

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

EMANUELLE DE OLIVEIRA SOUZA

**APRENDIZAGENS BIOGRÁFICAS DE JOVENS ATUANTES EM MOVIMENTOS
CULTURAIS: encontros e desencontros identitários na experiência de si**

Maceió, AL
2022

EMANUELLE DE OLIVEIRA SOUZA

**APRENDIZAGENS BIOGRÁFICAS DE JOVENS ATUANTES EM MOVIMENTOS
CULTURAIS: encontros e desencontros identitários na experiência de si**

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Centro de Educação (CEDU)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Doutorado em Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Alagoas
como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemeire Reis

Maceió, AL
2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

S729a Souza, Emanuelle de Oliveira.

Aprendizagens biográficas de jovens atuantes em movimentos culturais :
encontros e desencontros identitários na experiência de si / Emanuelle de
Oliveira Souza. – 2022.

[257] f. : il.

Orientadora: Rosemeire Reis.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 235-245.

Apêndices: f. 246-[253].

Anexos: f. [254]-[257].

1. Juventude. 2. Narrativas biográficas. 3. Pesquisa biográfica. 4.
Movimentos culturais. 5. Construções identitárias. I. Título

CDU: 37

Aos meus filhos, por quem tudo faço.

Aos meus pais, que tudo fazem por mim.

A Edvaldo Albuquerque dos Santos (*in memoriam*), amigo do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (Gpejuv-Ufal), cuja trajetória foi encerrada pela pandemia. Sua doçura e amor pelas juventudes permanecem entre nós.

AGRADECIMENTOS

Um estudo de doutoramento é fruto de um processo cheio de escolhas: temáticas, metodológicas, teóricas; escolhas de posicionamentos, de termos a serem empregados; de conceitos; de ideias; de tempos; de prioridades; de renúncias. Em meio a essas múltiplas escolhas, algumas pessoas se tornam fundamentais. A elas dedico meus agradecimentos.

Aos meus pais, pelo suporte constante, sem limites. Seu apoio me forneceu a estabilidade necessária para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À minha filha Marília e meu filho Bruno, por serem minha força e o motivo de todo meu empenho na vida acadêmica.

À minha orientadora, Rosemeire Reis, por me acompanhar desde o mestrado e por sua orientação, em meio a tantas turbulências; por me guiar sem imposições, me deixando livre para assumir meus riscos, me ajudando a me formar a partir de meus próprios objetivos.

A Geysson, Sakura, Letícia e Lara, por sua disposição em participar da pesquisa; por sua abertura em narrar suas trajetórias biográficas; por me ensinarem tanto.

À Cia. Hip Hop, à Posse Atitude Periférica e ao AfroCaeté, por permitirem meu contato com as jovens e o jovem que colaboraram com este estudo; e por proporcionarem às jovens e aos jovens de Alagoas experiências de afetos, de arte, de formação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (Gpejuv-Ufal), pela partilha de experiências, pelos ensinamentos e pelo apoio; especialmente Isabel, Lilian e Luciano, “companheiro e companheiras de prazos”, pelos desabafos, pelas trocas de afetos e por todo suporte. Senti que estávamos de mãos dadas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos da juventude como categoria sócio-histórica e das juventudes como plurais. Partiu-se do pressuposto de que as aprendizagens dos indivíduos são fruto de diversas experiências em sua trajetória de vida e de que os caminhos formativos para a construção de si vão além da educação formal, pois remetem a contextos sociais e subjetivos, particulares de cada indivíduo, enquanto sujeito sociocultural. A pesquisa teve como objetivo investigar as possíveis relações entre as múltiplas experiências de jovens participantes de movimentos culturais de Maceió, Alagoas, e suas aprendizagens biográficas, a partir de suas construções identitárias. Os participantes da pesquisa são jovens de dois movimentos culturais: um jovem e uma jovem do movimento hip hop; e duas jovens do movimento afro-alagoano. A produção de dados fundamenta-se metodologicamente nas entrevistas narrativas autobiográficas e, de forma complementar, na transcrição, inspirada na história oral de vida. As análises fundamentam-se na abordagem da pesquisa biográfica em educação e da pesquisa (auto)biográfica. Discutiu-se alguns conceitos como: movimentos sociais — seu desdobramento em movimentos culturais —; *habitus* e disposições híbridas de *habitus*; esquemas de ação; experiência; identidades; a relação entre o plural e o individual; aprendizagens biográficas e conhecimento de si. A análise interpretativa das entrevistas buscou compreender o aspecto singular-social de cada narrativa e os encontros e desencontros identitários com diversos campos sociais, na constituição de um conhecimento de si que se consolida pela articulação de aprendizagens biográficas importantes para sua formação e para suas perspectivas quanto ao futuro. Foram analisados aspectos relacionados ao caráter afetivo; às práticas artísticas; aos territórios; às redes de participação entre os diversos grupos; à participação política; às questões de gênero; às relações entre família e individualização; e entre as múltiplas constituições do “eu”, interpretando as discontinuidades e as mudanças de direção em suas trajetórias de vida e o impacto dessas experiências nas construções identitárias que contribuem para sua formação. Como resultados da pesquisa, identificou-se que, no processo de construção de conhecimento sobre si, existem, aliadas aos campos sociais tradicionais — como a família e a escola —, as vivências em movimentos culturais que participam de sua formação. Aliados a isso, os encontros e desencontros de suas experiências em relação à família, à educação formal, à ação política, ao “ser periférico/a”, ao “ser mulher”, ao “ser negro/a” e à uma “multiplicidade do eu” dialogam com as “híbridas disposições de *habitus*”, colaborando para a construção das aprendizagens biográficas dos indivíduos envolvidos neste estudo. Nesse sentido, o processo reflexivo narrativo, enquanto dimensão formativa da experiência de si, contribui para o conhecimento de si, consolidando aprendizagens biográficas significativas para os sujeitos que se narram.

