas com as transformações das relações sociais e raciais.

É justamente a complexidade do processo que motivou a investigação dos letramentos na cultura *hip hop*, o que, necessariamente, implica aprender a indagar de que maneira essa inserção instiga práticas singulares de leitura, a escrita e a oralidade e afeta a construção de suas identidades sociais.

Esta pesquisa teve como corpus de análise um conjunto de dados gerados por meio de questionários, entrevistas coletivas - *as rodas de conversa*, entrevistas individuais e escritas autobiográficas, além do registro audiovisual de uma palestra e a capa de um CD produzido pelo grupo de ativistas do movimento cultural *hip hop* da periferia da cidade de São Paulo. Os objetos de análise foram, principalmente, os enunciados dos participantes do grupo, originados em situação de interação verbal oral, buscando apreender, lingüístico-discursivamente, os efeitos da inserção na esfera de participação comunitária *hip hop*: os processos de letramentos do grupo e os modos como se configuram suas identidades sociais permeadas pelo movimento cultural do qual fazem parte.

Objetivos da pesquisa

- ✓ Identificar, no discurso dos ativistas selecionados, aspectos que revelem o *hip hop* como uma agência de letramento emergente;
- ✓ Identificar, nos discursos dos participantes desta pesquisa, as práticas de letramento próprias ao universo cultural *hip hop*;
- ✓ Discutir, a partir de uma abordagem enunciativo-discursiva, como são construídos, nas interações verbais,

posicionamentos em relação aos modos como os sujeitos percebem a si mesmos como ativistas do movimento cultural *hip hop* e como sujeitos letrados;

✓ Contribuir para a compreensão das singularidades que informam o desenvolvimento de práticas sociais de usos da linguagem escrita e oral, em contextos sociais e culturais não escolares, e os possíveis efeitos desses engajamentos na configuração dos sujeitos como agentes comunitários de letramento.

Perguntas orientadoras

✓ Que usos sociais da linguagem presentes no movimento cultural *hip hop* permitem caracterizá-lo como uma agência de letramento?

✓ Quais são as singularidades das práticas culturais presentes nos discursos do grupo participante da pesquisa que permitem nomeá-los como agentes de letramento?

✓ Podemos falar de letramentos de resistência uma vez que as práticas e os eventos de letramento dos ativistas engajados no movimento *hip hop* estão relacionados às suas identidades contestadoras?

✓ Como os participantes atribuem sentidos, produzem e comunicam, em interações, suas identidades de ativistas do movimento *hip hop* e como essas identidades enunciadas produzem movimentos de identificação, de diferenciação e de reposicionamentos nas interações?

A relevância da pesquisa

A pesquisa se insere no campo de investigação da Linguística Aplicada. Os aportes teóricos que a embasaram estão ancorados na perspectiva bakhtiniana de linguagem; nas abordagens sobre letramentos múltiplos e heterogêneos (STREET, 1984; GEE, 1990; KLEIMAN 1995, 2006a; BARTON e

HAMILTON, 2000; ROJO, 2009); nas contribuições dos estudos culturais, no tocante às concepções de cultura e identidades (HALL, 2000, 2003; GILROY, 2001; CANCLINI, 2005); nos aportes sobre práticas cotidianas (CERTEAU, 1994); bem como em estudos sobre educação da população negra no Brasil (BARROS, 2005; FONSECA, 2005; ARAUJO e SILVA, 2005; CUNHA, 2005; CARDOSO, 2005 e CRUZ, 2005).

Ao privilegiar os referenciais teóricos fundamentais que destacam a dimensão social no uso da linguagem, pretendi que a tese contribuísse para ampliar as discussões sobre práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos. Ao explicitar aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra no Brasil e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem, pretendeu-se contribuir também para discussões sobre formação de professores, ao destacar a necessidade de se considerar as culturas e identidades sociais para se pensar os usos da linguagem escrita.

A organização da tese

O primeiro capítulo destacou aspectos fundantes de recentes abordagens sobre estudos de letramentos (STREET, 1984; GEE, 1990; KLEIMAN 1995, 2006a; BARTON e HAMILTON, 2000; ROJO, 2009), cujos postulados atribuem importância à perspectiva sociocultural como chave analítica das práticas culturais mediadas pela escrita. Tais postulados são de interesse porque, nesta pesquisa, o universo *hip hop* é caracterizado como uma agência de letramento da qual os sujeitos participam e na qual desenvolvem práticas culturais específicas de leitura e de escrita, de acordo com as orientações, objetivos e necessidades de suas ações comunitárias. A partir disso, sustento e defendo o *hip hop* como uma agência de letramento emergente, caracterizando-o como “letramentos de reexistência” e os ativistas que tomam parte nessas práticas como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006). Para tanto, utilizo também os pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1995) e Bakhtin (2003) que sustentam a concepção de

linguagem como de natureza sócio-histórica e de caráter dialógico; de discurso como fruto de uma construção social; de sujeitos e suas identidades como construções discursivas.

O segundo capítulo contextualiza sócio-historicamente o surgimento do movimento cultural *hip hop*, visando trazer à tona o lugar do qual falam os sujeitos envolvidos na pesquisa. Caracterizando a cultura *hip hop* como um dos efeitos da diáspora negra, foi enfatizado o surgimento deste movimento nos EUA, considerando as influências não apenas do momento sociopolítico que esse país vivia como também o fio diaspórico que se estabeleceu entre Jamaica, EUA e, posteriormente, o Brasil, mais especificamente em São Paulo. Nessas histórias que se entrecruzam, sobressai a importância dos *rappers* como agentes sociopolíticos, atuantes no espaço de “subalternidades” tais como a rua, transformando-a, recriando-a em um lócus de sociabilidades e aprendizagens.

No terceiro capítulo, articulei as opções metodológicas para a condução do trabalho e a postura orientadora da elaboração e aplicação dos instrumentos de investigação no processo de geração de dados. Na tese, ao assumir a perspectiva bakhtiniana, considera-se a pesquisa como uma relação dialógica na qual as distintas experiências socioculturais são compartilhadas, de forma que pesquisadores e pesquisados se envolvem num processo denso de negociação. Foram enfatizados os aspectos relativos ao percurso de aproximação com os sujeitos da pesquisa, à construção das condições para a geração de dados, às posições e responsabilidades assumidas pelos participantes, bem como os desdobramentos do processo para as pessoas envolvidas.

Os dois últimos capítulos foram dedicados à análise dos enunciados. O objetivo do quarto capítulo foi compreender (i) como os ativistas participantes deste trabalho se apropriam e reinventam práticas de letramentos mediante a inserção na cultura *hip hop*; (ii) como a inserção nesse universo propicia a configuração de práticas singulares de uso social da língua e (iii) quais são os efeitos dessas práticas na configuração de suas identidades sociais. O foco do quinto capítulo recaiu sobre a configuração formal do diálogo, e os modos de

argumentar que permitem identificar a construção identitária dos ativistas quando em interação em diferentes situações comunicativas.

As considerações finais – com foco nas práticas singulares de uso da leitura, da escrita e da oralidade dos ativistas, que denominei como letramentos de reexistência – apontam aspectos que podem ser produtivos para se repensar os letramentos dentro e fora de espaços escolarizados de educação.

CAPÍTULO I - Letramentos de reexistência no cotidiano

vamos supor em (discussão de) raça² (.) então (.) eu acho que contribui muito porque assim (.) uma das (.) características do *hip hop* né (.) é sei lá (.) é resgatar nossas origens - (.) é/ (.) se aprofunda::r (.) porque que a gente tá nessa (.) nessa situação/ (.) por que que nós temos essa (.) essa condição né (.) que não é outra (.) acho que contribui pra isso daí (.) pra despertar (.) ele desperta (.) essa (.) curiosidade (.) esse debate (.) entendeu? (.) ele desperta isso daí

(Natas - *ativista do movimento cultural hip hop*)

Neste capítulo, exponho as perspectivas teóricas do presente trabalho que me permitirão analisar as singularidades das práticas de letramentos na cultura *hip hop*. Inicialmente discorro sobre os postulados advindos dos novos estudos sobre letramentos múltiplos e heterogêneos (STREET, 1984; GEE, 1990; KLEIMAN 1995, 2006a; BARTON e HAMILTON, 2000; ROJO, 2009) cujas premissas atribuem importância à perspectiva sociocultural das práticas de usos da linguagem. Além disso, apresento estudos que, na perspectiva histórica, tratam de aspectos relacionados à educação da população negra no Brasil (Barros, 2005; Fonseca, 2005; Araujo e Silva, 2005, Cunha, 2005, Cardoso, 2005; Cruz, 2005). Em seguida, trago contribuições dos Estudos Culturais, em especial as de Hall (2003a, 2003b), que permitem adensar a discussão no que se refere às noções de cultura e identidades negras. Finalizo com o destaque de aspectos da visão bakhtiniana de linguagem, fundamental para a discussão sobre letramentos no *hip hop*, uma vez que, ao considerar a linguagem como de natureza social, mostra-se

² Ressalto que a expressão *raça* distancia-se do sentido biológico e tem existência como uma construção sóciohistórica e por isso possui efetividade e é real apenas no mundo social (Munanga, 2004).

produtiva para considerar as particularidades dos discursos em relação ao lugar e à posição que os sujeitos ocupam no quadro da dinâmica política e econômica.

Ressalto que, em consonância com a concepção de letramento adotada, tomo como referência, para o desenho da tese, as etapas que configuram o método sociológico de análise proposto por Volochínov/Bakhtin ([1929] 1995). Portanto, antes de chegar ao enunciado, é preciso tratar das formas e dos tipos de interação verbal, em ligação com as condições concretas em que se realizam, as formas das enunciações conectadas com a dinâmica da vida e a criação ideológica a que os enunciados se prestam nas interações verbais.

Para iniciar a discussão sobre as singularidades dos usos sociais da linguagem escrita e inscrita no universo *hip hop*, tomo como válidas as perspectivas dos Novos Estudos de Letramentos, por conta da abordagem que compreende as práticas de letramentos como múltiplas e historicamente situadas. Longe de serem homogêneas, pois modeladas e construídas culturalmente, são marcadas pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar, na sociedade. (STREET, 1984; GEE, 1990; KLEIMAN 1995, 2006a; BARTON e HAMILTON, 2000; ROJO, 2009).

Nessa perspectiva adotada, os letramentos, para além das habilidades de ler e escrever, podem ser melhor compreendidos como *“um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”* (Kleiman, 1995, p. 11). Esta concepção obriga a considerar os diferentes valores, funções e configurações que o fenômeno assume para os diversos grupos, a depender dos contextos locais e de referenciais culturais específicos e também da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos.

Para esta tese, a abordagem em foco mostra-se produtiva, pois permite, ao enxergar o caráter social e plural das práticas de letramentos, validar tanto as adquiridas por meio de processos escolarizados, nas esferas mais

institucionalizadas, como as adquiridas em processos e espaços de aprendizagem em distintas esferas do cotidiano, (Barton e Hamilton, 2000). Tais ideias contribuem para o entendimento dos múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar que caracterizam as histórias e trajetórias de letramentos dos diferentes grupos, como poderá ser visto na seção 1.1 e 1.2.

Nesse sentido, uma das marcas da cultura *hip hop* a ser destacada é a intimidade com que esta combina e recombina, sem hierarquizar, os múltiplos letramentos em produções que mesclam mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais. De maneira geral, o universo dessa cultura leva em conta tanto as práticas educativas das quais os jovens compartilharam na esfera escolar, como estudantes, que nem sempre têm precedentes em seus grupos de origem, como aquelas produzidas por eles na esfera do cotidiano, atribuindo-lhes significados, objetivos, e tornando-as próprias. Além disso, no entendimento dos ativistas participantes desta pesquisa, os letramentos no *hip hop* também são sustentados por práticas engendradas pelos movimentos sociais negros que historicamente reivindicaram por direitos, inclusive na área de educação.

Como já ressaltai, interessou a mim como pesquisadora trazer elementos que pudessem ampliar o olhar em relação ao modo como entendemos letramentos, no plural. Em especial, ao considerarmos variáveis ainda pouco estudadas – raça e gênero - e, ainda, quando começamos a olhar para esses grupos não pela ausência, mas pela presença de conhecimentos não valorizados socialmente, mas importantes para suas vidas, como é o caso dos letramentos na e da cultura *hip hop*.

A minha intenção foi evidenciar que o movimento cultural *hip hop* emerge como uma agência de letramento³ que apresenta pontos em comum com diversas experiências educativas de grupos do movimento social negro que o antecederam. É dessa perspectiva que procuro descrever o processo no qual os ativistas do

³ Ver os estudos de Kleiman (2006b)

movimento *hip hop* desempenham papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções do que aqui na tese chamo de letramentos de reexistência, e que definirei mais adiante.

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola existem situações outras - ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas - que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, a escola, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar dos sujeitos ou grupos sociais. Por isso, os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quanto são as finalidades de envolverem-se nessas práticas.

Os letramentos, que caracterizo como de reexistência, mostram-se singulares pois, ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal.

As questões levantadas acima serão importantes nesta tese para mostrar que os valores atribuídos aos usos e sentidos da leitura e escrita por parte dos jovens envolvidos nessa pesquisa, ao mesmo tempo em que dizem de si, dizem também do movimento *hip hop* e de letramentos de resistência e reexistência, que vem sendo experimentado há séculos pelo segmento da população negra no Brasil.

Dessa maneira, as práticas analisadas foram se configurando como de reexistência, uma vez que implicam para os jovens assumir e sustentar novos papéis sociais e funções nas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato. Tal perspectiva contribui para pensar em alterações necessárias e pode instaurar mudanças em processos mais amplos, em variadas esferas

sociais⁴, como a escola que ainda mostra-se excludente, conforme dados apresentados na seção 1. 2.

Letramento de reexistência será aqui apontado como uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. Para os *rappers*, a educação e a posse da palavra é marcada pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações.

A singularidade está nas micro-resistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas, não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, próprio de situações em que se está em disputa por lugares socialmente legitimados.

Essa perspectiva de letramentos, que acolhe e legitima os letramentos no movimento *hip hop* (KLEIMAN, 1995, 1996b; ROJO, 2009), pelo fato de fazer sentido e de ser significativa para os sujeitos de conhecimentos e de direitos, também pode ser produtiva para lançar novos olhares sobre os letramentos escolares. A escola cada vez mais se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar, ainda que a necessidade já seja reconhecida, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, história de um Brasil negro e de um Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda é realidade no Brasil.

⁴ Por esferas compreende-se, como em Bakhtin, que “Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (1929, p. 45)

1.1. Letramentos em negro e branco

Estudos como os realizados por Barros (2005); Fonseca (2005); Araujo e Silva (2005); Cunha (2005); Cardoso (2005); e Cruz (2005) problematizam a visão eurocêntrica que ainda prevalece na história oficial da educação pública no Brasil e, ao destacarem o processo da escravização vivido em nosso país, apresentam contribuições importantes para a análise dos modos desiguais de inserção da população negra e branca no universo escolar.

Em comum, os estudos afirmam que, em razão dos lugares sociais ocupados ou dados a ocupar na sociedade, os efeitos perversos da escravização se estendem também aos modos sócio-culturais de usar a leitura, a escrita e a oralidade, bem como aos sentidos destas práticas para brancos e negros, mesmo após a abolição da escravatura. A marca da abordagem está em trazer para dentro das narrativas sobre escolarização no Brasil, as táticas e estratégias (Certeau, 1994, 99) ainda pouco conhecidas, por meio das quais a população negra busca educar-se, experimentadas em meio a negociações e subversões, driblando uma série de mecanismos mais ou menos visíveis de interdições, junto a uma estrutura política, econômica e cultural historicamente desfavorável.

Barros (2005) mostra, em sua pesquisa sobre educação em São Paulo, que, em especial entre o final do século XIX e início do século XX, existiu no Brasil uma ação branca e uma ação negra em relação ao processo de escolarização. Conforme a autora, as reformas educacionais do período são marcadas por discursos que enfatizam a escola como a instituição capaz de sustentar as transformações em curso, quando se pretendia uma nação moderna, rumo ao progresso e sem as marcas de um sistema colonial e escravista. Diante das novas visões que começam a ganhar corpo, a educação escolar, a leitura e a escrita, bem como os conhecimentos científicos validados à época, são requisitos

fundamentais para marcar as transformações políticas e culturais almejadas rumo ao desenvolvimento, na sociedade que se quer construir.

É em meio a esse cenário que a educação, e a escrita escolar, ganha centralidade reafirmada em sua função social e histórica de dotar de prestígio e autoridade quem dela possa fazer uso. Constitui-se, então, como valorizado apenas um letramento, o escolarizado, (KLEIMAN, 1995 e 2006; ROJO, 1995 e 2009). Da mesma forma, algumas práticas ganharam mais visibilidade e legitimidade mais próximas da concepção e modelo europeu contrapondo-se e evidentemente em detrimento da oralidade e saberes autogerados e vernaculares como nas populações indígenas e negras, de ascendência africana.

Barros (2005) ressalta que, em relação à inserção na escola, os recém libertos conheceram, ao mesmo tempo, tanto os discursos favoráveis à sua educação - como forma de inclusão na sociedade de classes que nascia -, como também os contrários ao acesso. Para a compreensão do tensionamento causado pela coexistência dos discursos, a pesquisadora lança um olhar sobre diversos documentos: relatórios da Instrução Pública de São Paulo, legislação, listas de matrícula e relatórios de professores, e também acessa depoimentos de pessoas negras já idosas que rememoram suas passagens pelo sistema educacional. Ambos os conjuntos de dados evidenciam a existência e os efeitos de mecanismos, mais ou menos explícitos, porém discriminatórios, inferiorizantes e prejudiciais à inserção e permanência de pessoas negras no universo escolar.

Conforme os relatos de memória, a escolarização foi vista, por uma parte da população negra, em especial nas cidades, como possibilidade de ascensão social e profissional. No entanto, ainda que valorizado, não raramente o espaço escolar mostrou-se lugar de exclusões e cerceamentos enfrentados pelas famílias, por vezes a permanência sofrida, por vezes o abandono. Ainda que o distanciamento da escola fosse motivado por questões objetivas, como a necessidade de trabalhar, algumas famílias tiravam, ou nem chegavam a matricular seus filhos, diante da impossibilidade de atender às exigências que, conforme documentos escolares da época, incluíam 'vestimentas adequadas;

presença de um adulto responsável para realizar matrícula; além de necessidades de adquirir material escolar e merenda. Esses requisitos se não atendidos, resultavam em constrangimentos e abandonos.

Nas memórias, as humilhações e rejeições aparecem como componentes cerceadores em relação à inserção e à permanência na escola, talvez os mais significativos⁵. Conforme registrado em relatórios da Instrução Pública de São Paulo, havia receios em aceitar matriculas de crianças negras na escola, dado o medo das famílias brancas que poderiam recusar-se a manter seus filhos nas instituições, receosas da proximidade com esses sujeitos abjetos socialmente à época. Na sociedade bem como na escola, a presença do corpo negro e os seus valores civilizatórios, suas culturas e crenças não aceitos ainda impelia um posicionamento tão temeroso quanto o fora antes da abolição da escravatura, contexto no qual havia a proibição aos negros de aprender a ler e escrever, pelo fato de haver o perigo de “derramar a instrução pela classe escrava”. (BARROS, 2005, p. 84). O domínio das letras poderia facilitar rebeliões, insurgências e desobediências.

Moysés (1995) contribui de forma significativa em relação a essa discussão quando afirma que os negros deslocados de seus locais de origem conhecem, além da ruptura espacial, a diluição de sua organização política e social, tradicionalmente ancorada na cultura oral. “Submetidos a uma outra língua, que desvaloriza sua cosmologia, modos de ver o mundo e a sustentação de suas histórias e memórias, perdem também o lugar original, o lugar de produção de sua palavra” (p. 56) Continua a autora afirmando que, sem o domínio do lugar de produção lingüística, a palavra também escravizada é transformada não apenas em silêncio “mas na ausência da palavra, da palavra enquanto criação ideológica” (p. 56). Nesse contexto em que a língua portuguesa é oficializada, ser branco ou ser negro é fator decisivo para atribuição de valor a uma memória oral, para poder

⁵ “Não apenas o estudo de Barros (2005), mas também outros mostram que, nas primeiras décadas do século XX, já no Brasil República, a população negra não se livrara do estigma da escravidão que a relegava a uma categoria ‘inferior’”.

compartilhar, produzir e veicular um discurso com e sobre determinada história, uma visão de mundo.

A destituição da legitimidade da língua, da palavra oral africana, representa, por um lado, uma ruptura com sua identidade étnica e, por outro, um primeiro confronto com a cultura da língua escrita europeia. Sucedem as rupturas, as negociações e os confrontos cada um com novas proibições e cerceamentos e, para esse segmento, os usos da linguagem, tanto oral, como escrita ocorrem na clandestinidade e é nessa dinâmica que ocorrem as apropriações e os usos da linguagem oral, e também escrita⁶. Ser leitor branco difere do ser leitor negro, pois, para este, o modo de ser leitor inscreve-se em um duplo percurso, que não favorece a sustentação de sua identidade de leitor. Por um lado, têm-se a representação de que, como inferior e selvagem, deve tornar-se civilizado para ser leitor; por outro lado, oriundos da oralidade e da leitura ouvida nos diversos ambientes pelos quais circulavam, cria-se, para a população negra, o que Moysés (1995) classifica como um “pré-saber da escrita” que não conduz a uma identificação com a leitura, com o ser leitor (p. 60). Para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer. As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não tem lugar de valor algum se comparada aos valores da leitura e da escrita ensinada na escola, ou fora dela, mas com autorização, aos que são considerados cidadãos.

Conforme Moysés (1995), antes da abolição, os índices oficiais informam que, para cada mil escravizados, existia um que era alfabetizado. A autora aponta que escravizados que aprendiam a ler e oficialmente apareciam como alfabetizados eram poucos porque as estatísticas não eram capazes de captar as

⁶ Destaca-se que, na época, havia também um grande contingente de iletrados brancos pobres. Em meio ao cenário destaca-se também a existência de aprendizagens de escrita de forma assistemáticas, ocorridas fora do âmbito escolar e muitas vezes difusas. Porém os brancos não conheciam a interdição oficial imposta aos sujeitos negros.

outras formas de apropriação da leitura e escrita que ocorriam, clandestinamente, e tampouco as diversas práticas culturais mediadas por usos e circulação de materiais impressos em diversas situações comunicativas. “É no trabalho sobre essas formas culturais que se pode discutir a apropriação dessas diferentes leituras e escritas pelo negro ou por parte da comunidade escrava” (p. 208), Dessa forma, podemos concluir que mesmo interditados diante da proibição de acesso ao conhecimento, os negros não desconheciam a escrita européia e os seus valores veiculados na sociedade.

No interior desse mundo letrado, os contatos com os escritos geralmente mantiveram vínculos com sua condição de escravizado: na escuta de textos mediados pela voz de um branco; acompanhando os movimentos de leitura e imagens religiosas; e, posteriormente, nos espaços urbanos em que o comércio os ensinava a contar. De qualquer forma, o leitor ouvinte ou um leitor que escuta alguém ler para ele, sabe que a leitura não é para ele. Pode-se dizer que saber que a leitura silenciosa e individual e a escrita não era para ele, mantinha relação com a compreensão de que a língua européia falava dele e criava para ele um não lugar na sociedade, isolando-o de todas as maneiras, também pela interdição à escolarização.

Por isso, apoiada em Moyses (1995) afirmo que os índices de alfabetização da época, ancorados na relação entre escolarização e alfabetização socialmente legitimadas no espaço escolar, pouco ou nada revelam sobre as práticas culturais, recriações e usos de uma língua oral ou escrita por parte de negros, escravizados ou libertos. Atentar para as formas culturais requer buscar compreender os diferentes caminhos para entrever os processos de letramentos empreendidos por diferentes grupos sociais e culturais.

Para Hall (2003) e também para Gilroy (2001), os povos africanos adentram diferentes cenários levando em seus corpos um construto milenar - os saberes, a palavra, a arte, a musicalidade, a estética, os valores - fontes de ritos e de práticas políticas, culturais e sociais que os sustentaram em suas mais diversas formas de reinventar a vida em meio à escravização.

As formulações de ambos sobre as múltiplas configurações que a cultura africana negra toma quando fora do continente africano são importantes, pois asseveram que as pessoas, ao serem deslocadas das Áfricas e em contato com o outro sujeito social — as culturas asiáticas e européias —, são impelidas a lidar com estranhas e aviltantes realidades, e, diante disso, obrigadas a criar um conjunto de artifícios com vistas a sustentar a vida na dinâmica cotidiana. Desta forma, ao longo dos tempos, as produções culturais negras, “culturas de resistências”, antes de serem entendidas em sua “pureza”, como manutenção ou retorno às tradições ou legados da “África” ⁷, são produções híbridas, nascidas nos intercruzamentos de culturas, como combinações de transgressões, submissões, negociações, interdições, trocas, rupturas e subversões.

O mesmo vale para o Brasil, onde o segmento negro por vezes silenciado, mas não passivo, permanece trabalhando nos espaços às margens, posição tática para que os “*golpes astutos*” (CERTEAU, 1994) possam ser dados em momentos propícios, pois nem sempre se é fraco, e nem sempre se é forte o tempo todo.

Segundo Gilroy (2001), para os negros, a produção cultural pode ser tomada como esteio para as maneiras de “buscar a liberdade”, em um contexto social que intentou desumanizá-los tornando-os *coisas*: “a arte se tornou a espinha dorsal das culturas políticas dos escravizados e da sua história cultural” (p.129). No universo da arte, a música teve centralidade, materializada em estilos tais como o *blues*, o *jazz*, e o *soul* que, mais tarde, influenciariam o *rap*, e de forma mais geral a cultura *hip hop*.⁸

⁷ Hall (2003) enfatiza que o termo África é uma construção moderna, construída e incapaz de revelar a variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situou-se no tráfico de escravizados (p.31). Na realidade foi criada para designar “os que vieram da África” sem considerar as características étnicas.

⁸ Tanto o *blues* como o *jazz* e o *soul* são ritmos que nascem nos ambientes de trabalho, antes da abolição da escravatura, e acompanham os negros e negras nas igrejas protestantes. Posteriormente, passam por transformações e ganham o mercado fonográfico.

Visto que, numa dada cultura, não há apenas um letramento, mas letramentos múltiplos associados aos variados domínios da vida, bem como diversidade nos modos como os sujeitos tomam parte em eventos e situações nesses domínios, parece-nos adequado e relevante examinar, ainda que brevemente, os caminhos pelos quais esses sujeitos, situados em contextos específicos, membros de determinadas comunidades, se moveram no universo da escolarização.

Estudos como o de Fonseca (2005), Araujo e Silva (2005), Cunha (2005), Cardoso (2005) e Cruz (2005), que enfatizam a existência de um amplo conjunto de ações e de instituições do movimento negro em favor da escolarização da população negra, com mais intensidade nos séculos XX e XXI, destacam, entre outros exemplos históricos, as atuações da Frente Negra Brasileira – FNB - na década de 1930, e do Teatro Experimental do Negro – TEN - na década de 1940, instituições que, juntamente com outras atividades culturais e políticas, mantinham salas de alfabetização de pessoas negras adultas não-escolarizadas nos seus locais de atuação.

As ações educativas nos mais variados locais físicos (casas, igrejas, centros acadêmicos), firmaram-se como espaços de formação e sustentação de projetos para fins culturais e políticos e deram impulso para a existência de instituições e ações atuais como o Congresso de Pesquisadores Negros – COPENE - que reúne pesquisadores e pesquisadoras que estudam a temática das relações raciais; a Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros/as – ABPN, que reúne estudiosos do tema de todo o Brasil e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs.

Por isso, considero esses espaços como lócus de prática de letramentos nas quais são desenvolvidas as relações sociais em que estão presentes as questões que fazem parte do cotidiano das pessoas, podendo então ser compreendido como o espaço em uso, no qual a ação social é produzida, em meio a relações de poder, intenções e conflitos dos diversos sujeitos que o integram.

Nutrido-se nessas práticas, também os grupos de *hip hop* que se dedicam a educação, sustentam princípios organizativos e também eles constituem grupos de auto-formação, visando a busca e a posse de conhecimento para seus integrantes. Por isso afirmo que o *hip hop* mostra-se como um *reinventor de tradições*, por recriar, de maneira singular, as práticas culturais e educacionais que marcam o movimento social negro nas diferentes épocas, desde a chegada dos negros africanos ao Brasil.

Abordando os letramentos como práticas sociais que, para além das habilidades individuais de uso da linguagem, se realizam em determinados contextos: social, político e cultural; os jovens envolvidos nessa pesquisa, ao mesmo tempo em que dizem de si e da cultura *hip hop*, dizem também da cultura negra e da identidade negras.

1.2. Dados de hoje: a população negra no universo letrado

Em meio a um cenário de aceleradas transformações sociais e econômicas, o bordão “Educação Para Todos”⁹ passou a ser uma palavra de ordem presente nos discursos de educadores e políticos, em especial desde 1990, quando o país

⁹ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos aconteceu em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Na ocasião, os países participantes se comprometeram a ampliar as condições de acesso a educação como um direito, assinando o documento oficial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No primeiro artigo, sobre os objetivos, lê-se que: “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo”. Fonte: (<http://www.brasilia.unesco.org>, acesso em maio de 2009)

assumiu um conjunto de compromissos relacionados à garantia do direito à educação a todas as crianças, jovens e adultos. Em consonância com o marco legal, a educação escolar, apontada como condição para a equidade, tem ganhado espaço nas agendas governamentais, passando a receber investimentos para que as propostas, formuladas em diálogo com as Secretarias Estaduais e Municipais e diversos segmentos da sociedade civil, ampliem sua expressividade e seu caráter local.

O esforço para implementação de mudanças na educação pode ser detectado, por exemplo, nos investimentos na formação inicial e continuada de profissionais da educação e no incremento de canais de participação da sociedade civil na gestão escolar, com vistas a incentivar a elaboração de projetos político-pedagógicos que alterem o cotidiano das escolas.

Contudo, apesar dos avanços detectados no sistema brasileiro de ensino, ainda há muito que fazer para a efetivação de uma educação que se mostre capaz de concretamente acolher a todas as diferenças, com igualdade de direitos de modo a enfrentar formas e mecanismos de exclusão que ainda impedem que a escola seja espaço de equidade.

A escola de hoje recebe diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores, no entanto parece que alguns valores e princípios nem sempre são pertinentes a um ideal de comunidade escolar, relevantes para dar respostas -à valorização das diferenças. Observa-se que a situação desigual é realidade vivida por diferentes sujeitos a depender dos aspectos identitários - classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça – que socialmente hierarquizam e inferiorizam determinados grupos. Porém, a falta de equidade mostra-se mais aguda para as pessoas negras de ascendência africana em cujos corpos os traços fenotípicos ainda são motivos de preconceito e discriminação, nem sempre explicitados verbalmente, mas relatados em diversas pesquisas educacionais. Os dados do Censo Escolar de 2007, analisados pelo Instituto de

Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA¹⁰ em 2008 revelam a falta de equidade quando mostram que entre os jovens brancos de 15 a 17 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental, enquanto que dentre os negros, apenas 30%. No ensino médio, 62% de jovens brancos, de 15 a 17 anos, estavam na escola, enquanto o percentual de negros, na mesma faixa etária era de 31%. Considerando-se o grupo de estudantes na faixa etária aos 19 anos, 55% de brancos concluem o ensino médio enquanto apenas 33% de negros conseguem concluir. Além disso, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém diploma de curso de nível superior, enquanto dentre os negros a taxa é de 3,9%. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, de 2008, também evidenciam a falta de equidade.

Os números também não são animadores, como mostra Paixão (2008), ao analisar o perfil educacional da população negra no sistema de ensino, no período de 1995 a 2006, com indicadores desfavoráveis relacionados tanto à proficiência nas provas de Português e Matemática no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb -, quanto à elevada taxa de defasagem idade-série. Pesquisas que recobrem desde as séries iniciais e estendem-se até o ensino superior revelam trajetórias irregulares, abandono e evasão escolar, em contraposição ao maior número de negros na educação de jovens e adultos, tudo isso evidenciando que, quanto mais se avança os anos de escolaridade, menos negros permanecem na escola.

Na tabela a seguir, verifica-se a distribuição percentual de analfabetismo, por cor ou raça, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, para o ano de 2007.

¹⁰ Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. Disponível em: [www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120 anos Abolição V coletiva.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120%20anos%20Abolição%20V%20coletiva.pdf) .(Theodoro org.)

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%) (2007)

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Total	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
Brasil	10,0	6,1	14,3	14,1
Norte	10,8	7,5	14,7	11,7
Nordeste	19,9	15,3	23,1	21,7
Sudeste	5,7	4,1	9,4	7,9
Sul	5,4	4,4	9,9	9,4
Centro-Oeste	8,1	5,4	14,5	9,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Outros dados, dentre eles os índices relativos à instrução por raça/cor, revelam, conforme documento referente ao município de São Paulo¹¹, que

entre a população com 10 anos ou mais, entre as pessoas sem instrução ou com menos de 1 ano de estudos, a porcentagem de negros é quase duas vezes maior que a de brancos. Com relação aos mais altos níveis de escolaridade, a situação se inverte – na população com 10 ou 11 anos de estudo, os negros correspondem a um percentual 25% inferior ao dos brancos, e quase 80% inferior na população com mais de 12 anos de estudo (p. 16)

A mesma situação de disparidade permanece nos dados em nível nacional.

De maneira geral, os números são incontestáveis - ainda persistem as desigualdades em relação aos anos de escolaridade entre pessoas negras e brancas no âmbito escolar. Para esta investigação importam, no momento, dois aspectos que, via de regra, tem servido para alimentar o debate acerca das causas das

¹¹ Dados analisados pela Fundação de Sistema de Análise de Dados - SEADE disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2003.

desigualdades raciais na escola: a desigualdade econômica geradora da pobreza¹² e a desigualdade racial, originada no processo de constituição da nação brasileira.

Embora o Brasil figure, desde 2007, entre os países de desenvolvimento humano elevado, está entre os 11 com o mais alto Índice de Gini¹³ (57,0), dentre os 177 países consultados para a elaboração do Relatório de Desenvolvimento Humano 2007-2008, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Em 2004, os 10% mais pobres, no Brasil, detinham a parcela de 0,9 do rendimento nacional; os 20% mais pobres, 2,8; os 20% mais ricos, 61,1; e os 10% mais ricos, 44,8¹⁴.

Além dessa desigualdade profunda entre pobres e ricos, no Brasil, os acessos passam, como já descrito, pelo filtro racial. As tabelas a seguir informam sobre a distribuição de rendimentos entre a população branca e a população preta ou parda (conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE). Destaca-se que a população branca corresponde a 49,4% e a

¹² Pochmann (2004) está entre os estudiosos para os quais a definição de pobreza possui uma dimensão subjetiva, pois os critérios para definir o que uma sociedade considera necessário para se viver com dignidade variam em determinados momentos e, mesmo que se possa atribuir valores e mensurar o que determina a linha de pobreza por corte de renda, novas necessidades são criadas. Além disso, escreve ele, “em uma sociedade cada vez mais complexa novas formas de exclusão não relacionadas à baixa renda se impõem obrigando a repensar o critério de exclusão social para captar de forma mais abrangente as várias formas de inserção precária ou falta de acesso a um conjunto de bens sociais, abarcando as desigualdades que se apresentam sob diferentes roupagens”. (pp. 66-67)

¹³ Índice de GINI - Mede a disparidade de distribuição (ou consumo) de rendimentos entre os diversos indivíduos ou agregados familiares num determinado país. A curva de Lorenz marca a percentagem total de acumulação de rendimentos distribuídos relativamente ao número de beneficiários, começando pelos indivíduos ou agregados familiares mais pobres. O índice de GINI mede a área entre a curva de Lorenz e a hipotética linha de igualdade absoluta, representada como percentagem da área máxima abaixo da linha. O valor 0 representa absoluta igualdade, ao passo que o valor 100 representa absoluta desigualdade. www.pnud.org.br/rdh/ acesso em 27/07/2009.

¹⁴ *Informação do Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008. Os dados referem-se a parcelas de rendimento por percentis de população, ordenadas por rendimento per capita.

população preta e parda, a 49,7% do total da população brasileira que, em 2007, foi estimada em 189.820.000¹⁵.

Tabela 2- Distribuição do rendimento mensal familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento de trabalho, entre os 10% mais pobres, em relação ao total de pessoas, por cor ou raça (%) (2007)

Branca	Preta ou parda
25,4	74,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Tabela 3- Distribuição do rendimento mensal familiar per capita das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento de trabalho, entre o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, por cor ou raça (%) (2007)

Branca	Preta ou parda
86,2	12,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

As diferenciações também se dão entre homens e mulheres. Em 2007, a média de anos de estudo entre as mulheres com mais de 15 anos era de 7,4; enquanto a média entre os homens era de 7,1. Embora mais escolarizadas do que os homens, as mulheres recebem salários mais baixos, conforme se verifica na tabela a seguir.

Tabela 4: Rendimentos das pessoas de referência dos arranjos familiares, por sexo (2007)

Homens	Mulheres
Proporção por classes de rendimento mensal familiar	Proporção por classes de rendimento mensal familiar

¹⁵ *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

per capita (salário mínimo) (%)		per capita (salário mínimo) (%)	
Até 1/2	2 ou mais	Até 1/2	2 ou mais
25,8	21,1	29,2	19,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Trata-se de um contexto sócioeconômico bastante complexo que, para efeitos do que interessa registrar aqui, indica o predomínio das desigualdades para uma população imensa, distribuída num imenso território.

Em consonância com a posição defendida por setores dos movimentos sociais negros, a desigualdade racial, como parte de uma construção sóciohistórica, não pode ser analisada isoladamente em relação às desigualdades econômicas e sociais. Dessa perspectiva, o argumento da pobreza mostra-se insuficiente se considerado como o principal responsável pela exclusão proporcionalmente maior de negros da esfera escolar. Contudo, pode ser tomado como parte da explicação se considerarmos que, para usar uma expressão de Paixão (2008) “a pobreza no Brasil tem cor: negra” (p. 18), como também vem sendo estampado nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Dados referentes às desigualdades raciais têm servido aos estudos de Paixão (2008) no sentido de ampliar as possibilidades de entendimento da categoria pobreza para além do acesso a bens materiais, de modo a entendê-la também “pelo ângulo da posse de ativos imateriais, tais como os direitos educacionais, de proteção à vida,¹⁶ bem como da validade de reivindicações coletivas no plano político” (p. 18) Para o

¹⁶ *As vítimas da violência têm idade, classe social e cor* é título de matéria publicada na Revista *Mundo Jovem*, que divulga dados do Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros de 2008 que mostram que, entre 1996 e 2006, os índices de homicídios da população jovem tiveram um aumento de 31,3%, enquanto na população total a porcentagem ficou em 20%. Ao mergulhar nos dados referentes à mortalidade juvenil, o artigo afirma que “A pobreza tem cor, e no Brasil ela é negra. Os negros apresentam um índice de vitimização 73,1% superior aos brancos na população total e 85,3% superior na juventude,” (p. 11). (www.mundojovem.com.br) acesso em fevereiro de 2009. Acesso em maio de 2009.

estudioso, ainda que existam pobres de diferentes cores, etnias ou raças ou ainda negros e negras com maior renda, os motivos da existência da pobreza não são os mesmos para os diferentes grupos. Para o segmento negro, assevera ele, a principal causa da pobreza é a persistência do racismo, do preconceito e da discriminação racial, que não contribuem para que pessoas negras de maior poder aquisitivo ou nível mais elevado de escolarização tenham acesso a esferas de prestígio, como a universidade. Na mesma linha de raciocínio está a afirmação de Santos (2003) para quem o racismo e as discriminações sustentam o círculo vicioso de exclusão contra o qual a população negra busca formas de contrapor-se ao longo de séculos, também na esfera escolar.

Dados do estudo de Abramovay (2005, p. 564) apontam que os abandonos, ou do aluno que abandona a escola ou da escola que abandona o aluno, ou ainda as reprovações ou o insucesso escolar mantém vínculos explicativos com o racismo peculiar vivido no Brasil, cujos mecanismos diversificados não segregam e não proíbem, mas geram assimetrias e desvantagens que recaem majoritariamente sobre segmento negro da população.

Dentre as razões da não permanência na escola figuram com expressividade as diferenças de tratamento e distribuição de afeto em relação a crianças negras e brancas; a raridade de materiais didáticos que abordem positivamente a história e as culturas africanas e afro-brasileiras; a pouca importância atribuída aos conflitos que envolvem apelidos e piadas e, até mesmo, o silenciamento e o medo diante do “nome” negro ou preto, que se configura num drama no cotidiano da escola.

O fato é que a desigualdade racial persiste na sociedade brasileira e os números evidenciam que um dos efeitos da situação de desvantagem também se manifesta na esfera escolar que, a despeito de algumas transformações, mantém pouco alterada a média de anos de estudos entre brancos e negros.¹⁷ Conforme

¹⁷ O investimento no discurso sobre a riqueza da diversidade cultural ainda não se traduz em termos concretos em relação ao acesso e à distribuição dos bens materiais e imateriais. A contestação será um dos temas sempre presentes nas rodas de conversa analisadas nos capítulos

Henriques (2001), a média de estudo dos adultos brancos é de 6,6 anos, enquanto os negros adultos têm em média 4,4 anos. O pesquisador destaca que, no início do século XXI, a diferença, de mais de dois anos, é praticamente a mesma do início do século anterior, de forma que se pode considerar que ainda existe um Brasil branco e um Brasil negro (HENRIQUES, 2001, p. 20), embora o sistema educacional tenha avançado do ponto de vista da democratização do acesso para todos.

É justamente contra a divisão do Brasil em dois que se coloca o conjunto das ações afirmativas que ora começa a ganhar corpo na sociedade brasileira reivindicando equidade também na área de educação.

1.3. Culturas, identidades e entrecruzamentos na linguagem

Para tratar dos letramentos no *hip hop*, interessa pensar as confluências das noções de cultura e de identidade (HALL, 2003) como dois conceitos que se movem no campo das negociações, elaborações e reelaborações em função dos engajamentos e dos lugares por onde circulam os sujeitos sócio-históricos.