Palavras-chave: Juventudes. Narrativas biográficas. Pesquisa biográfica. Movimentos culturais. Construções identitárias.

ABSTRACT

This study is based on the studies of youth as a socio-historical category and youth as plural. It started from the assumption that the learning of individuals is the result of different experiences in their life trajectory and that the formative paths for the construction of the self go beyond formal education, as they refer to social and subjective contexts, particular to each individual, as a sociocultural subject. The research aimed to investigate the possible relationships between the multiple experiences of young people participating in cultural movements in Maceió, Alagoas, and their biographical learning, based on their identity constructions. The research participants are young people from two cultural movements: a young man and a young woman from the hip hop movement; and two young women from the Afro-Alagoan Movement. The production of data is methodologically based on autobiographical narrative interviews and, in a complementary way, on transcreation, inspired by the oral history of life. The analyzes are based on the approach of biographical research in education and (auto)biographical research. Some concepts were discussed such as: social movements – their unfolding in cultural movements; habitus and hybrid dispositions of habitus; action schemes; experience; identities; the relationship between the plural and the individual; biographical learning and self-knowledge. The interpretative analysis of the interviews sought to understand the singular-social aspect of each narrative and the identity encounters and disagreements with different social fields, in the constitution of a knowledge of the self that is consolidated by the articulation of biographical learning important for its formation and for its perspectives. as for the future. Aspects related to affective character and artistic practices were analyzed; to the territories; the networks of participation between the different groups; political participation; to gender issues; the relationships between family and individualization; and between the multiple constitutions of the “I”, interpreting the discontinuities and changes of direction in their life trajectories and the impact of these experiences on the identity constructions that contribute to their formation. As a result of the research, it was identified that in the process of building knowledge about themselves, there are, allied to traditional social fields - such as the family and the school - the experiences in cultural movements that participate in their formation. Allied to this, the encounters and disagreements of their experiences in relation to the family, to formal education, to political action, to “being peripheral”, to “being a woman”, to “being black”; and a “multiplicity of the self”, dialogue with the “hybrid dispositions of habitus”, collaborating for the construction of the biographical learning of the individuals involved in this study. In this sense, the narrative reflexive process, as a formative dimension of the self-experience, contributes to self-knowledge, consolidating significant biographical learning for the subjects who narrate themselves.

Keywords: Youth. Biographical narratives. Biographical research. Cultural movements. Identity constructions.

RESUMEN

Este estudio se basa en los estudios de la juventud como categoría socio-histórica y la juventud como plural. Partió del supuesto de que el aprendizaje de los individuos es el resultado de diferentes experiencias en su trayectoria de vida y que los caminos formativos para la construcción del yo van más allá de la educación formal, pues se refieren a contextos sociales y subjetivos, propios de cada individuo. , como sujeto sociocultural. La investigación tuvo como objetivo investigar las posibles relaciones entre las múltiples experiencias de jóvenes participantes de movimientos culturales en Maceió, Alagoas, y su aprendizaje biográfico, a partir de sus construcciones identitarias. Los participantes de la investigación son jóvenes de dos movimientos culturales: un joven y una joven del movimiento hip hop; y dos jóvenes del Movimiento Afro-Alagoano. La producción de datos se basa metodológicamente en entrevistas narrativas autobiográficas y, de manera complementaria, en la transcreación, inspirada en la historia oral de vida. Los análisis se basan en el enfoque de la investigación biográfica en educación y la investigación (auto)biográfica. Se discutieron algunos conceptos como: movimientos sociales – su desdoblamiento en movimientos culturales; habitus y disposiciones híbridas de habitus; esquemas de acción; experiencia; identidades; la relación entre el plural y el individuo; aprendizaje biográfico y autoconocimiento. El análisis interpretativo de las entrevistas buscó comprender el aspecto singular-social de cada relato y los encuentros y desencuentros identitarios con diferentes campos sociales, en la constitución de un saber de sí que se consolida por la articulación de aprendizajes biográficos importantes para su formación y por sus perspectivas en cuanto al futuro. Se analizaron aspectos relacionados con el carácter afectivo y las prácticas artísticas; a los territorios; las redes de participación entre los diferentes grupos; participación política; a las cuestiones de género; las relaciones entre familia e individualización; y entre las múltiples constituciones del yo, interpretando las discontinuidades y cambios de dirección en sus trayectorias de vida y el impacto de estas experiencias en las construcciones identitarias que contribuyen a su formación. Como resultado de la investigación, se identificó que en el proceso de construcción del conocimiento sobre sí mismo, están aliadas a los campos sociales tradicionales — como la familia y la escuela — las experiencias en movimientos culturales que participan de su formación. Aliado a esto, los encuentros y desencuentros de sus experiencias en relación a la familia, a la educación formal, a la acción política, al “ser periférico”, al “ser mujer”, al “ser negro”; y una “multiplicidad del yo”, diálogo con las “disposiciones híbridas de habitus”, colaborando para la construcción del aprendizaje biográfico de los sujetos involucrados en este estudio. En ese sentido, el proceso reflexivo narrativo, como dimensión formativa de la experiencia de sí, contribuye al autoconocimiento, consolidando aprendizajes biográficos significativos para los sujetos que se narran.