Para Hall (2003), o terreno da cultura, entendida como espaço de batalha por significações, torna-se ainda mais tenso e disputado quando as rápidas transformações por que passam as sociedades enfraquecem as narrativas locais, o que provoca o deslocamento de antigas hierarquias. Nesses contextos, são engendradas práticas sociais diversificadas que obrigam a conceber o surgimento de novas formas de perceber e validar as práticas populares e as práticas cotidianas.

É nesse cenário de disputa por idéias e sentidos, em meio a projetos homogeneizantes de cultura, que “a marginalidade” abre *brechas* em busca de

4 e 5. Com as análises, será possível acompanhar as batalhas, as lutas pela fixação de sentido, o que poderá ser percebido pela expressividade e a valorização que palavras tais como diversidade, racismo, negritude, branquitude ganham nas interações verbais.

formas de ganhar mais espaço na sociedade. Com as transformações resultantes do histórico de lutas e reivindicações em torno do direito à existência de “diferentes diferenças”, surgem novos sujeitos e são produzidas novas identidades em um fluxo marcado pelas “guerras de posição” no cenário cultural; enfrentamentos entre setores dominantes e dominados que, sem sair de dentro do intrincado jogo de relações de poder, redefinem a cultura e alteram o equilíbrio da hegemonia cultural (HALL, 2003, p. 338-339).

Hall (2003) afirma que a análise dos novos contornos que a cultura adquire requer compreendê-la como uma luta, como um campo de ações, atos e situações que, no processo histórico, assume diversas formas. Conforme aponta o autor, é na dinâmica social que os elementos de distintas tradições se encontram e “podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância” (HALL, 2003, p. 260). Os novos significados são parte de um processo de mudança pelo qual passam as diferentes culturas, inclusive a cultura negra. Nesse sentido, a cultura negra não tem sido mais compreendida como imutável, dotada de essencialidade, mas sim como um sistema de significações em permanente mudança. Apesar da utilização do termo “cultura negra”, não estou concebendo como algo estático e uno.

O terreno da cultura e da tradição é compreendido como pleno de cruzamentos de ideias e interesses distintos e os conflitos e as tensões oriundos do embate de forças podem ser entendidos como matéria-prima para as apropriações e negociações nas quais os setores dos grupos socialmente minorizados se engajam. São apropriações e negociações que interferem e sustentam a construção das identidades sociais. Desse modo, se a cultura popular negra, bem como outras socialmente às margens, ganha contornos de caráter local, de contradições, de contestação e de negociação, ela não pode ser analisada ou enfeixada por argumentos sustentados em simples oposições binárias: negro/branco, alto/baixo, autêntico/inautêntico, pura/impura. Há que se considerar os caminhos percorridos pelas culturas, formando rotas nas quais se

colocam também para recriações que, às vezes, retornam às próprias comunidades de origem para serem novamente recriadas.

A noção de culturas, longe de comportar o anacronismo e a “pureza”, torna-se o espaço no qual são operadas transformações em decorrência dos embates de dominação e de resistências constitutivos das relações políticas e sociais ao longo dos tempos. Dessa maneira, as culturas não se encerram como um estrato autêntico e imutável, tampouco como absolutamente encapsulada pelas formas da cultura dominante. Como observa Hall (2003), o campo da cultura se configura

nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitória definitiva, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas. (HALL, 2003, p. 255).

Diante dessa afirmação, concordo com as ideias de Hall (2003) de que os descentramentos de cultura podem abrir caminhos para novos espaços de contestação, para novas formas de agir nas brechas do cenário social e econômico. Entendida como sempre em transformação, na cultura não há passividade, há sempre negociações e enfrentamentos. Há interpretações e reinterpretções, mais ou menos visíveis ou invisibilizadas por mecanismos diversos que informam um processo de hibridização, questão importante quando são focalizados os discursos situados de ativistas do movimento cultural *hip hop*, como veremos nos capítulos 4 e 5.

Tomo emprestado o conceito de hibridização de Canclini (2005), que o entende como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2005, p. XIX). O mesmo autor assinala que o conceito, empregado com vários significados, adquire relevância nas ciências sociais e outros campos de conhecimento que buscam apreender as

complexas relações que se estabelecem em meio a configurações sociopolíticas e culturais.

Levando em conta a hibridização como um processo incessante e múltiplo de fusão e recombinação de práticas sociais estruturadas, faz-se fundamental situar tais práticas dentro de contextos sócio-históricos, sempre informadas por relações assimétricas de poder nas quais as referências se tocam, se chocam, se mesclam. É dessa perspectiva que as identidades, conforme pode também ser visto em Hall (2003) e Bhabha (1998), não mais podem ser vistas como um conjunto de traços fixos ou dotadas de essência, seja de raça ou etnia, mas como produções complexas e sempre em transformação.

É nesse sentido que Canclini afirma que a

história dos movimentos identitários revela uma série de operações de seleção de elementos de diferentes épocas articulados pelos grupos hegemônicos em um relato que lhes dá coerência, dramaticidade e eloquência. (CANCLINI, 2005, p. 1).

Assim, o conceito de hibridização permite colocar em xeque os discursos essencialistas da identidade, do autêntico e da pureza cultural, mostrando as possibilidades de negociações, conflitos, alianças - mais ou menos duradouras -, presentes nos arranjos tensos que se dão nos entrecruzamentos geradores de múltiplos processos culturais.

Contudo, a utilização do conceito de hibridismo não implica desconsiderar as relações desiguais de poder enfrentadas com ações e lutas de resistência que se dão também no campo da linguagem. Por exemplo, o processo de hibridização, que resulta das maneiras individuais ou coletivas de combinar e recombinar as práticas sociais, tem na vida cotidiana e nos usos das tecnologias o lugar de reconversão, entendida por Canclini (2005) como um termo utilizado para explicar, por exemplo, as estratégias mediante as quais um pintor se converte em designer e outras maneiras pelas quais os saberes são adaptados, reinventados para novos usos em novos cenários.

Contudo, os corpos, as pessoas como membros dos grupos, vão se apropriar e usar de diferentes maneiras, com golpes astutos (CERTEAU, 1994), os bens e mensagens de modo a gerar novos modos de segmentação.

Para este estudo, importa marcar que, ao adentrar as estruturas sociais e tomar parte das relações de poder imiscuídas nas práticas sociais nas quais nos engajamos, não há a permissão para nos apartarmos do plural e sermos um apenas, só um (HALL, 2003). Nessa direção, olhar as identidades que os *rappers* mobilizam durante as interações traz a necessidade de entendê-las sempre em processo, dentro de discursos, como um “modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2003, p. 50). O que é ser jovem, ser negro, ser *rapper*, ser de periferia, ser letrado são identidades configuradas, moldadas em função da presença do outro.

O rotulo black é, assim, um exemplo não apenas do caráter político das novas identidades, isto é, de seu caráter posicional e conjuntural (sua formação em e para tempos e lugares específicos) mas também o modo como a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra. (HALL, 2000, p. 68)

Assim como a cultura e as tradições, a identidade é cada vez mais reconhecida em suas múltiplas dimensões e em seus distintos contornos negociados e possíveis: quem é homem, mulher, jovem, do centro, da periferia, branco, negro. Nesse sentido, ainda que se possa considerar no sujeito um núcleo identitário, este se forma e é transformado discursivamente, na interação com a sociedade. Dessa forma, “as idéias e os conceitos não ocorrem, nem na linguagem nem no pensamento, daquela forma única e isolada, com seus conteúdos e referências irrevogavelmente fixas” (HALL, 2003, p. 286), mas sim nos diálogos, em trocas que informam não a identidade, mas sim as identidades dos sujeitos.

Destaca-se que uma das dimensões importantes do processo de constituição identitária está em entender o discurso como forma de ação social,

por meio da qual as pessoas, em interação, agem umas em relação às outras, conforme pode ser visto nas formulações de Bakhtin e seu Círculo.

1.4. Pressupostos bakhtinianos sobre a linguagem

Tomando como base a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, que, em última instância, postula que não há linguagem sem sujeitos, isto é, sujeitos plurais, que impregnam a linguagem com suas ideologias e práticas sociais, a linguagem pode ser compreendida apenas nas instâncias sociais de uso, o que implica, necessariamente, considerar o conteúdo ideológico nas enunciações. Sob tal perspectiva, até o pensamento mental individual, que resulta da ideologia do cotidiano, entendido como “a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995 [1929], p. 118), influencia e é influenciado pelos “sistemas ideológicos constituídos” que cercam o sujeito em sociedade. A palavra que se dá na medida do encontro com o outro e com a situação concreta intervém nos enunciados.

De natureza social e ideológica, as palavras revelam-se e ganham significações nas interações concretas, quando socialmente compartilhadas, em diálogo entre dois ou mais indivíduos inseridos no fluxo da comunicação diária. Conforme os postulados bakhtinianos, a palavra é sempre dirigida a outro sujeito; é sempre resposta a alguém em função da suposição do horizonte social informado por aspectos partilhados tanto pelo falante como pelo ouvinte. É na interação que a linguagem se coloca em movimento e provoca ações de respostas em relação à palavra. Se o sentido da palavra é projetado na relação entre os interlocutores e determinado pelos contextos, que podem ser múltiplos e variados, é no embate dialógico entre o processo de escutar e de compreender que se dá a compreensão da fala viva ou vivenciada, pois:

neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma

ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso) toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271)

O conceito de compreensão ativa e responsiva é particularmente importante para perceber o jogo complexo que se estabelece no universo da cultura *hip hop* que, por excelência, é lugar em que os enunciados mantêm relação com outras vozes que, no movimento de ir e vir, trabalham na construção dos sentidos. A forma como a linguagem se manifesta na cultura *hip hop* vem problematizar a acomodação dos olhares em relação às contradições sociais, além de mostrar outras formas de pensar o lugar de saberes, de conhecimentos e de valores como solidariedade e coletividade. É flagrante como o *rap* se apresenta, dentro da cultura *hip hop*, como um dos elementos mais expressivos para a percepção da movimentação da palavra responsiva da qual fala Bakhtin.

É no âmbito das possibilidades de manifestação do dialogismo que a polifonia pode ser entendida como a relação conflituosa que a minha palavra mantém com a palavra do outro, pois, nas palavras de Bakhtin (2003),

pode-se dizer que qualquer palavra existe para um falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra 'alheia' dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último como a minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada de minha expressão". (BAKHTIN, 2003, p. 294)

A expressão da palavra, irrepitível, e sempre inédita, não está na própria palavra, não nasce com ela, mas constitui-se, torna-se viva, no contato, no atrito, com a realidade concreta realizada pelo enunciado, que é individual, mas não descolado das ideologias que circundam falante e ouvinte. O cruzamento,

tenso e conflitivo, dessas vozes é a base que sustenta a permanente disputa por sentidos presentes nas letras de *rap*, por exemplo.

O rap é intensamente, exuberantemente dialógico. (...) emerge de um processo dialógico: da conversa entre os membros de um grupo que interage em grande proximidade física: olham-se nos olhos, permutam versos, homenagens ou insultos, e, de modo geral, 'se alimentam da intensidade um do outro'. (STAM, 1992, p. 75-76)

Outra aproximação que pode ser estabelecida entre aspectos da teoria bakhtiniana e o universo *hip hop* recai sobre a noção de interação verbal. Considerando-se que, em sociedade, as palavras circulam e de boca em boca se fazem de todos e de ninguém, elas ganham vida em cada enunciado, único, que assume diferentes formas a depender dos aspectos que conformam a situação e o contexto que envolve os interlocutores. Nessa perspectiva de linguagem, a palavra é sempre dependente da avaliação social, da lente pela qual os interlocutores se avaliam. Nas palavras de Bakhtin:

através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929], p. 113)

A concepção dos usos da linguagem do círculo de Bakhtin emergindo de necessidades de enunciação concretas fornece argumento importante para compreender o jogo enunciativo dos ativistas do hip-hop, em diversas situações nas quais demonstram que “sem acento apreciativo, não há palavra” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995 [1929], p. 132). Nesse caso, importa saber tanto sobre o contexto verbal como sobre o não verbal, ou seja, quem são os interlocutores, que lugar e posição social ocupam no quadro da dinâmica política e econômica, uma vez que os movimentos de alguém que fala são concebidos em função do ouvinte – os gestos, as mãos e os olhos são também postos em função do auditório, como poderá ser visto no capítulo 5 quando das análises dos dados. Também deve ser levado em consideração que as enunciações são construídas

em relação a determinados papéis e lugares que os envolvidos desempenham em uma dada situação enunciativa, papéis também mais ou menos valorados em função do espaço sócio-histórico, no qual estão inseridos os sujeitos e suas práticas sociais.

Portanto, nesta tese, ao adotar a visão dialógica de linguagem, entendo que todo uso da palavra envolve ação humana em relação a alguém, em um contexto interacional específico no qual ocorre a busca pela apropriação, a batalha pelas palavras e seus sentidos, a disputa por identidades sociais. E onde também se configuram as relações dialógicas de reexistências inscritas em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder. Ainda com vistas a seguir o método sociológico de análise proposto como fio condutor deste trabalho, retomo a epígrafe, na qual emprestei as palavras de Natas, um dos participantes da pesquisa, também para retornar a Bakhtin, quando esse autor assinala que por mais simples que seja um enunciado, ele sempre se dirige para alguém e carrega em si um posicionamento, uma ação frente à realidade em que se vive.

É nessa perspectiva que chama a atenção a expressividade que nasce na experiência discursiva de Natas, quando afirma que estar no *hip hop* traz a possibilidade de aproximação com práticas discursivas que lhe interessam e que permitem conseguir pistas, informações para saber de sua vida, da vida de seu grupo de pertença. Diz ele: *por que que nós temos essa (.) essa condição né (.) que não é outra (.) acho que contribui pra isso daí (.) pra despertar (.) ele desperta (.) essa (.) curiosidade (.) esse debate (.) entendeu? (.) ele desperta isso daí*. Para Natas, o *rapper*, e para os demais participantes da pesquisa, as formas de uso das palavras são importantes, pois estão comprometidas com a resignificação de ideias e visões em relação a problemáticas contemporâneas, entre elas a questão racial e social. No debate – réplicas – as palavras ganham sentido para além das quatro expressões assinaladas, o grafite, a dança, o som e a poesia que caracterizam a cultura *hip hop*.

Nesta investigação interessou focar os aspectos que singularizam os uso da língua nesse espaço de práticas comunicativas, que faz sentido para pessoas jovens, majoritariamente negras, e, desse modo, difere do quadro de exclusão ainda detectado na esfera escolar, que não se mostra um espaço de aprendizado para todas as pessoas, independentemente das posições e lugares sociais que ocupem na sociedade.

CAPÍTULO II -

HIP HOP: uma produção cultural da diáspora negra

(o *hip hop*) incorporou dos *Movimentos /.../* dos *Movimentos lá* (.) incorporou né/ formou o *Movimento hip hop* com esses elementos/ é daí por diante que eles começaram a atrair jovens tal e tudo o mais né/ que é feito o *hip hop* (.) porque não adianta chegar pro cara e perguntar se começou do *hip hop*/ é o que ele tá fazendo no *hip hop* né mano/ (.) tá fazendo bem pro *Movimento*/ de onde ele (o *hip hop*) veio a gente sabe que não começou né/ tem as historinhas (.) mentirosas que a gente vê por aí né/ que nem aquela conversinha do *hip hop* do *hip hop* não do *rap* (.) que o *rap* começou como forma de protesto/ (.) a gente sabe que isso +não é verdade/ como começou

(Soneca - *ativista do movimento cultural hip hop*)

O presente capítulo tem como objetivo explicitar os percursos empreendidos pelo movimento *hip hop*, pois são fundamentais para a compreensão das maneiras pelas quais as interações realizadas em um fluxo contínuo de contatos, marcam a cultura de duas formas: ao mesmo tempo como uma produção diaspórica, informada por traços de cultura e histórias de matrizes africanas ressignificadas localmente, e também como um movimento cosmopolita em diálogo com a moderna tecnologia urbana e letrada. Aproximar-se das situações de produção histórica e das características do campo da cultura tida como espaço de fazer política é fundamental para compreender, nos capítulos seguintes, não apenas os conteúdos, mas as formas dos enunciados que serão analisados, conforme método sociológico de análise proposto por Volochínov/Bakhtin ([1929] 1995).

Para isso, trato brevemente de aspectos referentes às origens do *hip hop* na Jamaica e nos Estados Unidos para, posteriormente, focar seu surgimento, desenvolvimento e transformações, em São Paulo.

Saliento que, ainda que não seja possível descrever precisamente o *hip hop* por meio de uma única versão, uma das maiores correntes afirma que o fenômeno consolida-se como cultura e obtém reconhecimento social e político a

partir de seu surgimento nos bairros de *Nova Iorque* quando, nos anos de 1980, ganha contornos sociais e artísticos. Autores como Gilroy (2001), Hall (2003) e Canclini (2005) também concordam com a idéia de que não existe apenas uma história a respeito do *hip hop*, pois entendem que, como movimento cultural, transforma-se nos vários contextos em que aporta, hibridiza-se e assume distintos formatos, ressignificando de maneiras diferentes os efeitos do fenômeno da diáspora negra pelo mundo, fazendo da musicalidade um dos elementos de sustentação de sua organização social, cultural e política.

Conforme Gilroy (2001), para os negros, a cultura musical se mostrou “ao mesmo tempo, produção e expressão dessa transvalorização de todos os valores precipitada pela história do terror racial no Novo Mundo” (p. 94), fornecendo bases para a constituição de suas subjetividades e de uma cultura e identidade negras, não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros lugares do mundo. Não é sem razão que o *hip hop* seja mais conhecido por histórias nas quais o enfrentamento às interdições e restrições sociais se dá pela articulação de formas de resistir por meio da linguagem, dos usos do corpo e da arte.

2.1. Hip hop: rotas de descontinuidades em novas conexões

As ideias de Lindolfo Filho (2004) nos ajudam a pensar aspectos que informam sobre o surgimento da cultura *hip hop* na Jamaica, quando esta passa por um “período de enfrentamento de elevados índices de desemprego e forte crise do governo”. Conforme aponta o autor, os problemas sociais e raciais “foram os desencadeadores das várias correntes e tendências do *rap*, em que a crítica social e a oralidade da cultura africana são a tônica” (p.138). Ele salienta que, entre 1920 e 1930, a capital jamaicana passou a receber um grande contingente de jovens negros e pobres que migraram do campo para a cidade e, diante da

conjuntura desfavorável, esses rapazes, os *rude boys*, sem colocação profissional e com baixa escolaridade, fizeram do cotidiano vivido nas ruas tanto um espaço de sociabilidade como de possibilidade de ascensão por meio da música. Lindolfo Filho (2004) afirma que:

a criação de canções que discorriam sobre o próprio cotidiano era uma das únicas opções para esses rapazes, que tinham geralmente uma vida de muito risco e, geralmente, bastante curta, no trânsito entre a miséria e a violência. Para um *rude*, a única maneira de se ver livre dos bairros de West Kingston era um *single* [disco com apenas uma ou duas músicas do artista] de sucesso ou um tiro da polícia. (p. 132)

Para os *rude boys*, o ambiente urbano permitiu a criação de um estilo de vida no qual o uso da linguagem visava falar das experiências cotidianas e marcar posições de contestação em relação ao que a sociedade pretendia estabelecer para eles: “negros”, vindos do interior, “ignorantes” e sem especialização profissional (LINDOLFO FILHO, 2004). Nesse estilo, uma das marcas era dizer sobre a vida, discorrer sobre as questões aflitivas, por meio das músicas improvisadas em sermões, orientações, palavras que fossem capazes de fazer acreditar em possibilidades de enfrentamento e superação dos problemas. As festas, que aconteciam nos bairros mais afastados e pobres, começaram a ser frequentes. Ganhou destaque a maneira inovadora de, por meio da arte da fala, acompanhar o som das vitrolas e o balançar dos corpos. Estas são consideradas práticas embrionárias do *hip hop*.

Concomitantemente, na década de 1960, a Jamaica, vivendo uma série de problemas sociais e políticos, também foi palco para o surgimento e desenvolvimento de grupos ativistas negros em favor dos direitos e da justiça social que, juntamente com os princípios do movimento *rastafari*, também defendiam, entre outros aspectos, a emancipação para a população negra. Novamente em Hall (2003) pode-se ler que o *rastafarismo*, valendo-se de fontes da tradição Africana, “fundou uma nova prática de ler a Bíblia subvertendo-a e exerceu um papel crucial no movimento moderno que tornou ‘negras’ pela primeira vez e irremediavelmente a Jamaica e outras sociedades caribenhas” (p.43). Antes

de correr mundos, a doutrina e os discursos *rastafarianos*, paulatinamente, impregnaram as letras dos cantores de *reggae* e influenciaram sobremaneira as experiências dos *rude boys*.

A esse respeito, Lindolfo Filho (2004) escreve que:

em meio ao movimento *reggae* jamaicano, animadores das festas acrescentavam aos sons dos toca-discos recriações de linha rítmicas e, sobre elas, um outro discurso espontâneo, ou seja, o *talk over* [falar por (ou em) cima]. Daí, o que era apenas um apelo, um estímulo para a festa, feito de improviso, foi ganhando contornos poéticos e políticos. (LINDOLFO FILHO, 2004, p. 137)

Portanto, a opção de lazer, o entretenimento musical, imiscuído no diálogo com a crescente precarização das condições de vida de parte da população, reveste-se de politização, transformando-se em movimento político de maneira que, como postula Lindolfo Filho (2004, p.135), “o *reggae* dá gênese ao *rap*”, e dessa forma, ao gênero musical que, antes de chegar aos Estados Unidos, já estava de certa forma presente na Jamaica. Esse argumento valida a noção de que as referências de matrizes de origem africana continuamente se hibridizam sustentando as produções culturais negras no mundo. Para Herschman (2000), quando, na Jamaica, Kool-Herc e Grand Master Flash utilizaram técnicas da música eletrônica, como os *sound systems*, as misturas de sons e os repentes eletrônicos “estavam sustentando o surgimento do *rap*” (p. 19) que, posteriormente, nos anos de 1970 mudaria o rumo da cultura negra nos EUA.

Na busca de pistas sobre a formação do *hip hop*, nota-se que, para além da Jamaica e dos Estados Unidos, as rotas históricas, em especial as do *rap*, tem sido associadas a práticas culturais da África Tradicional – recriadas na atualidade –, nas quais a linguagem oral assume papel central. Em ocasiões especiais, os *griots* (homens) ou as *griotes* (mulheres), cronistas, oralizavam publicamente memórias, histórias de costumes e feitos das sociedades, responsabilizando-se pela difusão dos ensinamentos por meio da palavra, tida como fonte da cultura e de saber. Mestres da arte de narrar, são educadores,

contadores de histórias, artistas, poetas e musicistas, cujo papel na comunidade é recriar e fazer circular no cotidiano os costumes e as memórias ancestrais¹⁸.

Lindolfo Filho (2004) confere aos *rappers* o título de *griots* do terceiro milênio, evidentemente considerando as transformações e os incrementos tecnológicos de que dispõem. Em suas narrativas, eles tematizam o cotidiano, aconselham, denunciam, ensinam, tomando como referências aspectos do meio social, político, econômico e cultural em que vivem. O autor aponta que a narrativa oral, uma das bases do *rap*, é, também, herança dos africanos que, escravizados e espalhados pelo mundo, sustentaram suas vidas recriando, produzindo, apropriando-se da musicalidade dos novos lugares. Nos Estados Unidos, a música religiosa, por exemplo, é recriada no *spiritual* (as orações cantadas) e no *gospel* (a musicalização dos trechos bíblicos). Essas e outras modalidades se misturam e são transformadas e reinventadas de geração em geração.

Para pensar a respeito das matrizes africanas, permanências e mudanças no *hip hop*, tomo emprestadas as palavras de Hall (2003), para quem o fundamental “não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições” (p. 44). Tal argumento é importante não apenas para pensar o surgimento do *hip hop*, mas também para olhar as transformações pelas quais passa continuamente e os usos que dele são feitos de diferentes maneiras, considerando-se os embates e tensões desses processos políticos e culturais.

Para entender como essa configuração cultural conhecida como *hip hop* se torna conhecida no mundo e adquire contornos diversos, a cidade de Nova Iorque ainda é a principal fonte de referência. Foi lá que, entre o final dos anos de 1960 e início de 1970, período importante para a história dos negros americanos, marcado pela intensificação das lutas por direitos civis em meio a protestos,

¹⁸ Souza [et. al.] (2005) afirma que os povos africanos trouxeram para o Brasil conhecimentos e tecnologia da agricultura, da metalurgia, da pesca e também rituais de celebração, modos de usar as linguagens e o costume de contar histórias como meio de formar e informar as pessoas, de reviver, resgatar, manter, transformar, enfim, integrar passado, presente e futuro. No Brasil, de modo geral, destaca-se a mulher negra como guardiã da memória: ela é quem conta histórias para dormir, para educar, para aconselhar.

enfrentamentos físicos, comícios e boicotes, os negros visaram mudar leis segregacionistas. O forte racismo e as manifestações explícitas de preconceito e discriminação racial alimentaram a pauta de reivindicações por formulação de políticas públicas capazes de responder às necessidades específicas da população negra norte-americana: alterações de leis desfavoráveis; acesso aos bens, serviços e equipamentos públicos; melhores condições de trabalho; entre outras.

Importantes líderes ativistas, dos quais se destacam Martin Luther King, Angela Davis, Malcolm X, Rose Parks, entre outros, tornaram-se referências para outras organizações surgidas na época, como a *Black Panthers*, que objetivou criar um Estado Negro que fosse capaz de alterar a correlação de forças, até então favorável apenas aos brancos. A marca da sociedade estava na determinação de distintos lugares para negros e brancos, sedimentando ideias inferiorizantes, que naturalizavam as desigualdades socioeconômicas.

Posteriormente, surge o movimento *Black Power*, com relevante papel para disseminação de uma visão política baseada em referências africanas negras que inauguram o *slogan Black is Beautiful*, exaltando posturas e atitudes que pudessem elevar o auto-respeito e o *orgulho de ser preto*. As ideias que começam a ser propagadas nos EUA ganharam expressão na cultura musical¹⁹, na estética de roupas e, em especial nos cabelos²⁰ – coloridos, crespos, levantados, enrolados, mostrando como as proposições circulavam, e ainda circulam, extrapolando fronteiras e ganhando recriações relacionadas às culturas locais.

Destaca-se também que, no que se refere à economia, a sociedade norte-americana viveu forte crise, na qual se sobressaíram o processo de desindustrialização e a elevação dos níveis de desemprego. Além disso, ocorreram as alterações no papel do Estado que se refletiram, por exemplo, no

¹⁹ Assim como outros estilos musicais negros, o *soul* nasce na igreja por volta de 1970 e tem o cantor e dançarino, James Brown, falecido em 2006, como o grande ícone. Um de seus maiores sucessos foi *Say it loud: I'm black and proud!*: “Diga alto: Sou preto e tenho orgulho disso!”.

²⁰ “O cabelo” é um dos aspectos centrais em relação aos traços fenotípicos e identitários de pessoas negras (GOMES, 2006).

enfraquecimento dos programas assistenciais ou de transferência de renda. Nessa época, os norte-americanos também estavam às voltas com a guerra do Vietnã, o que colaborava com o quadro dramático, mais ainda para parte da população – negros ou hispânicos em sua maioria – enviada aos campos de combate e sofrendo com as sequelas de mutilação, morte e debilitação física e psicológica.

O quadro descrito serviu como pano de fundo às primeiras expressões do *hip hop*, embriões de uma cultura que, mais tarde, faria sentido na trajetória de parte da juventude negra nova-iorquina. Para estes, o cenário político e social significou o acirramento das restrições e privações econômicas sentidas no cotidiano dos guetos.

Como registram alguns estudos (DAYRELL, 2005; HERSCHMANN, 2000; ANDRADE, 1996), o *Bronx*, bairro de negros e hispânicos, é o *locus* privilegiado para começar a falar do surgimento da cultura *hip hop*. Com o esgarçamento e o pouco alcance dos programas sociais, a *rua* foi cada vez mais ocupada pelos jovens, que a ressignificaram como “o lugar” de passar a vida, jogar basquete, namorar, ouvir músicas, dançar, cantar e aprender. A rua também trazia a necessidade de criação de lideranças, o que significava ser também lugar de disputas, envolvimento, em diferentes escalas, com furtos e tráfico de drogas, o que gerava consequências danosas, até mesmo a morte de integrantes de grupos ou gangues²¹, a maioria do sexo masculino, segmento sobre o qual recai mais fortemente as impossibilidades de inserção no mundo escolar ou no mundo do trabalho.

Como espaço de sociabilidade, é na própria *rua* que começam a surgir iniciativas comunitárias voltadas a criar formas de fomentar ações mais solidárias nesse universo em que a exposição a violências e a rivalidades era uma das marcas. Essas iniciativas foram compreendidas como estratégias de sobrevivência empreendidas para que toda uma jovem geração não fosse exterminada pela

²¹ Conforme Abramovay [et al.] (1999), a palavra *gangue* pode ser usada para designar uma organização juvenil, ou um grupo de jovens, por vezes ligado a atividades lúdicas, mas geralmente associada a atos de delinquência e transgressão.

violência física e simbólica representada pela falta de perspectiva diante daquele quadro social.

Nesse meio social, a cultura musical ganha novas dimensões e o incremento das atividades ligadas à arte fazem com que essas comecem a ser consideradas como alternativa de aglutinação de jovens. Cantar e dançar passam a ser vistos como forma de imprimir diferentes sentidos às práticas urbanas e juvenis. Diversos estudos atribuem a Afrika Bambaataa, um ativista que enxergou no uso da palavra cantada um meio de resistência e sobrevivência, o mérito de ter sido um dos primeiros a vislumbrar os contornos do que hoje se conhece como *hip hop*. Considerado o “papa do *rap*”, em meados de 1978, associando as artes do MC, do DJ, do dançarino e do grafiteiro, cunha o termo *hip hop*.²² Foi influenciado por experiências jamaicanas, uma vez que estas lhe serviram como base para começar a organizar grandes festas, encontros entre os jovens, nos quais a rivalidade foi deslocada do plano do enfrentamento físico para o enfrentamento no plano artístico. Nessas festas, importava cultivar o desafio ancorado na ideia de que a competição, na qual a destreza no uso do corpo ganha centralidade, era o propósito dos encontros. Sobre isso, Dayrell (2005) postula que:

Como mais uma reação da tradição *black*, o *rap* surgiu nesse período nos guetos negros novaiorquinos. Grand Máster Flash [um DJ] elaborou o *scratch* - criar sons ao girar manualmente o disco sob a agulha em sentido contrário - e o *back spin* - extrair do disco uma frase rítmica, repetindo várias vezes e alterando o andamento normal da música - transformando o vinil num verdadeiro instrumento musical e fazendo do *disc jockey*, o DJ, uma figura central do *rap*. Nas festas de rua, que atraíam um número cada vez maior de jovens, os DJs emprestavam os microfones para que os jovens pudessem improvisar discursos acompanhando o ritmo da música. Eram os ‘mestres de cerimônias’ (MCs). (p. 46)

Os novos modos de competir foram estendidos ao uso da palavra, à capacidade de criar rimas que acompanhavam a batida, o ritmo orquestrado pelos

²² Afrika Bambaataa é um dos fundadores da *Zulu Nation*, organização que, focalizando discussões raciais, tornou-se uma das maiores do movimento cultural *hip hop* no mundo. Também presente no Brasil, a *Zulu Nation* é uma organização com inserção mundial que defende os saberes e a produção de conhecimentos como sustentáculos do universo *hip hop*. Considera-se como o quinto elemento, juntando-se aos demais - o *break*, o *grafite*, o *MC* e o *DJ*.

DJs. Sustentar a palavra e “dar o recado” exigia empenho para o aperfeiçoamento das técnicas para compor as letras, manter o ritmo da dança e a animação dos presentes nas festas. Nasce o MC, o mestre de cerimônia. Nos bairros, formaram-se grupos com o objetivo de inovar para poder imprimir suas marcas nos ambientes. O som, a dança, as rimas, as mensagens, o visual eram elementos fundamentais para aparecer e se destacar na cena.

A emergência de tais valores impregna discursos e atitudes, colaborando para a criação de códigos e orientações validadas nos grupos que se juntavam, ganhando força e destreza para as apresentações nas festas. Uma vez constituídos, esses grupos, circunscritos a um determinado bairro, juntavam-se aos de outros bairros, originando as *crews*, *coletivos* batizados com nomes que expressavam as novas identidades em construção. Em substituição às gangues, coletivos propiciavam o exercício do convívio mais próximo e possibilitavam a negociação de interesses que se tornam comuns em torno da cultura do *hip hop*.

Como discutido no início do capítulo, a cultura *hip hop* é por si só heterogênea uma vez que como outras manifestações de forma híbrida (CANCLINI, 2005), se faz e refaz, em especial nas grandes capitais. Essa concepção é explicitada também por Hall (2003):

são as trocas vernaculares cosmopolitas que permitem às tradições musicais populares do ‘Primeiro’ e do ‘Terceiro’ mundo se fertilizarem umas às outras, e que têm construído um espaço simbólico onde a chamada tecnológica eletrônica avançada encontra os chamados ritmos primitivos. (HALL, 2003, p. 38)

Diante dos contornos que o fenômeno assume, outra afirmação de Hall (2003) se faz importantíssima em um momento em que também no Brasil o *hip hop*, assim como o samba e outras produções culturais negras, não raramente são apreendidas “simplesmente em uma noção nostálgica e exótica de recuperação de ritmos antigos” (HALL, 2003, p. 38). Esta visão dificulta a compreensão da musicalidade como parte da história diaspórica e, por isso mesmo, como forma de

fazer política e de sustentar os letramentos de reexistência, conforme exposto no capítulo anterior.

2.2. O contexto urbano da cidade de São Paulo: diálogos com o hip hop

É fundamental situar o surgimento do *hip hop* no Brasil, que ocorre dentro de um contexto sociopolítico bastante singular. No final da década de 1970, início de 1980, o declínio de um período de quase vinte anos do regime de ditadura militar autorizava a tomada das ruas de grandes centros urbanos pelos movimentos sindicais e populares. A fase de hiperinflação, o aumento no índice de desemprego e a precarização das condições de vida fomentavam manifestações de entidades e organizações que, por meio de ações coletivas, buscavam influenciar a consolidação da transição política em curso: queriam que suas vozes fossem ouvidas e suas reivindicações atendidas.

Um dos aspectos evidentes do período é o acirramento das desigualdades sociais, juntamente com o aumento da força dos partidos políticos e dos sindicatos. Alia-se a isso a forte presença dos grupos e movimentos sociais que podem ser entendidos como “tentativas coletivas de promover um interesse comum ou de assegurar uma meta comum por meio de uma ação fora da esfera das instituições estabelecidas” (GIDDENS, 2005, p. 357). Nesse sentido, como escreve Sader (1988):

a novidade eclodida em 1978 foi primeiramente enunciada sob a forma de imagens, narrativas e análises referindo-se a grupos populares os mais diversos que irrompiam na cena pública reivindicando seus direitos, a começar pelo primeiro, pelo direito a reivindicar direitos. (p. 26)

Segundo o autor, os movimentos sociais trouxeram, em relação às ações políticas mais ortodoxas, mecanismos de atuação já instituídos, diferentes

referências e formas de organização que “alargaram as fronteiras da política”, reivindicando ampliação de acesso aos direitos civis.

Com “algo de novo emergindo na história social do país” (SADER, 1988, p. 26), diversos segmentos da sociedade, como mulheres, negros, mães, diante de suas insatisfações e carências específicas, buscaram organizar-se em ações coletivas, posteriormente nomeadas como novos movimentos sociais – NMS –, e evidenciaram formas de participação e de valorização de práticas culturais, politizando o cotidiano, mostrando significativa capacidade de mobilização para influenciar leis e políticas públicas (SADER, 1988; GOHN, 2002; ANDREWS, 1998).

O País, sobretudo nas áreas urbanas, vivia os efeitos da queda nos níveis de emprego, que atingia diferenciados setores da população. O período também é marcado por importantes experiências grevistas que articulavam aspectos políticos, econômicos, culturais e ideológicos. Em seu estudo sobre o período de greve dos bancários em 1985, Blass (1992, p. 178) destaca duas perspectivas de enfrentamento existentes: a da pressão e a do modo de expressão caracterizado pela festa que, segundo ela, influenciou as práticas sindicais nos anos seguintes, nos quais são relevantes os modos “festivos” de apresentar as reivindicações ao Estado e ao patronato, bem como de estabelecer relações com a população e as mídias. Essa reivindicação de direitos na forma de “festa” contribuiu para dar visibilidade aos espaços urbanos das cidades, tal como o Centro Velho da cidade de São Paulo.

O Centro Velho, compreendido no triângulo formado pela Praça da Sé, Vale do Anhangabaú e Praça da República e ruas adjacentes, concentrou parte expressiva do setor bancário, de serviços e de instituições públicas que, aliás, sempre empregaram grande contingente da população negra. Foi, e ainda é, corredor de intenso comércio de lojas de rua, agências de emprego e agências bancárias. Além disso, cercado por todos os meios de transporte público, estimulava o fluxo de pessoas de todas as regiões da cidade, como revela Altair

Gonçalves, o Thaíde, um dos fundadores do movimento *hip hop* brasileiro, ao relatar a César Alves (2005) sua aproximação com essa cultura.

(...) eu e um amigo, que até hoje é um dos meus grandes irmãos de rua, o Mário - que fundou comigo o grupo de b. boys Back Spin -, saímos para procurar emprego no Center Norte. O Shopping ainda estava sendo construído e diziam que já estavam abrindo vagas. A gente foi lá ver se conseguia arrumar alguma coisa. Quando chegamos, informaram que já haviam acabado as vagas. Então, voltando para a casa, a gente decidiu dar um pulo no Centro. Naquela época ainda não se tinha nenhuma informação sobre o *break*, a não ser o que passava na televisão. Só que nós já sabíamos que já rolava a tal dança na Rua 24 de Maio. Chegando lá, tinha uma aglomeração, uma puta zoeira, uma grande reunião de pessoas, onde tocava um som. (...) A gente passou a tarde observando os caras. Aquilo nos atingiu muito. (p. 26)

É nesse cenário que, por volta de 1980, surgem, em São Paulo²³, a dança e um tipo de música que posteriormente seriam constitutivos da cultura *hip hop*, ainda sem ser caracterizada como movimento sociocultural e sem vislumbrar o alcance e a influência que nas décadas seguintes viria a ter.

Muitos ativistas do movimento cultural *hip hop*, ao evocar suas memórias, citam que, quando buscavam emprego e participavam desses momentos de sociabilidade, estavam, sem saber, na porta de entrada dos seus percursos de aproximação com o *hip hop*. As memórias fazem parte da historiografia mais recentemente desenvolvida que, ao focar a construção da capital de São Paulo, dá conta da cidade como cenário de sobrevivência, em que a busca por inserção no mercado de trabalho, mais a necessidade de lazer, sociabilidade e circulação cultural, fizeram com que a população negra tivesse o Centro de São Paulo como referência.

O movimento, ao reocupar um lugar e apropriar-se de símbolos ritualizados, reinventou tradições, definidas por Hobsbawm e Ranger (2002) como:

(...) um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento (p. 9)

²³ Não apenas em São Paulo, mas no Rio de Janeiro também.

O *hip hop*, ao imprimir seu estilo e estética ao Centro da Cidade de São Paulo, coloca-se em um lugar de memória que remete às formas de estabelecer laços provisórios de solidariedade que, sustentados coletivamente, foram fundamentais para garantir a sobrevivência de negros cativos ou libertos ainda na época do Brasil colônia.

Como apontam diversos historiadores no processo de ocupação da cidade, destacam-se as ações de pessoas, de grupos negros e de associações, por exemplo, as ligadas à religião católica, como as Irmandades. Entre elas, está a *Irmandade de Nossa Senhora do Rosário*, hoje localizada no Largo do Paissandu, que, sobretudo durante o século XIX, foi espaço de assistência, e de resistências, constituindo-se em referência para organização de escravizados ou libertos. Como escreve Cezerilo (2002),

o fato de o catolicismo ser o espaço de convivência entre religiosos e leigos, fez com que as igrejas permitissem a entrada de pessoas negras para participar da organização das festas religiosas que legitimadamente eram formas de reuniões, o que de alguma maneira faz com que as Irmandades sejam vistas como espaços de redenção e passividade dos negros. No entanto, destaca-se em locais tais como Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, a insurgência de uma rede de comunicação existente entre essas irmandades, importante sustentação para a participação dos seus membros em atividades de resistência em relação à escravidão e seus efeitos. (CEZERILLO, 2002, p. 33)

Ao abordar a importância das Irmandades Negras como locais de luta e resistência, Cezerilo (2002) afirma que

as irmandades significavam para os negros a possibilidade de resgatarem a sua humanidade e viverem a esperança de dias melhores. Em vista disso, constituíam-se com funções essenciais destas associações - proteger, socorrer e prestar auxílio a seus membros nos momentos de dificuldade e doença. (CEZERILLO, 2002, p. 33)

A autora mostra que as Irmandades, mesmo após o período pós-abolição, mantêm-se em um movimento pendular e conflituoso entre as dimensões devocional e social da instituição, carregando, também, a tensão no

exercício de equilibrar-se entre a aceitação da tutela e a busca por autonomia em relação aos eclesiásticos.

Em períodos seguintes, ganham forma outras organizações na cidade, que buscavam fazer frente aos ditames impostos pelo processo de industrialização, que primava por uma política de urbanização da capital. As novas configurações políticas, econômicas e culturais impunham a transformação de um conjunto de atividades, com vistas a sustentar as maneiras de ocupar os espaços urbanos, principalmente no que se refere à moradia, ao trabalho e, em especial, às formas de sociabilidade e práticas culturais negras, que efetivamente destoavam do projeto de sociedade moderna e dos anseios de progresso que se pretendia para o Brasil.

Nesse sentido, de diferentes maneiras, pessoas negras, e também algumas pessoas brancas em semelhante situação de precariedade, buscavam, nos arredores do centro, alternativas diante dos processos de expulsão que não apenas as alocavam em lugares distantes do centro urbano, como também cerceavam as possibilidades de acesso aos bens e serviços que começavam a aparecer na cidade. A rua, que antes era um espaço de sociabilidade, também começa a ser negada.

Diante dos impedimentos “das pessoas de cor” de frequentar os clubes sociais, em especial na cidade de São Paulo, na década de 1960, pelo menos duas entidades com eventos dirigidos para a população negra: o Aristocrata Clube, mais frequentado por profissionais liberais, autônomos ou funcionários públicos, e o Clube 220, mais voltado aos operários e empregados do comércio e da indústria. Ambos, afirma Félix (2006), promoviam atividades de lazer, confraternizações e bailes como reação à segregação racial e também com o intuito de promover discussões e debates sobre questões cujo foco era “achar o lugar do negro na sociedade brasileira”. É interessante destacar que o responsável pelo “musical” nos bailes era uma figura muito semelhante ao que hoje chamamos DJ. Era ele quem “comandava” o disco na vitrola, dando, assim, o tom das festas.

Com vistas a exaltar o “ser negro”, o Clube 220 realizava, entre outras atividades, o concurso “Bonequinha do Café”, que coroava a negra paulistana mais bonita, no dia 13 de maio. O evento, com sede na Igreja da Irmandade dos Homens Pretos, ocorreu em espaço público de 1962 a 1977, ano em que algumas organizações negras presentes na festa estenderam uma faixa com os dizeres “Abaixo o Racismo Brasileiro!”. Esse momento foi seguido pela leitura de um manifesto que criticava as discriminações e os preconceitos raciais vividos pelos afro-brasileiros. Ainda segundo Félix (2006), o acontecimento marcou a história da luta antirracista brasileira.

Os anos 70 engendraram um clima propício para o crescimento da mobilização política dos negros em prol de emancipação. Eram sentidos os reflexos das barreiras sociais e raciais ainda vividas pelos negros e havia um questionamento mais direto em relação ao entendimento da legitimidade dessas festas como espaço de luta e de resistência. Ao mesmo tempo, chegavam aqui as referências dos movimentos negros do exterior, o que acontecia juntamente com o processo de abertura política e ocupação das ruas das capitais pelos movimentos sociais.

Ao mesmo tempo, em 1978, dois fatos ajudam a compor o quadro de acirramento das tensões raciais: a morte de um jovem negro pela polícia e também a expulsão de quatro jovens negros do tradicional Clube de Regatas Tietê, frequentado por pessoas brancas e mais abastadas. Os fatos ganharam espaço na imprensa e, em abril e maio daquele ano, tornaram-se o estopim para que a orientação política fosse mais explicitada e assumida pelos grupos que visavam pressionar o governo e as autoridades para as ações de combate ao racismo e à discriminação (ANDREWS, 1998; MNU, 1988).

Por essa época, registra-se também o momento de fundação do Movimento Negro Unificado – MNU – em um ato público ocorrido nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, ocasião em que foi lida uma Carta de Princípios, com assinaturas de representantes de vários Estados e com a

presença de mais de 500 pessoas, figuras representativas do cenário negro. Tratava-se, conforme escreve Andrews (1991),

(...) de uma concentração de protesto de negros contra o racismo num país em que os ditadores militares propagandeavam a existência da democracia racial. Assinale-se também neste ato público de 7 de julho de 1978 o nascer do embrião de um movimento negro em nível nacional. (ANDREWS, 1991, p. 123)

Também na década de 80, diante da emergência das lutas sociais, com marcas evidentes das mobilizações operárias de São Paulo e dos metalúrgicos da região do ABC, o Centro da cidade de São Paulo era frequentemente tomado por manifestações públicas organizadas por entidades diversas – ativistas do movimento organizado do segmento de mulheres, de jovens estudantes, de negros e de categorias profissionais dos setores bancário, saúde e educação, entre outros. Segundo Sader (1988), foi um momento em que novos personagens entraram em cena, desafiando os mecanismos institucionais vigentes e instituindo novos valores e atitudes para o campo político.

Além disso, para o movimento social negro, a primeira metade de 1980 foi marcada pela intensificação das críticas contra o racismo, por meio de atos que denunciavam, reivindicavam e propunham ações em favor da população negra. Ocorria uma série de encontros nas sedes de sindicatos, salões de igrejas e nos centros acadêmicos de algumas faculdades, geralmente à noite ou em finais de semana, invariavelmente acompanhados de leituras e discussões que pudessem servir como subsídios para entender a condição de classe e de raça no Brasil. Nas reuniões, começaram a proliferar materiais escritos, muitos ainda mimeografados, que circulavam de mão em mão: boletins, informativos, resenhas de livros, poesias de autores/as negros/as. Havia o engajamento de parte dos ativistas não apenas no MNU, mas também nos partidos, principalmente no Partido dos Trabalhadores – PT, algo novo e promissor no meio político de então.

Destaca-se que nas imediações da rua 24 de Maio estavam localizadas as grandes galerias, com dezenas de lojas de roupas, salões e produtos para

cabelo, discos e aparelhagens eletrônicas, todos itens importantes para as produções das festas que aconteciam com mais intensidade desde a década de 70, nos finais de semana, tanto nos clubes como nos salões do centro e dos bairros afastados. Nesses espaços e arredores, concentravam-se pessoas envolvidas ou com a divulgação e venda dos convites, ou que queriam conhecer as novidades e informações pertinentes ao universo musical em questão. Lá se ditava a moda da juventude negra: o que usar, o que vestir, como falar, aonde ir e o que ouvir; como dançar o *soul*, o samba *rock* e depois o *funk*. Havia forte identificação entre os frequentadores, por meio dos símbolos e valores partilhados na rua e nos bailes. Como escreve Malachias (1996),

nos espaços majoritariamente freqüentados por negros, observamos também a busca de uma existência social distanciada da discriminação racial, cotidianamente vivenciada nas ruas, na sociedade. Nos bailes *black*, por exemplo, exercitam a sua auto-estima e mais: a sua condição cidadã. (p. 10)

Para as pessoas, a força da identificação fazia com que fosse comum sair do trabalho e “passar na galeria” antes de ir para a casa ou escola, ou ainda, vir dos bairros mais distantes de São Paulo em direção ao Centro única e exclusivamente para encontrar com seus pares e combinar as diversões, conversar, *ver e ser visto*. Além disso, era possível usufruir dos serviços que só se encontravam nesses “lugares de preto”: lojas de roupas e sapatos ou salões de cabeleireiro. A importância desse tipo de sociabilidade encontra-se nesta letra de *rap*, de Thaíde e DJ Hum, do CD *Preste Atenção*, de 1996:

Sr. Tempo Bom (Thaíde & Dj Hum)

*Antigamente o samba-rock, blackpower, soul,
assim como o hip hop era o nosso som,
(...)
me lembro muito bem do som e o passinho marcado
(...) Que tempo bom, que não volta nunca mais,*

*Calça boca de sino, cabelo black da hora,
(...) Grandes festas no Palmeiras com a Chic Show,
Zimbabwe e Black Mad e a Company Soul,
anos 80 comecei a frequentar alguns bailes,
(...) Refrão
O tempo foi passando, eu me adaptando,
aprendendo novas gírias, me malandreado,
observando a evolução radical de meus irmãos*

Chic Show, Zimbabwe, Black Mad e Company Soul, citados na letra, são os nomes de equipes ligadas ao universo do *soul* ou ao *funk* que profissionalmente organizavam as festas dançantes. Seus integrantes dispunham de discos, nacionais e importados, alugavam salões e a estrutura necessária à produção dos eventos dançantes. Parte dessas equipes se profissionalizou e continua, até os dias atuais, animando salões e clubes, locais que recebem jovens e também os mais experientes, com mais de 40 anos. Não raramente nessas festas dançam juntas, no mesmo espaço físico, duas ou três gerações de pessoas (MALACHIAS, 1996; FÉLIX, 2000; MACEDO, 2004).

Uma parcela dos envolvidos com os movimentos sociais negros frequentava o universo da música negra, porém não havia uma relação direta ou mais explícita entre os dois lados. Pelo contrário, para alguns militantes, os frequentadores assíduos da 'galeria' eram festeiros e menos engajados politicamente. Estes, por sua vez, alegavam que os militantes falavam apenas de política e eram avessos a festas.

Nesse cenário, aqui brevemente registrado, a cultura *hip hop*, em São Paulo, encontrou acolhida: surge e se desenvolve tomando proporções significativas e contribuindo para explicitar a relação umbilical entre festa e política, entre cultura e movimentos sociais. O *hip hop* entra em cena em um momento em que, com mais ênfase, intelectuais, de dentro e de fora da esfera acadêmica, desenvolvem pesquisas e estudos importantes para a compreensão de que para a população negra e política se fez e se faz pela cultura. As festas e

produções culturais, conforme Cunha (2000) surtem efeitos nas comunidades em que se realizam, deslocam papéis e lugares e criam o sentimento de pertença, politizando o cotidiano, estabelecendo redes que permitem apropriações de novos conhecimentos e formas de atuação.

Evidentemente, não cabe aqui um apanhado exaustivo da trajetória do *hip hop* em São Paulo, tampouco das relações que o movimento passa a estabelecer com outros movimentos sociais e produções culturais. Contudo, sua marca como cultura de rua, tal como destacado por Silva, ao falar da origem do *hip hop* como: “a arte que tem a rua como referência, seja para a expressão seja para a produção.” (1999, p. 28), revela que, para além de se caracterizar como um modo de intervenção artística, o movimento impõe um modo de viver e de se expressar, usando os lugares públicos como espaços de práticas sociais e culturais. Na rua, a ordem era ocupar os espaços para dançar, divertir-se, criar e competir. Na segunda metade da década de 80, cresceu o número de dançarinos e os grupos que, segundo Andrade (1996, p. 26), “transformam-se em verdadeiras associações de amigos”. Para aperfeiçoar seus passos, aprenderam a ficar juntos.

O fato de dançar mais e melhor favoreceu a criação de grupos, que se autodenominavam equipes de *break*, para elaborar e ensaiar os passos marcados das coreografias que, coletivamente, criam e sustentam a noção de pertença a uma comunidade.²⁴ A qualidade da participação era balizada pela destreza na dança em competições chamadas *batalhas*, que mediam o potencial dos integrantes dos grupos, revelavam novos talentos e conferiam respeito e poder aos que se destacavam.

Nas ruas, além dos grupos de *break* que se ampliam, ganham expressão e visibilidade, estão os MCs dos grupos de *rap*, os DJs e os grafiteiros. Consolida-se aí a junção das quatro linguagens artísticas que sustentam, ainda hoje, o que se denomina como cultura *hip hop* ou movimento cultural *hip hop*.

²⁴ Aqui é interessante observar que a formação das equipes de dança, guarda semelhança com o que acontecia nos bailes de *funk* e de *soul*. É mais um entrelaçamento do fio diaspórico presente na cultura musical negra.

Essas linguagens estão materializadas em quatro figuras, a saber: o MC, o DJ, o dançarino e o grafiteiro.

MC

Em um evento de *hip hop*, a pessoa que é mestre de cerimônia, MC, veicula a mensagem, declama e canta a poesia, da qual geralmente tem a autoria. Seu papel, seja homem ou mulher, é usar a voz para falar do cotidiano; é quem pela poesia traz aspectos do contexto social e cultural e mostra de que maneira mantém relações com questões globais e locais.



Figura 1: Mc no palco

Cada MC imprime na sua palavra cantada um estilo que o faz diferenciar-se dos demais. Não podemos esquecer que a dimensão da “competição” está sempre presente de alguma forma. Geralmente, ocorre o que os ativistas chamam de *free style*, ou seja, falas improvisadas em forma de versos, em cima da batida do DJ, em torno de assuntos, fatos ou temáticas. Aqui é

possível percebermos uma semelhança com o repente – estilo musical típico da região nordeste do Brasil. Na ausência de um DJ (nem sempre se pode contar com uma aparelhagem) ou para simplesmente mostrar a habilidade, existe outras variações, como, por exemplo, o *Beat Box*, técnica de produzir com a boca sons de batidas e equipamentos musicais. O próprio MC, ou alguém que o acompanha, pode fazer uso dessa técnica para dar o “tom” do *rap*.

DJ

A arte de ser disc-jóquei – DJ, está em elaborar as composições sonoras que, em toca-discos e/ou computadores, mostram resultados das técnicas que colocam em diálogo sons diversos e excertos de outras músicas, coladas e remontadas. A função, pelo manejo das aparelhagens, é criar e sustentar a cadencia no ambiente, festa ou apresentação de *hip hop*.

Os estilos são variados e cada DJ imprime sua assinatura na discotecagem, seja quando está acompanhando um MC, seja quando atua individualmente comandando uma festa.



Figura 2: DJ em mesa de som

B BOY ou B GIRL

Colabora para a montagem dessa cena a singularidade de cada dançarino, com suas roupas largas e coloridas. A aparência é a ambientação ideológica que busca afirmar as identidades. Além disso, na cultura negra, a arte, a musicalidade e a corporeidade, representaram e representam formas de criar e manter a sociabilidade, fundamental para a sustentação cotidiana.

Assim como nos outros elementos, o dançarino pode se valer de variados estilos para mandar sua mensagem, utilizando desde uma mecanização do corpo, expressa em movimentos quebrados, de braços e cotovelos imitando robôs, até giros e acrobacias que mostram uma agilidade ímpar.

Quem dança usa a linguagem do corpo para se expressar. Importa mostrar esse corpo responsivo, que fala e interage não apenas com os demais elementos da cultura *hip hop*, como também com o que está acontecendo ao redor. As performances mostram flexibilidade, agilidade e destreza ao se movimentar com técnicas criadas e recriadas por *b. boys* e *b. girls*.



Figura 3: Performance de b.boy



Figura 4: Grafite de Tiago Vaz

GRAFITE

O grafite é um texto multissemiótico, que mescla o verbal e o não verbal, com diferentes técnicas e estilos para intencionalmente interferir na paisagem urbana. O *hip hop* é a forma do grafiteiro ou da grafiteira pintar temáticas que sejam significativas no momento em que se vive. Classicamente os trabalhos apropriando-se dos muros e fachadas nas ruas são utilizados para “mandar a sua mensagem”.

Até que o grafite fosse reconhecido como arte, muitos grafiteiros foram espancados, presos como “perturbadores da ordem”, mas mesmo tendo cerceadas as suas escritas em forma de desenho, continuaram a buscar formas de sustentar sua arte subversiva. Atualmente, alguns grafiteiros, em sua maioria brancos e de classe média, expõem seus trabalhos em galerias ou são convidados para pintar em espaços públicos. Além disso, é interessante observar como a escola, por meio de oficinas ou nas aulas de artes, em uma tentativa de envolver alunos e

comunidade, vem abraçando o grafite como uma expressão artística válida e relevante. Isso não significa que todos os desafios foram vencidos uma vez que, devido ao custo de sua produção – *sprays*, suportes, rolos, pincéis –, muitos não tem como expressar sua arte de forma socialmente legitimada.

2.3. Movimento cultural *hip hop* e as relações com as instituições.

Outro aspecto que marca a trajetória do *hip hop*, com mais ênfase após 1990, diz respeito à incorporação mais explícita, em suas formas de se expressar, das marcas de luta e resistência, relacionadas à estética e à festividade. Se, anterior a esse período, a ordem era ocupar os espaços da rua para dançar, divertir-se, criar e competir, agora se tratava de compreender e agir diante da repressão policial que os acusava de perturbar a ordem pública.

Diante disso, os grupos passaram a atuar em locais fechados, tais como ONGs, escolas e centros comunitários. Ficando mais próximos de seus locais de moradia, começam a ficar mais atentos aos problemas do dia a dia, tais como a violência, a repressão policial e o desemprego, entre outros. Para entender o porquê daquelas regiões especificamente conviverem com tais problemas, começam a se reunir mais sistematicamente, com o objetivo de discutir, debater e apresentar soluções aos enfrentamentos diários. A participação em atividades que vão desde campanhas do agasalho, festas para arrecadar fundos para ações comunitárias, até palestras em escolas e centros comunitários faz com que sejam estabelecidas trocas entre a cultura *hip hop* e a vida cotidiana na periferia.

É nesse contexto que se apresenta a necessidade da criação de uma entidade para representar os vários grupos espalhados pelas regiões da cidade de São Paulo. Segundo Andrade (1996), nesse momento se redefinem as configurações da cultura *hip hop*. É criado, em 1989, o MH20 - Movimento *Hip hop Organizado*. Essa segunda fase marca o interesse em conhecer as referências já incorporadas ao universo de reivindicações dos afro-americanos, tais como

questões relacionadas aos direitos civis dos negros, como acontecia no *hip hop* dos EUA.

Nas palavras de Silva (1999),

no início dos anos 90, verificamos entre os *rappers* paulistanos a influência da segunda geração do *rap* norte-americano. Nesse momento, a luta pelos direitos civis da população negra e a mobilização dos símbolos afro-americanos internacionalizados integraram-se ao universo discursivo de grupos como o *Public Enemy*, *NWA*, *KRS One*, *Eric B e Rakim*, entre outros. Referências à África, à Malcom X, à Martin Luther King, aos Panteras Negras, ao Islã. Presentes nas músicas, nos vídeos e nas capas dos discos, esses símbolos tornaram-se também familiares aos *rappers* paulistanos. (p. 29)

Novos direcionamentos e objetivos começam a ser traçados em relação às questões sociais e raciais. Os encontros começam a contar com a presença de integrantes de organizações ligadas ao movimento social negro, que enxergam nessas organizações juvenis um espaço produtivo para o desenvolvimento de atividades de grande visibilidade para que pudessem, principalmente, atingir a parcela mais pobre da comunidade negra. Motivo de orgulho para os jovens ativistas do *hip hop*, era a capacidade de falar para a massa pobre, feito pouco alcançado por organizações negras anteriores.

Em São Paulo, a intensificação das trocas conduz ao conhecimento de que a cultura de rua é mais do que dança, mais do que rima: trata-se também de um espaço de contestação diante do racismo, das discriminações raciais e das desigualdades sociais; nesse contexto, “os *rappers* enfatizam que o ‘autoconhecimento’ é estratégico no sentido de compreender a trajetória da população negra na América e no Brasil” (Silva, 1999, p. 29). Em função desse aspecto, há maior investimento na busca de aportes e qualificação para os discursos, o que intensifica a aproximação dos *rappers* com fontes e espaços que possam significar a posse de conhecimentos, o que passa a ser visto quase como condição para a ação, conforme apontado por Silva (1999).

Com a densidade das novas informações, o *rap* vai de um estilo marcado pela fala rápida e letras com conteúdos menos críticos em relação às

questões sociais ou raciais – o *rap* tagarela –, para um estilo politizado, que tende menos para a dança e a diversão e mais para a escuta, a reflexão e a politização.

A condição de excluído surge no discurso *rapper* como objeto de reflexão e denúncia; mais uma vez (...) os *rappers* falam como porta-vozes desse universo silenciado em que os dramas pessoais e coletivos desenvolvem-se de forma dramática. Chacinas, violência policial, racismo, miséria e a desagregação social dos anos 90 são temas recorrentes na poética *rapper*. São reflexos da desindustrialização da metrópole e da segregação urbana que dividiu a cidade em condomínios fortificados e bairros pobres. (SILVA, 1999, p. 31)

Esse retrospecto do movimento cultural *hip hop* oferece indícios para pensar o porquê da amplitude de ocupação e transformação dos espaços onde ele consegue chegar e, também, de seu reconhecimento, hoje, como um movimento cultural e político de desenvolvimento de práticas sócio-educativas, de resistência e de auto-afirmação. De certa maneira, filia-se a uma noção de educação, em sentido amplo, nos moldes explicitados por Silva (2003), ao tratar de uma concepção de educação pautada na matriz africana. Escreve a autora:

Só se torna educado quem se vale da educação para progredir no tornar-se pessoa, o que implica fazer parte de uma comunidade. A comunidade, território de convivências, se forma e mantém no conjunto de relações entre as pessoas, o que possibilita a cada um exercer, desenvolver, enriquecer suas energias, potencialidade, saberes. (p. 186)

Nesses moldes, a educação seria importante para que as pessoas aprendessem a “conduzir a própria vida”, para usar uma expressão de Silva (2003), usufruindo coletivamente dos aprendizados, tal como acontece em outras expressões culturais da diáspora negra: capoeira, maracatus, jongo, maculelê, terreiros de candomblé, congadas, sambas, batuques, rodas do *soul* e do *funk*, nas quais as diversas maneiras de participar têm feito sentido e representam, para o segmento negro da população, possibilidades de trocas e de sociabilidades importantes no processo de educação de várias gerações.

2.4. Espaços praticados de letramentos

No universo *hip hop*, uma das questões centrais diz respeito à necessidade de produzir novas formas de experimentar e apropriar-se de conhecimentos e saberes socialmente construídos e, nesse sentido, os usos da linguagem ganham importância fundamental. Partindo dessa premissa, os grupos têm buscado modos de visibilizar as novas maneiras de relacionar-se com práticas culturais, cuja centralidade está na linguagem escrita, gestual, imagética, musical. Participar do *hip hop* tem significado a possibilidade de aprender a inserir-se no universo letrado, alterando as imagens naturalizadas sobre as práticas de letramento dos jovens de periferia, dos jovens negros e pobres.

Nas mais diversas atividades que os jovens realizam estão presentes o uso e a movimentação de suportes diversificados – livros de biografia de personagens históricos; letras de música; livros de história e vídeos -, materiais que provêm de diversas fontes: emprestados de bibliotecas, doados, emprestados aos grupos. Uma das funções dos ativistas envolvidos na cultura *hip hop* está em disseminar valores que têm servido de referência para a sustentação de práticas de letramentos capazes de responder às suas demandas e interesses, bem como aos da comunidade em que vivem.

Dentro do universo *hip hop*, a apropriação de conhecimentos significativos diz respeito tanto a pesquisas diretamente relacionadas às técnicas referentes aos elementos que constituem a cultura *hip hop* e ao estudo de temas sobre as origens do movimento *hip hop*, quanto a questões que aproximam os participantes do conhecimento sobre a vida dos descendentes de africanos, não apenas no Brasil, mas também nos EUA, acomodando também as questões sobre desigualdades de classe e, mais recentemente, de gênero.

Ainda que a apropriação de conhecimentos possa se dar de forma difusa, em meio a atividades variadas, tais como shows, debates e palestras, alguns grupos ainda valorizam as reuniões como locus privilegiado para a

circulação e produção de conhecimentos. Tais reuniões, que podem ou não ocorrer no próprio bairro, demandam planejamento de aspectos tais como: escolha de local (geralmente espaço cedido); negociação e solicitação do local; agendamento de data e horário; convocação dos membros; e organização do local. Nos encontros são discutidos os pontos da pauta; há também a distribuição de tarefas, o desenvolvimento da reunião com ou sem registro escrito e a combinação de novos encontros.

De maneira geral, as ações desenvolvidas coletivamente envolvem também a discussão de questões pertinentes às condições estruturais de vida da comunidade ou ainda em proposições de atuação para a melhoria local, como campanhas e ações solidárias e reivindicações junto ao poder público, configurando-se em novos usos da linguagem escrita e oral.

Não raras vezes, é a partir do envolvimento em espaços não escolarizados de educação que os usos da linguagem escrita são valorizados, pois ganham sentidos no cotidiano de suas vidas (KLEIMAN, 2005, ROJO, 2009).

Conforme se verificará nos capítulos 4 e 5, ainda que o saber escolar seja também validado pelos ativistas e que a escola seja vista como uma agência importante, podemos afirmar que, se o processo de letramento é orientado por várias instituições sociais, agências com dinâmicas e características diversas, o movimento *hip hop* pode ser considerado também um espaço de práticas que, sem ser fixo ou suficientemente institucionalizado, engendra possibilidades de usos da linguagem em práticas letradas.

Além disso, destacamos que, nesse universo, nas diversas práticas de uso da linguagem que mobilizam em suas comunidades, os ativistas revelam-se agentes de letramentos que, como afirma Kleiman (2006b, p. 11), têm como característica ser

conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus 'modos de fazer' (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar.

Muitas vezes sem dispor de meios para o trabalho, mostram-se agentes por criar condições alternativas, como também para formar outras pessoas por meio das vivências que realizam, nas quais colocam em foco as concepções de aprender e de ensinar próprias do que denomino *letramentos de reexistência*. Nesses espaços praticados aparece uma multiplicidade de práticas que, relacionadas aos mais diferentes contextos, envolvem tanto os usos socialmente valorizados como os não valorizados da linguagem e, necessariamente, dizem respeito às intenções e objetivos compartilhados e, sobretudo, reinventados.

Emprestando as palavras de Certeau (1994), afirmo junto com ele que

aí se manifesta a opacidade da cultura ‘popular’ – a pedra negra que se opõe à assimilação. O que aí se chama sabedoria define-se como trampolinagem, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. (p. 79)

Desde as letras de *rap* até as vivências idealizadas e proporcionadas por eles, os ativistas mostram-se como sujeitos que resistem à linguagem dogmática, aquela que estabelece apenas um modo “certo” de utilizar a linguagem, o padrão, e buscam legitimar e tomar posse de outros modos de inserção no mundo letrado. Novamente, essas são características que, conforme Kleiman (2006b), são próprias de um agente de letramento, de um ator que, mesmo sem grandes recursos disponíveis mobiliza “táticas, recursos, estratégias, os conhecimentos e a disponibilização das tecnologias”.

Nos eventos de letramentos realizados pelos ativistas em diversos locais, tais como ONGs, centros culturais e a própria rua, a palavra se investe e se reveste de contornos específicos, conjugando aspectos tais como o contexto sócio-histórico de produção, os objetivos dos falantes envolvidos, as relações de poder imbricadas, a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem.

É nesse sentido que, para compreender a complexidade envolvida nessas práticas de letramentos, nos capítulos seguintes, busco identificar no discurso as singularidades dessas práticas e da ação do *hip hop* como uma

agência de letramentos. Além disso, procuro conhecer os posicionamentos dos sujeitos como agentes de letramentos que se movimentam em contextos sócio-culturais não escolares que parecem redefinir suas identidades sociais.

CAPÍTULO III -

Percurso metodológico ou os “modos de fazer” esta pesquisa

(...) quando a Analu falou eu tô fazendo um barato assim assim você viu que eu fui o primeiro a falar assim é mais um TCC pra ficar guardado lá nos livros de escola da playbozada? eu fui o primeiro a falar isso meu entendeu? foi quando ela virou e falou assim, nã:::o, eu tô fazendo isso, isso e isso...

(Dimenor, 2004, *ativista do movimento cultural hip hop*)

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico realizado para o desenvolvimento da pesquisa. Interessa-me mostrar de que maneira, dialogicamente, foram puxados e compartilhados fios de saberes e questionamentos múltiplos de sentido e de contradições que deram vida às diversas vozes sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995 [1929]) que sustentaram as interações verbais das *rodas de conversa*, das entrevistas e das oficinas realizadas. Para isso, compartilho aspectos importantes que nortearam o processo de aproximação com o grupo de participantes, bem como os efeitos e implicações em relação às questões éticas e aos compromissos que orientaram a constituição desse grupo. Apresento, também, os instrumentos de pesquisa, as situações de geração de dados e os sujeitos participantes da pesquisa.

No que se refere ao processo de geração de dados, coerentemente com a perspectiva adotada pelo Projeto Temático *Formação do professor: Processos de Retextualização e Práticas de Letramento*²⁵, assumi o enfoque etnográfico por considerar que as realidades são distintas e não podem ser comparadas; importante para a pesquisa é mergulhar nelas para conhecê-las. Considero ainda que a interação como o meio que possibilita compreender os papéis e lugares sociais ocupados, valores e atitudes envolvidos nas situações

²⁵ Projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa *Letramento do Professor*, coordenado pela Profa. Dra. Angela Kleiman, que congrega mais de 30 pesquisadores de seis universidades do Brasil.

forjadas na e pela pesquisa. Quanto à análise, também optei por uma abordagem de base qualitativa (GATTI, 2005; MASON, 1996) e privilegiei um enfoque interpretativo dos enunciados, visando apreender os sentidos atribuídos às práticas de letramentos no *hip hop*, os valores e os efeitos destas sobre os processos de constituição identitária dos participantes.

3.1. O processo de geração de dados

Os discursos não estão prontos para serem acessados, mas são construídos nas interações entre pesquisadores e pesquisados, o que nem sempre se dá num passe de mágica, como por vezes pensam alguns setores da academia. Tal como diz Lahire (2002), “A rotina acadêmica tende a pensar a entrevista como uma situação que permite gerar uma informação (opiniões, representações etc.) que preexistiram à relação da entrevista” (p.31). Concordo com o autor, quando este afirma que “as palavras não estão à espera de que um sociólogo venha coletá-las” (p.31). e, com foco no processo de elaboração desta tese, acrescento que a experiência vivida entre o início desta pesquisa e a sua finalização ampliou a minha compreensão no que se refere aos “cuidados em relação aos caminhos metodológicos traçados” (p.31. Na relação com os sujeitos de dizer, que aceitaram ser co-construtores desta pesquisa, percebi que um estudo que se pretende sério não é apenas cuidadoso, é, sobretudo, comprometido.

No que consiste esse compromisso? Em simplesmente agradecer os depoimentos e entrevistas que obtive deles? Se alguma vez acreditei que isso era suficiente, eles me disseram em alto e bom som que “não”. A organização e o desenvolvimento desta tese ganham contorno e dinâmica singular quando os sujeitos, convidados a participar da pesquisa, recusaram o convite e, com propriedade, disseram: “não queremos mais ser tratados como objeto de pesquisa

para acadêmico vir aqui e ganhar seu título.” Foi essa a mensagem que compreendi e aprendi quando fiz o primeiro e único contato com um dos grupos. A “batalha” de ideias já começava. Saliento que a primeira experiência de aproximação, que a princípio pareceu frustrada, ao fim mostrou-se fundamental para o trabalho que se desenvolveu posteriormente, com outro grupo.

Em agosto de 2003, fiz um contato com um grupo que acabou por não se configurar como participante do processo de geração de dados da tese, que começou um ano depois. O que à primeira vista parecia ser uma aproximação tranquila logo foi substituída por uma inquietação, por um incômodo. Em nosso encontro disse a eles sobre minha atuação na área de estudos sobre relações raciais e a militância no movimento social negro, o que me levou a uma aproximação afetiva com o *hip hop* e o respeito pelo trabalho desse grupo que, entre suas atividades, incentivava práticas de leitura, em âmbitos diversos, atribuindo-lhes lugar e valor importante para a juventude negra.

Alguns jovens do grupo, depois de me ouvirem com atenção, passaram a discorrer sobre suas frustrações com o universo acadêmico. Diziam eles que por diversas vezes haviam sido objeto de estudo e que pouco ou nada sabiam sobre o desenvolvimento e a finalização dos trabalhos, a não ser quando os viam publicados, algumas vezes sem mesmo ter um exemplar em mãos.

De maneira peremptória, diziam que estavam fartos da situação e que não se prestariam mais a isso, embora sabendo de minha trajetória no movimento negro. Mas, mesmo assim, pediram que enviasse o projeto via *e-mail* para eles. Diante da recepção não muito calorosa como esperava, me retraí. Naquele momento, me faltaram elementos para alcançar os muitos sentidos que podem ser atribuídos a uma determinada situação, ainda que os envolvidos compartilhem de certa forma o mesmo universo cultural e social. Percebi que o fato de ser negra não necessariamente validava minha presença como pesquisadora entre eles. Segundo a leitura deles, eu fazia parte do mesmo universo de pesquisadores que anteriormente os havia tomado como objeto de estudo.

A postura de recusa que os jovens adotaram fez sentido quando, ao procurar outros grupos e coletivos, deparei com a mesma argumentação: não queremos mais ser objeto de pesquisa, queremos ser participantes ativos. Nesse percurso, que durou de agosto de 2003 a agosto de 2004, reafirmei a crescente importância da cultura *hip hop* e ampliei meus conhecimentos sobre as diversas formas do movimento. As descobertas resultaram na opção de trabalhar com ativistas de diferentes grupos, o que permitiria buscar as diversas configurações do *hip hop*. Para a continuidade da investigação, segui as premissas da pesquisa qualitativa, adotada nos Estudos do Letramento, que considera a existência das relações de poder e de disputa por lugares socialmente legitimados em relação aos usos da escrita, desde os primeiros contatos entre os sujeitos da pesquisa.

Considerando que o discurso é por natureza dialógico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995 [1929]), os encontros foram os espaços nos quais os enunciados, sempre dirigidos a um outro, ganham sentido, pois, conforme Amorim (2004), a presença do pesquisador necessariamente contribui para a modificação do ato enunciativo.

Durante o processo de investigação foram construídos um lugar, um olhar e uma postura de pesquisadora, considerando que, ao trabalhar com sujeitos portadores de conhecimentos e de sentidos sobre as coisas do mundo — muito diferentes dos sentidos por mim atribuídos —, há a necessidade de construir uma escuta que acolha e interprete os enunciados, mesmo em meio a eles, garantindo uma postura ética e responsável em relação aos sujeitos e suas histórias, consciente de que a tese é um discurso sobre diversos discursos. Vale trazer o conceito bakhtiniano de exotopia, que me parece interessante para compreender como enxerguei o processo de pesquisa.

Segundo Amorim (2003), o conceito bakhtiniano de exotopia foi inicialmente formulado para analisar a criação artística, entendendo que o retrato feito pelo artista torna-se uma obra de arte e nem sempre traz a imagem que o retratado tem de si. O retrato é lugar de tensões por conta da diferença de lugares, de valores entre quem retrata e quem é retratado. No caso do trabalho de

pesquisa, considerando-se que os olhares de pesquisadora e pesquisados sobre um objeto não são coincidentes, a tarefa do pesquisador, como escreve Amorim (2003), é “tentar captar algo do modo como ele [o pesquisado] se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê” (p. 14). Exercício que busquei realizar na presente tese, ao tentar trazer as singularidades das práticas de letramentos do movimento *hip hop*. Por conta disso, outro aspecto a ser considerado é o da responsabilidade em relação ao que o pesquisador vê de seu lugar “singular e único”, como um lugar de assinatura, de chancela em relação ao *que* e *como* responde ao que vê. Dito isso e havendo uma diferença de olhares e de valores no compromisso de comunicar as percepções, é igualmente importante que os sujeitos conheçam as leituras realizadas sobre eles mesmos, já que são feitas por outros.

Numa relação dialógica, pesquisador e pesquisados precisam assumir que os diferentes contextos nos quais as pessoas se encontram são, como quer Amorim (2003), “uma arena onde diferentes valores se afrontam engendrados nas diferentes posições sociais que ocupamos” (p. 19) e, nesse sentido, deve-se entender o discurso “enquanto acontecimento em que a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de conhecimentos” (p. 18). Entender essa equação é fundamental para que a ocupação de lugares distintos não necessariamente implique sujeições e hierarquizações, mas um lugar de trocas de negociações de aprendizagens.

3.2. A consolidação do grupo de pesquisa

Grande parte dos *rappers* com os quais fiz contato, que também trouxeram os mesmos argumentos do grupo inicial, eram organizadores, entre outras atividades, da Semana Cultural *Hip hop*. Este evento é apoiado pela ONG

Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação²⁶. A Semana tem como objetivo geral fortalecer e dar visibilidade à produção cultural realizada pelos grupos nas periferias e fora delas. Como já discutido no primeiro capítulo, as apresentações e competições são o cerne do movimento *hip hop* e até os dias atuais alimentam as organizações dos eventos, nos quais ocorrem as demonstrações de habilidade e de *poder ser e fazer*, nas exibições de discotecagem dos DJs, na fala cantada dos *rappers*, nos corpos produtores de sons e nas cores e formas dos painéis de grafite elaborados.

Nos últimos anos, a Semana tem privilegiado a discussão temática. Por exemplo, em 2005, a edição apresentou a temática articuladora *O hip hop não é cúmplice da violência*, buscando responder às ideias que associam o movimento ao mundo do crime e das drogas; em 2006, o tema foi *Quais são os rumos do hip hop?*, com o intuito de analisar as recentes transformações pelas quais passam os quatro elementos estruturadores do movimento. Em 2007, o tema foi *Hip Hop Brasil-África*, destacando o desenvolvimento da cultura na diáspora, com vistas a reafirmar as concepções que atribuem às Áfricas o nascedouro das bases do *hip hop*. A edição, em 2008, teve como tema *Hip Hop: novos caminhos para educar*. Teve o objetivo de reafirmar um dos princípios caros ao movimento, a educação, pensando para além do próprio movimento e ao mesmo tempo buscando aprofundar o diálogo com a escola.

Compõe a programação, as exibições e as oficinas de MC, DJ, grafite e dança, e também *shows* noturnos e mostras de vídeos independentes, bem como lançamentos de CDs e debates em torno de temas importantes para o momento. Os debates mostram-se o ponto alto do evento, pois além de trazerem temas candentes e polêmicos, aglutinam grande número de pessoas de diferentes segmentos da sociedade: ativistas, pesquisadores acadêmicos, gestores públicos

²⁶ É uma organização não-governamental – ONG – sediada na região central de São Paulo que, desde 1994, desenvolve e apoia projetos nas áreas de direitos da educação e políticas para a juventude, buscando influir na área de formulação de políticas públicas. Um de seus núcleos de trabalho é o Centro de Juventude, que desenvolve e apoia várias iniciativas, entre elas a Semana Cultural *hip hop*, que acontece anualmente, desde 2001, no mês de julho, na própria sede da Ação Educativa. Disponível em: www.acaoeducativa.org.

da área de raça e juventude, imprensa, estudantes e professores. A variedade do público atesta a crescente importância da temática em diferentes segmentos da sociedade.

Foi em uma destas reuniões de preparação da Semana *hip hop* no início do mês de julho de 2004 que apresentei, para cerca de 15 pessoas, as intenções do estudo de doutorado. A maioria demonstrou forte desconfiança e certo descrédito em relação ao trabalho de pesquisa, por ser acadêmico. A primeira interpelação, que já pode ser lida na epígrafe do capítulo 2, veio de Dimenor:

quando a Analu falou eu tô fazendo um barato assim assim você viu que eu fui o primeiro a falar assim é mais um TCC pra ficar guardado lá nos livros de escola da playboizada? eu fui o primeiro a falar isso meu entendeu? foi quando ela virou e falou assim, nããã, eu tô fazendo isso, isso e isso...(Dimenor, 2004)

A voz de Dimenor está em choque com a voz da Academia, talvez ancorada no modelo de pesquisa positivista, que se diz isento das relações com a sociedade. Para ele, o trabalho acadêmico não tem devolutiva para os “objetos” da pesquisa. Essa produção é dirigida a um determinado grupo que tem dinheiro, que tem acessos aos livros, ou seja, para os “pares”. Essa resistência se destinava à Academia como um todo e a mim, como pesquisadora. Mesmo negra e com meu histórico como ativista, ali eu era uma pesquisadora inserida no universo acadêmico. Além disso, sua escolha de palavras mostra os diferentes lugares que pesquisador e pesquisado ocupam: *barato* e *playboizada* simbolizam sua visão irônica em relação à importância que a academia atribui a um trabalho que irá ficar guardado, sendo acessado apenas por uns poucos.

Ainda que eu respondesse e frisasse que a adesão seria voluntária e não teria necessariamente vínculo com o trabalho desenvolvido na Semana ou com a Ação Educativa, eles retomaram os argumentos do primeiro grupo contatado. Afirmaram que os trabalhos não retornam ao movimento, que não havia socialização dos conhecimentos produzidos e, em alguns casos, sequer havia um retorno verbal sobre o material gerado durante o campo. Disseram estar

cansados de ser objeto de pesquisa e, entre outros aspectos, queriam que eu explicasse sobre o papel deles no trabalho, o destino do material, qual seria o produto.

A sabatina mostrou-se produtiva, pois agendamos um novo encontro e, a partir dele, vários outros nos quais os dados foram gerados, num modo de fazer pesquisa que foi dinâmico e tenso, configurando-se como um espaço de aprender e ensinar para todos nós.

Desde o primeiro encontro agendado, considerando os diferentes lugares e as tensas relações de poder entre os participantes (KLEIMAN, 2002), o grupo apontou quais eram seus interesses: ler e debater materiais sobre relações raciais; aprender estratégias para desenvolver oficinas; participar e realizar palestras em espaços que não fossem os do *hip hop*; além de publicar artigos e poder entender um pouco mais sobre como se faz pesquisa acadêmica, ampliando seus conhecimentos sobre as temáticas discutidas. Além disso, e, sobretudo, indicaram que gostariam de ver partilhados e divulgados os estudos e as análises tanto com eles como com outros coletivos do universo *hip hop*.

3.3. As situações e os instrumentos para geração de dados

O processo de geração de dados foi pensado para contar com quatro instrumentos de pesquisa: os questionários, as *rodas de conversa*, as entrevistas individuais e as autobiografias. Foram realizados oito encontros, no período entre junho e dezembro de 2004. Os dados gerados durante esses encontros, principalmente as *rodas de conversa*, foram gravados em áudio e alguns fotografados.

Durante o período de geração de dados, e também posteriormente, foi possível acompanhar o envolvimento dos jovens em diversas atividades, algumas delas motivadas pelos nossos encontros, tais como a preparação de palestras e

oficinas para jovens, estudantes de pedagogia e professores da rede oficial de ensino. Além disso, os jovens fizeram circular, durante os encontros, um amplo conjunto de documentos e materiais, tais como matérias de jornais que diziam respeito ao trabalho de alguns deles; fanzines elaborados por eles; panfletos de *shows* e eventos; rascunhos de letras de música; agendas pessoais de anotações; projetos escritos, CDs e fotografias.

É importante salientar que, embora tenhamos gerado uma quantidade significativa de dados durante o estudo, a análise estará concentrada, nesta pesquisa, nas *rodas de conversa* e em uma palestra realizada por eles para estudantes de pedagogia, por trazerem as situações de interação que refletem as práticas de letramentos e as identidades em construção. Os outros dados são importantes para compor um perfil mais apurado e próximo da relação desses jovens com o complexo movimento *hip hop*.

O primeiro instrumento utilizado foram os questionários, com o objetivo de conhecer o perfil socioeconômico dos participantes. Eles permitiram conhecer informações sobre as condições de vida e as práticas de leitura em que estavam envolvidos, bem como identificar os acervos de que dispunham. Para tanto, as questões foram organizadas em torno de âmbitos ou contextos considerados relevantes em nossa sociedade – condição socioeconômica; práticas de leitura e acervos; âmbitos de convivência e socialização. Outras questões se referem à capacidade de autoanálise, interrogando-os sobre como leem, falam ou escrevem em diferentes situações ou, ainda, dizem respeito à execução de atividades variadas e à frequência com que as realizam.