Palabras Clave: Juventud. Narrativas biográficas. Investigación biográfica. movimientos culturales. Construcciones de identidad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A ENTRADA NO CAMPO... UMA PANDEMIA... UMA(S) MUDANÇA(S) NO PERCURSO...	24
2.1 A base metodológica para as análises.....	29
2.2 Um olhar para as juventudes e seus significados compartilhados	35
3 MOVIMENTOS CULTURAIS À LUZ DAS TEORIAS DA AÇÃO COLETIVA E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	42
3.1 Entre movimentos culturais e coletivos culturais	46
3.2 O que dizem alguns estudos sobre “coletivos culturais”	49
4 O PLURAL E O INDIVIDUAL: ASPECTOS COPARTICIPANTES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	55
4.1 Híbridas disposições de <i>habitus</i> : uma interpretação do conceito em função da historicidade da noção de indivíduo	68
5 A EXPERIÊNCIA DE SI E SUA DIMENSÃO FORMATIVA	74
5.1 A narrativa como meio de interpretação do vivido	80
5.2 As narrativas biográficas como meio para o conhecimento de si	82
5.3 Aprendizagem biográfica: a biograficidade como sinônimo de aprendizagem.....	87
6 NARRATIVAS DE JOVENS DE MOVIMENTOS CULTURAIS ALAGOANOS.....	94
6.1 Das análises	94
6.2 Narrativas de jovens do movimento hip hop	95
6.2.1 Geysson: “A rua me atraía mais do que a escola”	97
6.2.1.1 <i>O singular-social da narrativa de Geysson</i>	107
6.2.2 Sakura: “Foi o que me fez ser humana. É o que me torna humana!”	112
6.2.2.1 <i>O singular-social na narrativa de Sakura</i>	134
6.3 Narrativas de jovens do movimento afro-alagoano.....	136
6.3.1 Letícia: “A maneira que eu enxergo de lutar e conquistar tudo isso é pela mobilização que eu faço através da cultura”	137
6.3.1.1 <i>O singular-social na narrativa de Letícia</i>	150
6.3.2 Lara: “Hoje eu consigo me ver com mais clareza e ter mais orgulho de quem eu sou e da minha bagagem, da minha história”	153
6.3.2.1 <i>O singular-social na narrativa de Lara</i>	163
7 MÚLTIPLOS ESQUEMAS DE AÇÃO A PARTIR DE MÚLTIPLOS CAMPOS SOCIAIS: ENCONTROS E DESENCONTROS IDENTITÁRIOS.....	167
7.1 Desencontros com as expectativas familiares	169
7.2 Encontros com as heranças culturais vindas da família	174
7.3 Encontros e desencontros com a educação formal	177

7.4 Encontros com ação política.....	187
7.5 Encontros e desencontros com o “ser periférico/a”	198
7.6 Encontros e desencontros com o “ser mulher”	209
7.7 Encontros e desencontros com o “ser negro”	216
7.8 Encontros e desencontros com o “jogo do eu”	224
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
REFERÊNCIAS.....	235
WELLER, Wivian. Minha voz é tudo que eu tenho: manifestações em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.....	245
APÊNDICES	246
APÊNDICE 1: FORMULÁRIO GOOGLE PARA CONVITE E PERFIL INICIAL DOS SUJEITOS.....	247
APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	251
APÊNDICE 3: ROTEIRO DA ENTREVISTA DE RESTITUIÇÃO REFLEXIVA PARTILHADA	253
ANEXO.....	254
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	255

1 INTRODUÇÃO

As questões desta tese surgiram durante a pesquisa que originou a dissertação de mestrado em Educação, denominada “O que é ser jovem... aluno... e alagoano? Estudo sobre referências culturais e identidades juvenis na escola média” (SOUZA, 2013), concluída no ano de 2012. A pesquisa, realizada com os/as jovens de uma escola de Ensino Médio em Maceió¹, apresenta uma reflexão individual e coletiva sobre o que conhecem a respeito de suas referências culturais, como alagoanos/as e como jovens, e o quanto esse assunto é invisível no ambiente escolar.

Entre os/as jovens participantes da referida pesquisa, três atraíram meu interesse de modo especial por seu desempenho durante os grupos de discussão. Coincidentemente, os três atuavam em coletivos culturais: um no movimento hip hop; outro em uma Organização Não Governamental (ONG) voltada ao público LGBT²; e um terceiro junto a uma igreja cristã. Com esses foram realizadas entrevistas individuais tratando de aspectos mais específicos, referentes às múltiplas identidades³ juvenis que emergem durante as discussões nos grupos e que busquei aprofundar junto aos entrevistados. Tais aspectos identitários estavam ligados à subjetividade e à individualidade, como: a relação com a família; a religiosidade; a relação com o saber; a participação política; a experiência com drogas; questões de identidade e expressão de gênero; a vivência no mundo do trabalho. Esses aspectos apresentavam relação com a interpretação que esses sujeitos faziam de si, enquanto estudantes e enquanto jovens alagoanos.

Considero que esses aspectos observados nas entrevistas tanto apontam para questões amplas da condição juvenil⁴ (ABRAMO, 2005; WELLER, 2011) como me fizeram considerar

¹ O estudo teve o objetivo de analisar as representações de jovens sobre aspectos das culturas em Alagoas, sobre sua própria identidade juvenil e sobre a experiência escolar. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes, na faixa etária de 15 a 29 anos, concluintes do Ensino Médio, dos turnos diurno e noturno, de uma escola estadual na periferia de Maceió, Alagoas. Como resultados, observou-se que as representações dos/das jovens sobre as culturas em Alagoas sofrem forte influência das informações veiculadas nos meios de comunicação de massa e da falta de espaço para assuntos culturais no ambiente escolar, e que a consciência individual e coletiva da condição juvenil é perpassada e construída por variadas experiências pessoais, nas quais a escola está presente de forma marcante, sendo fundamental a reflexão sobre a sua postura diante das múltiplas identidades juvenis.