Os questionários acabaram por suscitar o primeiro tema debatido nas *rodas de conversa*. Já demonstrando autonomia e capacidade de crítica e reflexão sobre materiais e práticas de leitura, um dos jovens rasurou o questionário, acrescentando na lista sugerida de acervo de leitura um item que, em sua opinião, faltava: o *fanzine* – gênero discursivo sobre o qual falarei no capítulo 4. Após esse contato inicial, já pleno de contestação, fui entrevistando os jovens individualmente à medida que os encontros coletivos foram acontecendo. Geralmente, antes do

horário previsto para os encontros, havia uma prévia combinação de quem seria o entrevistado da vez.

Tanto as entrevistas como os encontros, estruturados em *rodas de conversas*, aconteceram na sede da Ação Educativa. Para isso, foi usado o espaço de reuniões da secretaria executiva, sala fechada, com todos dispostos confortavelmente em cadeiras móveis em torno da mesa oval. Geralmente, o ambiente estava silencioso e as reuniões aconteciam à noite, entre dezenove e vinte e duas horas, no fim do horário de expediente. Invariavelmente, havia um lanche substancial, café, chá e refrigerante, que ficava à disposição.

No que se refere às entrevistas, estas também foram usadas como importante estratégia para a geração de dados, mediante um roteiro com perguntas semiestruturadas, que funcionaram como tópicos orientadores para os diálogos. Tal como foi planejada, essa técnica mobilizou os informantes a elaborarem versões de suas histórias de vida e a selecionarem acontecimentos que consideraram preponderantes em suas trajetórias como usuários da escrita (VÓVIO; SOUZA, 2005).

Outro instrumento previsto para o processo de geração de dados foi a autobiografia; porém, esta não foi gerada de forma convencional. Chamo de autobiografias as narrativas escritas sobre eles mesmos, que não necessariamente vieram estruturadas em um depoimento escrito e formalizado como tal. As autobiografias, solicitadas como uma atividade a ser feita fora da roda que havíamos combinado que todos iriam ler no encontro seguinte, foram entregues, por escrito, por três dos cinco participantes. Embora eu apresente na tese apenas estas três biografias, busco em outros momentos, nas entrevistas individuais ou nas *rodas de conversa*, elementos autobiográficos importantes que possibilitaram entrever aspectos das “narrativas de si” dos outros dois participantes.

As *rodas de conversa* consistiram em seis discussões, com duração média de duas horas, em torno de temas que envolveram os participantes em um processo interacional, conduzido de maneira flexível. Vale salientar que, nesses

momentos, os temas foram acordados no grupo, geralmente como uma forma de dar continuidade a um tópico que ganhara importância no dia. Os temas foram os seguintes: o que gosta de ler; relações raciais na sociedade brasileira; autobiografia – leituras na casa e na escola; qual é a importância do *hip hop* para a educação; e quais são as relações entre *rap*, leitura e literatura. Criou-se um âmbito de discussão que, apesar de focado em um tema, não tirou as possibilidades de digressões e debates, em um intenso processo de trocas.

Acrescento que a proximidade entre a pesquisadora e o grupo e entre os integrantes do próprio grupo não significou o afrouxamento de tensões e conflitos durante as interações. No ambiente estava um grupo de *rappers*, meio reticente em aceitar falar de si e do mundo, na presença de uma intelectual assim como eles, mas inserida no meio acadêmico. Não mais se tratava de reuniões para organizar algum tipo de atividade voltada para o movimento, mas sim de uma situação na qual essas experiências socioculturais seriam desveladas, por meio da linguagem, descortinando trajetórias de sujeitos com distintas histórias.

Contudo, a marca dos encontros foi dada pelo estilo dinâmico, irônico, mordaz e envolvente do grupo. Como pesquisadora, fui construindo e assumindo as interações como um espaço de ouvir e falar. Procurei encaminhar minimamente as *rodas*, uma vez que os temas surgiam em meio às polêmicas discussões. Minhas intervenções tinham o propósito de mediar as discussões, de maneira que os diferentes pontos de vista pudessem ser expostos. Para o grupo, os encontros foram, gradativamente, sendo vistos como espaço valorizado de trocas, de sociabilidade e de aprendizagens.



Figura 5: Participantes do grupo de pesquisa

Soneca (Jean Carlos Furio) [de boné preto e blusa cinza e preta]; **Dimenor** (Rodrigo de Oliveira Vicente) [de boné branco e camiseta azul]; **Débora** Pavani Motta [de faixa na cabeça e camisa branca]; **Natas** (Jonata Marques de Oliveira) [agachado à esquerda da foto, de camisa branca]; e **LGe** (Leandro Gomes) [agachado, à direita, com camiseta branca e amarela].

Duas pessoas – homem e mulher ao fundo da foto – participaram apenas desse primeiro encontro, alegando dificuldades devido ao excesso de atividades. Cinco pessoas, quatro homens e uma mulher, assinaram o termo de compromisso elaborado pelo grupo Letramento do Professor e permaneceram durante boa parte do trabalho. Débora, de camisa branca, à direita da foto, teve participações irregulares em todas as situações e aplicações dos instrumentos, pois se dedicava aos estudos pré-vestibulares. O contato mais estreito efetivou-se com os homens: Dimenor, LGe, Soneca e Jonata.

A forma como queriam ser nomeados no texto resultante da pesquisa foi explicitada desde o início. Os nomes acima são a forma pela qual são conhecidos no universo *hip hop*, como MCs; mesmo quando escrevem artigos, adotam seus nomes “reais” entre parênteses. Salienta-se que a questão da autonegação é importante porque está relacionada com escolhas políticas,

especificamente com a nova identidade política assumida no âmbito da participação social, posto que, contrariando teses de teorias semânticas, para as quais os nomes não passam de etiqueta, “é preciso pensar além da semântica dos nomes próprios para encarar o fenômeno de nomeação como um ato eminentemente político” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 82).

Os coletivos e os grupos musicais aos quais os participantes desta pesquisa estão filiados revelam a mesma preocupação em demarcar seus compromissos e objetivos. Dimenor e LGe pertencem ao grupo *Enraizados*, que tem sede no Rio de Janeiro e mantém relações com São Paulo e outros estados. O grupo musical ao qual pertencem chama-se: *Submundo Racional*. Já Soneca e Jonata integram o grupo musical *Lado Oscuro*. Débora apresentou-se como uma das integrantes do coletivo *Só Pra Causar*, formado majoritariamente por mulheres e especialmente para o evento da *Semana Hip hop*, pois a participação era condicionada à vinculação a coletivos ou grupos e não pessoas individualmente.

3.4. Perfil dos ativistas

Os questionários aplicados me ajudaram a compor um perfil dos participantes no que se refere a itens convencionais presentes nesse tipo de instrumento: nome, raça/cor, idade, escolaridade, estado civil, local de moradia e atividade comunitária.

Débora – negra, 19 anos, ensino médio completo, solteira, moradora da região de Taboão da Serra, grande São Paulo. Participa de diversas atividades relacionadas ao movimento *hip hop*, articulando palestras junto a grupos que discutem relações raciais e questões de gênero.

Dimenor – negro, 25 anos, ensino médio completo, casado, pai de um filho, auxiliar de escritório, morador da região do Ipiranga., Escreve, canta, tem

diversas músicas registradas e é articulador do movimento *hip hop* junto a instituições diversas. Participa ativamente do movimento.

Soneca – branco, 29 anos, ensino médio completo, casado, ajudante geral, morador da região do Ipiranga. Escreve, canta, é músico com registro, participa de palestras e organizações junto a outros grupos de *hip hop*.

Natas – negro, 19 anos, ensino médio completo, solteiro, morador da região do Ipiranga, repositor de mercadorias em grande rede de supermercados. Participa do movimento, canta e escreve letras. Participa esporadicamente de palestras.

LGe – negro, 26 anos, segundo grau completo, morador da zona Leste - Cohab de Itaquera I, solteiro. Participa ativamente do movimento *hip hop* e outros que digam respeito a questões raciais e juventude. Escreve letras de *rap* e ministra oficinas e palestras sobre o movimento.

Embora o perfil apresentado contenha dados importantes para aferir o perfil socioeconômico e cultural desses jovens, pouco representa em relação à complexidade de qualquer identidade social dos “da periferia”, o que ficará mais explícito no próximo capítulo, aberto por narrativas nas quais eles mesmos se apresentam.

Preliminarmente, adianto que, nos escritos, saltam aos olhos, quando lemos os excertos, as referências a questões como pobreza, racismo e discriminação, relações familiares, bem como a importância da coletividade e do movimento *hip hop* para encontrar alternativas diante de suas realidades de vida. São muito recorrentes, nas letras de *rap* e nos discursos do movimento, esses temas que aparecerem encapsulados na fórmula “periferia”. Ser de periferia, para eles, significa passar por discriminação social e racial, não ter acesso a bens públicos de qualidade, ver os “irmãos” morrendo ou sendo presos, viver a realidade do desemprego, das drogas e da violência. Além disso, é explícita a importância da família para se sustentar diante dessas adversidades e, ao mesmo tempo, buscar saídas. Acredito que, nesse momento, participar de um movimento

como o *hip hop*, que tem como cerne a questão da resistência e da transformação, foi fundamental para que eles pudessem escrever outras histórias.

Para Caldeira (1984), do ponto de vista sociológico, a palavra periferia

é usada para designar os limites, as franjas da cidade, talvez em substituição a expressões mais antigas, como subúrbio. Mas sua referência não é apenas geográfica: além de indicar distância, aponta para aquilo que é precário, carente, desprivilegiado em termos de serviços públicos e infra-estrutura urbana. (p. 123)

Desde o início da década de 1970, na cidade de São Paulo, essa mesma precariedade da periferia fomentou uma aliança entre os que vivem nela, colocando-os como protagonistas dos processos de reivindicação de melhorias, e de direitos. Atualmente, ser morador de periferia, além da precariedade, pode significar também ser agente de mudanças. É justamente o caráter e a forma de comportamento coletivo dos moradores de periferia, bem como suas dinâmicas de vida, sua atuação política, seu cotidiano, suas formas de sociabilidade marcadas pelas soluções diante dos problemas, pela resistência, o que tem conferido a estes espaços outros olhares, em especial, das ciências sociais a partir dos anos 70. (SADER, 1988; BLASS, 1992)

Não há dúvidas de que a periferia se tornou um lugar estratégico para políticos, ONGs, militantes e até para os próprios moradores desses lugares. A expressão e a ideia de periferia, “de tão usada, transformou-se em uma espécie de moda. E, como talvez aconteça com toda moda, a difusão acabou por retirar conteúdo: periferia quer dizer muita coisa e, ao mesmo tempo, não serve para explicar quase nada” (CALDEIRA, 1984, p. 123).

A máxima usada pelo *hip hop periferia é periferia em qualquer lugar* espelha a realidade dos bairros no que se refere à sua configuração e organização espacial: as melhores casas nas ruas centrais, depois, nos terrenos menores as casas são mais próximas uma das outras, quase todas possuem grades nas portas, nem todas são pintadas. No que se refere aos serviços de atendimento e equipamentos públicos, muito já foi modificado por uma série de programas de

melhoria em diversas áreas; contudo, ainda assim, a vida é pautada pela questão econômica, pela busca de trabalho, emprego ou geração de renda e pelas violências que marcam de diferentes formas as trajetórias dos moradores.

Quem está mais sujeito a estas coerções sociais é a juventude. Os indicadores sociais não se cansam de repetir: o segmento mais vulnerável encontra-se entre os jovens, negros, do sexo masculino. Dados²⁷ apontam ainda que os casos de violência tem lugar com dia e hora marcados para acontecer: geralmente nas periferias, nos finais de semana e à noite. São nesses lugares que vivem os jovens participantes desta pesquisa. Denomino os participantes da pesquisa como “jovens” com base em um conceito sociocultural mais amplo de juventude. Nas narrativas destes jovens, percebe-se a categoria juventude não como um grupo homogêneo, caracterizado apenas pela faixa etária, mas também por outras variáveis relativas às condições de vida e ao pertencimento racial, assim como a participação comunitária. Semelhante visão pode ser encontrada em Abramo (2005), para quem a juventude pode ser percebida somente se considerarmos as especificidades que marcam a vida de cada um. Portanto, torna-se necessário entender a categoria social da juventude como construção cultural em sua diversidade.

Por fim, um olhar sobre minhas anotações de campo permite perceber que determinadas atitudes dos jovens foram constantes, tais como: chegar no horário, trazer materiais referentes ao *hip hop*, trazer informes sobre eventos culturais ou políticos que iriam acontecer na cidade, anotar nas agendas as datas e temáticas discutidas. Parece-me que elas são sinais de que os encontros ganharam densidade e importância em suas vidas. Ao longo dos encontros, percebeu-se maior proximidade entre mim e o grupo; proximidade esta permeada por afetividade, compromisso e tensões.

²⁷ No Brasil, são 34 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos. Destes, 16 milhões são negros. Para cada homicídio praticado contra brancos entre 15 a 18 anos, há 2 mortes de negros na mesma idade. Em 2000, morreram 3 mil jovens negros e 1,8 mil brancos, vítimas de violência. O desemprego atinge, em média, 34% de jovens negros e 28% de brancos. Jovens negros entre 15 e 18 anos, nas áreas metropolitanas brasileiras, têm taxa de desemprego superior à média para a população adulta total: entre 17% e 23%. Fonte: Unicef (2005).

Conforme o combinado no início do processo de geração de dados, durante o período de pesquisa nos organizamos para dar conta de contemplar a reciprocidade quanto aos resultados do trabalho: para mim, pesquisadora, o título de doutora e muita história para contar como ativista do movimento negro e como educadora; para eles, a publicação de um artigo sobre *hip hop* e educação e, depois disso, em dezembro de 2004, a criação de um grupo de trabalho denominado *Hip hop Educando*. Nas palavras deles, um dos efeitos da pesquisa foi possibilitar a ampliação do entendimento sobre a atuação deles e sobre o potencial educativo do movimento *hip hop*.

Como membros do grupo *Hip hop Educando*, assinaram muitos momentos que estão registrados em sua trajetória. Entre eles, temos a participação como palestrantes convidados na mesa de encerramento do Congresso de Leitura - COLE de 2006, na Unicamp; a participação em cursos de formação continuada para professores no Projeto Teia do Saber e em uma faculdade de Pedagogia; a participação em um DVD sobre os aspectos educativos da cultura *hip hop* pela Secretaria de Educação do Estado para o Ensino Médio em Rede em 2006; e um livro sobre *hip hop* voltado para o segmento juvenil.

Também sinalizando a relevância dos encontros para o grupo, chamou a atenção o cuidado com a prática de organizar a memória dos acontecimentos: pastas com folhetos, prospectos, certificados, CD, DVD. Pode-se afirmar que esses documentos materializam o que Gee (1990) classifica como portfólios, ao referir-se às diferentes formas que as pessoas arranjam para registrar e organizar seu currículo, legitimando a posse de conhecimentos. Parte de seu significado está em poder mostrar as suas trajetórias em um mundo que exige cada vez mais uma comprovação de saberes para atender às demandas que chegam a todo instante. Para os ativistas, o processo de pesquisa e os resultados têm sido cartão de apresentação de suas identidades e imagens construídas no percurso.

CAPÍTULO IV -

Em movimentos, agência e agentes emergentes

eu não leio só livro porque eu não acredito em livro, porque de qualquer forma foi um autor, eu não sei quem é esse autor, /.../ uma pessoa, por mais que ela pesquise, tem a ideia dela e eu não acredito muito em livro (.) por isso assim, eu leio, eu gosto de ler, (.) mas /.../ aí: eu ouço pessoas, às vezes eu vou- já fui em terreiro. já::: fiz pesquisa com quem to:::ca há muito tempo e aí eu vou (.) tipo aqui fala muito dos *griots* assim, (.) é uma coisa que eu queria achar/ *griots* são (.) historiadores. eles chegavam nas aldeias assim e contavam as histórias.

(Débora, *ativista do movimento cultural hip hop*)

Viso, neste capítulo, compreender como os ativistas inseridos na cultura *hip hop* se apropriam e produzem práticas singulares de uso social da língua. Para tanto, analiso rodas de conversa e, nelas, as apresentações de acervos de leitura e apreciações sobre as mesmas, narrativas autobiográficas elaboradas pelo grupo e outros materiais produzidos ao longo do processo de geração de dados. Tanto as biografias quanto esta *roda de conversa* tiveram como tema central as trajetórias de letramentos dos sujeitos da pesquisa e serviram de base para identificar e caracterizar seus acervos: de um lado, um conjunto de bens culturais escritos pertinentes à esfera escolar e, de outro, um conjunto de bens culturais que circulam em outras esferas do cotidiano e nas dinâmicas que estabeleceram em certos espaços de práticas, nos quais materiais impressos circulavam e constituíam objeto de leitura e reflexão desses sujeitos. Esse último conjunto, constituído também por produções do grupo, está intrinsecamente relacionado às suas identidades de ativistas do *hip hop*.

Durante a primeira *roda de conversa*, os participantes da pesquisa ficaram surpresos com o que haviam descoberto sobre as práticas de leitura uns dos outros: o que liam, como liam e como significavam os mais diversos materiais

impressos, tais como livros, jornais, panfletos, material de propaganda de eventos culturais dos quais tomavam parte, etc. No grupo, a discussão sobre a importância do debate e da troca de impressões, para além dos palcos ou das reuniões para organização de atividades, ganhou mais corpo desde que apresentaram os acervos de que compartilhavam em suas casas.

Esse momento de trocas pareceu-me uma boa oportunidade para propor aos jovens a elaboração de uma narrativa na qual pudessem reconstituir para os demais as etapas de suas vidas que consideravam significativas.

Nesse contexto, os jovens escreveriam para o grupo participante das *rodas de conversa* e leriam essas produções aos demais, no encontro seguinte. Como preparação, apenas conversamos brevemente sobre como podíamos considerar, em geral, as principais etapas da vida das pessoas – infância, adolescência e juventude – e, nessas etapas, o relacionamento com a família, a escola, o grupo de amigos, a participação social e o trabalho. Sem uma organização temporal rígida, eles seriam os responsáveis pela seleção do que dizer, pela organização desses momentos e pela escolha de como narrar.

Ressalto que na tese as narrativas²⁸ não são focalizadas de maneira central, mas constituem-se em um dos vértices da triangulação dos dados, com as interações e as entrevistas individuais. Para conceituar narrativa, considero os pressupostos de Bruner (1995), para quem o sujeito, ao narrar, coloca em ação a sua memória e por meio dela evoca e seleciona alguns eventos de suas vidas.

Para o autor, a narração pode ser compreendida como uma produção que abarca relatos distintos e complementares. Ela toma forma de um elenco de fatos, como uma cronologia, na qual se listam acontecimentos marcantes de um período de vida transcorrido, tais como a entrada na escola, no mundo do trabalho, entre outros momentos significativos. Esses relatos são designados por Bruner como anais. Aos eventos, ou a alguns deles, são atribuídos significados,

²⁸ No desenho do projeto de pesquisa, a narrativa já havia sido pautada como um dos instrumentos de geração de dados.

construindo crônicas nas quais são detalhadas suas experiências. Por exemplo, à entrada na escola, como ocorrido com os jovens participantes desta pesquisa, pode se atribuir a experiência do racismo, entre outros aspectos de nossa sociedade. São os elementos presentes nas crônicas que se enredam em histórias mais densas, como afirma o autor: “o processo de ‘organização de uma autobiografia’ é um hábil ato de se transferir uma amostragem de memórias episódicas para uma densa matriz de memória semântica organizada e culturalmente esquematizada.” (BRUNER, 1995, p. 147). Ao trazer para seus relatos a interpretação de eventos significativos para suas vidas, esses sujeitos tornaram visíveis os fios dos discursos com os quais tecem suas identidades, mesmo que de modo instável e episódico, e contaram sobre as práticas de letramentos que realizaram em diversos momentos de suas vidas.

4.1. Narrativas de si: percursos de letramentos

Dimenor

“Biografando a Poesia” Dimenor – A biografia desconhecida

Como posso fazer uma biografia se não tive infância? Na mente apenas várias lembranças que me voltam com todo vapor a minha mente quando me deito.

Lembro daquele muleke ainda pivete que ao invés de soltar pipa, saía em disparada como se fosse uma rajada, atrás de latas e garrafas.

Voltava feliz com moedas e sangue escorrendo pelo nariz dizendo a todos infelizes !Garanti o pão de meus 2 irmãos pequenos!! Foram 7 anos assim, escola, latinhas, pés furados por pregos e vidros mas feliz, pois o leite não faltava aos irmãos.

Lá se foi o muleke de Itaquaquetuba, nascido no final dos anos 70, em Suzano.

Compreensão, raciocínio ou ilusão, aos 8 anos de idade Ipiranga, São Paulo minha nova cidade, preconceito aumentando descendente de angola conhecendo sua história na verdadeira escola, “a vida”.

Preconceito e discriminação se tornavam meu pior inimigo, abrigo escondido, burguesia que olhava aqui pro preto querendo que eu fosse sempre um falido, um fudido da vida e a mídia capitalista tentava aprisionar minha mente, mas de repente me vejo olhando pra uma luz no final do túnel, melhor dizendo dentro do túnel, São Bento, Metrô *Hip hop*, status uma época sem lbope apenas shock dos look, urubus brancos de roupas pretas, acertando a lenha na verdadeira cultura de origem negra.

Que pena!!

Talves não!! Com isso após 15 anos posso dizer que realmente achei o que procurava.

Aos 25 anos posso levantar as mãos aos céus, agradecer aos orixás e aos meus descendentes por deixar eu viver até hoje para conseguir achar o que sempre procurei mas não sabia o que era!!!

“Minha autobiografia”

Uma pequena conquista, mas um grande passo para poder provar que o negro tem valor, resgatar a auto estima e notar que não é só de sofrimento que vive o povo negro.

Mas também de amor, alegria, reivindicação e sei que somos a maioria da população.

Dimenor saindo fora

Procurando a resposta

Essa sim é minha lógica

Não importa, quanto tempo leve

Isso não me entristece

E sim me deixa alegre

Pois sei que o que falo e o que penso

Afro favelado

Um orgulho de ser

De um povo negro!!

Axé!!!

LGe

(...)

Aos cinco anos comecei a minha vida escolar em Itaquera, era uma criança que não dava trabalho na escola, apesar dos problemas caseiros e rotineiros que havia, como por exemplo o alcoolismo do meu pai; minha mãe guerreira não agüentou mais o meu pai que sempre chegava bêbado em casa, nos mudamos para casa da minha vó, que ficava em um bairro de classe média em São Paulo, foi difícil minha adaptação com os “colegas” de escola, um bando de mauricinho metido á besta eu era do tipo de garoto que ã levava desaforo para casa, não chegava a mi isolar mas também não me abria muito. Na escola tinha três amigos de verdade meu irmão, meu primo e o nosso vizinho. Na escola eu tinha “conhecidos”. Ficava triste porque minha mãe trabalhava eu ficava o dia inteiro sem ela e também sentia falta do meu pai que ia nos visitar apenas no final de semana.

(...)

Se passou algum tempo e conseguimos conquistar nossas coisas. Comecei a trabalhar cedo, mal via minha família porque minha mãe trabalhava muito.

Chegou minha adolescência continuei trabalhando e estudando, porém foi uma fase muito conturbada apesar de estar sempre presente em casa comecei a sair para as baladas, fiz de tudo coisas boas e coisas ruins, continuava briguento mas nunca levei para dentro de casa porque apesar de tudo eu era carinhoso com minha família.

Foi nos meus quinze anos ou dezesseis anos que eu conheci o rap; no começo só queria saber de mulher, bebida e drogas passou um certo tempo passei a compreender a parte racial do rap que reivindicava melhores condições ao povo e reivindicava os direitos do cidadão principalmente da população afro-descendente.

Comecei a escrever compor que não parava mais me identifiquei com um mano que se chamava C.D.P, era meu amigo me incentivou a ler livros no começo eu não gostava mas conforme o tempo fui pegando gosto pela leitura, que antigamente eu lia ã era por gosto e sim obrigação. (/.../ ²⁹)

Durante minha recuperação fui me envolvendo com ongs e entidades, comecei a dar aulas de rima e sobre auto estima do povo negro.

/.../

Retomei minha vida com mais gana ainda cantando meu rap e ajudando os mais necessitados em termos de educação e cidadania.

²⁹ /.../ indica que um trecho foi retirado pela pesquisadora. No trecho em questão, ele relata que perde o emprego; o pai morre; casa e separa-se; envolve-se com bebidas e drogas; fica doente; busca recuperação.

Atualmente estou correndo pela juventude participo de movimento juvenil sempre com o rap e a minha mãe que sempre esteve do meu lado seja em momentos bons ou ruins.

Soneca

Durante meus 30 anos, sofri, curti me decepcionei e aproveitei muito, minha vida sempre interligada com essa cidade onde sempre vivi, como morador em várias localidades da Zona Sul desta cidade.

Minha infância foi boa, apesar de discriminado por não ter condições financeiras como de alguns otários, tinha vários aliados, uma praça, a rua, 2 pedras em cada lado do campo improvisado e aí sim vários jogos daí, foram assim realizados. /.../

Cresci assim com vários aliados ao meu lado, hoje infelizmente muitos se desviaram, conclusão, vários presos outros finados. /.../

Bom, no que se refere à minha vida escolar era terrível dei muita dor de cabeça pra minha mãe, coitada.

Várias suspensões, advertências e até uma matrícula compulsória tudo pela revolta que sentia na escola por ser discriminado por otários, não ligava por não ter as melhores roupas, pois sabia que minha família fazia o possível, na verdade nunca ligue para roupas, mas ao ser discriminado, ver meus manos serem discriminados por sua cor e roupas, nós os discriminados nos juntávamos e apavorávamos os metidos da escola, tinham roupas boas e dinheiro, mas atitude e personalidade, não se veste nem se compra. Se tem de graça e as vezes se conquista pelo sofrimento.

É, minha passagem pela escola não foi tão ruim assim, até a 6ª série nunca repeti nenhum ano até que na sexta série se trombamos vários renegados na sexta C do Zerbini V. Arapuá classe essa que depois de tanta treta e suspensão e a minha transferência com matrícula compulsória para outra escola. /.../

Daí por diante fui convidado a me retirar da escola que eu entrei repeti algumas vezes em outras escolas, voltei depois de 10 anos em supletivo, onde passei, parei, passei, parei até que em junho de 2004 me formei no Ensino Médio com supletivo

Assim passei minha adolescência, conturbada na escola, na rua tirava o barato. Era visado, geral ((revista pela polícia)) com aliados ao lado foram várias, tinha dia que levávamos 4, os gambé ((policiais)) contavam nossos passos, só melhorou quando a denúncia de Diadema virou fato na favela Naval, daí em diante diminuiu muito a quantidade de geral.((no trecho retirado Soneca escreve que saiu de casa, morou em pensões, e passou por muitas privações))

“Conheci a morte de perto nessa época dezenas de vezes, em várias baladas, drogas, cachaça, mulher, noitada, onde a fome e necessidade caminhava lado a lado com os aliados e o caminho errado....

Bom, atualmente eu tenho um grupo de Rap que se chama “Lado Obscuro” (parte esquecida), onde denuncio a discriminação o que ela leva, o ser humano a fazer, e a

situação. Pelo que vivi me sinto na obrigação de ajudar meus irmãos e aos que eu não conheço mas sei que estão nessa situação

Com a Posse Senzala Urbana e agora com o grupo formado pela “Analu”, guerreira que está conosco, desenvolvo eventos e projetos que servem para divulgar e desenvolver atividades com o *hip hop* nas comunidades carentes. Há 7 anos nessa correria não penso em parar, não sei se algum dinheiro com o rap ou a militância vou ganhar mas a minha recompensa é: “Recuperar!”

Débora

Roda de Conversa³⁰

Comecei a sair com os onze anos de idade, mas com meus primos, então sabe, sempre tinha alguém cuidando de mim. E nessa época toda, tanto quando eu saía fui muito briguenta e essas brigas geraram assim situações muito difíceis /.../ assim por isso que eu falo que eu nunca levei desaforo pra casa, de ninguém, de ninguém. Na escola também isso se repetia. Eu fui chamada de chefe de gangue na minha escola porque eu achava um absurdo às vezes o professor dizer alguma coisa. E eu ia partia pra discussão com professor. As pessoas às vezes querem se crescer /.../ mas esquecem que a gente também tem um conhecimento de fora. Meu pai estudou bastante e até ele trancou a faculdade, mas ele pode me ensinar bastante coisa em termos de direitos e tal. E o professor, tudo bem, a gente deve o respeito, mas eles também tem que ter o respeito com você e acham que você é leiga em certas coisas e não é bem assim.

/.../ assim eu sempre fui assim reagindo /.../ se eu acho que não é daquele jeito então eu vou mostrar como é... eu acho que eu tenho o mínimo de direito de expor e minha opinião e lutar. Se aquilo for certo eu paro pra ouvir, mas... Do jeito que eu fui muito agressiva eu fui muito amiga das pessoas, sempre quem precisou de mim, me procurou.

Foi depois de um tempo que eu entrei em projeto social e isso tudo foi mudando bastante, até a minha visão crítica. Talvez eu não seja muito carismática. Mas aí devido aos projetos eu fui conhecer muita coisa, que eu nunca aprendi escola. /.../

depois conhecendo a música no projeto, foi uma coisa que eu apaixonei assim... eu descobri que essa questão de *Hip hop* eu já curtia há muito tempo, só não sabia nome /.../ me deram bases muito legais assim e comecei a mexer com produção assim, nada que tenha uma evidência. E até na Semana de Cultura daqui eu conheci muita gente interessante, muito legal, você vê que aparentemente são pessoas super brutos /.../ que são uns caras muito carentes assim, uns caras que são muito legais mesmo.

O que foi muito comum assim, não sei, todo mundo falando, é que de alguma forma eu comecei a me aceitar muito. Também teve essa questão de raça assim, eu via meu pai lutando muito, ele assiste filme até hoje escreve cartas pra..., sei lá, pra jornais e tal. Ele tem uma raiva muito grande, às vezes eu paro pra entender e desde pequena eu já

³⁰ Débora fez narração oral de sua biografia ao grupo. Não utilizei convenções de transcrição para facilitar a leitura.

comecei a entender e comecei a viver como diferente também /.../ E entrar num projeto as meninas... /.../ a maioria é negro, então sabe quando você se sente em casa assim, por pior que o projeto seja, você se sente bem. Aí foi quando eu comecei a tá rodeada de pessoas negras de uma classe igual a minha assim, sabe, tipo tá com pessoas que eu me sinto bem e ir em festas organizada do nada, ah vamos fazer um churrasco, é aniversário do /.../ que a gente foi assim e conhecer pessoas, sabe, foi muito legal isso. /.../ o *Hip hop* /.../ foi há bastante anos atrás, uns três anos atrás e foi por meio disso a parte de aceitação de si própria... sabe, se ver e lutar, aí você vai passar a compreender, se aceitar e lutar pelo diferente e mostrar pras pessoas também que isso é legal.

Natas³¹

Entrevista individual

/.../ o que eu sempre tinha em casa pra ler era revistas, minha mãe trazia da onde ela trabalhava lá no centro de apoio da Arno. Lá tinha coquetel, esses negócios, minha mãe trazia as revistas e a gente ficava folheando. Escola os livros de sempre mais focado mesmo em várias cartilhas, o livro escolar, em matéria, tal.

/.../ O que eu gostava de ver também desde cedo era bula de remédio, porque eu tomava conta da minha irmã né, meus pais trabalhavam fora, aí qualquer coisinha eu já lia os remédios já pra tá ciente do que era, aí eu gostava de ler, ainda gosto, sempre quando eu pego algum remédio eu vou ver primeiro a bula.

Minha mãe sempre batalhou, minha mãe sempre batalhou pra caramba. Por mais que tinha meu pai lá morando com a gente, mas quem sempre cuidou de mim e da minha irmã foi minha mãe, assim se eu sou uma pessoa... sei lá, mais conscientizada, mais ajuizada, é pela minha mãe.

Com cerca de dois anos eu fui pra pré-escola, prezinho que a gente chamava. E eu fiquei até os seis anos, quase sete, saí do prezinho e fui direto pra escola. Aí até a quinta série assim foi normal fui pra escola normal como todo mundo. Depois da quinta série aí eu cabulava pra jogar bola, jogar fliperama. Na quinta série, bombei. Aí sexta e oitava série bombei com esse negócio de faltar e também porque a distância era muito longe /.../

Pra fazer o colegial, primeira série eu freqüentei duas semanas, era um pouco longe, falei não, não vou mais. Fiquei um ano parado, aí eu arrumei uma vaga perto da onde eu morava. aí terminei. Direto, sem bombar. Já tava no *Hip hop*.

Eu comecei no *Hip hop* no final do ginásio, na sétima e oitava série /.../ Mas comecei fazendo festa de música eletrônica, tinha um D.J que o irmão do D.J a gente era inseparável na escola, mano. Quando eu fui estudar lá, tal, eu pensava que era escola de boy né, na Paulista assim, vixi, só tem uns boyzinhos nessa escola, na Paulista aí, tal, aí

³¹ O texto da narrativa de Natas é parte de uma entrevista individual.

eu cheguei lá era totalmente diferente, era um com o tênis tal, roupa tal, eu cheguei lá os moleques pá, meio malandro assim e outro falou não que não sei o que, é Bela Vista, tem uma gangue de lá. Eu falei, ih caramba, vixi, eu lembro que eu cheguei lá com m tênis lá, tênis de marca, acho que minha mãe tinha me dado, sei lá, eu tinha ganhado, no dia que eu cheguei lá eu fiquei no cantinho assim do pátio assim, escondendo o tênis assim pro pessoal não pegar o tênis de mim, aí ele que me deu um toque, não, que não sei, tal. /.../

aí foi que o irmão dele era D.J, tinha lá os equipamentos lá na casa dele as pick-ups, mas tocava música eletrônica lá, Dance, na época House, aqueles negócios. Aí na época a gente saía, ia em bar, fazia festinha na escola. Aí eu fui me envolver com o *Hip hop* depois, na outra escola que eu estudei, a do bairro. Acho que no finalzinho da sétima que eu comecei me envolver com isso daí. Na oitava eu encontrei um parceiro, que tinha saído da FEBEM, que gostava de negócio de Rap, vixi, pra que ? Aí juntou os dois, vamos supor, eu a fome, ele a vontade de comer, juntou os dois, pronto, aí que eu me envolvi com esse negócio de *Hip hop* mesmo.

Em diversos momentos das narrativas, podemos vislumbrar que as “lições” aprendidas na escola não se referem a conteúdos e disciplinas, mas principalmente a relações vividas no ambiente escolar. Questões como relacionamento com colegas:

foi difícil minha adaptação com os ‘colegas’ de escola, um bando de mauricinho metido à besta. Na escola eu tinha ‘conhecidos’; “Várias suspensões, advertências e até uma matrícula compulsória tudo pela revolta que sentia na escola por ser discriminado por otários, não ligava por não ter as melhores roupas

com professores, diretores:

Daí por diante fui convidado a me retirar da escola que eu entrei repeti algumas vezes em outras escolas, voltei depois de 10 anos em supletivo, onde passei, parei, passei, parei até que em junho de 2004 me formei no Ensino Médio com supletivo; “Eu fui chamada de chefe de gangue na minha escola porque “eu achava um absurdo às vezes o professor dizer alguma coisa. E eu ia partia pra discussão com professor /.../ E o professor, tudo bem, a gente deve o respeito, mas eles também tem que ter o respeito com você e acham que você é leiga em certas coisas e não é bem assim

ou ainda questões como acesso físico ao transporte, à locomoção; mudança de escola para bairros distantes:

Na quinta série, bombei. Aí sexta e oitava série bombei com esse negócio de faltar e também porque a distância era muito longe /.../ Pra fazer o colegial, primeira série eu freqüentei duas semanas, era um pouco longe, falei não, não vou mais

Esses relatos ilustram como muito do que marca a vida desses jovens na escola é frequentemente o que deixamos de lado quando pensamos em currículo: a sociabilidade, a interação entre pares e suas identidades sociais. É interessante destacar que o espaço para as relações interpessoais na instituição escolar, com os professores e administradores, teve mais relevo do que questões disciplinares ou “conteudísticas”. A valorização do espaço de pertença explica a importância da escola para esses jovens, bem como para o movimento *hip hop* em São Paulo. O que é questionado não é a “escola”, mas o que valorizar nessa educação, as formas de nos relacionarmos dentro dela, os usos possíveis das aprendizagens, conforme discutido no capítulo 1 desta tese, que considera a escola como um espaço em que circulam letramentos múltiplos e heterogêneos tanto quanto a multiplicidade de culturas, encarnada nas histórias de vida dos diferentes sujeitos que ela recebe (ROJO, 2009, BUNZEN, 2009, VÓVIO, 2007, KLEIMAN, 2006a)

Os fragmentos a serem analisados a seguir mostram como muitas das práticas letradas valorizadas pelos ativistas se deram em ambientes não escolarizados de educação, sem que isso significasse uma aversão total à educação escolar ou ao valor que ela pode ter em nossas vidas, conforme também mostrado no capítulo 1 ao tratar do processo de letramento da população negra no Brasil.

A inserção no universo *hip hop* aparece como momento fundamental para os ativistas, assumindo um sentido quase messiânico ao apresentar um propósito em suas vidas, geralmente o de “resgatá-los” de uma vida de violências e de uma vida sem sonhos e objetivos, ou de fortalecê-los em sua autoestima. É instigante constatar esse poder transformador em suas existências, atribuído ao movimento, ganhando uma importância tal em suas narrativas que adquire valor

semelhante ao da esfera familiar. Destaca-se também o papel da família, em especial das mães que os incentiva a reagir e construir outras possibilidades para si mesmos, menos destrutivas e mais positivadas.

Os excertos seguintes mostram como cada um entrelaça em suas histórias as memórias de vivências na família, na escola e no movimento *hip hop*.

Dimenor: questão racial – *hip hop* e família

Garanti o pão de meus 2 irmãos pequenos!! Foram 7 anos assim, escola, latinhas, pés furados por pregos e vidros mas feliz, pois o leite não faltava aos irmãos. /.../ Preconceito e discriminação se tornavam meu pior inimigo, abrigo escondido, burguesia que olhava aqui pro preto querendo que eu fosse sempre um falido, um fudido da vida /.../ mas de repente me vejo olhando pra uma luz no final do túnel, melhor dizendo dentro do túnel, São Bento, Metrô *Hip hop*, status uma época sem lobo apenas shock dos look, urubus brancos de roupas pretas, acertando a lenha na verdadeira cultura de origem negra. /.../ Com isso após 15 anos posso dizer que realmente achei o que procurava.

LGe (Leandro): uso da linguagem, *hip hop* e família

Foi nos meus quinze anos ou dezesseis anos que eu conheci o *rap*; /.../ passou um certo tempo passei a compreender a parte racial do *rap* que reivindicava melhores condições ao povo /.../ Comecei a escrever compor que não parava mais me identifiquei com um mano que se chamava C.D.P, era meu amigo me incentivou a ler livros no começo eu não gostava mas conforme o tempo fui pegando gosto pela leitura, que antigamente eu lia ã era por gosto e sim obrigação. /.../ Atualmente estou correndo pela juventude participo de movimento juvenil sempre com o *rap* e a minha mãe que sempre esteve do meu lado seja em momentos bons ou ruins.

Soneca (Jean): vida escolar, família, *hip hop* e compromisso como educador

Bom, no que se refere à minha vida escolar era terrível dei muita dor de cabeça pra minha mãe, coitada. /.../ não ligava por não ter as melhores roupas, pois sabia que minha família fazia o possível. /.../ Bom, atualmente eu tenho um grupo de *Rap* que se chama 'Lado Obscuro' (parte esquecida), onde denuncio a discriminação o que ela leva, o ser humano a fazer, e a situação. Pelo que vivi me sinto na obrigação de ajudar meus irmãos e aos que eu não conheço mas sei que estão nessa situação.

Natas: leitura, descoberta do *hip hop* na escola e família

O que eu sempre tinha em casa pra ler era revistas, minha mãe trazia da onde ela trabalhava /.../ O que eu gostava de ver também desde cedo era bula de remédio, porque eu tomava conta da minha irmã. /.../ Minha mãe sempre batalhou, minha mãe sempre batalhou pra caramba. Por mais que tinha meu pai lá morando com a gente, mas quem sempre cuidou de mim e da minha irmã foi minha mãe /.../ Eu comecei no *Hip hop* no final do ginásio, na sétima e oitava série /.../ Mas comecei fazendo festa de música eletrônica, tinha um D.J que o irmão do D.J a gente era inseparável na escola, mano. /.../ Aí eu fui me envolver com o *Hip hop* depois, na outra escola que eu estudei, a do bairro. Acho que no finalzinho da sétima que eu comecei me envolver com isso daí. Na oitava eu encontrei um parceiro, que tinha saído da FEBEM, que gostava de negócio de *Rap*, vixi, pra que? Aí juntou os dois, vamos supor, eu a fome, ele a vontade de comer, juntou os dois, pronto, aí que eu me envolvi com esse negócio de *Hip hop* mesmo.

Débora: Identidade, *hip hop* e família

Meu pai estudou bastante e até ele trancou a faculdade, mas ele pode me ensinar bastante coisa em termos de direitos e tal. /.../ Foi depois de um tempo que eu entrei em projeto social e isso tudo foi mudando bastante, até a minha visão crítica. /.../ Mas aí devido aos projetos eu fui conhecer muita coisa, que eu nunca aprendi escola. /.../ eu descobri que essa questão de *Hip hop* eu já curtia há muito tempo, só não sabia nome /.../ me deram bases muito legais assim e comecei a mexer com produção /.../ O que foi muito comum assim, não sei, todo mundo falando, é que de alguma forma eu comecei a me aceitar muito. Também teve essa questão de raça assim, eu via meu pai lutando muito, ele assiste filme até hoje escreve cartas /.../ Ele tem uma raiva muito grande /.../ o *Hip hop* /- .../ foi há bastante anos atrás, uns três anos atrás e foi por meio disso a parte de aceitação de si própria... sabe, se ver e lutar, aí você vai passar a compreender, se aceitar e lutar pelo diferente e mostrar pras pessoas também que isso é legal.

Nas narrativas dos jovens co-autores desta pesquisa, encontramos o enfrentamento das adversidades e o compromisso político que assumem como decorrência do engajamento no movimento *hip hop*. Sem dúvida, não se trata do único elemento importante em suas vidas, mas de um engajamento significativo que fez emergir questões como a coletividade, sustentando as formas de reexistir e o contato com diversas práticas de leitura. Isso possibilitou que as redes criadas se transformassem em fios que, de maneira heterogênea, foram sendo entrelaçados, para dar sentido às suas escolhas e para demarcar identificações e

diferenciações com determinados grupos, constituindo assim suas identidades sociais.

Essas narrativas, juntamente com a análise da primeira roda de conversa, ajudaram-me a identificar as funções da leitura na vida desses jovens, marcada por uma dualidade: funções relacionadas às suas experiências na esfera escolar e outras mais afeitas às suas vivências do cotidiano, e em espaços menos institucionalizados, criados para se apropriarem de certas práticas de uso da escrita, como o dos coletivos de *hip hop* e o da rua, por exemplo. O que aqui chamo de funções escolarizadas e funções de vida não são categorias estanques que não dialogam entre si, pelo contrário. Como vimos nos fragmentos apresentados anteriormente, a trajetória escolar, embora muitas vezes desprovida de prazer e descontinuada, tem importância reconhecida em suas trajetórias, assim como as experiências em outros espaços educacionais como a família, a rua, e os grupos dos quais participam.

Meu interesse é mostrar como essa relação, esse entremeio, esse terceiro espaço (BABHA, 1996) daquilo que me aproximo e me distancio ao mesmo tempo, pontuará, como veremos mais adiante, os materiais que eles produzem.

4.2. Construindo sentidos para acervos de Leituras

Considerando o objetivo da pesquisa em identificar, nos discursos dos ativistas, as práticas de letramentos e os valores atribuídos às experiências praticadas no universo *hip hop*, apresento alguns excertos da primeira roda de conversa, ocorrida em agosto de 2004, logo após o encontro em que foram preenchidos os questionários, que oferece importantes elementos para a compreensão dos movimentos e das circunstâncias que dão sentido aos enunciados dos jovens.

Na roda de conversa, após a saudação inicial, e enquanto nos sentávamos em torno de uma mesa³², Natas respondeu à minha abertura do evento (MATENCIO, 2001) de forma provocativa e risonha:

01 Analu: Olá pessoal, vamos lá?

02 Natas: quem não fez a lição de casa? ((risos))

O enunciado de Natas (*quem não fez a lição de casa?*) evoca um evento de letramento típico do universo escolar, no qual o gerenciamento da interlocução é geralmente conduzido pela professora ou professor, cujo papel na interação autoriza o controle e a cobrança em torno das ações dos alunos. Natas assume nesse momento o papel daquele que pode cobrar de todos os colegas uma ação combinada anteriormente, a de trazer os materiais de leitura, o que ele denomina de lição. Por meio desse movimento, altera o quadro das relações de poder, gerando a assimetria típica que sustenta as relações entre professor-aluno no universo escolar e que também sustentará toda situação de pesquisa nas *rodas de conversa*. Por meio da palavra que age ideologicamente, busca conferir, em especial a mim, a pesquisadora “de fora”, outro lugar que não o de gerenciadora da interação.

Se, por um lado, ele age discursivamente e cria outro ritual marcado pela subversão, toma a posição e posiciona os demais participantes como um grupo que pode ser cobrado, aprendizes subalternizados; por outro, dialoga e responde também ao evento clássico de entrevista acadêmica que envolve um jogo marcado pela assimetria entre aqueles que pesquisam e produzem conhecimentos e aqueles que, muitas vezes, são objetos dessa ação, os pesquisados.

Esse é apenas o início da *roda de conversa*, resultado de um razoável período de negociação em que os ativistas foram enfáticos quanto a tornar os

³² Na primeira roda de conversa estávamos eu, Natas, Soneca, Débora, Dimenor e LGe. O encontro teve a duração de cerca de duas horas no período noturno.

encontros parte de um processo que possibilitasse constituir outras posições em relação aos papéis tipicamente ocupados por pesquisador e pesquisados.

Dessa forma, pode-se dizer que a fala inicial de Natas funcionou no processo de geração de dados como a ponta de um fio enunciativo que, ao longo dos encontros seguintes, em meio a “operações de caças furtivas” (CERTEAU, 1994), foi arditosamente entrelaçado na elaboração de um tecido resistente e revelador de práticas sócio-culturais e posicionamentos singulares de uso da linguagem.

Em resposta ao enunciado de Natas, fortalecido pelos risos dos participantes, eu tomo a palavra:

03 Analu: não, vamos lá, então a ideia assim (.) não necessariamente quem trouxe ou quem não trouxe, mas fala::r sobre o o que gosta de le::r, (.) sobre o que:: moti::va, enfim, vai::

Minha réplica buscou, inicialmente, instituir uma relação de cumplicidade, de coletividade, para, posteriormente, atenuar a cobrança da fala de Natas: *não necessariamente quem trouxe ou quem não trouxe* e, finalmente, ao explicitar uma ação a ser realizada pelos participantes: *mas fala::r sobre o o que gosta de le::r, (.) sobre o que:: moti::va, enfim, vai//* para, em seguida, assumir, retomar o papel de quem conduz a *roda de conversa* e, conseqüentemente, a pesquisa.

Na seqüência, em resposta, alguns integrantes do grupo começam a dispor sobre a mesa diversos materiais compreendidos por eles como seus acervos de leitura. O ato pode ser avaliado como expressivas réplicas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995 [1929]), tanto em relação à fala de Natas como à minha. A fotografia, de minha autoria, a seguir, vinculada ao contexto de geração de dados, ilustra a forma categórica como eles responderam às provocações.



Figura 6: Foto acervo de leitura

Considerando que os estudos sobre práticas situadas de letramentos atribuem importância também aos textos e artefatos culturais que são parte da vida cotidiana das pessoas, cabe breve análise da fotografia considerada em sua função de testemunha da realidade (HAMILTON, 2000, p. 16-33), por estampar traços visuais dos acervos do grupo. Trata-se de um acervo diversificado, que inclui jornais, revistas, livros e gêneros discursivos geralmente legitimados por pessoas com algum nível de engajamento social, que buscam informações sobre questões sociais, políticas e econômicas, em torno de raça, de direitos e atualidades.

Na situação concreta da interação na roda de conversa, os materiais dispostos na mesa funcionaram como mote para expressar o lugar e o papel da linguagem escrita em suas vidas.

O trecho a seguir marca a retomada da interação, quando LGe toma a palavra e conta sobre o que gosta de ler.

04 LGe: ah, eu sou bem eclético

- 05 Analu: vá lá então
- 06 LGe: eu acho que eu /.../ eu gosto de ler de tudo um pouco, desde os romances até quadrinhos (.) eu (.) prefiro ler do que ver televisão, eu acho que a informação tá mais na leitura, (.) então (.) o que eu trouxe, um pouco de literatura, (.) um pouco de jornais// (apontando para alguns materiais dispostos sobre a mesa)

LGe sustenta a construção de sua imagem de leitor eclético que lê o que gosta. Em uma escala argumentativa marcada pelos operadores *desde* e *até*, ele deixa explícito que seu acervo contém leituras tidas como de maior prestígio social, tais como romances e jornais, bem como leituras pouco valorizadas pelo cânone escolar, que, em geral, avalia essas leituras de modo depreciativo, como menores. Exemplo disso são as histórias em quadrinhos, citadas por ele. Ao posicionar-se como eclético por ler de tudo um pouco, mostra-se autônomo em relação às hierarquizações que marcam o valor que é atribuído a certas leituras. Em seguida, ao invés de continuar a descrever o que lê, escolhe dizer que prefere ler a ver televisão, creditando à leitura importância maior no que se refere à busca de informação, que declara ser foco nas leituras. Também se posiciona favoravelmente aos discursos correntes que denunciam o declínio do hábito da leitura e indicam como principal causa disso a audiência crescente a certos programas de televisão. O empreendimento para obter informações é o que faz dele um leitor eclético, ou seja, ele lê várias coisas com o objetivo de informar-se.

A preferência do *rapper* por materiais que o nutrem com informações perfila-se a um dos princípios do movimento cultural *hip hop*, ancorado na valorização da informação, vista como matéria-prima para trabalhar as crônicas cotidianas. A função informativa da leitura é chave para descobrir parte da história não contada, para adentrar espaços de apropriação de saberes negados ou cerceados, para organizar conhecimentos e colocar no mundo a palavra, escrita ou não, de forma pensada, conseqüente e cuidadosa.

LGe foi um dos que mais trouxe materiais de leitura, motivando provocações do grupo: “ele só não trouxe mais porque a mala estava lavando”, ao que ele responde:

- 14 LGe: pior é que tá mesmo, (.) não, então eu tenho que pegar um pouquinho de cada coisa, ler uma *Carta Capital*::// ver o que tá:: (.) acontecendo, até mesmo assim neguinho fala assim, (.) *Contigo* mano, vai ler *Contigo*? tem que ler *Contigo* mesmo, tem que ver as informações, a::: *Playboy* igual falam traz bastante informação, eu nunca comprei uma *Playboy* pra ler uma informação, muito menos pra ver mulher pelada/

No seu enunciado, o *rapper* mostra aos demais que “fez a lição de casa”, citando nomes de revistas e descrevendo o valor e a importância das publicações para ele. Inicialmente, valoriza a revista *Carta Capital*, dirigida a um público leitor adulto, de classe média, que cobre questões da economia, da política e da cultura, e é legitimada como “boa leitura”. Cabe aqui trazer o pressuposto bakhtiniano do discurso dialógico como princípio constitutivo da linguagem, que se realiza através da interação verbal entre enunciadore (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995 [1929], p. 127), de forma que o outro presente, mesmo ausente, tem tanto a função de quem recebe como também de quem permite ao enunciador perceber e conceber seu próprio enunciado.

O enunciado também expressa a apreciação valorativa da revista *Contigo*, dedicada à cobertura de notícias sobre atores e apresentadores de programas televisivos, o mundo das celebridades das novelas e da música, classificada como revista feminina. O enunciador, ao trazer vozes do próprio *hip hop* na sua fala com impoção de voz e contornos entonacionais próprios de discurso citado – *Mas você, mano um rapper, um homem, vai ler Contigo?* –, já busca responder a uma palavra ideológica do enunciador que reprovava esse tipo de leitura como sendo fútil, banal, passatempo, pouco informativa, talvez.

Por fim, coloca um norte em relação à expansão do grupo de “leituras informativas válidas” ao declarar não comprar ou ler a Revista *Playboy* que,

segundo ele é boa para outros, mas não para si: *Playboy igual falam traz bastante informação, eu nunca comprei uma Playboy pra ler uma informação, muito menos pra ver mulher pelada*. Apesar de marcar uma posição de que é dono do seu saber, é interessante observar como suas escolhas se encontram próximas de gêneros discursivos já consagrados e não necessariamente contestadores. Seu discurso parece filiar-se ao que é socialmente legitimado para categorizar o que é interessante ler ou não.

O enunciador escolhe a palavra *informação* para, cuidadosamente, mostrar que seu ecletismo é motivado pela necessidade de autoformação e pelo engajamento que responde a um dever: *eu tenho de pegar um pouquinho de cada coisa*, mostrando que a busca de informação é algo valioso, requer avaliação e que ele é capaz de atribuir pesos diferentes a distintos materiais de leitura.

Continuando a roda de conversa, Natas é convidado por mim a prosseguir:

- 20 Analu: bacana, (.) e você Jonata?
- 21 Natas: bom, eu também, (.) eu gosto de ler de tudo um pouco, de tudo um pouco, o que tiver assim ao meu alcance pra ler eu leio, mas (.) quando a preguiça também não deixa né ((risos)) (.) às vezes a gente tem preguiça de ler, pegar um livro, no::ssa. (.) e ler aquilo, depois (.) eu não tenho tempo pra le::r, aí vou ler sabe qua::ndo (.) aí já perdi já o raciocínio do começo, aí tem que volta::r entendeu? agora mais /.../ porque sempre que eu tiver alcance assim (.) que for curto assim (.) eu to lendo, se for curto assim, se for longo, um livro grosso, por exemplo (.) que eu tenho que ler e aí (.) falta tempo (.) aí eu paro de ler, a::h parei aqui, daqui a pouco eu leio, (.) aí passa tempo, tempo

Notadamente a expressão *eu também*, no enunciado de Natas, revozeia aspectos do enunciado anterior de LGe, criando uma aliança em relação ao companheiro. E ao expressar *eu gosto de ler de tudo um pouco, de tudo um pouco*, faz coro com as palavras do colega que o antecedeu. Seria ele também o leitor eclético se considerarmos que lê de tudo um pouco, lê o que estiver ao seu alcance, acrescido de singularidades presentes nas declarações de um pouco de preguiça que não deixa ler, falta de tempo e dificuldade de concentração.

Ao eleger falar do livro como objeto de leitura, por um lado parece buscar dialogar com a voz social que atribui ao livro o *status* de objeto valorizado, legítimo de leitura. Por outro lado, também instaura tensão e questionamento ao elencar a preguiça e a falta de tempo como aspectos importantes para a leitura: às vezes a gente tem preguiça de ler, pegar um livro, no::ssa. (.) e ler aquilo. Nota-se no enunciado um movimento de distanciamento em relação à leitura quando imputa à preguiça a sua dificuldade de ler. Ao usar o pronome a gente – às vezes a gente tem preguiça de ler –, ele incorpora outras pessoas a essa condição de “leitor preguiçoso”, opinião semelhante à de outros jovens que alegam não ler por preguiça. Entretanto, é preciso pontuar que a falta de tempo parece ser muito mais preponderante do que uma falta de gosto pela leitura. As condições desfavoráveis de vida e a luta pela sobrevivência muitas vezes não propiciam mergulhos apenas na leitura. A preguiça aqui também pode ser entendida como “cansaço” por conta da batalha diária.

O excerto seguinte apresenta outra forma de se relacionar com a leitura. A falta de tempo para ler ainda é mencionada e justifica a seletividade do que ler. Na fala de Soneca, as funções sociais da leitura ressaltadas são as de informar e emocionar.

24 Analu: olha aí (.) essa é a sua leitura?

25 Soneca: é. essa é (.) essa é a minha leitura, porque eu não paro (.) eu não paro muito pra ler entendeu? (.) aí:::, (.) eu li poucos livros né, uns dos que eu li, eu tava falando pra você, é Papillon né? (.) eu me apaixonei pela história porque era u::m (.) cara que ele- ele tava tentando /.../ ganhava a vida dele do jeito dele né? roubava banco tal entendeu? aí não conseguiram pegar ele de um jeito, mataram um mendigo e::: colocaram a culpa nele né? aí::: foi um sofrimento a ida dele, ele (.) tentando fugir cadeia. eu me apaixonei pela história do livro entendeu? eu acho- eu acho, ele fugiu ele foi traído, voltou pra cadeia, (.) aí acreditou numa freira (.) no meio- no meio da história do livro ele acredita numa freira (.) entendeu? (.) num padre, aí eles falam que vão acolher ele, vão lá e traem ele de novo. no filme mostra bem o que é o ser humano

O enunciado de Soneca *é. essa é (.) essa é a minha leitura* mostra a orientação solidária com os enunciados de LGe e de Natas, perante o questionamento da pesquisadora. Na sequência, ele descreve e qualifica seu modo de ler: *porque eu não paro (.) eu não paro muito pra ler entendeu?* Ao falar de uma leitura “feita em movimento”, ou seja, em meio a outras tantas afazeres cotidianos, mostra que, para ele, as práticas sociais letradas estão em meio às atividades nas quais ele toma parte.

Ganham valor as leituras fugazes, realizadas em função das necessidades advindas de diferentes situações em contextos sociais mais amplos. A leitura, que permite agir em diversas e complexas situações, revela-se como uma atividade imiscuída em práticas cotidianas, o que parece ser algo central no universo *hip hop* não se trata de ler por ler, mas sim ler por quê e para quê. Essa leitura imiscuída no fazer diário se contrapõe a uma leitura que exige tempo, silêncio, espaço próprio, um parar para ler, que tem a ver com a concentração e a posse de um espaço fixo e silencioso.

Se os ativistas, para se relacionarem com a leitura, tivessem que depender de lugares socialmente autorizados, talvez essa relação não existisse. Por isso, inventam formas de ler em espaços móveis, instáveis, que dependem da ação dos sujeitos para serem instaurados. Nas palavras de Certeau (1994), não se trata da fundação de um lugar, que, segundo o autor, se associa a uma ordem, ao inerte, “e dele fazer um túmulo” (p. 201). O que esses sujeitos instauram é o espaço de práticas letradas heterogêneo, barulhento, móvel, que “não tem, portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’” (p. 202). Como agentes fazedores e inventores de “espaços praticados,” é desse modo que compreendo a rua, espaço privilegiado de suas práticas e sociabilidade, onde os sujeitos subvertem uma relação estática com a leitura, mostrando que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p. 201-207).

No excerto anterior, Soneca, ao desenvolver o tema *o livro que eu gostei de ler*, o faz também de maneira singular, ao atribuir significado a uma

leitura que teve efeito e valor para ele. A escolha da palavra *apaixonar-se*, para descrever sua relação com a história – *eu li poucos livros né? uns dos que eu li, eu tava falando pra você, é Papillon né? (.) eu me apaixonei pela história* – indica a relação de afeto dele com o livro *Papillon* e faz com que o auditório entenda porque ele escolheu falar desse e não de outro objeto. Na sua fala, a valoração e a apreciação do material lido revelam os sentidos em torno de sua leitura, quando rememora a trajetória cheia de agruras da personagem e a apresenta como uma pessoa resistente, capaz de fazer alianças, sem, contudo, conseguir deixar de ser enganado, traído. Ele, o *Papillon*, em meio a tantas situações desfavoráveis, ainda que injustiçado, é batalhador.

A leitura feita pelo ativista tem ressonâncias na sua experiência na apropriação das contradições pertinentes às relações humanas e às questões sociais que atingem mais fortemente os que estão às margens. Não há como deixar de fazer uma ponte com sua trajetória e com a luta diária na guerra invisível, porém, tangível, pela sobrevivência e auto afirmação. Como falar sobre a vida sem conhecer a vida? Assim, a fala de Soneca humaniza o livro, que deixa de ser apenas um objeto, uma coisa, e ganha vida no contexto comunicativo.

Influenciar pessoas parece ser a intenção de Soneca quando, mais de uma vez durante sua fala, indaga se o auditório havia entendido o sentido do que ele falava. O êxito pode ser vislumbrado nos enunciados dos participantes do grupo, na continuidade da interação:

- 39 LGe: eu acho que você se identificou o livro (.) com a realidade que você vive, (.) ou eu tô enganado?
- 40 Dimenor: ah, eu também, eu acho que tem alguma inspiração também,
- 41 Soneca: é::: (.) mais ou menos né? Mano
- 42 o que você viu, ou sei lá, alguma coisa tem semelhança//
- 43 Analu: quantos anos você tinha quando você se deparou com esse (.) *Papillon* aí?
- 44 Soneca: bom, eu tinha dezenove anos né? (.) há onze anos atrás só ((risos))
- 45 Analu: ó (.) o cara falando ó:::, ((risos)) (.) muito tempo, é isso?

- 46 Soneca: faz tempo//
47 Analu: a:::h, nem tanto,

Aqui se muda o acento valorativo na palavra *leitura*, à qual é atribuída outra função, não mais utilitária, apenas para se informar. Trata-se de uma função próxima do afetivo, pois envolve a identificação com o herói do romance. É uma leitura pelo prazer de ler, mas enriquecida: lição de vida. Na situação de roda, o enunciador e enunciatários concordam em relação ao sentido atribuído ao enredo do livro e passam a valorar a leitura levando em conta a existência de um encontro da história com o sujeito que nela se identifica.

Na sua fala, Soneca mostra as bases afetivas que sustentam sua relação com o livro, estabelece laços e abre possibilidades para dialogar de outro lugar com os “manos” e “minas” e com a academia, agora não apenas como um leitor analítico e engajado, mas também como um leitor que se apropria do texto como um apoio para pensar a vida. Saber buscar fontes para entender o ser humano em suas determinações sociais, culturais, políticas e econômicas é fundamental para quem, como *rapper*, age ao cantar coisas do cotidiano. Com apoio nos aportes bakhtinianos, cabe destacar que o enunciado explicita o caráter tridimensional do discurso ao se perceber que nele

o falante, o tópico e o ouvinte aparecem como fatores constitutivos do discurso, essenciais a sua existência. (...) O ouvinte é definido como aquele que o falante leva em conta, aquele para quem o discurso é orientado que intrinsecamente determina a estrutura do discurso (BARROS e FIORIN, 1994, p. 21).

Se no início da roda a intenção estava em saber “quem fez ou não a lição de casa”, durante o andamento da conversa, o interesse recai sobre os livros trazidos e as razões das escolhas, como mostra a pergunta de LGe dirigida, indiretamente, à Débora.

- 543 LGe: é. por que que ela trouxe Negras Raízes? (.) eu quero saber.
544 Débora: é um livro que eu tô começando a ler, tipo::: (.) desse livro assim

eu já li:: /.../ tem outros livros que eu não trouxe, tem um do Ferréz chamado *Manual Prático do Ódio*, é isso. é:: o *outro lado da história*, que foi uma história de índios, contando como que foi tipo todo lado deles, o que eles sofreram assim, (.) contando (.) a parte da colonização dos portugueses. esse é um livro que eu to no come::ço ainda, (.) aí eu paro, eu leio assim, eu não leio só livro porque eu não acredito em livro, porque de qualquer forma foi um autor. eu não sei quem é esse autor, ele foi traduzido (.) porque ele é um (.) é da história dos Estados Unidos, tal, começou tudo lá, ele (.) eu sei que dá a volta no mundo assim pra descobrir a história do negro, (.) mas foi alguém que escreveu (.) uma pessoa, por mais que ela pesquise, tem a ideia dela e eu não acredito muito em livro (.) por isso assim, eu leio, eu gosto de ler, (.) mas /.../ aí:: eu ouço pessoas, às vezes eu vou. já fui em terreiro, já:: fiz pesquisa com quem to::ca há muito tempo e aí eu vou (.) tipo aqui fala muito dos *griots* assim, (.) é uma coisa que eu queria achar. *griots* são (.) historiadores, eles chegavam nas aldeias assim e contavam as histórias, pra quem não sabe (..) que eu não sabia, aliás eu chamava de *griot*, mas tudo bem, e:: (.) foi na aula até que teve aqui da Semana de Cultura do *hip hop* que eu aprendi com o Da::n-Da::n isso assim, sabe, (.) a gente conversando. hoje eu vou lá na Casa de Cultura que ele tá dando aula e tal, eu falei. *meu, eu quero assistir aula de vocês*

No contexto da narrativa de Débora, muda-se novamente o acento apreciativo do objeto do discurso: relativiza-se o valor da cultura escrita ao se questionar a veracidade e a legitimidade de qualquer autor, uma vez que este está dentro de um contexto específico, com interesses próprios. Débora afirma que desconfia do autor, pesquisa para saber mais, verifica se o que está lendo é digno e avalia se o material pode fazer parte do repertório seletivo. Na sequência, há um embate com a visão canônica de leitura, que diz que o escrito tem valor de verdade: *eu não leio só livro porque eu não acredito em livro, porque de qualquer forma foi um autor, eu não sei quem é esse autor*. Na posição de resistência em relação à supremacia do livro, ela destrona as letras e afirma que também é fonte de informação válida e legítima o que não está escrito: *por isso assim, eu leio, eu gosto de ler, (.) mas /.../ aí:: eu ouço pessoas, às vezes eu vou, já fui em terreiro, já:: fiz pesquisa com quem to::ca há muito tempo*.

Débora desconstrói em seu discurso o objeto de discurso que está sendo conformado na roda de conversa: a valoração da leitura como fonte única, universal, de saberes. Além disso, ao colocar “sob suspeita” o autor, com um discurso que desconcerta o estabelecido, cria fissuras na visão de autoridade geralmente atribuída a eles. Ela questiona o poder atribuído à escrita para legitimar uns e excluir outros, inclusive os participantes da roda, devido aos seus pertencimentos identitários.

De acordo com Certeau (1994)

A escritura se torna um princípio de hierarquização social que privilegia ontem o burguês, hoje o tecnocrata. Ela funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem (retórica ou matemática) o seu instrumento de produção (p. 123).

Se existe um dono dessa escritura, o leitor é o trabalhador. É ele quem detém essa força e faz desta escritura algo que também pode ser seu, que afina com sua vida. Débora reivindica sua autoridade como leitora para legitimar ou não um livro, utilizando-se de outras fontes do saber, como a oralidade, por exemplo. Ao discorrer sobre suas preferências, sentidos e crenças, Débora traz à cena as africanidades, as ancestralidades por meio dos ogãs dos terreiros de candomblé, os homens iniciados que tocam tambores para os orixás, e os *griots*, os contadores de história já mencionados. Enfim, ela “lê de ouvido” (CHARTIER, 1991; MOYSÉS, 1995) conforme expressão usada em relação aos modos de ler em determinadas épocas. Para ela, a leitura passa por essa escuta, pela movimentação e pela interação verbal. Usa a fala, a oralidade, para pesquisar, conversar, estabelecer redes de saberes com a finalidade de elaborar os seus discursos e identidades. Na fala de Débora, interessa uma leitura que a coloque em movimento, que represente de alguma forma seu cotidiano de mulher, negra, jovem e ativista. Legítimas para ela são as “escritas” feitas por pessoas “encarnadas” com as quais ela pode conversar, trocar e trazer esse conhecimento impregnado das formas ancestrais de aprender (SOUZA et al., 2005). Aqui, a

leitura assume uma função que pode ser entendida como desafiadora da ordem social que se pretende estabelecida.

Na *roda*, a perspectiva da apropriação e ressignificação de conhecimentos está posta o tempo todo, fazendo das interações também um espaço de aprendizado e constituição de identidades. A palavra de Débora ressoou e foi revozeada pelos outros integrantes, de certa forma provocando um estranhamento em relação ao que os ativistas homens vinham enunciando até então, positivando a escrita. Chamou a atenção para o fato de que essa escrita não dá voz ao povo da cultura popular negra (HALL, 2003), uma vez que exclui a oralidade e os representantes diaspóricos negros, importantes para a formação política e racial dos ativistas. O fragmento abaixo explicita essa tensão e a tentativa de retomada da palavra pelos integrantes masculinos, a fim de continuar na projeção que vinha sendo deles até então.

- 596 Dimenor: não, porque quando ela falou assim, eu não acredito em livros (.) eu falei assim que era legal ela falando, (.) porque eu também não acredito muito em livros (.) eu leio (.) mas não acredito, e ele falando assim que o povo não tem a referência (.) busca a referência. daí quando se fala, aqui no Brasil você fala, *eu quero saber quem foi meu antepassado da África (.) de que parte da África meu antepassado veio. (.) será que ele veio pra cá, será que ele foi pros Estados Unidos (2.0) e de lá veio aqui?* então é /.../ começar a funcionar assim, negros (.) nível Brasil, (.) o::u vamos buscar a história do Brasil tá ligado? todo mundo fala de Zumbi dos Palmares, ninguém fala quem foi Anastácia (..) a Dandara, (..) Dona eh (.) Clementina de Jesus//
- 597 LGe: João Cândido//
- 598 Dimenor: então ninguém sa::be mano. tem vários aí, Luís Gama, ninguém sabe quem foi, só sabe quem foi Zumbi, porque Zumbi en /.../ entrou na língua da juventude de hoje e virou moda. (.) Che Guevara virou moda //
- 599 LGe: Pelé//
- 600 Dimenor: ta ligado, todo mundo, (.) todo mundo virou moda//
- 601 LGe: o revolucionário do Brasil//
- 602 Analu: e aí você tava falando de você:: /.../ que- que:: se a gente quiser falar de histó::ria e tal, não necessariamente (..) tá nos livros//
- 603 Dimenor: isso//
- 604 LGe: não, lógico, porque o livro não foi feito pra você concordar com

ele e sim pra você ter autocrítica mano, (.) foi feito pra você por lá/ pra você discutir/ ta ligado? pra você chegar num senso mano//

Dimenor faz da voz de Débora a sua, caracterizando um dialogismo tanto no que diz respeito à interação mais imediata com o outro como também no fato de que dialoga com o posicionamento discursivo de Débora em relação à escrita e à leitura. No enunciado *porque eu também não acredito muito em livros (.) eu leio (.) mas não acredito*, o que pode parecer a princípio um rechaço da importância da leitura e escrita, ilustra o uso de filtro sócio-histórico que age sobre esse objeto leitura, de acordo com interesses, intencionalidades, expectativas etc.

O conhecimento que faz sentido diz respeito a um conjunto de informações que, para Dimenor e os outros integrantes, é validado como palavra negra, conhecimento ancestral que recupera uma história de resistências negada pela versão oficial. É esse conhecimento que empodera, pois liga a coletividade a uma historicidade comum da cultura diaspórica negra. Dimenor fala da necessidade de tomar posse das referências que lhe foram negadas: *eu quero saber quem foi meu antepassado da África /.../ vamos buscar a história do Brasil, tá ligado? todo mundo fala de Zumbi dos Palmares, ninguém fala quem foi Anastácia (..) a Dandara, (..) Dona ehh (.) Clementina de Jesus*. Aqui é a fala do educador que está preocupado em recontar essa história de forma que os negros apareçam como sujeitos de seu próprio dizer e de sua história, atribuindo novos significados às experiências de ser negro. Ele cita personagens históricos que de uma forma ou de outra são importantes para delinear como se dão as táticas (CERTEAU, 1994) que os povos negros utilizaram para que, apesar do silenciamento, suas histórias continuassem a reverberar nas identidades sempre em movimento (HALL, 2003) e em luta com múltiplas vozes sociais inscritas nos discursos dos interlocutores.

Na roda de conversa, percebe-se que os acervos que ganham centralidade são aqueles que podem ajudá-los a responder também a si mesmos, como *rappers*: qual é o lugar da oralidade? O que é válido para ser lido? Como as

leituras circulam? No trecho a seguir, um dos questionamentos refere-se à busca de reconhecimento de si nos livros lidos.

- 39 Soneca: eu tinha dezenove anos (.) e::: (.) além de eu gostar- de eu gostar (.) muito do livro eu li ele várias vezes porque (.) eu me encontrava discriminado// no livro (.) no livro o cara é bem discriminado, então eu me apoiava no livro né? na época eu ((incompreensível)) tudo.
- 40 Natas: e quando, quando você sentia assim (.) vontade de ler assim?
- 41 Soneca: na realidade mano eu nunca tive vontade de ler (.) essa é a verdade (.) entendeu? (.) a vontade de::: de ler eu adquiri através da cultura mesmo, ((referindo-se a sua inserção na cultura do movimento *hip hop*)) de se informar sobre o que acontece:::ndo (.) zine, ce tá ligado? e::: como desabafo assim eu ia lendo/ eu falava do (.) é::: /.../ como que eu vou dizer mano? (.) esse livro é o seguinte né? mano, o (.) o cara tá preso, o cara tá preso e querendo fugir, eu quero dizer que a própria pessoa mesmo ela tando solta ela tá presa politicamente (.) ela tá querendo fugir também das coisas que acontecem por aí, então ela se sente presa também

Nota-se também que, desta feita, ao expressar que *a vontade de::: de ler eu adquiri através da cultura mesmo*, e ao referir-se à busca de informações e à leitura de fanzines, o enunciador traz para a *roda* um aspecto constituinte dos discursos da cultura *hip hop*: o incentivo à leitura. O *hip hop* se configura, assim, como agência de letramentos que possibilita aos sujeitos descobrirem suportes escritos, além de legitimar usos nem sempre reconhecidos, porque não autorizados, na sociedade altamente hierarquizada em que vivemos. Nesses fragmentos, está problematizada a fala corrente de que “o jovem não lê”, principalmente se for morador de regiões periféricas. Soneca, ao falar de uma prática de leitura em decorrência de um momento vivido, de uma condição de vida – discriminado como a personagem –, age na perspectiva interacional, unindo, na identificação com a personagem, as marcas de *Papillon* às suas de leitor, com isso sustentando seu horizonte apreciativo em relação à leitura que o ajudou a entender-se também como uma pessoa oprimida, batalhadora e em busca de “liberdade”.

Nesta seção, interessa perceber a função da leitura na constituição da identidade social, que também ocorre na interação da segunda *roda de conversa*: com quais vozes sociais os enunciados dialogam? Quais rejeitam? Quais são legitimadas? Quais são os efeitos que essas aproximações produzem na interação? Cabe aqui trazer Bakhtin (2003) para assinalar como a interação com a voz do outro é o que propicia a construção de nossos posicionamentos, de nossas identidades e de nossas vozes sociais.

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (...) quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (p. 330)

É importante salientar que nesse processo, o sujeito não é destituído de sua voz e, com isso, de sua identidade, mas que só podemos nos constituir se a alteridade estiver presente. A alteridade é constitutiva de nossa identidade, e por isso nossas vozes estão impregnadas pelo outro, pelo dizer do outro, pela palavra do outro em uma relação de aproximação, distanciamento, tensão e conflito. Nesse sentido, é importante notar nos fragmentos analisados que os ativistas não se posicionam contra o conhecimento escolarizado ou contra a escola ou as leituras que circulam nela, mas questionam o fato de que parece existir apenas “a” leitura autorizada que nem sempre contempla os traços de memória e história daqueles “das margens”.

4.3. *Constituição de agentes de letramentos – em processo*

Nesta seção, viso apreender, nos discursos dos *rappers* participantes da pesquisa, como eles se constituem em agentes de letramentos, instituindo a cultura *hip hop* como uma agência emergente de letramentos. Para investigar a constituição identitária que estaria em curso ao longo do processo da pesquisa, examinarei materiais e eventos de letramentos que fazem parte do cotidiano dos ativistas entrevistados. Tanto os materiais como os eventos revelam facetas da

relação dos ativistas com a leitura, a escrita, a oralidade, o papel e as novas tecnologias, e permitem salientar que linguagem e prática social não estão dissociadas no *hip hop*. Concentrarei minhas análises no *fanzine* e no *rap*, que já são práticas nas quais os sujeitos da pesquisa se envolviam como integrantes do movimento *hip hop*. Posteriormente, analisarei também a capa de um CD produzido por ocasião da formação do grupo *Hip hop Educando*, conforme exposto no capítulo metodológico.

4.3.1. Fanzine – gêneros de socialização do saber

O *fanzine*, bem como o *rap*, serve para exemplificar e materializar aspectos dos eventos em que os jovens se constituem como agentes de letramentos. Em um dado momento da conversa, quando LGe retira de sua bolsa alguns exemplares de um *fanzine*, ele empodera, com seu gesto, a produção escrita específica do *hip hop* e fortalece um dos membros do grupo, Dimenor, que o agradece pelo destaque e, com isso, assume a responsabilidade pela criação.

- 25 LGe: *fanzine eu leio muito também, ((LGe tira alguns exemplares de *fanzine* que estavam em sua bolsa, continua segurando e mostra para as pessoas presentes na roda))*
- 26 Natas: *fanzine é::: o que mais se lê em casa,*
- 27 Soneca: *fanzine eu tenho um monte lá em casa (.) também, (.) bom, eu (.) gosto de le:::r (.) *fanzine* como ele tá falando aqui e na realidade///*
- 28 Dimenor: *Brigado*
- 29 Soneca: *e::: na época//*
- 30 Analu: *por que você falou obrigado pra ele?*
- 31 Dimenor: *não, porque eu faço *fanzine* já há quatro anos,*
- 32 Analu: *a:::h ta. ((risos))*
- 33 Soneca: *o *fanzine* dele é bom, faz a propaganda aí,*
- 34 Analu: *e você trouxe um *zine* pra gente ver?*
- 35 Soneca: *aqui tem um monte ó (.) aqui// ((apontando também para o material que trazia no meio de sua agenda em meio a outros papéis))*

Vale salientar o acento apreciativo nesse objeto do discurso, percebido na fala de LGe – *fanzine eu leio muito também*–, na casa de Natas – *fanzine é::: o que mais se lê em casa* – e na de Soneca – *fanzine eu tenho um monte lá em casa* –, ao qual atribuem valor pela frequência de leitura e pela sua presença no acervo doméstico. Credita-se a esse material o *status* de leitura compartilhada e legitimada, espelhando o modo de ler do universo *hip hop*. Forma-se por parte dos *rappers* uma aliança discursiva em torno da valorização do material, relevante para a constituição do grupo, enquanto membros do movimento na nova dimensão que estava adquirindo: a de espaço de formação de agentes de letramentos que atuam coletivamente.

O destaque em relação às dimensões coletivas do fazer, além de ser uma das marcas da cultura *hip hop*, é também um traço importante de um agente social que constantemente busca ampliar as capacidades de mobilizar os sistemas de conhecimentos não apenas em seu favor, mas a favor do coletivo, de modo que “entranha os modos múltiplos de conceber, entender e analisar a realidade, assim como os modos múltiplos de fazer uso dos instrumentos da ordem dominante para os próprios fins” (KLEIMAN, 2006, p. 12). Para além do estilo artístico, firmam-se em um grupo de ação social com posicionamento político em favor da educação.

É interessante pensar que nesse contexto aparece a questão da autoria, pois o *fanzine* é criado por “um autor”, mas ao mesmo tempo surge também o caráter coletivo que essa autoria apresenta. Não é rara a participação de outros ativistas no processo de montagem, não apenas sugerindo, mas intervindo na confecção do *fanzine*. Dessa forma, pode-se afirmar que Dimenor, assim como outros ativistas, assume uma posição mais próxima a de um editor do que propriamente de um autor no que se refere à elaboração de um *fanzine*.

Conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), o vocábulo *fanzine* significa revista escrita por e para fãs. Essa palavra tem sua

origem na língua inglesa, combinando *fan* “fã” e *magazine* “revista”. Portanto, se ficarmos apenas com esta definição, o fanzine é uma revista para fãs de um determinado universo cultural. No entanto, no universo do *hip hop*, o fanzine, geralmente constituído por uma ou duas folhas de papel sulfite trabalhadas à mão, é um material escrito extremamente valorizado pelos ativistas e extrapola sua aparente simplicidade de confecção e distribuição. Sua elaboração multimodal envolve colagem de textos diversos – matérias de jornais e revistas, letras de música, poemas e propagandas –, montagem e intervenção com ilustrações e gravuras, criação de slogans e uso de diferentes tipos e tamanhos de letras, nas cores preta e branca.

Nas palavras de Dimenor, que como vimos é autor/editor de fanzines, esse gênero discursivo tem uma história peculiar de aparecimento na cena social. Vale destacar sua ligação e sua razão de existir dentro de movimentos “marginais”.

Dimenor: /.../. acho que o pessoal achou no *Zine* uma forma de educação, uma forma de cultura/uma forma de imprensa alternativa, porque através de *Fanzine* você catava, você não precisa comprar as revistas de *Rap*, (.) através do *Fanzine* você já já (.) já saberia /.../ prum cara de Itaquera ficar sabendo que saiu uma revista de *Rap* (.) um fanzineiro ia lá e falava, ó lançamento de revista tal, tal e propagava também as grandes mídias através do *Fanzine*,/.../ muitas pessoas que hoje também fazem parte da grande mídia de revistas já teve alguma experiência com *Fanzi::ne*, (.) tem alguns Fanzines hoje que são revistas, /.../ hoje não (.) hoje já existe o computador e o *fanzineiro* ficou mais preguiçoso (.) e fazendo *Fanzine* pelo computador (.) isso é mais ou menos a história do /.../ um pouquinho da história do *Fanzine*

A fala de Dimenor explicita a importância atribuída ao gênero dentro do movimento. O fanzine é referência entre os ativistas do *hip hop*, e aparece em vários momentos das rodas de conversas, como no trecho a seguir:

- 40 Natas: e quando, quando você sentia assim (.) vontade de ler assim?
- 41 Soneca: na realidade mano eu nunca tive vontade de ler (.) essa é a verdade (.) entendeu? (.)a vontade de:: de ler eu adquiri através da cultura mesmo , ((referindo-se a sua inserção na cultura do

movimento *hip hop*) de se informar sobre o que acontece::ndo
(.) zine, ce tá ligado? e::: como desabafo assim eu ia lendo/

Ao expressar que *a vontade de::: de ler eu adquiri através da cultura mesmo*, referindo-se à busca de informações e à leitura de fanzines, o enunciador traz para a *roda* um aspecto constituinte dos discursos da cultura *hip hop*: o incentivo à leitura. O *hip hop* aparece como agência de letramentos, possibilitando aos sujeitos descobrir suportes escritos, além de legitimar usos da linguagem nem sempre validados socialmente.

As leituras e os sentidos a elas atribuídos remetem novamente às características de agentes de letramento (KLEIMAN, 2006) que, sem ter todas as condições estruturais, tais como acesso a materiais diversos, computadores em casa e outros, “improvisam”, batalham primeiro por forjar os meios de acesso para si e depois para a comunidade. E mais do que isso, com o foco nas possibilidades de leitura que eles já conhecem e validam – leitura informativa, leitura rápida, com imagens –, são esses os aspectos que se destacam quando os agentes *rappers* pensam a produção, o consumo e a circulação de informações, aspectos fundamentais para a organização de trabalhos por projetos na escola que, como apontam estudos de Kleiman (2006) e Rojo (2009), nem sempre conseguem ser efetivados. O fanzine, por seu formato simples e barato, democratiza e circula conhecimentos, favorecendo aprendizagens mais democráticas e coletivas, rasurando as interdições que envolvem a compra e a circulação de materiais escritos, tais como jornais e livros.

4.3.2. O rap – a oralidade na poesia do cotidiano

De diversas maneiras as práticas dos ativistas mostram os modos de se mover e agir pela linguagem. Com o objetivo de evidenciar a movimentação do acervo de vida que se constitui em prática situada de uso da linguagem, passo a focar a palavra cantada do *hip hop*.

Enfatizo que a mesma linguagem que muitas vezes é valorada de modo a desqualificar os leitores jovens e encerrá-los em uma identidade subalternizada, é transformada em um “canto de resistência que denuncia e descortina as lutas e as desigualdades que se ocultam sob a ordem estabelecida” (CERTEAU, 1994, p. 79), marcando as performances nas quais o corpo e a língua se juntam para sustentar práticas de letramentos situadas e marcadas pela resistência e pela subversão. Isso se deve não apenas aos temas abordados, mas também ao estilo e a forma que as produções assumem.