² LGBT: sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, em uso desde os anos 1990.

³ Discuto a noção de identidade a partir de Dubar (2009), que aponta que a definição de indivíduo e de seu lugar no processo social muda progressivamente no decorrer da história, ocorrendo uma mutação da configuração das formas identitárias nos diversos campos sociais. Esse conceito está presente no decorrer de toda esta tese, especialmente no Capítulo 4, porém, nas análises desta pesquisa, optando por um termo que represente mais claramente o aspecto progressivo e transitório das identidades, dou preferência ao termo *construções identitárias*.

⁴ Tanto Helena W. Abramo (2005) quanto Vivian Weller (2011) utilizam o termo “condição juvenil” enquanto

que a individualidade e a experiência pessoal de cada um dos sujeitos fornecem um repertório de referências que precisa ser observado. Parto do pressuposto de que haveria uma relação entre as construções identitárias e a constituição de saberes significativos, que não são exclusivos da escola, pois remetem a contextos sociais e subjetivos particulares de cada um/a dos/das jovens, enquanto sujeitos socioculturais. Nesse processo de construção de conhecimento, existe — aliada à escola, mas nem sempre em contato com esta — a atuação de movimentos culturais, nos quais os jovens atuam, que colaboram na sua formação para a vida.

A presente pesquisa foi realizada com quatro jovens participantes de movimentos culturais atuantes no município de Maceió, Alagoas. Para isso, foi adotada uma abordagem qualitativa, com o objetivo geral de investigar a participação de jovens em movimentos culturais, buscando identificar a influência destes na sua compreensão do mundo, dos outros e de si mesmos, na sua construção identitária (DUBAR, 2005) e na vivência de sua “condição juvenil” (ABRAMO, 2005; WELLER, 2011), bem como as interseções entre os diversos espaços formativos e as aprendizagens biográficas presentes na trajetória de vida desses jovens.

Pensando nisso, identifiquei a importância de investigar a influência desses movimentos culturais na formação de jovens que deles participam, na sua compreensão do mundo, dos outros e de si mesmos, em sua construção identitária e em sua vivência juvenil; como estas dimensões se agregam ou não à sua formação escolar; e se essas ocorrem em diálogos com suas identidades juvenis, de forma condizente com o contexto social atual, tão fortemente permeado por heterogeneidades. Considero importante enfatizar a relação entre culturas, identidades e educação, inserindo nesse processo os grupos sociais que se organizam e explicam suas formas de estar no mundo, contribuindo com a formação dos/as jovens como sujeitos socioculturais.

Antes de tratar dos aspectos teóricos relacionados à metodologia desta pesquisa, sinto a necessidade de inserir uma experiência pessoal que impactou diretamente a construção metodológica desta tese. No início do meu percurso na realização desta pesquisa, participei de um ateliê biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006; VAN ACKER; REIS; GOMES, 2011)⁵

modo como uma sociedade constitui e atribui significado histórico-geracional à “juventude”, voltando o olhar para a situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida, as diferenças sociais — classe, gênero, etnia etc. —, considerando os diversos aspectos nos quais a produção social da juventude se desenvolve. Reflito sobre o conceito de “condição juvenil” no item 2.2.

⁵ Ver: Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Christine Delory-Momberger. Revista Educação e Pesquisa (2006). In: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?lang=pt&format=pdf> e Biograficidade e poder de formação: ateliê biográfico de projeto e ser mais. (VAN ACKER; REIS; GOMES. Anais do CIPA, (2011). In: https://www.academia.edu/5657923/BIOGRAFICIDADE_E_PODER_DE_FORMA%C3%87%C3%83O_ATE_LI%C3%8A_BIOGR%C3%81FICO.

com Valerie Melin⁶. Foi uma experiência muito interessante, pois eu tinha a expectativa de que receberia um aparato de técnicas prontas e que imediatamente eu compreenderia como aplicar um instrumento voltado aos estudos biográficos. Fiquei surpresa quando, logo no início, recebemos a proposta de construirmos mandalas, descrevendo o que considerávamos importante em nossas vidas. Nesse momento iniciou-se dentro de mim um processo de reflexão transformador. Mesmo assim, eu continuava na expectativa de conhecer técnicas, métodos sistematizados, na curiosidade sobre a possibilidade de reprodução do instrumento em minhas pesquisas.

Trabalhávamos em trios, nos quais cada um compartilhava sua produção com os outros dois participantes. As mandalas⁷, por serem desenhos que apresentavam configurações de como cada um interpretava seu lugar em relação ao mundo, eram explicadas pelos próprios autores. Já no segundo momento — o da escrita de nossos próprios relatos biográficos com base na tríade “a formação na família, a formação na escola e a formação extraescolar” —, cada participante lia o que foi escrito pelo outro, e em seguida comentávamos um pouco sobre esses escritos.

A escrita da minha própria biografia foi um processo de autoconhecimento impressionante. Compreendi aspectos da minha vida sobre os quais nunca tinha parado para refletir. Muita coisa começou a fazer sentido, inclusive em relação a meus interesses de pesquisa, ajudando-me a entender o que eu busco compreender nas experiências dos sujeitos desta pesquisa.