Ao escutar, ver e ler os movimentos da linguagem no *hip hop*, em especial nas práticas dos MCs que cantam o *rap*, é possível perceber o acento apreciativo anunciado por Bakhtin, que afirma que sem ele não há palavra. No *rap* a palavra aparece como motor de ação dos sujeitos que, por meio da língua em funcionamento, agem no mundo construindo e constituindo identidades que se formam e transformam continuamente, assim como propõe Hall (2003).

Vale frisar que, no *hip hop*, a poesia e o ritmo ganham destaque quando, juntos, dão origem ao gênero musical *rap*. Ainda que a música *rap* seja tanto a tessitura rítmica e sonora, sob responsabilidade do DJ, como a letra cantada, vocalizada pelo MC, este último se sobressai por ser o locutor que leva as diferentes vozes presentes nas letras aos diferentes espaços.

O *rap* é um dos gêneros no qual podemos observar a brincadeira com a linguagem que sustenta um dizer que é autônomo, contestador, contra-hegemônico e promotor de um conhecimento mobilizador. Mesmo quando um *rap* é lido, a sonoridade está presente de forma tão fundamental que é possível “ouvi-lo”. A subversão da escrita por meio da oralização confere ao *rap* uma originalidade e autonomia perante a escrita escolarizada que mostra a inventividade e a agência de sujeitos que querem expressar as peculiaridades da vida marginalizada por meio de uma escrita também “marginal”.

Educação é o lema dá título a um *rap* produzido por Natas, LGe, Soneca e Dimenor, no primeiro semestre de 2005. A letra foi apresentada por eles como resultante das reflexões em relação à inserção no processo de geração de

dados da tese e também depois da decisão coletiva de fundar o grupo de trabalho *Hip hop Educando*, conforme explicitado no capítulo 3. A seguir, apresento a letra completa do *rap*, para depois passar à análise, buscando identificar e reconhecer os sentidos da letra nas suas relações com as maneiras de conceber a educação no grupo que se forma com objetivos específicos.

Educação é o Lema

Parte I

1. De Palestina a Paquistão Haiti ou Alemanha.
2. Das bombas da Jamaica Bob Marley muita fama.
3. Mandela, Malcom X, Tche Guevara e Zumbi do golpe militar que aplicaram por aqui.
4. .Abro Minha Mente então ela me engana não tenho o que comer muito menos tenho grana.
5. Mais preste atenção no que tenho a lhe dizer *hip hop* educando conhecimento e proceder.

Parte II

6. Lado Obscuro chegando com Sub-mundo Racional / quebra de Sigilo a informação real.
7. Entrando em cena com o tema escola educação,
8. muito mano se revolta pois falta informação.
9. Sobre sua cultura que foi ignorada / a história do negro na escola não é contada.
10. Fora da sala de aula procuram informação / a conclusão se vê na biblioteca invasão.
11. Atrás de livros pra saber a verdade a escola esconde / a luta de classes o aluno se evade.
12. Pra rua e vê a compreensão que não se vê na escola /
13. o aluno do fundão o professor ignora.
14. Problemático já pensou, que ele deve ter /conhecimento, educação, lazer é indispensável.
15. O abandonado pela escola pelo crime é recrutado / e o *Hip hop* tenta recuperá-lo, ajudá-lo.
16. É opção de escolha pros manos discriminados / poderem escapar das armadilhas montadas.
17. É lógico que o dinheiro é a isca usada / mas com inteligência o povo pobre contra ataca.
18. A lei beneficia mais quem conhece ela / por isso a informação é escondida da Favela.
19. E da Periferia que hoje tem arte educação / e palestras pra conscientizar nossos irmãos.

Refrão

20. Refrão Educação, informação é o lema,
21. *Hip hop* educando, entrando em cena.

Parte III

22. Faça sua parte o *Hip hop* contra-ataca de novo,
23. informação, interação, educação do meu povo.
24. O ABC feito no spray, chamando atenção,
25. a resistência vem de nós, fuga não é solução.
26. Fusão é o que proponho e vim aqui resgatar,
27. B.Boy que roda no chão primeiro tem que estudar.
28. Se interar, reagir, adquirir conhecimento,
29. nem sempre o que é imposto está perdido no tempo.
30. O exemplo não é só da lousa também observo na rua,
31. movimento e livro na bolsa, adquira cultura.
32. Adquira contexto, respeito, adquira pra ser alguém,
33. prefira ser do seu jeito, prefira do que ser ninguém.
34. Insira conteúdo na vida, um mundo de poesia,
35. o ritmo da a cadência vivência com harmonia.
36. Seja lá fora ou na escola, a cena e superação,
37. Educação é a chave contra a discriminação.
38. Mais não se iluda nas ruas, o mundo é uma selva
39. pronta pra te engolir se nada a sério “cê” leva.
40. Pela janela da sala, alguma coisa te atrai,
41. se atualize, se informe, pois um bom livro distrai.
42. A cabeça da juventude que pelo ócio se entrega,
43. Se ao menos tivessem chance, ao invés tem muito mais regra.
44. Fazemos a nossa parte, é o *Hip hop* Educando,
45. A esperança se espalha, coragem alfabetização.
46. Um Mc com um MIC passando mais uma ação,
47. Submundo, Obscuro, Ana Lú revisando lição.

Para efeitos de análise, divido o texto em 4 partes: a parte I – da linha 1 à 5; a parte II, da linha 6 à 19; o refrão nas linhas 20 e 21 e a parte III da linha 22 até o final.

Na letra, que apresenta o grupo de trabalho recém formado — o *Hip hop Educando* —, há a defesa de que por meio do *rap* e dos sentidos produzidos se educa, se conscientiza, se subverte, se aconselha, se une. A poesia no *rap* tem a função de “causar” um efeito em quem está ouvindo. Inicialmente, chamo a atenção para o refrão da letra nas linhas 20 e 21 – *Educação, informação é o lema, Hip hop educando, entrando em cena*, que, juntamente com o título

Educação é o lema, funciona como o anúncio dos objetivos do grupo, formulados no início da pesquisa, e que ganha corpo no decorrer dela: afirmar a legitimidade da cultura *hip hop*.

Na parte I, há a valorização de referências educativas, importantes para o universo *hip hop*, pois possibilita aos ativistas inventar formas de adentrar em espaços de práticas, de construir e de validar saberes e significados em torno de suas marcas identitárias. Por isso o chamamento, na linha 5: *Mais preste atenção no que tenho a lhe dizer hip hop educando conhecimento e proceder*.

Logo no início da parte II, na linha 6, o *rap* anuncia os enunciadores e quais são as intenções e potencialidades dessa fala-ação: *Lado Obscuro chegando com Sub-mundo Racional / quebra de sigilo a informação real*. São dois grupos de *rap* - “*Lado Obscuro chegando com Sub-mundo Racional*” que estreitam relações durante o processo de pesquisa, compartilhando o que sabem e o que aprendem, criando o grupo *Hip hop Educando*, um outro espaço de prática, novamente recorrendo a Certeau (1994).

Os enunciadores, por meio da poesia, fazem ecoar o emaranhado de vozes insatisfeitas com as condições de vida de grande parte do segmento menos favorecido da população que, entre outros direitos, exige educação que atenda às singularidades de todas as pessoas, sem discriminar, sem ignorar, por exemplo, o *aluno do fundão* (linhas 13 e 14), lugar da sala que recebe os menos visibilizados, os renegados, como explicitou Soneca na sua biografia.

Para as transformações necessárias na educação, os agentes preconizam que não se trata apenas de dizer o que não se tem, mas também de construir alternativas que funcionem não apenas como *denúncias das desigualdades* (linhas 22 a 47), mas que são orientadas para as afirmações e para as resistências individuais e coletivas, tudo por meio da palavra.

O *rap*, ao narrar as experiências escolares cotidianas, destaca a rua como lugar de aprender, pois *falta informação. Sobre sua cultura que foi ignorada / a história do negro na escola não é contada. Fora da sala de aula procuram informação / a conclusão se vê na biblioteca invasão.!* (linhas 8 a 12). A letra

expressa que os sujeitos, não encontrando sentidos na cultura escolar que os exclui, vão para a rua em busca do que possa trazer significados para suas vidas.

De certa maneira, a letra dialoga com os dados sobre letramentos da população negra na atualidade, conforme item 1.2 do capítulo 1. Mesmo que a escola não a reconheça, a cultura *hip hop* está na escola e, por vezes, não são os conhecimentos disciplinares dos planejamentos das aulas que ganham valor para os alunos e alunas, mas – como aparece nas biografias dos *rappers* – são os espaços de sociabilidade que podem fazer da escola um espaço praticado em que se possa legitimar, principalmente, o que faz sentido para os envolvidos nessa instituição. Sem isso, como diz a letra do *rap*, a rua passa a ser valorizada como *locus* de informações. A letra desempenha o papel de sábia conselheira, ou ainda, dos *griots* ou *griotes* lembrados por Débora na epígrafe que abre este capítulo, quando credita aos contadores de histórias da vida cotidiana o importante papel de fonte de aprendizagens.

A terceira parte conclama os enunciatários a assumirem sua parte no processo educativo: *Faça sua parte o Hip hop contra-ataca de novo, informação, interação, educação do meu povo* (linhas 21 e 22). O *hip hop* aparece entre dois lugares, o da escola e o da rua e, assumindo-se como um terceiro lugar, propõe caminhos de contra-ataque: “Fusão é o que proponho”. Ou seja, o enfrentamento das adversidades, como aparece na letra, pressupõe a necessidade de compreender que, por um lado, *tem que estudar* (linha 27), ou seja, a educação é direito e dever, e, ainda que não seja o ideal, há que se considerar que *nem sempre o que é imposto está perdido no tempo* (linhas 26 a 28); por outro lado, outras possibilidades para letrar-se estão nas ruas: *movimento e livro na bolsa, adquira cultura* (linhas 29 a 36). A cultura também não é qualquer uma, é a cultura situada, e deve promover a construção de identidades favoráveis para que se possa *ser do seu jeito*. Essa é a mensagem de quem – para usar uma expressão do universo dos da periferia – já está *no corre*: *Fazemos a nossa parte, é o Hip hop Educando. A esperança se espalha, coragem, alfabetização* (linhas 44 e 45).

Ao final do *rap*, legitimando e reconhecendo o trabalho do grupo de *rappers* e também o meu, no processo de pesquisa ético e marcado pelo compromisso social, declaram *Um Mc com um MIC passando mais uma ação, Submundo, Obscuro, Ana Lú revisando lição!*. A expressão “revisar a lição” valoriza o espaço da pesquisa como um lugar de aprendizagem, com atividades próprias da escola, que assim, também, é indiretamente valorizada. Dessa forma, sintetizam os sentidos coletivamente produzidos, quando nas interações compartilhamos, debatemos e ressignificamos conhecimentos e identidades sociais.

4.3.3. Os discursos nas imagens

Podemos afirmar que o *hip hop* é um fenômeno multimodal, por usar diferentes linguagens, o que nos remete à concepção de que na sociedade contemporânea as práticas de letramentos estão para muito além da escrita, envolvendo também imagens e signos visuais (DIONÍSIO, 2005). Tendo isso em vista, nesta seção, o foco recaia sobre usos da linguagem multimodal pelo grupo de *rappers* que mais uma vez configuram-se como agentes de letramentos, pelo fato de marcarem suas ações sociais pela inovação e pela busca de novos recursos capazes de veicular suas ideias e ideologias.

Para tal, analisaremos a capa do CD produzido pelos jovens no segundo semestre de 2005, quando não mais nos encontrávamos com frequência semelhante ao período de agosto a dezembro de 2004. A ideia de produção do CD foi de LGe e de Dimenor, ambos integrantes do grupo Submundo Racional. Após um planejamento mínimo, Soneca foi envolvido na proposta: por e-mail convidaram outras pessoas e grupos para enviar suas músicas, recebidas também por via eletrônica. Para a montagem do CD, por não dominarem a técnica por completo ou por não terem os equipamentos, contam com a solidariedade de um

amigo que tem estúdio. Com um original na mão, cotizam entre si para comprar mídias – os CDs – e contam com a ilha de edição de uma ONG para a reprodução do material. De maneira geral, a realização de qualquer trabalho no *hip hop* necessita da configuração de um círculo de pessoas de diferentes áreas. Essa é uma das marcas do movimento cultural *hip hop* e o é também para os jovens participantes da pesquisa.

A reflexão de Motta-Roth (2005) auxilia no acompanhamento do processo de produção do CD e sua capa, quando afirma que

O modo como nos apropriamos do universo e das informações que nos cercam e os incorporamos a nosso repertório cognitivo, representando, descrevendo, avaliando por meio da linguagem, é função da nossa própria condição humana. Entretanto, esse processo de apropriação é moldado pela interação dialógica com o mundo (MOTTA-ROTH, 2005, p. 181).

Prova disso é que a temática da capa do CD é discutida no grupo, mas a arte é realizada por um amigo de Dimenor que está na cadeia. O pedido chega até lá, volta em forma de uma folha de papel e até se tornar uma capa digitalizada leva um bom tempo, em especial porque os jovens trabalham durante o dia e moram em regiões distantes do Centro de São Paulo, onde estão os meios e as possibilidades de acesso aos recursos.

Por fim, o CD é prensado, como dizem os jovens, e são eles mesmos que se encarregam do lançamento em eventos, da distribuição mediante quantia quase simbólica. O CD funciona como cartão de visita: “Esse é o CD do Grupo *Hip hop Educando*”, dizem eles. E que diz a capa do CD?

Considerando a imagem como um discurso, passemos agora a analisar a capa do CD produzido pelo grupo, com vistas a estabelecer relações entre a linguagem verbal e a não verbal do texto.

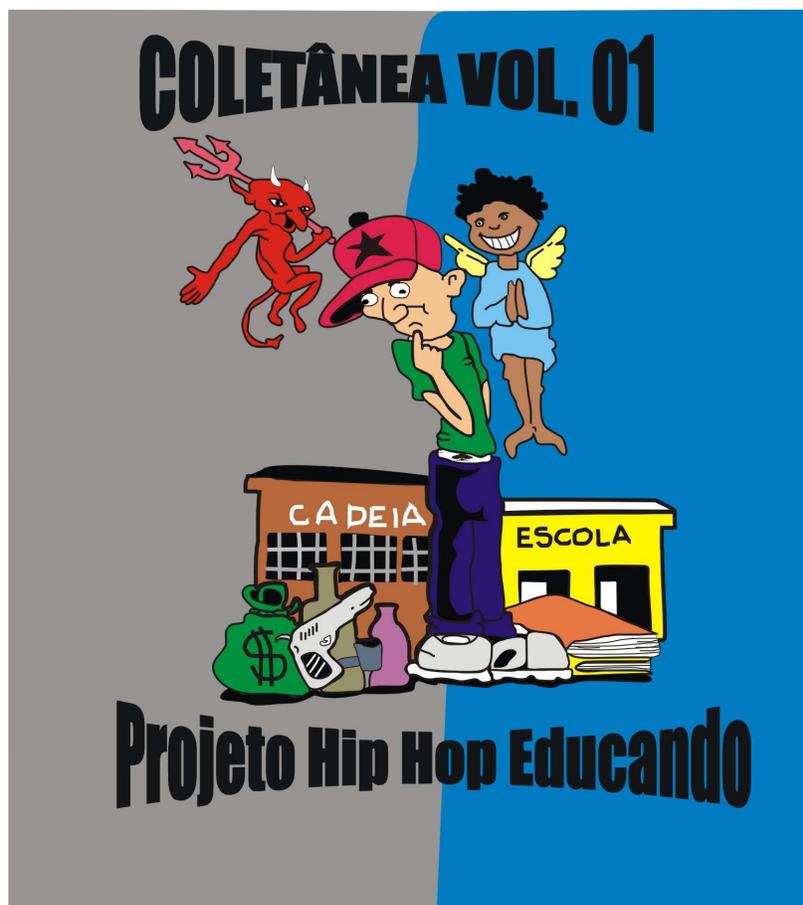


Figura 7: Capa do CD Projeto *Hip hop* Educando

No conjunto da capa, os elementos não verbais e verbais exercem uma função problematizadora com o emprego de signos que socialmente representam dois caminhos – escola e cadeia –, antagônicos e complementares na constituição dos sentidos.

Ainda que carregado de diversos elementos, o jovem aparece com centralidade, com destaque para a posição inclinada de seu corpo e para o movimento de sua cabeça, que parecem guiar seu olhar de fruição, de dúvida. Quando o jovem olha para a esquerda, há o demônio que leva à tentação e à perdição e, ao olhar para baixo, estão as referências ao fascínio, à riqueza ilícita (talvez por isso escondida em um saco), ao luxo, aos prazeres, como o da bebida, e à arma, associada ao crime e à cadeia, mas também ao poder. À direita do corpo do jovem há anjo - de pele negra, subversivamente representado ao

contrário das imagens brancas tradicionais - associado ao bem, à salvação, à proteção e à escola. O livro em tamanho grande na frente do prédio escolar legitima a leitura e a esfera escolar como lugar para ler e aprender.

A análise pode ser adensada quando se destacam alguns aspectos da composição visual em relação a cores, formas, movimento e posições, todos eles, elementos relevantes para apreender o discurso impregnado na composição visual da capa do CD. Lembremos que a capa é um desenho de alguém que está do outro lado de lá e talvez por isso o desenho seja tão maniqueísta: ou uma coisa ou outra. É um desenho de pessoa experiente para pessoas que também devem decidir. Para ajudar na decisão, há as letras maiúsculas, as cores fortes e contrastantes também nas figuras do “bem” e do “mal”.

A figura do demônio, caricata e jocosa, apresenta uma estrutura irregular que sugere instabilidade, inquietude. Não há ponto de equilíbrio e a posição da mão sugere movimentos que indicam exasperação. Agitado, parece estar falando, numa tentativa de persuadir o rapaz a seguir para o seu lado. Já a figura do anjo está estruturada na base triangular, mantendo-se em postura de elevação e alegria, e apenas observa e aguarda, sereno, a decisão do rapaz.

A relação que se estabelece entre as duas figuras, que fazem parte do imaginário coletivo que encerra valores cristãos e simbólicos de moral, sustenta um discurso em que a disputa está presente. Uma depende da outra para ganhar notoriedade e força para influenciar a tomada de decisões. O jogo tenso instaurado com o uso das duas figuras também se materializa na escolha das duas cores do fundo, cinza e azul, que, chapadas lado a lado, suscitam tanto a ideia da existência de espaços separados, adversos, como da existência de espaços interligados. A linha divisória criada pela proximidade das duas massas de cores, cinza e azul, é responsável pela duplicidade de sentidos, uma vez que tanto pode ser lida com um fio demarcador que separa os lados e assim explicita o antagonismo entre o “céu” e o “inferno”, como pode também ser lida como um fio tênue, quase invisível, entre o bem e o mal, o que mostra os dilemas que muitos jovens enfrentam na hora de escolher caminhos, tomar decisões em suas vidas.

O corpo do rapaz posiciona-se entre o anjo e o demônio que, culturalmente, mobilizam a afetividade, e a estrutura das composições reforça as interligações entre cadeia e escola. O corpo mostra-se meio à direita, meio à esquerda, estruturado ao longo de uma linha inclinada, instável. A expressão facial do jovem, com o dedo logo abaixo da boca, sugere dúvida e desconfiança; está pensativo e em processo de escolha do caminho a seguir. Nota-se que sua posição, com o corpo de frente para a figura da direita, a escola, mas com as costas voltadas para a esquerda, para o crime, no meio dos dois, sugere a análise da dúvida: a vantagem de permanecer perto do mundo do crime ou tender a se voltar para o lado da escola. Apesar de se voltar para o lado da escola e “do bem”, o mundo do crime e “do mal” o instiga. Ainda assim, está incluído nos dois lugares pela linha que metaforicamente pode ser considerada como “o fio da navalha”, que apresenta ao rapaz os dois lados e o deixa entre um e outro caminho. Ou no meio do caminho, sempre no exercício de batalhar pela escolha, uma das possibilidades do movimento cultural *hip hop*, segundo os participantes da pesquisa.

Os elementos visuais são apoiados pelo texto verbal, logo abaixo das imagens da cadeia e da escola. As imagens conjugadas com o título *Hip hop Educando*, apresentado em letras sólidas e grandes, de cor forte, ocupando os lados esquerdo e direito da página, com suas figuras e palavras antagônicas (demônio e anjo, cadeia e escola), sugere que o *hip hop* é um movimento cultural que poetiza o cotidiano sem poder se descolar da realidade, do lugar de onde enuncia. Na capa do CD, o conjunto dos elementos verbais e não verbais configura uma forma de fazer um sermão, um aconselhamento e um convite a participar do movimento cultural *hip hop* na perspectiva que já apareceu na letra do rap *Educação é o Lema*.

Em suas práticas sociais, ainda que não faça apologia ao crime nem tampouco defenda apenas a educação escolar, o movimento *hip hop* considera a existência e força dos dois caminhos, acolhe e negocia de um outro lugar, o da educação inscrita nos propósitos do coletivo. Também informado por vozes polifônicas, o *hip hop* se posiciona nesse terceiro lugar que não desune os dois lados

e costura um terceiro— batalhas na complexidade do terceiro espaço, — as táticas de reexistência, aproximação, negociação, diálogo tenso entre o estabelecido e a recriação astuta das táticas que reinventa e busca fundar estratégias de reexistência no terceiro espaço, nem centro, nem periferia, nem escola, nem cadeia. A capa coloca-se então investida de duplo valor: cultural e político.

É nessa arena de disputa que os jovens *rappers* se posicionam e, ao fazê-lo, trazem o saber da rua e o saber a ser conseguido na escola, mostrando a concepção de educação deles na cultura *hip hop*, que trabalha em meio à realidade, ao cotidiano em que vivem, valorizando as práticas sociais das suas experiências como *rappers* e como agentes de letramentos de reexistência.

No tocante a esse último aspecto, pode-se afirmar que o jogo, a negociação, teve início quando aceitaram o convite para participar da pesquisa Nas palavras de Certeau (1994):

Mil maneiras de jogar, desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forçar e de representações estabelecidas. Tem que 'fazer com'. Nesses estratégias de combatentes existe uma arte de golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor. (p. 79)

É nesse sentido que a palavra, entendida como produto ideológico, é marcada pelos valores de uma dada época; logo é signo ideológico de uma posição social e histórica e ganha sentido, ganha vida, apenas pelo uso, por meio do diálogo que a sociedade imprime a ela.

Em continuidade, a análise do capítulo seguinte permite mais uma vez afirmar esses sujeitos como agentes de letramentos, que conseguem taticamente “jogar o jogo” dentro e fora de seu grupo de pertencimento. Isso fica mais visível em especial quando, na pesquisa, assumem com mais força uma dimensão educacional do *hip hop*, valorizando os ativistas: sujeitos com trajetórias marcantes e distintas que buscam afirmação, empoderamento e legitimidade.

CAPÍTULO V -

Batalhas por espaços de práticas e de sentidos

assim (+) porque a pessoa que tá começando no *rap* hoje ela não tem muita noção/ pensa que é só chegar (+) por lá um cedezinho de base e cantar em cima (+) e não é bem assim que funciona/ (+) tem/ tem toda uma técnica (+) tá cantando/ tá rimaando e /.../ a gente procura tá dando esse auxílio nas oficinas e também (+) pros grupos de *rap* que tá procurando/

(LGe – *ativista do movimento cultural hip hop*)

O foco deste capítulo recai sobre a configuração formal do diálogo, os modos de argumentar que permitem identificar a construção identitária dos ativistas quando em interação em diferentes situações comunicativas. Para a presente pesquisa, interessa a batalha que se dá pelo uso da linguagem, nas rimas desafiadoras dos MCs, nas interações com estudantes de pedagogia, na inventividade, rapidez e agilidade que compõem a imagem do *ser rapper*. Ganha-se nas ideias, nas competições, nas disputas, por “estar na cena”, “aparecer bem na fita”, “causar”, ou seja, produzir um determinado efeito que os aproxime da imagem de vencedores, de guerreiros.

Nesse sentido, serão analisados excertos de três momentos nos quais identifico que o uso da palavra como batalha se instaura com mais visibilidade: i) batalha entre os “manos” ou o estilo mais *rapper* de ser; ii) batalha entre educadores; e iii) batalha de ideias entre agentes de letramentos. Destaco que em nenhum momento eles deixam de ser manos, educadores ou agentes, friso que inexistem cisão ou separação estanque entre esses momentos, mas que, organizados dessa maneira, permitem ilustrar de que forma, a depender da ocasião, eles taticamente “batalham” por suas identidades.

Pode-se dizer que no cerne do vocábulo batalha encontra-se a ideia de empreender esforços para vencer adversidades, resolver problemas, criar saídas. A noção de batalha cria um campo semântico no qual figuram as acepções de

colisão, conflito, peleja, contenda, duelo, encontro, ataque, vitória, derrota, morte e vida. As imagens que podem ser construídas a partir daí permitem a associação do conceito às táticas militares e remetem a cenas em que os oponentes belicosamente se enfrentam em disputa por algo ou algum bem, material ou simbólico.

A metáfora da batalha, para descrever os modos de interagir, de tomar a palavra, de fazer os *enquadres*, construir imagens de si³³ e colocá-las em relação com as de outros, se mostra produtiva para analisar os meios pelos quais os *rappers* buscam construir suas identidades e sustentá-las em diferentes contextos.

As ressonâncias dessa metáfora no uso social da linguagem dos ativistas *rappers* podem ser mais bem ouvidas através do conceito de metáfora conceitual que, segundo Lakoff e Johnson (2002), diz respeito às maneiras pelas quais, culturalmente, lançamos mão de expressões linguísticas de modo a “compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (p. 47-48). Para pensar o universo *hip hop* interessa, em especial, a aproximação com o conceito metafórico *Discussão é Guerra*, que remete aos sentidos de que discutir envolve a necessidade de atacar posições, defender-se, vencer, ganhar. Como apontam Lakoff e Johnson (2002), longe de serem apenas conjuntos de palavras, “as metáforas são parte dos processos de pensamento das pessoas” (p. 49).

Na perspectiva de que discutir envolve sempre a luta, a guerra, a batalha para planejar, arquitetar maneiras de usar as palavras para enfrentar o outro, a definição de Certeau (1994) em relação às táticas também é pertinente para a discussão, quando descreve a tática como:

/.../ um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de

³³ Trata-se da noção de *ethos* da Retórica antiga, hoje retomada pelas teorias de enunciação e a análise do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004).

base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias (p. 46-7)

A tática é vista como a visão de oportunidades para agir nos lugares, nas brechas por onde, astutamente, passam e penetram aqueles que as percebem. Nas palavras de Certeau (1994): “a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vô’ possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda” (p.47). Daí a necessidade de se jogar com os acontecimentos para transformá-los em “ocasiões” de sucesso. Incessantemente, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. No jogo tático, o ganho, a posse, é instantânea e fugidia, portanto, depende de um “sempre alerta”, da sagacidade de mover-se na arena em que se luta com e pela linguagem, como veremos a seguir em três momentos em que os ativistas agem taticamente.

5.1. Disputas no estilo mais rapper de ser

A realização de oficinas e palestras em escolas tem sido considerada pelos ativistas como oportunidade de estabelecer possíveis pontes entre a valorização (por eles) e a desvalorização (pela sociedade) dos letramentos possibilitados pela cultura *hip hop*. Também são oportunidades em que os ativistas podem apresentar o *hip hop*, construir imagens de si, problematizar preconceitos, intolerâncias e estigmas em relação a esse movimento cultural.

Nas atividades conduzidas por eles não raramente enfrentam rejeições quando, ao adentrar transgressoramente nos espaços educativos, carregam consigo questões indigestas para a grande maioria das plateias, bem como “vozes do corpo” (CERTEAU, 1994) que movimentam atributos sociais e modos de dizer não aceitos ou socialmente desvalorizados. Essas vozes do corpo, desafiando as regras culturais com a corporeidade de grupos minorizados – negros e pobres, jovens, moradores das periferias das cidades –, são geralmente inferiorizadas e

vetadas por mecanismos diversos que se mostram preconceituosos, e que reafirmam a não disposição da sociedade em aceitar estilos comunicativos fora do padrão eurocêntrico – branco e de classe média.

Parte do cenário descrito esteve presente em uma palestra realizada pelos ativistas para alunos de Pedagogia em uma faculdade particular da cidade de São Paulo, cujo foco era apresentar o movimento cultural *hip hop* como possibilidade de educação. A palestra foi cuidadosamente planejada: antes da data agendada o grupo de ativistas realizou duas reuniões preparatórias visando estabelecer objetivos, selecionar materiais, recursos, possíveis estratégias de abordagem do tema e, em especial, pensar em como usar a palavra, e obter êxito, na situação de comunicação social, como aparece no excerto a seguir, de uma das reuniões:

- 890 LGe: quando a gente for fazer a palestra lá na faculdade, a gente diz: eu acho que o *hip hop* é importante para a educação
- 891 Dimenor: Olha, assim não, mano! A gente deve falar: o *hip hop* é importante para a educação. Fica mais forte a nossa posição

O excerto mostra a preocupação em monitorar não apenas o que vão falar sobre o assunto, mas também como vão trabalhar a linguagem para enfrentar a batalha de convencer interlocutores no sentido de construir uma imagem positiva do movimento e do grupo, se fortalecer diante do outro e garantir o papel de palestrante autorizado. Dimenor argumenta que, ao invés de modalizar o enunciado, reduzindo assim o comprometimento deles com o seu valor de verdade – *eu acho que o hip hop é importante para a educação* –, devem enunciar esse compromisso com a declarativa de valor universal – *o hip hop é importante para a educação*. Falar de forma assertiva é importante quando os fracos, taticamente, se instalam no terreno dos fortes para, como diz Certeau (1994), desferir seus golpes.

Mesmo com o planejamento, no dia da atividade os palestrantes mostravam preocupação em organizar o discurso de forma que sua fala fosse ouvida, considerada e validada pelos estudantes de pedagogia. No dia da

apresentação, o grupo fez um percurso de cerca de duas horas, em horário de pico de trânsito, ainda mais intenso por conta da chuva forte do mês de novembro. Quando chegaram à Faculdade, estavam bastante tensos e, na sala de espera, para descontraí-los, eles começaram um jogo de desafio, no qual, a partir de um determinado tema, um após o outro era chamado a entrar na roda, tomar a palavra e “mandar a rima”.

Nessa situação comunicativa, a arte verbal está estampada na batalha, na luta pela palavra, no padrão de fala *mais rapper de ser*. Vence quem for o mais rápido, o mais provocativo, o mais dinâmico e criativo. A vitória é individual, a palavra tem de trazer sentido. O *rapper* tem de arrancar do outro uma resposta, tem de instigar o desafio verbal. Tem de saber rimar para ser um bom MC.

Ao escutar, ver e ler os movimentos da linguagem no *hip hop*, em especial nas práticas dos MCs, é possível perceber que a palavra aparece como motor de ação dos sujeitos que, por meio da língua em funcionamento, agem no mundo construindo e constituindo identidades que se formam e transformam, assim como propõe Hall (2003).

Ressaltamos que o MC, o porta-voz da periferia, ao narrar as experiências cotidianas, em forma de poesia rimada, desempenha papel estratégico como o sábio, o conselheiro, ou ainda como o contador de histórias dos territórios de pretos e brancos pobres. São eles os “manos” e as “minas” que por meio da palavra oralizam e fazem ecoar o emaranhado de vozes insatisfeitas com as condições de vida de grande parte do segmento menos favorecido da população.

A palavra do *hip hop*, ainda que não única e uníssona, sustenta traços nos quais as inscrições sócio-históricas atestam os MCs como locutores coletivos sempre às voltas com as vozes sociais presentes como co-enunciadoras.

A palavra foi também assim usada pelo grupo quando, antes de começar a palestra, já na sala destinada aos professores, resolveram usar os 15

minutos de espera para brincar um com o outro, testar a filmadora e pelear para ver quem maneja melhor as rimas.

Transcrevo, a seguir, pequeno trecho de um desafio verbal entre Dimenor e LGe, com duração total de cerca de 4 minutos. Analisarei um pequeno trecho de 1 minuto de duração, que ilustra a fala de Dimenor na luta pela boa palavra. Os trechos serão apresentados duas vezes³⁴, inicialmente por inteiro, com vistas a dar uma ideia do ritmo do verso e, posteriormente, dentro da análise que o acompanha.³⁵

‡ái. eu tenho° <o DOM da RIma>(1.) >pode credi<tá
>dimenor do parq bristol < chegou (1.0) >pa-ra<re-vo-lu-cio-nahha
vamos [(xxxxxx) a rima.] (.) diferente – a- auto-estima

é ti°po° mais rápd ° ou mais lenta a minha, (.) fi-lo-so-fia
>então,< elegê, (.) para de me observá.
e começa a cantar (.) VA aprendê a rimá. (1.0) morou?
aqui a constituição vai muito mais alé::::m
no cantado no falado no rap eu chegue:i::
>>mudando a rima<< () diferente (.) totalMENTE
falô? (1.0) <otário.> é<tu:do com a ge::nte&

³⁴ Ver tabela na página XVII com as convenções utilizadas na transcrição.

³⁵ O mesmo verso retextualizado do oral ao escrito permite uma leitura mais linear:

Ai, eu tenho o dom da rima pode creditá Dimenor do parque bristol chegou para revolucionar

Vamos (xxxxx) a rima diferente a autoestima

É tipo mais rápida mais lenta a minha filosofia

Então LGe para de me observá

E começa a cantar

Vai aprender a rimar morou?

Aqui a constituição vai muito mais além

No cantado no falado no rap eu cheguei

Mudando a rima diferente totalmente

Falô, otário! É tudo com a gente

Nota-se que o ritmo cadenciado do estilo *rap*, no qual se alternam os volumes mais altos e mais baixos da voz, constrói uma movimentação própria do desafio, da luta, como quando os corpos se aproximam e se distanciam nos enfrentamentos. A ideia de luta pelo espaço se deve, também, à alternância marcada que o MC faz entre sílabas tônicas e átonas, que são sussurradas (foneticamente, [park] no lugar de [parki]). As sílabas tônicas, pelo contraste, parecem mais fortes, ou não se fundem; por exemplo, são pronunciadas sem abreviar, como em *pa-ra* (e não *pra*, a pronúncia comum na fala); em outros casos, há a separação do artigo e da primeira sílaba com o mesmo som, como em *a-auto-estima*. Podemos dizer que as sonoridades se alternam – mais forte / mais fraco – imitando o movimento de uma dança, mais forte quando se aproxima do outro, mais fraco quando se afasta, como nos desafios realizados nas rodas de capoeira.

No desafio verbal, os versos são recitados com força, às vezes falando diretamente com o desafiado – *>então,< elegê, (.) para de me observá, e começa a cantar (.) VA aprendê a rimá..* –, ou monitorando a compreensão, pedindo confirmação – *morou* –, o que permite identificar a intenção do ativista de mostrar a sua capacidade de encaixar as palavras certas, “sem vacilar” e como a dizer “é assim que se faz rima”. Deve-se lembrar que ensinar a fazer *rap* é uma das dimensões mais valorizadas no universo *hip hop*, em especial para os ativistas participantes da pesquisa, que têm envolvimento com a organização de oficinas para crianças, adolescentes e outros jovens que também querem aprender a usar as palavras para expressar visões de mundo.

Na segunda transcrição do trecho, desta vez com observações minhas, verifica-se como Dimenor usa, além das palavras, o seu corpo para criar a sonoridade desejada no desafio que faz a LGe. A sequência de imagens geradas a partir do congelamento de algumas imagens do DVD referente ao evento tenta ilustrar a movimentação do corpo acompanhando o ritmo do *rap*.

Ao iniciar sua fala, Dimenor chama a atenção do parceiro abaixando o volume de voz, quase sussurrando; em seguida eleva o volume da voz ao

anunciar sua capacidade de rimar e com voz mais rápida solicita a credibilidade do outro.

‘aí. eu tenho° <o DOM da Rima>(1.) ((levanta a cabeça,olhando para LGe desafiadoramente)) >pode acredi<tá ((balança a cabeça em sinal de afirmação))



O momento em que eleva a voz para dizer do dom de fazer rima, é importante no duelo, pois saber rimar é o quesito mais importante no currículo de um MC. No *rap*, a rima é responsável por chamar a atenção do ouvinte. Por meio da qualidade, da sonoridade, de métricas mais ou menos adequadas, o cantador mostra o repertório que possui e, além disso, sua capacidade de estabelecer relações semânticas e, por meio da linguagem, argumentar convincentemente.

Outro traço a ser destacado em sua exposição diz respeito à menção do lugar de moradia:

>dimenor do parq bristol < ((abre os olhos, olha para o colega)) chegou (1.0) >para<re-vo-lu-cio-nahha (aspirando e alongando a sílaba).



Diz ser *do* Parque Bristol, o que significa dizer “sou da periferia”, acelerando a voz, pois o dado, já sabido por todo os seus parceiros, perde relevância diante da declaração seguinte preparada com esmero pelo falante. Dimenor abre um pouco mais os olhos e encara seu parceiro ao organizar sua performance para mostrar-se como uma pessoa “de atitude”, crítica, com propósitos, capaz de agir por meio da palavra. No trecho seguinte, chama a atenção a sua percepção sobre a importância do monitoramento da fala: *É tipo° mais rápida° ou mais lenta a minha, (.) fi-lo-so-f ia*. Manifesta domínio metadiscursivo ao mostrar que escolhe a maneira de expressar a sua filosofia de acordo com a sua intencionalidade. Continua ele:

>então,< elegê, (.) para de me observá. ((enche o peito e leva as mãos à cintura))

E começa a cantar (.) VA aprendê a rimá. (1.0) morou?



Aqui novamente fala com o corpo para fortalecer seu discurso: leva as mãos à cintura, indicando disposição para o confronto que se desenrola. Dispara duas ordens ao parceiro: que pare de observá-lo e, em seguida, com voz bem mais alta em relação ao contexto anterior, dispara a segunda ordem, intimando-o “aprender” a rimar, pois, ao que dá a entender, o outro ainda não sabe. E depois disso começa a encaminhar o final da peleja:

aqui ((volta o dedo indicador da mão direita para o chão da sala)) a constituição vai muito mais alé:::m ((com o braço e o polegar da mão indicando para atrás)) no cantado no falado no rap eu ((aponta o dedo indicador para si mesmo)) chegue:i:: >>mudando a rima<< () diferente (.) totalMENTE



Dimenor, ao referir-se à Constituição, valoriza-a como documento escrito, como símbolo de poder e referência, mas enfatiza que, para além da habilidade de ler o texto escrito, como *rapper*, ele faz uso da rima pelo seu conhecimento da oralidade, e é assim que coloca em movimento as leis, os códigos da Constituição. Dessa maneira, começa a desenhar, com o corpo, a síntese da performance:

no cantado no falado no rap eu ((aponta o dedo indicador para si mesmo)) chegue::
>>mudando a rima<< () diferente (.) totalMENTE falô? (1.0) <otário.> ((aproxima todo o corpo e coloca seu rosto bem próximo ao rosto de LGE))
é<tu:do com a ge::nte> ((bate no peito do LGE com displicência e depois bate no dele próprio))



Os movimentos corporais de Dimenor podem ser analisados com o uso da abordagem da proxêmica, termo cunhado por Hall (1986) que se define como “o estudo do uso que o ser humano faz do espaço enquanto produto específico” (p. 132). Segundo Hall (1986), o estudo dos movimentos corporais permite compreender que os modos de estabelecer relações com os espaços são culturalmente sustentados e que as ações do corpo, acompanhadas de ações verbais, tais como o tom e a intensidade da voz, “são fontes de informação acerca da distância que separa dois indivíduos” (p. 132). Entre outras questões, Hall (1986) afirma que, em relação aos europeus, os povos latinos e africanos geralmente se aproximam muito mais dos outros para mostrar que estão presentes com o corpo na conversa e, ao observar como as pessoas posicionam seu corpo até mesmo em situações como acompanhar filas ou fazer rodas, distingue diferenças nas interações segundo a maior ou menor aproximação do corpo no lugar e em relação ao outro.

Na sequência das últimas imagens apresentadas, verifica-se que o modo como Dimenor joga com a palavra verbal é acompanhado, também, pelo uso da linguagem corporal. Nesse caso, o corpo acentua o *jeito mais rapper de ser*, provocador, desafiador, revelador dos modos de interação que se quer no momento da peleja. Quanto mais próximo, melhor para investir na palavra que se quer forte.

Percebe-se que Dimenor fala muito rápido, em seguida faz breve pausa, criando um efeito de suspense, assim preparando o auditório para ouvir sobre sua capacidade de revolucionar a forma de rimar. Para marcar a amplitude ou magnitude da mudança, acentua as duas últimas sílabas da palavra *totalMENTE*. Dessa forma, reafirma a importância da eloquência nas ocasiões de batalha verbal e na busca de argumentos para sustentar a palavra que, uma vez dita, tem de ser ouvida, validada, engrandecida, respondida em meio a um jogo verbal que comporta repetições, insistências e provocações.

O jogo verbal realizado na sala de espera pode ter servido também como “aquecimento” diante da situação de espera para entrar em outra arena de batalha, desta vez com o outro não ativista do movimento *hip hop*, o grupo dos futuros pedagogos. Assim, durante cerca de dez minutos os *rappers* se revezaram sustentando a produção colaborativa que, na forma de desafio, funcionou como manifestação de solidariedade entre eles, que entrariam em seguida em outra arena, dessa vez em um novo espaço de práticas já não tão familiar.

5.2. Batalhas pela legitimidade em um novo espaço de práticas

Quando os ativistas se encaminhavam para o local da palestra, antes de entrar na sala, fizeram uma rápida reunião para repassar os combinados em relação à condução da atividade. Quem puxa a fala é Débora, que reclama que todos falam muito e que deveriam manter-se organizados para a palestra,

conforme previsto quando do seu planejamento. Deveriam evitar as contradições das falas, deveriam respeitar o tempo de três minutos para cada um, deveriam buscar consenso e, em especial, evitar atropelar e cortar as falas uns dos outros, como sempre acontecia nas rodas de conversa entre nós.