Ao término do ateliê, compreendi que eu tinha, sim, recebido um aparato de técnicas ou pressupostos para estudos de narrativas autobiográficas, mas não de uma forma pronta, pré-formatada, e sim por meio da experiência de participar do ateliê. E quando me refiro à experiência, não me detenho ao aspecto da manipulação do instrumento (o que também fizemos); falo do sentir, do ser tocada pelo momento vivido, o que tornou ainda mais consistente o meu contato com o ateliê biográfico de projeto. Isso contribuiu também para a minha decisão

⁶ Valérie Melin é professora e pesquisadora da Universidade de Lille (França) e realiza uma parceria de pesquisa com Rosemeire Reis (Centro de Educação/UFAL/Grupo Juventudes, Culturas e Formação (Gpejuv-Ufal) em torno das articulações entre os pressupostos da pesquisa biográfica e da relação com o saber para estudar as narrativas de si de pessoas jovens e adultas na universidade.

⁷ Tentei utilizar a mandala como instrumento de produção de dados, e ela constituiu uma excelente forma para introduzir as entrevistas, pois possibilitou uma reflexão inicial sobre a trajetória de vida e formação dos sujeitos antes de começarem suas narrativas biográficas efetivamente. Porém, como as entrevistas foram realizadas de forma remota, os desenhos das mandalas foram realizados com os materiais que estavam disponíveis aos entrevistados (folhas de caderno, lápis ou canetas comuns), e nem sempre ficaram visíveis na tela da gravação da entrevista nem apareciam bem em fotos. Por fim, decidi não utilizar o desenho da mandala como instrumento de análise, tendo esta servido apenas como um disparador das reflexões registradas nas entrevistas narrativas biográficas.

de me inspirar na pesquisa autobiográfica para a organização/elaboração dos instrumentos para a produção de dados nesta pesquisa.

Fiquei extremamente satisfeita em ter participado daquele momento. Ao realizar essa experiência, acredito que ninguém saiu do mesmo jeito que entrou. De alguma forma, todos os participantes afirmaram que se conheceram um pouco mais e identificaram melhor sua relação com o mundo, com os acontecimentos e com as pessoas.

A seguir, apresento a transcrição das narrativas escritas que produzi no ateliê biográfico, pois penso que os aspectos que compreendi relacionam-se intimamente com as questões que busco compreender na presente pesquisa.

Eixo formação familiar

Nasci na primavera, 10 de outubro. Filha de um jovem casal: ele com 20 anos, ela com 19. Minhas lembranças da primeira infância remetem à casa da minha avó materna, onde eu passava as tardes enquanto minha mãe estava na faculdade e meu pai no trabalho. Me recordo de quando tinha dois ou três anos de idade e, já tendo iniciado a vida escolar, percorria sentada nos ombros do meu tio mais novo o trajeto entre a escola e a casa da minha avó.

Morei em um apartamento até os 4 anos, mas não tenho muitas lembranças do lugar. Apenas um episódio ficou marcado em minha memória: o dia em que um menino que vestia pijamas foi atingido por uma pedrada na cabeça e sangrou muito. Lembro-me do alvoroço, muitas crianças ao redor e um adulto levando a criança nos braços.

Aos 4 anos fui morar onde passei toda a minha vida. Na mesma época nasceu meu irmão. Minha convivência familiar sempre foi boa, sem grandes atritos. Meu irmão e eu tínhamos o mesmo círculo de amizades. Meus primos faziam parte das minhas férias e estiveram presentes nas minhas primeiras experiências juvenis — as primeiras festas, o primeiro gole de bebida alcoólica, as primeiras paqueras, filmes proibidos para menores...

Porém, minhas decisões, enfrentamento de dilemas e de frustrações, sempre foram solitárias, nunca fui de desabafar ou pedir conselhos a ninguém, nem à minha família, nem aos meus amigos. Talvez pela forma como meus pais me criaram, me dando autonomia — por necessidade mesmo — e raramente me impedindo de fazer algo, mas também sem demonstrar muito interesse em saber das minhas questões emocionais. Não fui impedida de trabalhar à noite em uma

casa de shows, aos 16 anos, chegando em casa de madrugada, sempre tive a impressão de que era bom começar cedo a trabalhar. Ninguém perguntou o que estava acontecendo quando fui reprovada na escola aos 12 e aos 16 anos. Minhas decisões, sucessos ou fracassos eram apenas meus, e eram minhas responsabilidades.

Assim foi quando engravidei ainda solteira. Estava com 25 anos, ainda morava com meus pais, ainda não havia concluído a faculdade e não tinha um emprego estável. Mas, por algum motivo, decidi não evitar a gravidez. Comecei a trabalhar quando minha filha tinha dois meses de idade. Casei quando ela tinha nove meses, e fomos morar em uma casa que meus pais já tinham há algum tempo. Tive outro filho após um ano de casamento, e o divórcio veio quando minha filha mais velha tinha 4 anos, e o mais novo, 2 anos. Sim, o casamento só durou três anos. Voltei a morar com meus pais, que já estavam aposentados e me ajudavam com as crianças. O ex-marido sumiu, não mantém contato conosco. Meus filhos são minha vida; me impulsionam à frente; me ajudam a não parar de lutar, a suportar tudo, a buscar mais.

Eixo formação escolar

Minha primeira lembrança escolar me remete a um trajeto, sentada nos ombros do meu tio, voltando da pré-escola. Após isso, lembranças da alfabetização. Como eu era lenta! Toda a turma terminava a cópia das lições na lousa, e eu sempre ficava por último. Na primeira série (atualmente seria o segundo ano), ouvi pela primeira vez o termo que se constituiria como parte significativa da minha vida, a palavra “UFAL”, onde minha professora disse que estudava Pedagogia, porém, na época, a palavra não fazia muito sentido ainda.

Estudei em uma escola pequena até os 6 anos. Aos 7, ingressei em um colégio grande, administrado por freiras, onde estudei até os 12 anos. Tenho muitas memórias dessa escola: amizades, lendas sobre o prédio; professores marcantes — para o bem e para o mal. Também nessa escola houve minha primeira reprovação escolar, na 6ª série, atual 7º ano.

Com a repetência, mudei de escola, por decisão da minha mãe. Fui para um colégio menos rígido, sem freiras, onde me saí bem, talvez por ser menos cobrada. Lá tive o primeiro contato com a cultura popular, dançando coco de roda sob a coordenação do professor de Artes. Em minhas lembranças dessa escola, predominam as amizades e as vivências fora da sala de aula: gincanas, feiras de cultura, aulas de Educação Física que aconteciam no quartel do exército, onde

circulávamos livremente pelos locais onde os soldados treinavam.

Mudei de escola novamente aos 14 anos, dessa vez para uma escola pequena, nas proximidades da minha casa, na qual minha mãe era minha professora de Língua Portuguesa e Redação. Estudei nessa escola durante um ano, e em minhas lembranças desse período também predominam os momentos extraclasse.

Aos 15 anos ingressei no Centro Federal de Ensino Técnico (CEFET), que atualmente é chamado de Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Dos meus amigos, conquistados na última escola, somente eu passei na seleção, o que não impediu a continuidade de nossa amizade, mas me privou dos momentos escolares que sempre gostei de participar. Lembro, então, das gincanas, das feiras de cultura na escola das minhas amigas. Do meu curso técnico, guardo lembranças da natação — que comecei a fazer por causa da asma —, das conversas no pátio da escola e de muitos momentos em sala de aula.

Veio a segunda frustra o escolar: a reprova o no 2  ano. Matemática, novamente. Dessa vez não mudei de escola; vivi a vergonha de ver minha turma ir para a sala seguinte enquanto eu e mais oito colegas permanecemos na mesma sala de aula, tendo que nos apresentar aos que chegavam como “os repetentes”.

Em todo esse tempo, eu não tinha certeza sobre minhas escolhas profissionais. Aos 12 anos eu queria ser psicóloga, mas desisti facilmente dessa escolha quando um tio me disse que devia fazer um curso técnico. Acredito que a reprova o no mesmo ano abalou ainda mais a minha segurança em tomar decisões acadêmicas, então segui indo para “onde o vento soprava”, para onde me dissessem para ir, ou para onde parecia ser mais fácil, já que eu, sendo “repetente” por duas vezes, não parecia muito inteligente.

Em 1999, fiz vestibular para Nutri o; não passei. Pensei em algo “mais fácil” e que eu me identificasse mais, pensei em Jornalismo, mas fiquei com medo de “ter que escrever bem”, então pensei em me manter na área de Comunica o, porém fazendo Rela es Públicas, em 2000. Ingressei na universidade e me graduei em 2004, já grávida da minha primeira filha.

Da minha primeira gradua o guardo principalmente as vivências no Movimento Estudantil e na Empresa Júnior que ajudei a fundar, mas que durou apenas um ano. Obviamente, as disciplinas também me trouxeram conhecimentos importantes, que ajudaram a constituir minha visão de mundo, porém, profissionalmente, não desenvolvi a identifica o necessária para me empenhar em seguir na

área.

Seis anos depois, tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação, movida pela minha relação com os jovens e a cultura popular; concluí o mestrado sentindo-me apaixonada pela educação e pelas juventudes. Mesmo assim, devido à preocupação em trabalhar e à dedicação aos meus filhos, após o divórcio — sentia a necessidade de estar muito presente como mãe para compensar a ausência do pai deles —, demorei quatro anos para decidir ingressar no curso de Pedagogia.

Essa segunda graduação teve outro significado; eu fui mais estratégica, mais pragmática, ingressei no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) ainda no primeiro ano e permaneci até o final do curso. Por ser um curso da modalidade de Educação a Distância, pude continuar trabalhando e negociar as horas que eu atuava no PIBID, nos dois primeiros anos. Nos dois últimos anos, os projetos eram desenvolvidos em turmas do turno noturno, possibilitando uma melhor conciliação com os horários de trabalho. Foram quatro anos bem exigentes, mas muito produtivos, pois também consegui atuar como monitora na disciplina de Organização do Trabalho Acadêmico. A experiência com o PIBID na Educação de Jovens e Adultos deu origem ao meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que foi bastante elogiado pelas professoras da banca avaliadora.

Quando estava no último ano dessa segunda graduação, passei na seleção para o doutorado, dando continuidade aos meus estudos sobre juventudes e educação, o que deu origem à presente tese.

Eixo formação extraescolar

Minhas experiências formativas fora da escola estão sempre relacionadas às artes; mais especificamente, à cultura popular. Aos 10 anos comecei a estudar flauta doce; ia sozinha, de ônibus, uma tarde por semana, às aulas no Centro de Belas Artes de Alagoas (Cenarte), que fica a 18,5 km da minha casa. No ano seguinte, troquei a flauta pela dança moderna, meu sonho era fazer balé clássico, mas nunca conseguia vaga. Também ia para as aulas de dança sozinha, duas tardes por semana. Guardo boas lembranças do Cenarte; o cheiro, o som dos instrumentos... Eu gostava de chegar mais cedo para ficar passeando entre as salas, observando os estudantes de pintura, o cheiro da tinta a óleo; observava as aulas de balé pela fresta da cortina, era a turma dos meus sonhos. Um adendo: depois da idade adulta, quando minha filha já tinha 9 anos, consegui matriculá-la no balé clássico e, um ano depois, ingressei numa turma de balé para adultos. Finalmente realizei meu

desejo de praticar essa modalidade de dança. Porém, só pratiquei durante um ano, pois percebi que o prazer que tinha com as quadrilhas juninas era mais compensador.