Nessa situação, na qual os ativistas falariam para estudantes do curso de pedagogia, a batalha é bem diferente da encenada anteriormente na sala de espera. Ainda que a arma continuasse a ser a linguagem em ação, vale lembrar que, mesmo como palestrantes, na situação concreta estava posta uma assimetria nas relações sociais. Os ativistas eram os convidados, porém ocupavam posição socialmente inferiorizada em comparação com os ouvintes, estudantes de nível superior. Ao mesmo tempo, procuravam convencer o auditório, a fim de serem reconhecidos como educadores, agentes de letramentos. Não há como negar as forças sociais e institucionais que estavam interagindo durante o desenvolvimento do encontro.

Por estarem cientes de que, pelo menos em princípio, sua legitimidade como educadores estava em questão, taticamente se organizam em busca de garantir o sucesso esperado.

Já na sala, após os cumprimentos iniciais e a apresentação de ambos os grupos, estudantes e ativistas, a palestra começou com a exibição de um vídeo de pouco menos de dez minutos sobre as quatro expressões do *hip hop*: dança, grafite, música e poesia. Os estudantes estão sentados, em uma sala retangular, com as cadeiras organizadas em semicírculo; dos cinco jovens palestrantes, três deles estão sentados, uma está na ponta da mesa e um em pé – alguns têm papel para anotações. Eu, a docente responsável pela aula, estou sentada ao fundo da sala.

Após a exibição do vídeo, Natas, com voz pausada e em volume alto, indaga se alguém quer fazer pergunta. Ninguém pergunta coisa alguma. Indaga novamente e, sem receber resposta, começa a falar, apresentando-se. Depois disso, cada um dos palestrantes se apresenta, diz o seu nome, atividades

desenvolvidas e visão própria sobre o *hip hop*; a sala escuta atenta, permanecendo em quase total silêncio.

Dentre todas as falas, analisarei a seguir a fala de Dimenor novamente, porque ela mostra-se exemplar para verificar alguns aspectos prosódicos que caracterizam a fala dos ativistas nessa situação comunicativa em que convinha a todos mostrarem saberes compartilhados em torno do *hip hop* e educação. Nesse excerto, chama a atenção o contraste em relação ao uso da palavra em comparação com o evento anterior, já descrito, do desafio verbal. Se anteriormente o *ethos*³⁶ pretendido era o de um guerreiro, desafiador, no excerto a ser analisado percebe-se a busca de um outro *ethos*, o de educador. Perseguindo tais objetivos, prepararam cuidadosamente a apresentação, afinando as possibilidades e os efeitos tanto da postura do corpo quanto da entonação das palavras, para que, na situação comunicativa junto aos estudantes de pedagogia, pudessem, pela linguagem, agir de maneira ativa e responsiva dentro do jogo de posições a serem conquistadas. A seguir, vejamos como os enunciados buscam, diante do auditório, replicar valorações presumidas e trabalham na construção dos sentidos almejados para o *hip hop*.

Dimenor: ((se ajeita no assento, erguendo o tronco e indo para frente, aproximando-se assim da plateia)) 'boa noite', 'eu sou o dimenor', 'faço parte do >movimento enraizado<(.) organização juvenil que trabalha (3') ((leva o braço para trás, depois para frente, em seguida o abaixa acentuando a palavra e subindo o volume da voz)) PAra a inclusão social da periferia de São Paulo >e algumas partes do Rio de Janeiro também<. esse é o ponto de vista que a gente tem como- (.) educaciona::l *hip hop* (1.0) no <come::ço> tinha o *hip hop* <marginalizAdo> que era uma- (.) um conceito meio- (..) quando você fala marginalizAdo na minha concepção (.) é um conceito pejorativo. (.) POR QUÊ? (.) quando a gente- a gente fala que o *hip hop* é

³⁶ Segundo Maingueneau, "O texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um co-enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir 'fisicamente' a um certo universo de sentido. O poder da persuasão de um discurso decorre em boa medida do fato de que leva o leitor a identificar-se com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados" (MAINGUENEAU, 2005, p. 73)

marginalizado não pela PARte (.) de bandido, de crime, mas sim porque é organizado ((faz um círculo com as mãos)) às margens da sociedade (.) então quer dizê (.) a sociedade exclui: (.) o povo, <o povo da periferia>, (.) <o povo da favela>, e não temos onde ir buscar a cultura (.) e com isso o *hip hop* vem descenTRAlIZAndo essa cultura que está mais no centro da cidade para dentro da periferia, a favela. esse é o ponto de vista que a gente tem também.

Dimenor usa em sua exposição não apenas a fala, mas também o corpo como “cartão de apresentação”, o que no universo *hip hop* é quase que uma convenção cultural. Fala sentado em uma cadeira, de frente para os ouvintes anfitriões e lado a lado com seus ouvintes “aliados”. Antes de cumprimentar verbalmente a plateia, ajeita sua postura e projeta seu peito para frente, buscando impor a imagem de *mano firmeza* e marcar a intencionalidade do orador, ele também um educador, de aproximar-se “em carne e osso” da plateia de educadores. Em seguida, apresenta-se dizendo:

boa noite°, 'eu sou o dimenor°, faço parte do >m ovimento enraizado<(.) organização juvenil que trabalha

1

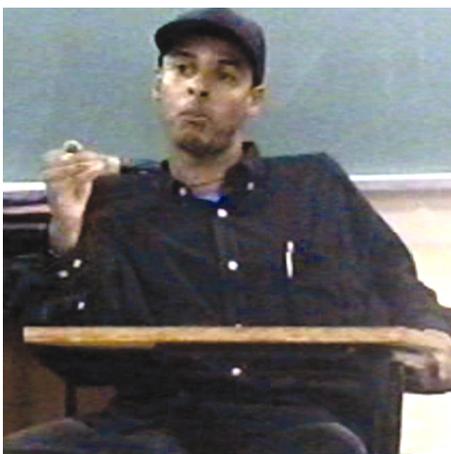


2

3



4



No excerto acima, pode-se notar que o palestrante alterna o ritmo e a altura de sua voz – primeiro mais baixa e rápida, de forma a minimizar os aspectos pessoais, e em seguida, mais pausada e alta para destacar um aspecto do movimento *hip hop* que, afinal, é a centralidade do tópico da exposição.

Em seguida, aponta a finalidade do movimento ao qual pertence – *PAra a inclusão social da periferia* – e, novamente, prosódia e movimentação do corpo colaboram: rapidamente sobe e desce o braço e eleva a voz para marcar o lugar de afirmação.

Com sua fala e gestos, Dimenor traz para dentro dessa situação comunicativa um traço *rapper de ser*, que, como já salientado, é investir nos movimentos corporais para salientar e evidenciar a contundência na fala. Gesticular é ação típica dos MCs, quando estão no palco cantando os *raps* e querem marcar o refrão das músicas ou, ainda, quando os ativistas participam de palestras ou oficinas.



Em seguida, o jovem marca a solidariedade com seu grupo ao dizer *Esse é o ponto de vista que a gente tem como- (.) educaciona::l hip hop (1.0) no <come::co> tinha o hip hop <marginalizAdo*. Ao expor seu ponto de vista, diz que ele é também o de Natas, de Débora, de LGe e de Soneca, pelo uso do inclusivo “a gente”. A primeira pausa que surge pode ser vista como a busca da melhor maneira de dizer aos estudantes de pedagogia que eles consideram que o *hip hop* educa e portanto, ele “é educador”.



Figura 8: Palestra para alunos de Pedagogia.

Pode-se notar ainda uma segunda pausa, que parece funcionar como um recurso desacelerador para planejar sua fala ou auxiliar na busca de algo importante na memória. A pausa permite que, de forma mais lenta, Dimenor sustente, com novos argumentos, a fala de Soneca, que o antecedeu, refutando a concepção de marginalidade própria do senso comum da sociedade majoritária: *então eu vou passar uma visão do hip hop, que pra muitos é marginalizada entendeu? (.) e o hip hop (.) não é- não é marginalizado, ele serve para tirar o pessoal da marginalidade entendeu? (.) um instrumento pra tirar o pessoal da marginalidade.* Ao revozear Soneca, Dimenor mostra-se colaborativo e solidário em relação aos seus pares.

Pode-se também dizer que, nesse contexto, a retomada de informações é um recurso pedagógico que ajuda o palestrante a trabalhar didática e ideologicamente em relação à plateia de estudantes, algo que ele continua a fazer quando lança mão de uma pergunta retórica para salientar aquilo que considera importante, a saber, que marginalizado não é ser bandido, mas sim estar às margens da sociedade: *quando você fala marginalizADo na minha concepção (.) é um conceito pejorativo. (.) POR QUÊ? (.): quando a gente- a gente fala que o hip hop é marginalizado não pela PARte (.) de bandido, de crime, mas sim porque é organizado ((faz um círculo com as mãos)) às margens da sociedade.*

Continua ele: *a sociedade exclui:: (.) o povo, <o povo da periferia>, (.) <o povo° da favela>, e não temos onde ir buscar a cultura (.) e com isso o hip hophip hop vem descenTRAlizAndo essa cultura que está mais no centro da cidade para dentro da periferia, a favela. esse é o ponto de vista que a gente tem também.* A repetição da palavra *povo* três vezes – *(.) o povo, <o povo da periferia>, (.) <o povo° da favela>* – marca a contraposição à sociedade majoritária. Povo ele também é, mas como ativista do *hip hop*, perfila-se junto aos que, às margens, buscam na cultura e pela cultura, a educação. O acento enfatizando a palavra *descenTRAlizAndo* parece querer dizer da urgência, ou da relevância, da melhor distribuição e circulação do que é socialmente produzido.

Cada um falou em sua vez, cedendo a palavra, o que mostra que os combinados estabeleceram entre eles uma aliança na qual a palavra, no novo contexto de comunicação, se reveste dos objetivos dos falantes envolvidos, de equilibrar as relações de poder imbricadas na situação.



Figura 9: Palestra para alunos de Pedagogia

Diferentemente do que ocorreu na interação intragrupo, previamente à palestra – uma interação entre amigos, quase como uma coisa íntima, pois o

desafio é a um membro do *hip hop*, quando foram mais contundentes e espontâneos, e batalhavam no *estilo mais rapper de ser* –, no contexto da palestra propriamente dita buscaram palavras eruditas, redefiniram algumas delas, mediram olhares e pausaram a voz, buscando ter “atitude”, como se diz no universo *hip hop*.

Na palestra, os jovens ativistas mostram suas maneiras de usar a fala na batalha, na luta por um espaço entre educadores, mantendo suas marcas sócio-históricas na oralidade letrada, no ritmo e na repetição, e buscando constituir para si e para os outros, por meio do discurso, as imagens de educadores. Nesse caso, os gestos, as falas com diferentes ritmos e entonações, se dão na situação concreta de acordo com o investimento ideológico do grupo. O uso da linguagem foi planejado: como é que o outro vai me ver, como deve ser o meu discurso? Como vou me comportar, como me sentar, como gesticular? Além disso, redefinem o vocabulário e fazem escolhas lexicais de forma a sustentar o *ethos* de autoridade, de quem sabe como falar para subverter as ideias ainda naturalizadas sobre jovens negros *rappers* e até do que se pode entender como educação. Tais possibilidades de planejamento e escolhas lexicais mais uma vez podem ser caracterizadas como evidências dos efeitos da inserção no *hip hop*, uma agência de letramentos importante para suas constituições identitárias.

Outro uso tático da linguagem pode ser visto na seção seguinte, que privilegia excertos de duas *rodas de conversa* nas quais estão presentes as batalhas pelas ideias entre agentes de letramentos.

5.3. Batalhas pelos sentidos das palavras

Como já discutido na presente tese, um dos princípios da cultura *hip hop* reside em instituir ao uso da linguagem o poder de ação, de transformação, cujo

manejo intencional e cuidadoso projeta difundir visões de mundo e posturas na disputa pelos sentidos que se constituem no intercruzamento das vozes sociais.

Tomo como objeto de análise um excerto da primeira *roda de conversa*, quando se discutia sobre o que eles gostavam de ler e, em dado momento, a questão racial ganhou vulto, a tal ponto que se decidiu que a discussão merecia um espaço exclusivo para ela. Dessa maneira, a segunda *roda* se dá, principalmente, em torno dessa temática.

No universo interativo das *rodas de conversa*, três vozes se encontram, evidentemente com tensões e assimetrias, como já foi apontado anteriormente. A primeira, do *hip hop*, representada pelo grupo de jovens ativistas do movimento cultural *hip hop* que, nesse cenário, investidos de valores, de um conjunto de práticas e de visões de mundo, foram reconhecidos, e se reconheceram, como participantes fundamentais no processo de geração de dados. A segunda é a acadêmica, representada por mim, com meus valores, compreensão de mundo e posicionamentos para alcançar os objetivos postos pela pesquisa de doutorado. A terceira, dos intelectuais e ativistas sociais, na qual eu me situo com os participantes, envolve a assunção do papel de ativistas engajados em projetos alternativos de educação, com vistas ao reconhecimento das diferenças raciais e sociais e à superação das discriminações raciais engendradas por relações historicamente conformadas de luta pela igualdade de direitos.

Os excertos a seguir são parte da primeira *roda de conversa*, acontecida em agosto de 2004, na qual os jovens apresentavam seus acervos de leitura³⁷.

³⁷ O uso de letras em negrito na transcrição tem apenas a função de chamar a atenção sobre o fato a ser analisado.



Figura 10: Roda de Conversa, em agosto de 2004.

- 528 P: aliás/ o livro é o:: ?
 529 LGe: *Jogo Duro de Elías* ((incompreensível))/ Hugo Correia//
- 530 P: essa foi//
- 531 LGe: era uma vez o:: (.) a história dos **negros** (.) que passou em **branco**/ (.) você entendeu? (.) e eu trouxe esse livro porque (.) ele questiona a (.) a Princesa Isabel/ (.) que dizem que libertou **os pretos** né/ di::zem que:: né/ aí aqui com/ com palavras simples/ com alguns desenhos/ eles simplificam bastante/ (.) simplificam porque:: (.) ele fala da da vitória **dos pretos**/ que não só teve um **preto** como herói/que não só teve o Quilombo dos Palma::res/ (.) porque uma maiori::a/ (.)tipo (+) um continente todo se torna escravo de (.) de meia dúzia de **brancos**/ (.) **ele deixa bem (+) bem escuro** isso pra gente entender/
- 532 P: ((risos))
- 533 Dimenor: ao invés de ser **bem claro/ bem escuro**/ tá certo/
- 534 LGe: A::H e outra coisa e esse livro também deixa **bem escuro** a questão daquela palavra (.) mai::s é /.../ tipo assim/ (.) **nequinho** fez i::sso/ **nequinho** fez aqui::lo/ a coisa tá **preta** pro meu lado/ etc/ etc/ etc/
- 535 Soneca: é isso daí/ porque eu sou a ovelha **negra** da família/

- 536 LGe: é/ essas coisas/
- 537 Soneca: tanto é que ele falou **claro/ escuro//**
- 538 LGe: a::: a gente (.) é esse expli /.../ é o (.) esse livro deixa be::m (.)
explícito isso né/ e também fala porque que os (.) **os pre::tos**
que foram escravos e (.) e não os índios

Designar-se ou designar o outro como negro-preto, afro-brasileiro, neguinho, pretinho, branquinho, aqui no Brasil, mobiliza e confronta visões, produzindo efeitos variados, como aparece a seguir:

- 531 LGe: era uma vez o::: (.) a história dos **negros** (.) que passou em
branco/ (.) você entendeu? (.) e eu trouxe esse livro porque (.)
ele questiona a (.) a Princesa Isabel/ (.) que dizem que libertou
os pretos né/ di::zem que::: né/ aí aqui com/ com palavras
simples/ com alguns desenhos/ eles simplificam bastante/ (.)
simplificam porque::: (.)ele fala da da vitória **dos pretos/** que não
só teve um **preto** como herói/

Em um primeiro momento, é explícita a adesão ao discurso dos movimentos negros brasileiros que denunciaram e ainda denunciam o jogo de aparências que foi a “libertação” dos escravizados, em 1888, no Brasil. No contexto sócio-histórico do início do século XXI, esse ponto de vista não apenas está presente no discurso da militância como foi incorporado, mesmo que algumas vezes de forma enviesada, no imaginário social dos brasileiros. Contudo, nesse mesmo excerto, são encontradas vozes que conflitam com os mesmos movimentos negros no que se refere à autodenominação, *preto* ou *negro*.

Na atualidade, o uso da expressão *raça negra* usada pela militância, e incorporada pelo universo acadêmico, focaliza as dimensões sociais e políticas do racismo, considerando que sua existência na sociedade ainda baliza e hierarquiza os diferentes grupos, com sérios prejuízos mais visíveis para o segmento negro – pardos e pretos – da população. O discurso enunciado por LGe, ao referir-se à

leitura do livro *Jogo Duro*, se opõe à palavra de ordem amplamente difundida pelos movimentos negros desde os anos de 1980: *Negro é raça, Preto é cor*.

O *rapper*, ao afirmar-se *preto*, não apenas se coloca em oposição aos movimentos negros como também em relação à ideologia do branqueamento ou do Brasil moreno, cordial. De maneira geral, para o universo *hip hop*, a categoria negro está dentro da intelectualidade da academia, da classe média negra letrada, e dá conformação a certos padrões que eles declaram não querer assumir para si como grupo. Essa questão remete ao que discuto no capítulo metodológico quando exponho a relutância de alguns coletivos em aceitar a proposta para a participação na pesquisa. Dessa forma, LGe, ainda que esteja dialogando com essas outras vozes, distancia-se e se apresenta por meio do uso do termo *preto*, marcando que mais importante que ser negro é sua identidade como *rapper*. Embora nesta roda possamos ver esse movimento como importante, uma vez que estão presentes as vozes da academia e de *rappers* negros e brancos, nem sempre os ativistas conseguem marcar tão explícita e politicamente essa distinção. Lembremos que o movimento cultural *hip hop* bebeu muito nas águas do movimento negro e é inegável a filiação identitária pessoal e coletiva.

Aos poucos, os posicionamentos e as escolhas lexicais permitem constatar que está em jogo a batalha pela terminologia, de modo a assegurar a identidade social de *rappers* não apenas diante da elite, da sociedade em geral, mas também dentro do conjunto maior dos movimentos sociais negros.

Retomo a argumentação que abre este capítulo quando discuto o sentido da batalha, com apoio em Certeau (1994), ainda que correndo o risco de parecer repetitiva. No cerne da batalha encontra-se a ideia de empreender esforços não apenas para vencer o inimigo, mas para superar-se e mostrar, a si mesmo, a destreza.

Como nas batalhas e outras táticas do *hip hop*, essas ações da arte do fazer se multiplicam e são capazes de circunscrever lugares e papéis aos sujeitos, como se verifica no excerto anterior.

Fazer parte do movimento cultural *hip hop*, tal como definem os sujeitos pesquisados, requer buscar dizer, mostrar a validade de suas ideias e convencer o outro por meio do discurso. Por isso, as diferentes terminologias escolhidas para compor o discurso não são simples formas de dizer, mas sim formas de posicionar-se em um determinado cenário.

A busca por articular os aspectos sócio-históricos que precisam ser expressos aparece na batalha em que as imagens são taticamente construídas e pode ser evidenciada em termos presentes nas interações que a tese focaliza. Nelas, a identidade de ser *rapper* está em mostrar que se sabe usar a palavra, mas não qualquer palavra. O uso de um léxico selecionado é tido como condição para reforçar a ritualização de pertença ao universo *hip hop* que, em diálogos com outros discursos, visa criar um lugar de poder.

O diálogo entre eles continua, desta vez valendo-se do recurso da ironia, numa paródia da palavra do cotidiano na sociedade brasileira, o que também lhes possibilita desvelar o embate de vozes sociais.

- 534 LGe: A::H e outra coisa e esse livro também deixa **bem escuro** a questão daquela palavra (++) mai::s é tipo assim (+) **neguinho** fez i::sso - **neguinho** fez aqui::lo a coisa tá **preta** pro meu lado etc etc etc
- 535 Soneca: é isso daí - porque eu sou a ovelha **negra** da família -
- 536 LGe: é essas coisas
- 537 Soneca: tanto é que ele falou **claro escuro**
- 538 LGe: a:: a gente (+) é esse expli - é o (+) esse livro deixa be::m (+) explícito isso né - e também fala porque que os (+) **os pre::tos** que foram escravos e (+) e não os índios

A paródia ocorre quando LGe traz a voz de uma sociedade que discrimina e inferioriza e logo de início a desqualifica, promovendo o efeito de sentido de denúncia em relação às práticas racistas e preconceituosas impregnadas na linguagem cotidiana, presentes no significado “tornar-se inteligível” da palavra “clarear”. Ao instaurar um campo de tensões e disputa de

sentido com vozes sociais e raciais outras, o ativista subverte esse significado, pois a expressão *bem escuro* se opõe ao discurso de todo e qualquer falante de português, língua que, como muitas outras, traz, em seu bojo, a noção de que a cor branca traz luz, elucida e é associada ao bom. Em relação à população negra, é comum o uso de expressões que associam a cor negra a coisas ou fatos ruins ou menores e, por isso, ao empregar frases como *neguinho fez isso, neguinho fez aquilo; a coisa tá preta pro meu lado*, ele está parodiando a voz branca racista. Ao parodiar o discurso de senso comum, racista na sua base, LGe arranca sorrisos dos demais integrantes da roda: ao virar o já dito pelo avesso, mostra que a linguagem, “carregada” de ideologia, pode ser despida de seu manto de aparente transparência e neutralidade e dar voz também aos discursos que visam justamente desconstruir essa visão naturalizada de uso da linguagem.

Compreender os discursos sobre relações raciais no conjunto de enunciados requer aproximar-se de um complexo leque de designações, histórica e socialmente construídas, materializadas em vozes que se entrelaçam na luta pela produção de sentidos.

Vimos que a análise das designações requer considerar os aspectos ideológicos presentes em seu uso, no momento de sua enunciação. Requer também considerar o embate que as designações estabelecem com outras vozes sociais, cujas categorias em relação à raça, classe e etnia, os ativistas questionam. Nesse sentido, este excerto em particular revozeia questões fundamentais no histórico das relações entre brancos e negros no Brasil e das relações entre negros pertencentes a movimentos distintos.

Nos excertos que passarei a analisar, da segunda *roda de conversa*, o foco recai sobre as formas como os ativistas vão negociado e disputando os sentidos das palavras, e os enunciados mostram como a nomeação está intrinsecamente ligada às identidades e experiências dos sujeitos.

No primeiro excerto, vemos como os ativistas se posicionam a respeito da presença do negro na mídia. Esse tema está intimamente relacionado às suas identidades de ativistas do *hip hop*, uma vez que, quanto mais o *hip hop* ganha

terreno em eventos públicos, mais a mídia se interessa por esse fenômeno que atrai, entre outras coisas, audiência. Entre os ativistas esta participação na mídia não é tranquila, mesmo quando se está falando de negros em sentido generalizado e não apenas daqueles do movimento *hip hop*. Vejamos o excerto a seguir:

- 898 LGe: você não quer explicar não?//
- 899 P: e qual que era a polêmica mesmo? (+) eu ouvi o TEMA/ (+) eu lembro do **TEMA** que era (+) **Negros na mídia!**
- 900 LGe: **era vitória**
901 Dimenor: **ou manipulação!**
- 902 LGe: **conquista!**
- 903 P: **conquista/ vitória!**
- 904 Soneca: **manipulação ou (enganação)!**
- 905 LGe: não/ porque **vitória não é/ (+) vitória não é/** ((várias vezes))
- 906 P: BOM/ começava assim/ *Negros na Mídia!* aí tinha!

No conjunto de enunciados acima, é possível observar a presença das provocações em relação às possibilidades de maior ou menor sucesso na argumentação, de estar ou não preparado para a *roda de conversa*, que Dimenor denomina de tribunal, metáfora que remete à ideia de julgamento de diferentes versões sobre uma mesma questão.

Dessa forma, interessa chamar a atenção para a característica que a *roda* toma desde o início, uma peleja instaurada quando diferentes posições em relação à questão são explicitadas pelos ativistas, uma após outra, por vezes apenas com uma palavra: *manipulação, enganação, vitória, conquista*. Tratava-se de buscar dar um rumo à polêmica, de batalhar, enfim, de impor logo de início “uma” visão. Não é por acaso que, ao introduzir o tema, eu o nomeio como

polêmica, já lembrando inclusive que na *roda* anterior a questão havia provocado debate acalorado e ganhou tal dimensão que foi eleita como foco para a *roda* seguinte. Antes mesmo que o objeto discursivo “negro na mídia” fosse introduzido, ele é lembrado como algo que tinha gerado discussão e debate e instaurado uma polêmica entre os ativistas; por isso, a *roda* acaba sendo caracterizada como um tribunal. Após a tentativa de estabelecer alguma “ordem” para que o debate começasse, é interessante perceber que os ativistas estão mais preocupados em estabelecer um rumo argumentativo para o tema.

Nessa situação concreta, observamos a batalha pelos sentidos, pois os encaminhamentos discursivos possíveis para caracterizar o tema da presença do negro na mídia, um deles positivo – como uma vitória, conquista – e outro negativo – como manipulação ou enganação –, mostram-se pelas valorações que exprimem, as possibilidades de manifestação do dialogismo, em que se pode compreender a polifonia em relação à intenção discursiva do falante (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Nos encaminhamentos discursivos, pode-se entender que a presença do negro na mídia deve-se à existência de uma luta anterior, uma história, um combate que apresentou um “vencedor” depois de muitas investidas. A princípio, pareceria que *conquista*, que remete ao processo, e *vitória*, que lembra o resultado, ilustram de forma mais flagrante essa história, mas *manipulação* e *enganação* ressignificam o processo, pois encenam um jogo em que, por um lado alguém foi ludibriado e se deixou enganar e, por outro, alguém trapaceou. Na *roda de conversa*, ou tribunal, os jovens investiram no uso da linguagem para colocar seu ponto de vista, disputando a vez e a voz, para impor ideias que iriam “dar o tom” da *roda*.

No andamento do debate, os ativistas usam a repetição, tanto para disputar o turno como para conferir um determinado ritmo à *roda de conversa*. Além disso, é perceptível o uso de um jargão próprio da identidade “periférica” que eles reivindicam.

- 907 LGe: deixa eu/ eu só falar um negócio Soneca (.) tipo assim (.) tipo (.) eu concordo com isso que você falou (.) a única coisa que o que eu discordei foi aquela palavra GANHAR (.) porque nós não ganhamos nada
- b908 Soneca: **você tá confundindo o bagulho**
- 909 LGe: **eu não to confundindo nada**
- 910 Soneca: você ganhou do próprio povo negro meu amigo (.) eu não to falando que o branco jogou no colo (.) você não tá entendendo o **bagulho** (.) **você não tá entendendo a parada**

É interessante observar como os turnos vão sendo encadeados com a retomada quase literal da fala do outro, criando um ritmo, uma sonoridade representada em turnos como estes: *você tá confundindo o bagulho/ eu não to confundindo nada /.../ você não tá entendendo a parada/ eu to entendendo perfeitamente /.../ você não tá entendendo/ claro que eu to entendendo.*

Nessa disputa por sentidos não se pode usar qualquer vocabulário. Não apenas as já citadas palavras marcam seus posicionamentos críticos – *conquista, vitória, manipulação, enganação* –, mas também indicam de que lugar social estão falando: *bagulho, a parada, tá ligado*. Eles mostram que estão discutindo a questão como *rappers*, como negros, como pobres, como sujeitos de periferia e, para isso, não serve qualquer palavra, mas um léxico selecionado, que possa fazer sentido. Ainda é possível observar a retomada da fala do outro, constituindo nesse embate o sentido de quem está entendendo e quem não está, quem está confundindo, quem não está; um duelo pela posição de quem é quem na *roda*, com vistas a demarcar qual ideia será a vencedora. A disputa pelo sentido da participação do negro na mídia ainda está em jogo: *ganho, conquista, manipulação, conquista nossa*.

Estar *no* e ser *do hip hop* implica, necessariamente trazer para a interação a batalha por ideias e palavras, indicando uma forma *sui generis* de

diálogo. A forma como o tema veio sendo retomado, por meio de um léxico relacionado não apenas à cultura, mas também às suas interações com os movimentos negros, baliza a roda como mais um espaço de constituição identitária na qual os enunciadores marcam o poder de suas palavras, que trazem as *vozes das margens* (HALL, 2003, p. 338). Vozes que, investidas de valores encarnados pelo enunciador, na situação concreta, batalham por imagens que se querem legitimadas.

Na busca de afirmação do ser *rapper*, os sujeitos lançam mão de táticas para marcar o território, enfatizando a força dessa posição, por meio da repetição, da ritimização, da ironia e da nomeação. A exigência de um posicionamento firme, de guerreiro, de forte, não permite modalização e, por isso, encontramos sempre uma fala direta, combativa e enfática. A batalha presente nos excertos trazidos nesta última análise permite afirmar que as *rodas de conversa* seriam um exercício de busca, de luta por ocupar posições, legitimar as suas palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Letra é treta

(Allan Da Rosa)

Esta tese buscou caracterizar o movimento cultural *hip hop* como uma agência de letramentos e seus ativistas como agentes de letramentos. Tomando por base uma perspectiva sócio-histórica, explicitarei que os letramentos singulares praticados pelo grupo de participantes da pesquisa tem lhes permitido redimensionar suas identidades, ressignificando papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade marcada por desigualdades raciais e sociais.

Nestas considerações finais, busco responder a uma pergunta que se relaciona com todas as demais e por isso é considerada central: podemos falar de letramentos de resistência uma vez que as práticas e eventos de letramentos destes jovens estão relacionadas às suas identidades contestadoras?

A resposta a essa indagação mostrou-se afirmativa e, de certa forma, começou a ser obtida desde os primeiros contatos com os sujeitos participantes. O processo de pesquisa, especialmente no tocante às questões metodológicas, se revelou ainda mais desafiador, pois os participantes questionando o tratamento por vezes desrespeitoso que recebem por parte de um setor da academia, posicionaram-se como sujeitos que exigiram comprometimento, devolutivas, participação ativa e forjaram o que denomino *letramentos de reexistência*. A própria interação com os ativistas acabou impondo uma outra forma de fazer pesquisa e também os principais objetivos da tese. O trabalho, que a princípio tinha como objetivo pensar as práticas de leitura e escrita destes jovens como resistência ao letramento escolar, aos poucos se tornou um convite a entrar em um universo que não se limitava apenas em marcar uma posição contestadora em letras de música e em falas engajadas. Para além disso, os jovens queriam que o

trabalho desenvolvido por eles, que não se restringia ao trabalho do MC, fosse reconhecido como uma instância de educação e transformação.

Neste sentido, não era mais o caso de observar as singularidades de suas práticas letradas, mesmo estando fora do espaço escolar, mas perceber em que medida elas não apenas eram letradas, como reelaboravam a perspectiva de resultados ao mostrarem que não apenas valorizavam essa cultura letrada escolarizada, embora a refutassem em muitos momentos, como principalmente a reinventavam, reformulavam, rediziam e praticavam. Neste movimento, eles não apenas resistiram a um modelo de letramento excludente apoiado em formas já cristalizadas de legitimação, mas criaram outras formas de dizer o já dito, imprimindo de forma indelével suas identidades sociais. Por isso, defendo a nomeação reexistência e não apenas resistência.

Os três primeiros capítulos da tese permitem entrever que, nos letramentos de reexistência, os discursos e as práticas letradas dão visibilidade a um segmento socialmente invisibilizado - majoritariamente constituído por negros e negras, jovens, que moram nas regiões periféricas urbanas e passam pela escola pública. Impor suas identidades sociais em espaços que historicamente não legitimam sua cultura, tais como escola, faculdades, ou até mesmo o centro de São Paulo, já constitui uma contestação à homogeneização.

Considerando-se o histórico da população negra no Brasil, para além de resistir, há que reexistir também por meio da linguagem, impondo uma outra escrita, uma outra oralidade que é letrada e que possa caminhar na contramão, por exemplo, das diversas estatísticas em relação à população negra no universo letrado como as apresentadas no primeiro capítulo da tese. Destaca-se ainda que os letramentos de reexistência da cultura *hip hop* dialogam com um momento no qual a educação escolar está sendo posta em xeque: existe um hiato entre a escola e a sociedade contemporânea. Em meio a outros aspectos, sobressai o fato de que a escola não tem dado conta de reconhecer e legitimar a presença de outras culturas e de outros letramentos que já estão lá dentro. Estão nas falas do alunado, nos gestos, nas roupas, nos temas e nas formas de dizer e de reportar-

se crítica e positivamente em relação às matrizes sócio históricas, revelando padrões sociais e culturais de uso da linguagem, importantes nas ações cotidianas.

Como explicitado no segundo e no quarto capítulo, ao usar a linguagem de forma intencional e com objetivos que se configuram na medida em que surge a necessidade de tomada de decisões para ações, o ativista ratifica a visão bakhtiniana de linguagem, quando este afirma que só podemos pensar em linguagem em contextos sociais e culturais, de forma dialógica. Dialogicidade não como um adendo, mas intrínseca à própria linguagem. Analisando não apenas os enunciados e a cena de enunciação nas *rodas de conversa*, bem como os materiais trazidos pelos jovens, percebi o quanto essa máxima bakhtiniana entra em cena quando o assunto são as práticas letradas do movimento cultural *hip hop*. Ler para quê? Falar com que objetivos? Que temas são relevantes para minha vida e para a comunidade? A linguagem deve ser usada e produzida para quê e para quem? Os próprios ativistas responderam: *Pra causar!* Expressão usada no *hip hop* que significa: para se fazer notar, para dar notoriedade a algum fato ou acontecimento.

A pesquisa mostrou a complexidade dos letramentos quando em meio às atividades culturais e políticas, nas interações e por meio da linguagem, os sujeitos descobrem, localizam, apontam, propõem, agem e ensinam outros a agir. Nesse movimento, eles reinventam os letramentos no *hip hop*, que conjuga os letramentos da vida e o da escola. Como aparece na letra de *rap* analisada no capítulo 4, *Educar é o Lema*, a escola é sim contestada, mas também deslocada em seu favor, quando eles conseguem repensar e atribuir sentidos sociais à instituição.

Nesse movimento de reinvenção de práticas de uso da linguagem, os ativistas instauram maneiras criativas de ler, falar, interagir, da mesma forma que constituem acervos de leitura, mediante investimentos para saber de si, de seu pertencimento étnico racial e social. Também circulam esse conhecimento por meio de suas produções. Desde a capa do CD até o fanzine, o *rap*, as batalhas, a

organização de eventos, o grafite, eles imprimem e reafirmam o caráter coletivo da produção de conhecimento. Ao sociabilizar suas produções, eles se tornam agentes de letramentos e formadores de outros agentes. Está implícito nessa democratização de conhecimento, o planejamento, o conhecimento do “auditório”, o uso da modalidade de linguagem mais apropriada para todos, a preocupação em se fazer entender e em convencer o outro, não apenas em relação aos conteúdos veiculados, mas em relação à sua própria imagem como leitor, ativista, agitador e agente de letramentos, que se confunde com a própria imagem do movimento.

Os letramentos de reexistência não acontecem de forma inusitada, mas principalmente porque pertencer a este movimento implica assumir alguns contratos estabelecidos nas interações e auto formações que o próprio grupo fomenta. É uma ação auto regulada pela necessidade de dar respostas aos desafios postos pelo centro, pela pós-modernidade, pelas crises. Para isso, usa-se a Internet, a impressão reciclável, estabelecem-se parcerias com grupos com objetivos afins (movimentos sociais, ONGs), criam-se novas formas de se comunicar e interagir.

Voltando aos objetivos do Grupo *Ltramentos do Professor*, afirma-se que uma das tarefas cada vez mais urgentes para a instituição escolar é atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos. Essa preocupação é particularmente importante nesse momento sócio-histórico em que a educação para todos, como política, impõe-se como questão chave para um mundo em movimento do qual a escola faz parte. Isto é, há a necessidade de reconhecer e validar diferentes práticas de uso social da linguagem como parte do repertório cultural dos novos sujeitos.

O capítulo cinco também explicita os letramentos de reexistência e a agência dos sujeitos em três situações distintas de interação em que necessitam investir nas formas de usar as palavras, a fim de comunicar suas identidades

como *rappers*, educadores e ativistas. Taticamente, usam as maneiras de dizer de suas filiações sócio-históricas na apreciação valorativa implicada no léxico selecionado, na entonação, no ritmo da palavra e do corpo.

Observa-se também nesse capítulo que, por meio dos discursos, os sujeitos colocam em jogo e negociam as identidades que os singularizam como agentes de letramentos em suas comunidades e fora delas. Os enunciados verbais e corporais que indiciam marcas linguístico-discursivas nos permitem analisar como se constroem os diferentes posicionamentos identitários. Dessa forma, quando os jovens usaram a linguagem, o fizeram a partir de suas marcas sócio-históricas, buscando afirmar certos traços identitários que estão inscritos em suas práticas discursivas. O discurso é então parte de uma estrutura social mais ampla e que tem efeitos sobre essa mesma estrutura.

Alguns dos integrantes deste grupo declararam que, entre outros aspectos, a participação no movimento possibilita que tomem parte, como protagonistas, em eventos nos quais o uso da língua, nas suas modalidades oral e escrita é central: composição de letras de *rap*, participação em palestras, leitura de textos diversos tais como jornais, revistas e livros, em especial os que tematizam a história da população negra no Brasil e no mundo.

Segundo eles, estas práticas imprimem mudanças significativas em seu modo de agir e de posicionar-se diante da produção de conhecimento. Em atividades fora do âmbito de educação escolar, eles se envolvem com a linguagem de modo concreto e, em contextos reais de comunicação, reconhecer-se como agentes de letramentos os impulsiona a ir além e adentrar os diversos espaços de letramentos para se desafiar, para testar suas competências e, com isso também, aprendem, sobretudo, a reafirmar os letramentos emergentes, os de reexistência.

Os dados e análises resultantes dessa pesquisas revelam uma pequena parte da diversidade de práticas letradas que conformam a realidade brasileira e as grandes desigualdades existentes entre grupos, segundo sua origem social, escolaridade, inserção profissional, faixa etária, gênero, raça. Mostram também

que a compreensão dessa complexidade e, principalmente, das possibilidades de mudança nas práticas letradas dos sujeitos é real.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO. H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: **Juventude e adolescência no Brasil - referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ABROMAVAY, M. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers; juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABROMAVAY, M. e CASTRO. M. G **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília, UNESCO, MEC, 2003

ALBUQUERQUE, C. **O eterno verão do reggae**. São Paulo: Editora 34, 1997.

ALVES, C. **Pergunte a quem conhece: Thaíde**. São Paulo: Labortexto, 2005.

AMORIM. M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e pesquisa; leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: _____. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

ANDRADE, E. N. **Movimento negro juvenil: um estudo de caso de jovens rappers de São Bernardo do Campo**. 1996. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 1996.

_____. *Hip hop: movimento negro juvenil*. In: _____. **Rap e educação. Rap é educação**. São Paulo: Selo Negro (Summus), 1999.

ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo: (1888-1988)**. Bauru/SP: EDUSC, 1998.

ARAUJO, C. A. M. et al. **Cidades negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2008.

ARAÚJO, M.; SILVA, G. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO. J. **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

AZEVEDO, A. M. G.; SILVA, S. J. Os sons que vêm das ruas. In: ANDRADE, E. N. (org.). **Rap e educação Rap é educação**. São Paulo: Selo Negro (Summus), 1999. p. 65-82.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV), V.N. ([1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, S.A.P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BARROS, D.L.P. FIORIN, J.L. **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo, Edusp, 1994

BARTON, D.; HAMILTON M; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres: Routledge, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Práticas de letramento. In: BARTON, D.; HAMILTON M; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BLASS, L. M. S. Estamos em greve! Imagens, gestos e palavras do movimento dos bancários, 1985. São Paulo; Hucitec, 1992

BENTO, M. A. S.; CARONE, I. (orgs.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERND, Z. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992. (Síntese Universitária; 36).

BEZERRA, P. Poliofonia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave, Belo Horizonte: EUFMG, 2000. p. 333-82.

BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998

BRUNER, J; WEISSER, S. A invenção do ser; a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R. TORRANCE, N. (Org.) **Cultura, escrita e oralidade**. São Paulo: Atica, 1995

BUNZEN, C. S. **Dinâmicas discursivas na aula de português: usos de livro**

didático e projetos didáticos autorais e construção de sentido. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2009.

CALDEIRA, T.P.R. **A política dos outros. O cotidiano dos Moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos.** São Paulo, Brasiliense, 1984.

CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M. B., H.; RICHARDSON, K. **Researching Language. Issues of Power and Method.** Londres: Routledge, 1992.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade.** Rio de Janeiro: Editora EDUSP, 2005.

CARBONI, F.; MAESTRIO, M. **A linguagem escravizada, Língua, história, poder e luta de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARDOSO, M. N. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARDOSO, P. J. F.. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias.** Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar.** São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLO, G. e CHARTIER, R. **História da Leitura no Mundo ocidental.** Vol. I. São Paulo: Ática, 1998.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CEZERILO, A. A. Q. dos S. **Irmandades negras: outro espaço de luta e resistência (1870-1890).** São Paulo: Anablume, 2002.

CHARAUDEU, P., MANGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, R. **Formas e sentido cultura escrita: entre distinção e apropriação.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

COIMBRA, C. M. B. O atrevimento de resistir. In: CARVALHO FILHO, S. de A. et al. (org.). **Deserdados**: dimensões das desigualdades sociais. 14 ed. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2007.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CUNHA, L. M. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CUNHA, O. G. da. Depois da Festa: movimentos negros e políticas de identidade. In: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (orgs.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**, Belo Horizonte: EDUFMG, 2000. p. 333-82.

DAMASCENA, A. A. O caráter formativo da congada. In: OLIVEIRAS, I.; GONÇALVES, P.B.; PINTO, R.P. (orgs.) **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005. p. 168-178.

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

DIONÍSIO, A.P. et AL (orgs), **Gêneros Textuais & Ensino**. 4 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, M.C. (Ed.) **Handbook of research on teaching**: a project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

_____. Ethnographic microanalysis of interaction. In: _____. **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press, 1992.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. O quando de um contexto: questões e métodos na análise de competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

FÉLIX, J.B.J. **Chic Show e Zimbabwe a construção da identidade nos bailes black paulistanos**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

_____. **Hip hopHip hop**: política e cultura no contexto paulistano. 2006. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

FIGUEIREDO, A. **Novas elites de cor**: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador. São Paulo: Annablume; Sociedade Brasileira de Instrução; Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

FONSECA, M. D. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

_____. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: CONCURSO NEGRO E EDUCACAO, I, 1999-2000, São Paulo, SP. **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: ANPEd; Ação Educativa, 2001. p. 11-36.