Aos 12 anos participei de um coco de roda na escola onde estudava. No mesmo ano foi organizado um coco de roda com os adolescentes na igreja católica próxima à minha casa. Animados com o coco de roda, decidimos organizar também uma quadrilha com o mesmo grupo. Essa experiência nos levou a organizar um arraial junino no ano seguinte; a palhoça foi erguida na minha rua e reunia um público considerável nas noites de festa junina. Eu era a noiva da quadrilha.

Nos anos seguintes, por quinze anos, estive direta ou indiretamente envolvida em quadrilhas juninas, dançando e/ou coordenando grupos, o que me deu experiência em funções de liderança, tendo que lidar com grandes grupos de pessoas; pesquisando para o desenvolvimento dos temas; criando coreografias, roteiros, figurinos, peças de teatro; contratando profissionais — como costureiras e músicos — para a construção dos espetáculos; buscando patrocínios e organizando eventos para angariar fundos para arcar com as despesas dos grupos etc. Considero que todas essas experiências contribuíram fortemente para a minha formação, tanto humana como profissional, pois sempre me percebo utilizando alguns dos saberes que desenvolvi nesse âmbito. Paralelamente participava esporadicamente de grupos de dança e de cursos de teatro. Sempre me senti atraída por essas vivências.

Outra experiência que atribuo importância na minha formação foi minha atuação em um movimento religioso, predominantemente católico, mas que incluía pessoas de outras denominações religiosas. Esse movimento, na organização de seus grupos e de suas ações, preconizava a harmonia com as artes e a beleza; a saúde; a propagação dos valores vividos no movimento; o apreço pela oração; a comunicação; o estudo e a organização financeira. Sem dúvida, levarei comigo eternamente alguns aspectos dessa vivência. Uma das atividades que eu mais gostava era cantar nos encontros desse movimento; eu realmente amava fazer parte dos conjuntos musicais, ensaiar, estar no palco...

Em todos esses ambientes, estavam os jovens, parecidos comigo ou totalmente diferentes, estavam lá e foram eles — na quadrilha junina — que suscitaram o questionamento desenvolvido na minha dissertação de mestrado: “O que é ser jovem... aluno... e alagoano?”. Sigo guiada por essa questão até os dias de hoje.

Quando analisei minhas próprias narrativas escritas no ateliê biográfico, identifiquei diversos momentos que interferiram em minhas escolhas e, conseqüentemente, na minha formação. Vejo como minhas reprovações escolares contribuíram para a minha insegurança na elaboração de estratégias para o futuro, bem como a falta de diálogos sobre esses projetos, e a falta de algo que legitimasse minhas preferências, mostrando que o que eu gostava de fazer — as artes — poderia se transformar em uma profissão. Isso aliado a uma personalidade com tendência à dispersão e à contemplação, em lugar de objetividade e de esforço prático para a vida profissional, retardou o encontro entre meus interesses e meus resultados profissionais.

A partir daquela experiência, aliada às leituras que já vinha realizando em função da pesquisa de doutorado, passei a compreender melhor o que é uma narrativa na perspectiva da pesquisa autobiográfica. Trata-se, como explica Ricoeur (1987), de um círculo hermenêutico: para dar sentido à minha história, realizo uma experiência de relacionar fragmentos do vivido, me ressignifico e posso identificar como se entrelaçam minhas diferentes aprendizagens, que influenciam os rumos de minha vida.

Ao refletir sobre minha trajetória de vida, compreendi que, permeando minha história, estavam os grupos culturais, preenchendo a lacuna que havia entre a formação disciplinar e a técnica das escolas por onde passei e meu interesse pelas artes, pelas culturas em geral. Porém, essas experiências nunca me pareceram “relevantes”; elas aconteciam, eu as amava, mas não as considerava parte da minha formação. Eram experiências “marginalizadas”, um lazer, um passatempo; eu não tinha a consciência do quanto elas me constituíam enquanto sujeito, o quanto elas faziam parte da minha identidade e como era importante que essa identidade dialogasse com minha formação profissional. Talvez isso não seja importante para todas as pessoas, mas para mim é — e somente hoje compreendo isso.

O processo reflexivo provocado pela experiência no ateliê biográfico com Valérie Melin fez emergir o poder dessas aprendizagens vivenciadas nos grupos culturais no meu processo identitário e fez sentido para minha busca por compreender as contribuições dos movimentos culturais para as aprendizagens e a configuração dos processos identitários. A partir da participação no ateliê, decidi utilizar os três eixos de formação — familiar, escolar e extraescolar — como guia durante a produção de dados e as análises das narrativas dos jovens e das jovens atuantes em movimentos culturais.

Concordo com Machado Pais, quando ressalta as contribuições nas pesquisas atuais com juventudes, ao darem ênfase “às escolhas biográficas dos jovens, aos processos de

individação e subjetivação” (2017, p. 305), e também com suas preocupações. O autor explica ainda que

na análise dos processos de transição para a vida adulta não podemos deixar de entrecruzar escolhas biográficas e estruturas sociais. As estruturas sociais são o tabuleiro onde se jogam as trajetórias de vida e as escolhas biográficas (*ibidem*, 2017, p. 305).