GALVÃO, A. M. O. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930 -1950). **Educação & Sociedade**. São Paulo, Campinas, v.1, n.1, p. 247-272.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEE, J. **Social Linguistics and Literacies**. Ideologies in Discourses. Hampshire: The Falmer Press, 1990.

GIACOMINI, S.M. **A alma da festa**: família, etnicidade e projetos num clube social da zona norte do Rio de Janeiro: O Renascença Clube. Belo Horizonte; Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

GIDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre, Artmed, 2005

GILROY, P. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Rappers, educação e identidade racial. In: LIMA, I.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, SM (Orgs.). **Educação popular afro-brasileira**. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros. (Pensamento Negro em Educação, 5).

_____. A mulher negra que vi de perto: **O processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: cavalleiro, e. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus/Selo Negro, 2001.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus/Selo Negro, 2001.

_____. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, 2003.

GONÇALVES, L. A. O. **Silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte- MG, 1985.

GONÇALVES, L. A O; SILVA, P. B.G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES, L. A. O. Negro e educação no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, M. G. **Racionais MC's: o discurso possível de uma juventude excluída**. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 2001.

GONÇALVES, P. B.. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. A. et al. **De preto a afrodescendente**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

GUEDES-PINTO, A. L.; et al. Percursos de letramento de professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

GUIMARÃES, A S. A. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais/** Stuart Hall Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardiã Resende ... [et all.]. Belo Horizonte : Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003b.

HALL, E.T. **A Dimensão Oculta.** Lisboa: Relógio D'Água Ed., 1986.

HAMILTON, M. Explorando letramentos situados. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies.** London: Routledge, 2000. p.1-6.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 807).

HERSCHMANN, M. **O Funk e o hip hophip hop invadem a cena.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.). **A Invenção das tradições.** 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Pensamento Crítico, 55).

HOUAISS, A. VILLAR. M. S. FRACO, F. M. M. **Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922p.

HYMES, D. **Ethnography, linguistics, narrative inequality:** Toward a Understanding of Voice. Bristol: Taylor & Francis, 1996.

JOVINO, I. S. El rap como prática cultural juvenil negra. **Boletín IFP,** Santiago, ano 2, n.6, mayo 2004.

_____. **As minas e os manos têm a palavra.** 2005. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação São Carlos, da Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, 2005.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola In:_____. (org.) **Os significados do letramento.** Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1995.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. IN: CORREA, M.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

_____. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.). **Aulas de português, perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. **Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento**. São Paulo: Fapesp. (Projeto de Pesquisa Temático FAPESP). 2002.

_____. **Preciso ensinar o letramento?: não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel-Unicamp; MEC, 2005.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. IN: BUNZEN, C. MENDONÇA. M.. (Org.) **p Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola. 2006a.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: _____. (org.) **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.39-68.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: USP. [no prelo].

KING, J., COLLEGE, M. E. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. In: GOMES, L. N, SILVA, P. G. **Experiências etnoculturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOCH, I. G. V.; MORATO; E. M.; BENTES, A C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo. Cortez Editora, 2002.

LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. (Série Fundamentos, 136).

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LINDOLFO FILHO, J. *Hip hopper*: Tribos urbanas, metrópoles e controle social. In: PAIS, J. M. E BLASS, L. M. S. (Orgs.) **Tribos urbanas**: produção artística e identidades. São Paulo: Annablume, 2004.

LUZ, I. M. Compassos Letrados: trabalhadores negros entre a instrução e o ofício em Pernambuco (1830-1860). In: OLIVEIRA, I.; AGUIAR, M. Â.; SILVA, P.; OLIVEIRA, R, de. (Orgs.). **Negro e Educação 4**: Linguagens, educação, resistências, políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2008, v. 4, p. 5-336.

MACEDO, M. J. Hora de trançar os braços, hora de dançar samba rock. **Revista Histórica do Arquivo do Estado de São Paulo e da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, n.15, jul-set., 2004.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, RUTH (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005

MATÊNCIO, M de L M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MATENCIO, M. de L. M. & SILVA, J. Q. G. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. B. e MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. A leitura na formação e atuação do professor da Educação Básica. In: MARI, H. et al. (Org.). **Ensaio sobre a leitura**. Belo Horizonte: CIPEL/PUC MINAS, 2005.

_____. Letramento na formação do professor: integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional". In: CORREA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, III. **Anais**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2003, p. 110-120.

MCLAREN, P. Pedagogia Gangsta e Guetocentrismo: A Nação *hip hop* como uma esfera contrapública. In: _____. **Multiculturamismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MAGNANI, J. G. C. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.17, n.2, nov. 2005.

MAGRO, V. M. M. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o *hip hop*. **Caderno Cedes**, v. 22, n.57, ago. 2002.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R.(Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005, pp.69-92.

MALACHIAS, R. **Ação transcultural**: a visibilidade da Juventude Negra nos bailes black de São Paulo (Brasil) e Havana (Cuba). Dissertação (Mestrado) – PROLAM, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000

MEUR, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). Gêneros, teoria, método e debates. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

MORAIS. C. C. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.36, set./dez. 2007.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978-1988**: 10 anos de luta contra o racismo. São Paulo, Confraria do Livro, 1988.

MOYSÉS, S. M. A. Literatura e história: imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.0, set./dez. 1995.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. M. QUEIROZ, R. das. **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EdUFF. 2004. (Cadernos PENESB 5).

PAIXÃO, M. CARVANO, L. M. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008**. Rio de Janeiro, Instituto de Economia da UFRJ, Editora Garamond Ltda, 2008.

PEREIRA, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

PIRES, R. de A. **Narrativas quilombolas**: Negros em contos, de Cuti e Mayombe, de Pepetela. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 1998.

POCHMANN, M. **Políticas de inclusão social**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUINTÃO, A. A. **Irmandades negras**: outro espaço de luta e resistência. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Teorizando a resistência. In: SILVA, D.E.; VIEIRA, J. (Org.). **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UnB; Oficina Editoria do Instituto de Letras; Plano, 2002. p. 203-220.

REID, G.A. **Negros e Brancos em São Paulo (1888 – 1988)**. Tradução Magda Lopes. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

REIS, J. J. A sociedade malê: organização e proselitismo. In: _____. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, V. M.. Uma perspectiva para os estudos do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ROCHA , A. M. Oficina e festival de *hip hop* da cidade Tiradentes. In: Jovens negros em São Paulo. Auto-estima e participação. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Minc. **Revista Palmares**, n. 4, p. 11, out. 2000.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**. Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS. H. **A busca de um caminho para o Brasil. A trilha do círculo vicioso**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

SANTOS. M. Território e dinheiro. In: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF. **Território, Territórios**. Niterói: PPGeo-UFF/AGB, RJ, 2002.

SILVA, A. M. P. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Brasília: Editora Plano, 2002.

SILVA, J. C. G. Arte e educação: a experiência do movimento hip hop paulistano. In: _____. **Rap e educação. Rap é educação**. São Paulo: Selo Negro (Summus), 1999.

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

SILVA, V. G. da. **O antropólogo e sua magia**: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras. São Paulo: USP, 2000.

SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

SILVA, J. C. G. **Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana**. 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, SP, 1998.

_____. A arte e educação: a experiência do movimento *hip hop* paulistano. In: ANDRADE, E. **Rap e educação: rap é educação**. São Paulo: Sumus/Selo Negro, 1999.

SILVA, P.B.G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: SILVA, P.B.G. et al. (Org.) **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: Edufscar, 2003. p. 181-97.

SILVA, P. B. G. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. In: LIMA, I., SILVEIRA, S. M. (Orgs.). **Negros, territórios e educação**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros – NEN. nº 7. (Nov/2000). p. 378-388.

SODRÉ, M.. **A verdade seduzida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SOUZA, A L. S. et al. **De Olho na cultura**: um ponto de vista afro-brasileiro. Salvador-BA: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA); Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

STAM, R. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. Ática, São Paulo, 1992.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. **Construção identitária profissional no ensino superior**: prática diarista e formação do professor. 211 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2006.

Theodoro, Mário. (org) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VOVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

VOVIO, C.L. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2007.

ANEXOS

Anexo - termo de consentimento

PROJETO TEMÁTICO FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA E DO FORNECIMENTO DE MATERIAL IMPRESSO PARA PESQUISA

Eu, _____, RG nº _____, tendo ciência dos objetivos da pesquisa "Formação do Professor: processos de retextualização e Práticas de Letramento" cedo os direitos das entrevistas, realizada no segundo semestre de 2004 para a utilização dos dados por mim produzidos (em via impressa ou oral). Cedo também os direitos de materiais impressos fornecidos para serem utilizados na geração de dados (planos de aula, relatos de experiência e outros). Tendo a garantia de que esses dados serão expostos mantendo-se sigilo absoluto de minha identidade e dos que produziram o material citado. Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com a pesquisadora _____, assino concordando com o exposto acima:

Endereço: _____ nº _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____ e-mail: _____

São Paulo , _____ de 2004

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Anexo – questionário

Projeto: _____
Núcleo de Pesquisa _____
Pesquisador (a): _____

Com este questionário queremos conhecer um pouco da realidade em que vive e das práticas de leitura que desenvolve em diferentes âmbitos de sua vida. Descobrir o que lê, como, porque e para quê.
A análise dos dados, deste e de outros instrumentos, permitirá responder as perguntas formuladas no projeto de pesquisa em desenvolvimento

Obrigada(o)

Identificação

Nome: _____
Endereço: _____
Cidade: _____ **Bairro:** _____ **CEP:** _____
Telefone: _____ **e-mail:** _____
Data: ____/____/____

Instruções para o preenchimento

- Primeiramente, folheie todo o questionário e veja como ele está organizado;
- Leia todas as alternativas e escolha a resposta mais adequada;
- Utilize letras de forma e letra a mais legível possível;
- Circule o número correspondente à resposta escolhida;
- Em caso de mudança de resposta, escreva ao lado o número da alternativa escolhida.
- Procure responder a todas as perguntas.

A. Caracterização socioeconômica

1. Sexo:

1. Masculino
2. Feminino

2. Qual a sua idade?

____ anos

3. Qual o seu estado civil?

1. Solteiro (a)
2. Casado (a), mora com companheiro (a)
3. Separado (a), divorciado (a), viúvo (a)

4. Onde você nasceu?

1. Estado: _____ ()
2. Cidade ou distrito: _____ ()
99. Não sabe/Não respondeu.

5. Qual a sua cor ou raça? _____ ()

6. Em qual das seguintes cores ou raças você se incluiria?

1. Branca
2. Preta (Negra)
3. Parda
4. Amarela
5. Indígena
6. Nenhuma dessas. Qual? _____ ()
99. Não sabe/Não respondeu.

7. Qual a sua religião?

1. Católica
2. Protestante
3. Religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda etc.)
4. Espírita
5. Pentecostal
6. Outra: _____ ()
10. Não pratica nenhuma religião
99. Não sabe/Não respondeu.

8. Você é o(a) chefe da família?

1. Sim (Neste caso, não responda a pergunta 9)
2. Não
99. Não sabe/Não respondeu

9. Qual o grau de instrução do (a) chefe de sua família?

1. Analfabeto
2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
3. Primário incompleto (1ª até a 3ª série)
4. Primário completo (4ª série)
5. Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)
6. Ginásio completo (8ª série)
7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)
8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)
9. Ensino Superior incompleto
10. Ensino Superior Completo
11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
99. Não sabe/Não respondeu

10. Qual o número de pessoas que vive em seu domicílio?

1. uma pessoa (vive sozinho (a))
2. duas pessoas
3. três pessoas
4. quatro pessoas
5. cinco pessoas
6. mais de cinco pessoas
99. Não sabe/Não respondeu

11. Assinale quais serviços ou bens você tem em seu domicílio:

	Nenhum	1	2	3	4	5	6 ou +
TV em cores	0	1	2	3	5	5	5
Vídeo Cassete	0	1	2	3	5	5	5
Rádio	0	1	2	3	5	5	5
Banheiro	0	1	2	3	5	5	5
Automóvel	0	1	2	3	5	5	5
Empregada Mensalista	0	1	2	3	5	5	5
Aspirador de pó	0	1	2	3	5	5	5
Máquina de lavar	0	1	2	3	5	5	5
Geladeira	0	1	2	3	5	5	5
Freezer	0	1	2	3	5	5	5
Telefone fixo	0	1	2	3	5	5	5
Telefone celular	0	1	2	3	5	5	5
Total (uso do pesquisador)							

12. Qual a renda familiar bruta no mês passado? (salário mínimo R\$ 260)

R\$ _____

1. até 1 salário mínimo
2. mais de 1 a 2 salários mínimos
3. mais de 2 a 5 salários mínimos
4. mais de 5 a 10 salários mínimos
5. mais de 10 a 20 salários mínimos
6. mais de 20 salários mínimos
99. Não sabe/Não respondeu.

13. Qual a sua situação atual de trabalho?

1. Está trabalhando. Qual sua ocupação? _____ ()
2. Está desempregado (a). Qual foi sua última ocupação? _____ ()
3. Está aposentado (a). Qual foi sua última ocupação? _____ ()
4. Está procurando emprego pela primeira vez
5. Nunca trabalhou e não está procurando emprego
6. É dona de casa
7. Outra situação (vive de renda, recebe pensão, inválido etc.)
99. Não sabe/Não respondeu

14. Qual foi sua renda pessoal bruta no mês passado? (salário mínimo R\$ 260)

R\$ _____

1. até 1 salário mínimo
2. mais de 1 a 2 salários mínimos
3. mais de 2 a 5 salários mínimos
4. mais de 5 a 10 salários mínimos

- 5. mais de 10 a 20 salários mínimos
- 6. mais de 20 salários mínimos
- 99. Não sabe/Não respondeu.

15. Você exerce atividades comunitárias como educador ou agente social?

- 1. Sim. Qual função? _____ () Há quanto tempo? _____ ()
- 2. Não. (Neste caso, pule para **pergunta 18**)
- 99. Não sabe/Não respondeu

16. Quanto tempo de trabalho semanal você dedica, habitualmente, a cada uma das suas atividades profissionais?

- 1. Atuação comunitária: _____ horas
- 2. Outras atividades profissionais: _____ horas

17. Quanto você recebe pelas atividades comunitárias que desenvolve (como educador ou agente comunitário)? (salário mínimo R\$ 260)

R\$ _____

- 1. até 1 salário mínimo
- 2. mais de 1 a 2 salários mínimos
- 3. mais de 2 a 5 salários mínimos
- 4. mais de 5 a 10 salários mínimos
- 5. mais de 10 a 20 salários mínimos
- 6. mais de 20 salários mínimos
- 99. Não sabe/Não respondeu.

18. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de seu pai, ou responsável do sexo masculino que o criou (não responda, caso esta pessoa seja o chefe de sua família)?

- 1. Analfabeto
- 2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
- 3. Primário incompleto (1ª até a 3ª série)
- 4. Primário completo (4ª série)
- 5. Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)
- 6. Ginásio completo (8ª série)
- 7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)
- 8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)
- 9. Ensino Superior incompleto
- 10. Ensino Superior Completo
- 11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
- 99. Não sabe/Não respondeu.

19. Qual o nível de escolaridade completo mais alto de sua mãe, ou responsável do sexo feminino que o criou (não responda, caso esta pessoa seja o chefe de sua família)?

- 1. Analfabeto
- 2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
- 3. Primário incompleto (1ª até a 3ª série)
- 4. Primário completo (4ª série)
- 5. Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)
- 6. Ginásio completo (8ª série)
- 7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)
- 8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)
- 9. Ensino Superior incompleto
- 10. Ensino Superior Completo
- 11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
- 99. Não sabe/Não respondeu.

20. Qual o seu nível de escolaridade completo mais alto? (Não responda, caso você seja o chefe de sua família)

- 1. Analfabeto
- 2. Sabe ler e escrever mas não cursou a escola
- 3. Primário incompleto (1ª até a 3ª série)
- 4. Primário completo (4ª série)
- 5. Ginásio incompleto (5ª até a 7ª série)
- 6. Ginásio completo (8ª série)
- 7. Ensino Médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª série)
- 8. Ensino Médio ou 2º grau completo (3ª série)
- 9. Ensino Superior incompleto
- 10. Ensino Superior Completo
- 11. Pós-graduação (*lato sensu*, especialização, mestrado ou doutorado)
- 99. Não sabe/Não respondeu.

21. Se for educador (a), indique quais desses cursos voltados à educação você completou ou está cursando:

Cursos:	Completou 1	Está cursando 2	Não fez 3	Não sabe / não respondeu 99

21a. Normal ou Magistério (2º Grau)				
21b. Normal Superior				
21c. Licenciatura em Pedagogia				
21d. Bacharelado em Pedagogia				
21e. Licenciatura em outras áreas				
21f. Outro curso Superior				

22. Você realizou a maior parte de seus estudos:

1. Somente em escolas públicas
2. Somente em escolas particulares
3. Parte em escolas públicas e parte em escolas particulares
99. Não sabe/Não respondeu

23. Você realizou seus estudos em cursos supletivos?

1. Sim. Quais séries? _____
2. Não.
99. Não sabe/Não respondeu

24. (Somente para quem completou o Ensino Médio) Você está participando de cursos pré-vestibulares?

1. Sim, na rede privada
2. Sim, organizados por universidades ou universitários
3. Sim, organizados por associações de moradores ou organizações comunitárias
4. Não.
99. Não sabe/Não respondeu

25. Há quanto tempo você parou de estudar no ensino formal, isto é, na escola, colégio ou faculdade?

1. Está estudando
2. Até 5 anos
3. De 6 a 10 anos
4. De 11 a 14 anos
5. De 15 a 20 anos
6. Mais de 20 anos
99. Não sabe/Não respondeu

B. Práticas de leitura e acervos no âmbito doméstico

26. Na sua casa moram crianças com idade entre 4 e 14 anos?

1. Sim. Quantas? _____ ()
2. Não. (Neste caso, pule para a pergunta 31)
99. Não sabe/Não respondeu

27. Estas crianças são seus:

1. Filhos
2. Irmãos
3. Outros parentes ou amigos
4. Agregados (filhos ou parentes de empregados ou de pessoas próximas a família)
99. Não sabe/Não respondeu

28. Você costuma ler algo em voz alta para alguma destas crianças?

1. Sim.
2. Não. (Neste caso, pule para pergunta 30)
99. Não sabe/Não respondeu

29. Quais desses materiais você costuma ler para estas crianças?

1. Livros infantis
2. A Bíblia ou livros religiosos
5. Outros tipos de livros
6. Gibis/revistas em quadrinhos
7. Jornais e revistas
8. Folhetos
9. Outros. Quais? _____

30. Você costuma acompanhar alguma destas crianças nas tarefas escolares que realizam em casa?

1. Sim.
2. Não.
99. Não sabe/Não respondeu

31. Quando precisa achar um número de telefone, você, na maior parte das vezes:

1. Pede para outra pessoa consultar
2. Consulta o catálogo, mas sente dificuldade
3. Consulta o catálogo, sem dificuldade
4. Consulta o serviço telefônico
5. Consulta sites
6. Nunca precisou procurar número de telefone

99. Não sabe/Não respondeu

32. Quando precisa localizar uma rua ou local, você, na maior parte das vezes:

1. Pede informações para outra pessoa
2. Consulta o guia de ruas, mas sente dificuldade
3. Consulta o guia de ruas, sem dificuldade
4. Consulta serviços de itinerário via telefone
5. Consulta sites com itinerários
6. Nunca precisou procurar uma rua
7. Outros. Quais? _____ ()

99. Não sabe/Não respondeu

33. Assinale os tipos de cartas ou correspondências que você costuma receber em sua casa:

1. De parentes ou amigos
2. De bancos
3. De lojas ou estabelecimentos comerciais
4. De igrejas
5. De associações de moradores ou entidades comunitárias ou movimentos sociais
6. De partidos políticos ou sindicatos
7. De cobranças ou contas a pagar
9. Não costuma receber correspondências
10. Outros. Quais? _____ ()

99. Não sabe/Não respondeu

34. Quando precisa lembrar-se de compromissos, contas a pagar e receber ou atividades familiares, você costuma?

1. Memorizar
2. Tomar notas em folhas soltas
3. Usar agenda
4. Marcar em folhinhas ou calendários
5. Anotar em programas de computador
6. Usar outros meios para lembrar. Quais? _____

99. Não sabe/Não respondeu

35. Dessas atividades, quais você costuma fazer?

1. Fazer listas de compras
2. Fazer listas de tarefas
3. Deixar bilhetes com recados ou instruções para alguém da casa
4. Fazer compras a prazo ou a crédito
5. Verificar a data de vencimento dos produtos que compra
6. Comparar preços entre produtos antes de comprar
7. Procurar ofertas em folhetos e jornais
8. Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
9. Reclamar por telefone ou por escrito sobre produtos ou serviços que adquiriu
10. Ler bulas de remédios antes de usá-los
11. Não costuma realizar nenhuma dessas atividades

99. Não sabe/Não respondeu

36. Quais destes materiais você tem em sua casa?

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
4. Literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Catálogos e listas telefônica
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
1. Outros. Quais? _____ ()
2. Não têm nenhum desses materiais

99. Não sabe/Não respondeu

37. Você considera que suas habilidades de leitura são suficientes para a realização de suas atividades domésticas?

1. Sim.
2. Não
99. Não sabe/Não respondeu

38. Você considera que suas habilidades de escrita são suficientes para a realização de suas atividades domésticas?

1. Sim.
2. Não
99. Não sabe/Não respondeu

39. Na casa onde você passou sua infância tinha algum destes materiais?

1. Álbuns de fotografia
2. Bíblia ou livros religiosos
3. Cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
4. Literatura de cordel
5. Dicionário
6. Enciclopédias
7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos
8. Folhinha, calendários
9. Guias de rua e serviços
10. Catálogos e listas telefônica
11. Jornais
12. Livros de receitas
13. Livros de literatura
14. Livros didáticos ou apostilas escolares
15. Livros infantis
16. Livros técnicos ou especializados
17. Manuais de instrução
18. Revistas
19. Outros. Quais? _____ ()
20. Não têm nenhum desses materiais
99. Não sabe/Não respondeu

40. Quando criança, você costumava ver seus pais, responsáveis ou parentes fazendo alguma destas atividades?

1. Lendo revistas
2. Lendo jornais
3. Lendo folhetos
4. Lendo livros
5. Lendo ou escrevendo cartas
6. Lendo ou escrevendo receitas
7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho
8. Ensinando ou acompanhando as crianças em tarefas escolares
9. Lendo cartilhas, carta do ABC ou livros escolares
10. Nenhuma destas atividades
99. Não sabe/Não respondeu

C. Práticas de leitura e acervos em diversos espaços de socialização e convivência

41. De modo geral, você diria que gosta de ler ou que tem hábito de ler?

1. Sim.
2. Não. (Neste caso, pule para pergunta 44)
99. Não sabe/Não respondeu

42. Indique por favor, o quanto gosta de ler cada um dos seguintes tipos de publicação.

Publicações	Não gosta	Gosta muito	Gosta mais ou menos	Gosta pouco	Nunca leu
42a. Revistas femininas (Cláudia, Nova, Ana Maria, TPM etc.)	1	2	3	4	5
42b. Revistas de fofocas e de novelas (Contigo, Caras, Quem, etc.)	1	2	3	4	5
42c. Revistas institucionais (de organizações não governamentais, de empresas etc.)	1	2	3	4	5
42. Revistas de culinária, costura ou artesanato	1	2	3	4	5
42f. Revistas segmentadas (voltadas para jovens, idosos, educadores etc.)					
42g. Revistas de música	1	2	3	4	5
42h. Revistas semanais de informação (veja, Isto é, Época etc.)	1	2	3	4	5
42i. Revistas especializadas ou técnicas	1	2	3	4	5

(Pequenas empresas, grandes negócios, Globo rural, etc.)					
42j. Revistas eróticas (Playboy, Vip etc)	1	2	3	4	5
42l. Revistas religiosas	1	2	3	4	5
42m. Jornais diários	1	2	3	4	5
42n. Fanzines e jornais alternativos					
42o Livros de romances, policiais, ficção científica	1	2	3	4	5
42p. Romances publicados em revistas (Bianca, Júlia, Sabrina etc.)	1	2	3	4	5
42q. Livros de poesia	1	2	3	4	5
42r. Livros de auto-ajuda ou orientação pessoal	1	2	3	4	5
42s. Livros religiosos/Bíblia	1	2	3	4	5
42t. Livros escolares	1	2	3	4	5
42u. Livros técnicos, ensaios ou de teoria	1	2	3	4	5
42v. Histórias em quadrinho	1	2	3	4	5
42x. Folhetos ou literatura de cordel	1	2	3	4	5

43. Quem você acha que mais influenciou seu gosto pela leitura?

1. Pai ou responsável do sexo masculino
2. Mãe ou responsável do sexo feminino
3. Algum outro parente
4. Algum professor
5. Algum amigo
6. Algum colega ou superior no trabalho
7. Padre/pastor ou líder religioso
8. Algum colega ou líder comunitário ou líder sindical
9. Ninguém
99. Não sabe/Não respondeu

44. Você costuma ir a alguma biblioteca pública ou comunitária ou a algum lugar que empresta livros para (assinale todas as alternativas necessárias):

1. Retirar livros
2. Ler e consultar livros
3. Ler e consultar revistas e jornais
4. Não costumo ir a esses locais
99. Não sabe/Não respondeu

45. Você costuma ler jornal (impresso ou em formato eletrônico)?

1. Sim.
2. Não. (Neste caso, pule para pergunta 49)
99. Não sabe/Não respondeu

46. Com qual frequência você costuma ler jornal?

1. Todos os dias.
2. Duas ou três vezes por semana.
3. Uma vez por semana.
4. No final de semana.
5. Eventualmente/De vez em quando.
99. Não sabe/Não respondeu.

47. Habitualmente, como você obtém o(s) jornal(is) que lê?

1. Eu mesmo compro ou peço para comprar
2. Tenho assinatura pessoal
3. Outra pessoa de minha casa comprou ou pediu para comprar
4. Outra pessoa de minha casa tem assinatura
5. Tenho disponível no trabalho
6. Tenho disponível na escola/faculdade
7. Tenho disponível em lugar público, biblioteca ou salas de espera
8. Tomo emprestado
9. Ganho brinde/exemplar de cortesia
99. Não sabe/Não respondeu

48. Qual ou quais destas partes do jornal você mais gosta de ler?

1. A primeira página
2. Noticiário local ou notícias do cotidiano da cidade
3. Noticiário nacional
4. Noticiário internacional
5. Noticiário policial
6. Política
7. Economia e negócios

8. Esportes
 9. Programação de TV, cinema, teatro, shows e exposições
 10. Humor, quadrinhos, passatempos, palavras-cruzadas
 11. Classificados
 12. Horóscopo
 13. Outras. Quais? _____
 99. Não sabe/Não respondeu
- 49. Quantos livros, aproximadamente, você leu no último ano?**
1. ___ livros ()
 2. Não leu nenhum. (Neste caso, pule para a pergunta 52)
 99. Não sabe/Não respondeu.
- 50. Desses livros que leu, você se lembra de algum título ou autor que o marcou?** ()
1. Sim. Qual (is)? _____
 2. Não lembra.
 99. Não sabe/Não respondeu
- 51. Habitualmente, como você obtém o(s) livro(s) que lê?**
1. Eu mesmo compro ou peço para comprar
 2. Tenho assinatura pessoal
 3. Outra pessoa de minha casa compra ou pede para comprar
 4. Outra pessoa de minha casa tem assinatura
 5. Disponível no trabalho
 6. Disponível na escola/faculdade
 7. Disponível em lugar público, biblioteca ou salas de espera
 8. Tomo emprestado
 9. Ganho brinde/exemplar de cortesia
 99. Não sabe/Não respondeu
- 52. Você costuma ler revista(s)?**
1. Sim.
 2. Não. (Neste caso, pule para a pergunta 56)
 99. Não sabe/Não respondeu
- 53. Com qual frequência você costuma ler revista(s)?**
1. Todos os dias.
 2. Duas ou três vezes por semana.
 3. Uma vez por semana.
 4. No final de semana.
 5. Eventualmente/De vez em quando.
 6. Não costuma ler revista.
 99. Não sabe/Não respondeu.
- 54. Habitualmente, como você obtém a(s) revista(s) que lê?**
1. Eu mesmo compro ou peço para comprar
 2. Tenho assinatura em meu nome
 3. Outra pessoa de minha casa compra ou pede para comprar
 4. Outra pessoa de minha casa tem assinatura
 5. Disponível no trabalho
 6. Disponível na escola/faculdade
 7. Disponível em lugar público/salas de espera
 8. Emprestado, leu em casa de amigo ou parente
 9. Brinde/exemplar de cortesia
 99. Não sabe/Não respondeu
- 55. Qual ou quais destas revistas você costuma ler?**
1. De informação semanal (Veja, Época, Isto É)
 2. Fofocas e novelas (Caras, Contigo, Amiga)
 3. Femininas (Cláudia, Nova, Marie Claire)
 4. De culinária, corte e costura ou artesanato
 5. Especializadas (saúde, informática, esportes)
 6. Eróticas (Playboy, Sexy, Vip, etc)
 7. De religião
 8. Quadrinhos, gibi, humor
 9. De música
 10. Segmentadas, destinadas a públicos específicos como jovens, idosos, educadores etc.
 11. Institucionais, geralmente distribuídas gratuitamente
 12. Outras. Quais? _____
 99. Não sabe/Não respondeu.
- 56. Em relação ao uso de computadores, você utiliza:**

1. Todos os dias da semana.
2. Quase todos os dias da semana.
3. Um ou dois dias por semana.
4. De vez em quando.
5. Eventualmente. (Neste caso, pule para **pergunta 59**)
99. Não sabe/Não respondeu

57. Em qual destes locais você costuma usar computador com mais frequência?

1. Em casa.
2. Na escola.
3. No trabalho.
4. Em centros comunitários
5. Em locais públicos (bibliotecas etc.)
6. Em locais privados (cyber café, agências de correio etc.)
7. Em casa de amigos ou parentes
8. Em outro local.
99. Não sabe/Não respondeu.

58. Com qual frequência você utiliza o computador para realizar cada uma das atividades abaixo?

Atividades:	Freqüentemente 1	Às vezes 2	Raramente 3	Não sabe / não respondeu 99
58a. Escrever relatórios e outros textos.	1	2	3	99
58b. Escrever trabalhos escolares.	1	2	3	99
58c. Organizar tarefas domésticas	1	2	3	99
58d. Digitar dados ou informações.	1	2	3	99
58e. Elaborar planilhas e montar bancos de dados.	1	2	3	99
58f. Montar bancos de dados	1	2	3	99
58g. Consultar e pesquisar.	1	2	3	99
58h. Montar páginas e fazer programas de computador.	1	2	3	99
58i. Fazer cursos à distância.	1	2	3	99
58j. Pagar contas e movimentar contas bancárias.	1	2	3	99
58l. Enviar e receber e-mails.	1	2	3	99
58m. Comprar pela Internet.	1	2	3	99
58n. Jogar ou desenhar.	1	2	3	99
58o. Navegar por diversos sites.	1	2	3	99
58p. Copiar músicas em CD ou arquivo eletrônico	1	2	3	99
58q. Entrar em sites de bate-papo e discussão.	1	2	3	99

D. Práticas de leitura e acervo no âmbito de formação ou estudo

59. Você costuma ler para estudar ou para aprender alguma coisa?

1. Sim.
2. Não. (Neste caso, pule para **pergunta 60**)
99. Não sabe/Não respondeu

60. Qual destas atitudes você costuma tomar quando lê para estudar?

1. Escreve comentários nas margens do texto
2. Sublinha partes do texto
3. Anota as idéias mais importantes
4. Copia partes do texto
5. Faz resumos do que leu
6. Faz esquemas com as idéias principais do texto
7. Outras. Quais? _____ ()
8. Nenhuma destas
99. Não sabe/Não respondeu

61. Quais destes textos você costuma ler para estudar?

1. Livros didáticos
2. Ensaios, artigos ou livros teóricos
3. Livros de literatura
4. Jornais
5. Revistas
6. Dicionários ou manuais de gramática
7. Enciclopédias
8. Apostilas
9. Textos ou exercícios em folhas avulsas
10. Matérias, esquemas, textos ou exercícios no caderno
11. Folhetos

12. Outras. Quais? _____
 13. Nenhuma destas
 99. Não sabe/Não respondeu

62. Se estiver estudando (na escola, em cursos ou treinamentos), que atividades foram feitas na sua sala de aula?

Atividades:	Freqüentemente 1	Às vezes 2	Raramente 3	Não sabe / não respondeu 99
620a. Explicação oral de conteúdos pelo professor	1	2	3	99
62b. Realização de trabalhos em grupos	1	2	3	99
62c. Cópia de textos de estudo	1	2	3	99
62d. Exercícios escritos	1	2	3	99
62e. Leitura de jornais, revistas ou livros	1	2	3	99
62f. Produção de textos ou redação	1	2	3	99
62g. Apresentação de vídeo ou filmes	1	2	3	99
62h. Debates e discussões em grupos	1	2	3	99
62i. Seminários	1	2	3	99
62j. Jogos ou dramatizações	1	2	3	99
62l. Provas	1	2	3	99
62m. Leitura em voz alta	1	2	3	99
62n. Leitura silenciosa e interpretação de textos	1	2	3	99

E. Práticas de leitura e acervo no âmbito do trabalho

As perguntas 63 a 71 devem ser respondidas somente por quem está trabalhando ou está desempregado ou está aposentado.

63. Como parte da sua função atual ou anterior, o que você lê ou lia?

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails
3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Pedidos e comandas
5. Relatórios
6. Catálogos
7. Contas e orçamentos
8. Guias de rua
9. Folhetos de propaganda, folders e ofertas
10. Listas telefônicas
11. Jornais comerciais, institucionais, fanzines e boletins informativos
12. Revistas variadas (de informação semanal, segmentadas etc.)
13. Formulários
14. Livros técnicos ou especializados
15. Manuais e instruções
16. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
17. Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenhos técnicos
18. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
19. Apostilas
20. Livros didáticos e informativos
21. Livros de literatura (infantil, poesia, romance, aventura, policia, etc.)
20. Outras. Quais? _____
21. Não lê/ou lia nenhum
99. Não sabe/Não respondeu

64. Como parte da sua função atual ou anterior, o que você escreve ou escrevia?

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails
3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Pedidos e comandas
5. Relatórios
6. Contas e orçamentos
7. Folhetos de propaganda e folders
8. Jornais institucionais, fanzines e boletins informativos
9. Revistas
10. Formulários
11. Manuais e instruções
12. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
13. Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenhos técnicos
14. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
15. Apostilas
16. Outras. Quais? _____

17. Não escreve/ou não escrevia

99. Não sabe/Não respondeu

65. Quais equipamentos você utiliza ou utilizava em seu último trabalho?

1. Calculadora
2. Máquina registradora
3. Computador
4. Fax
5. Terminal de leitura óptica
6. Fotocopiadora/xerox
7. Filmadora, câmera fotográfica
8. Metros, fitas métricas e réguas
9. Medidor ou balança
10. TV, vídeo e DVD
11. Retroprojeter, projetor multimídia
12. Aparelho de som e toca-CD
13. Outros. Quais? _____
14. Não utiliza/Não utilizava nenhum

66. Quais destas tarefas você realiza no seu trabalho atual ou realizava no último?

1. Acompanhamento do trabalho de outras pessoas
2. Trabalho em equipe.
3. Atendimento ao público
4. Participação em reuniões para planejar ou avaliar o trabalho
5. Participação em treinamentos e cursos
6. Participação em congressos ou feiras
7. Pesquisa, estudo e busca de informações
8. Profere palestras, cursos, oficinas ou aulas
9. Participação em eventos culturais
10. Reuniões com empresas, instituições, associações afins
11. Outras. Quais? _____
12. Não faz/Não fazia
99. Não sabe/Não respondeu

67. Há quanto tempo você fez um curso? (sem contar ensino formal e treinamento na empresa)

1. Nunca fez
2. Está fazendo
3. Nos últimos seis meses
4. Há mais de seis meses
99. Não sabe/Não respondeu

68. Com qual objetivo você fez este curso?

1. Conseguir um trabalho/um trabalho melhor
2. Melhorar no próprio trabalho
3. Para desenvolvimento pessoal
4. Outro. Qual? _____
99. Não sabe/Não respondeu

69. Quais destas tarefas você faz ou fez?

1. Procura empregos por meio de anúncios ou classificados
2. Participa de entrevistas ou processo seletivo
3. Preenche fichas de emprego
4. Prepara currículo para se candidatar a um trabalho
5. Participa de concursos ou testes
6. Participa de cursos preparatórios para concursos ou testes
99. Não sabe/Não respondeu

70. Na sua opinião, a forma como você lê, ajuda ou atrapalha suas oportunidades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu

71. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha suas oportunidades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu

72. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha suas oportunidades profissionais?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu

73. Quando você precisa planejar atividades que vai realizar durante o dia e a semana, de maneira geral?

1. Memoriza
2. Toma notas em folhas soltas
3. Usa agenda
4. Marca em folhinhas ou calendários
5. Anota em programas de computador
6. Usa outros meios. Quais? _____
99. Não sabe/Não respondeu

F. Práticas de leitura e acervo no âmbito da participação comunitária

As perguntas 74 a 81 devem ser respondidas somente por quem atua ou participa de grupos comunitários, associações, ONG.

74. Qual atividade você exerce nessa organização?

1. Acompanha o trabalho de outras pessoas
2. Trabalha em equipe.
3. Atende ao público
4. Participa de reuniões, planejamentos, avaliações
5. Elabora projetos e capta recursos
6. Participa de congressos ou feiras
7. Pesquisa, estudo e busca de informações
8. Profere palestras, cursos, oficinas ou aulas
9. Planeja e participa de eventos culturais
10. Participa de reuniões com empresas, instituições, associações afins
11. Realiza atividades educacionais ou culturais com diversos grupos etários (jovens, adultos, crianças, idosos etc.)
11. Outras. Quais? _____
99. Não sabe/Não respondeu

75. Com qual frequência você costuma ir ao centro comunitário ou entidade?

1. Todos os dias da semana
2. Quase todos os dias da semana
3. Um ou dois dias por semana
4. Eventualmente/de vez em quando.
99. Não sabe/Não respondeu

76. Quais desses materiais você costuma ler nesse lugar? – repetir trabalho

1. Bilhetes e recados
2. Cartas, ofícios, memorandos e e-mails
3. Cronogramas, agendas, calendários
4. Projetos e relatórios
5. Catálogos
6. Contas e orçamentos
7. Folhetos de propaganda, folders e ofertas
8. Listas telefônicas
9. Jornais comerciais, institucionais, fanzines e boletins informativos
10. Revistas variadas (de informação semanal, segmentadas etc.)
11. Formulários
12. Livros técnicos ou especializados
13. Manuais e instruções
14. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
15. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
16. Apostilas
17. Livros didáticos e informativos
18. Livros de literatura (infantil, poesia, romance, aventura, policia, etc.)
19. Letras de música e canções
20. Outras. Quais? _____ ()
21. Não lê/ou lia nenhum
99. Não sabe/Não respondeu

77. Onde são realizadas as atividades desse lugar?

()

78. No local onde se realizam as atividades comunitárias tem materiais como:

1. Cartas
2. Folhetos
3. Cartazes e murais
4. Apostilas e livretos
5. Livros diversos
6. Jornais
7. Revistas
- 8.. Calendários
10. Manuais, guias e catálogos
12. Livros com canções
13. Outros. Quais? _____ ()
99. Não sabe/Não respondeu

79. Na sua opinião, a forma como você lê, ajuda ou atrapalha nas atividades comunitárias?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu

80. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha nas atividades comunitárias?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu

81. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades comunitárias?

1. Ajuda muito
2. Ajuda um pouco
3. Nem ajuda nem atrapalha
4. Atrapalha um pouco
5. Atrapalha muito
99. Não sabe/Não respondeu

G. Práticas de leitura e acervos no âmbito da Religião

As perguntas 82 a 87 devem ser respondidas somente por quem pratica alguma religião.

82. Com qual frequência você costuma ir a cultos, missas ou reuniões desta religião?

1. Duas vezes por semana
2. Uma vez por semana
3. Duas vezes por mês
4. Uma vez por mês
5. Eventualmente/de vez em quando.
99. Não sabe/Não respondeu

83. Ainda falando de religião, o que você faz? (lista de leitura e escrita)

1. Seguir folheto ou livro na missa ou culto
2. Ler em voz alta durante a missa ou culto
3. Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos
4. Ler apostilas ou folhetos para estudo sobre sua religião
5. Escrever algo para alguma atividades da sua religião
6. Dar palestras, testemunhos na comunidade religiosa
7. Dar aulas e oferecer cursos de religião
8. Participar de grupos de estudo, de leitura de textos religiosos ou de discussão sobre temas religiosos
9. Participar de jornadas religiosas
10. Participar de congressos
11. Outras. Quais? _____
99. Não sabe/Não respondeu

84. No local onde se realizam as atividades religiosas tem materiais como:

1. Cartas
2. Folhetos
3. Cartazes e murais
4. Apostilas e livretos
5. Livros sagrados e religiosos
6. Livros para ensino da religião
7. Livros infantis e infanto-juvenis que narram histórias religiosas
8. Jornais
9. Revistas

- 10. Calendários
- 11. Instruções e receitas
- 12. Hinário ou livros com canções
- 13. Outros. Quais? _____
- 99. Não sabe/Não respondeu

85. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha nas atividades religiosas?

- 1. Ajuda muito
- 2. Ajuda um pouco
- 3. Nem ajuda nem atrapalha
- 4. Atrapalha um pouco
- 5. Atrapalha muito
- 99. Não sabe/Não respondeu

86. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha nas atividades religiosas?

- 1. Ajuda muito
- 2. Ajuda um pouco
- 3. Nem ajuda nem atrapalha
- 4. Atrapalha um pouco
- 5. Atrapalha muito
- 99. Não sabe/Não respondeu

87. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades religiosas?

- 1. Ajuda muito
- 2. Ajuda um pouco
- 3. Nem ajuda nem atrapalha
- 4. Atrapalha um pouco
- 5. Atrapalha muito
- 99. Não sabe/Não respondeu