Há duas premissas fundamentais na presente tese: a importância das referências culturais desses/as jovens e o princípio de que as identidades se constroem com base nas relações destes/as com os grupos sociais do qual fazem parte. Analisando as narrativas desses sujeitos, é possível identificar como eles mesmos se identificam dentro do contexto social atual e como interpretam as contribuições formativas da escola, da família, dos grupos culturais dos quais participam, já que todos esses segmentos fazem parte de suas construções identitárias.

Para tal análise, faz-se necessária uma metodologia que atenda ao intuito de, partindo das reflexões dos/as jovens sobre si, buscar compreender suas experiências de formação e a importância que eles venham a expressar para cada um dos seus ambientes de convívio. Com o intuito de contribuir com essa discussão, esta tese está organizada nas seções que descreverei brevemente, a seguir.

Parto do pressuposto de que os estudos sobre a Educação precisam, cada vez mais, considerar os diversos processos educativos existentes na sociedade contemporânea, tão cheia de heterogeneidades, e de que os sujeitos são formados e se formam a partir das mais variadas referências culturais. Faz-se necessário compreender como e por que os movimentos culturais são potencialmente importantes, enquanto construções identitárias, para a produção desse saber experiencial; o que significam esses processos identitários; e como a experiência da escola se articula com as experiências de jovens nos movimentos culturais.

Defendo a tese de que os coletivos culturais potencializam as construções identitárias dos indivíduos⁸ jovens que neles atuam, colaborando com campos sociais tradicionais — como a família e a escola — para um conhecimento de si, contribuindo para a consolidação de aprendizagens biográficas importantes para sua formação e suas expectativas quanto ao futuro. Para discutir sobre esse tema, o presente trabalho encontra-se organizado em oito seções, as quais descrevo resumidamente a seguir.

⁸ Adoto o termo “indivíduo”, ciente do que diz Ferrarotti: “Uma pessoa nunca é um indivíduo. Seria mais adequado denominá-la de *universo singular*” (FERRAROTTI, 2013, p. 65, grifos do autor). Porém considero apropriado utilizar predominantemente o termo “indivíduo”, ressaltando a dimensão do trabalho individual de construção de si, não obstante os sujeitos estarem inseridos e em constante relação com os seus tempos, espaços e sociabilidades. Alterno o uso dos termos “indivíduo”, “sujeito”, “ator”, considerando essa relação intrínseca entre o singular, o social e a ação.

O primeiro capítulo (seção dois da tese) apresenta minhas escolhas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa, abrindo caminho para todas as discussões que considero fundamentais para alcançar os objetivos desta tese. Início com o relato da experiência de minha entrada no campo de pesquisa, bruscamente transpassada pela pandemia da covid-19, que impactou as condições de pesquisa e me obrigou a fazer adaptações quanto à metodologia adotada. Aproveito esta apresentação de minha entrada no campo para apresentar aos leitores um breve perfil das jovens e do jovem colaboradores da pesquisa, cujas narrativas biográficas completas virão em uma parte posterior do texto desta tese.

Quanto à metodologia, foi preciso uma dose de criatividade para continuar pesquisando sem modificar meu objeto de estudo — como tantos colegas tiveram que fazer, diante das impossibilidades impostas pelo contexto pandêmico — e, por isso, parti das entrevistas narrativas autobiográficas, conforme Fritz Schütze (2010), e realizei adaptações a partir das necessidades que se apresentaram. Acrescentei então algumas etapas e técnicas no processo de produção de dados, visando a um maior aprofundamento nas narrativas biográficas de jovens, me aproximando, com isso, da abordagem da pesquisa biográfica em Educação (DELORY-MOMBERGER, 2012; REIS, 2017, 2020; KONDRATIUK; 2021); da pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI, 2011; SOUZA, 2006)⁹; e, tangencialmente, da história oral de vida (MEIHY, 2008, 2010).

Ainda nesse capítulo, procuro voltar o olhar do leitor para as juventudes, uma vez que as trajetórias das jovens e do jovem colaboradores da pesquisa estão intimamente ligadas às suas condições juvenis. Para refletir sobre esse aspecto, recorro aos pensamentos de Dayrell (2007), Feixa (1999) e Pais (2003) e início as reflexões sobre as aprendizagens biográficas, conforme Alheit e Dausien (2006). O que nos leva à próxima seção da tese, que trata dos movimentos sociais enquanto espaços que possibilitam aos indivíduos experiências que geram aprendizagens e contribuem para sua “construção identitária”¹⁰.

Na seção três, discorro sobre o desenvolvimento do conceito de “movimento social”, por meio de uma síntese da trajetória conceitual dos termos “coletivo cultural”, “movimento social” e “movimento cultural”, buscando fundamentos nas teorias da ação social, conforme Gohn (2006), e nas discussões sobre os “novos movimentos sociais”, conforme Melucci (1989;

⁹ Pesquisa biográfica em Educação é o nome dado em francês por Christine Delory-Momberger, e pesquisa (auto)biográfica, o nome utilizado no Brasil. Embora com nomenclatura diferentes, seus autores partilham pressupostos teóricos e metodológicos comuns.

¹⁰ Utilizo o termo “construção identitária” no sentido empregado por Dubar (2005), que aponta que as identidades são construções sociais e de linguagem, elaboradas por meio de ações individuais e coletivas, envolvendo as subjetividades no cerne dos processos sociais.

1996), e as novas interpretações sobre esses movimentos, conforme Touraine (2006), diante das mudanças globais, das novas contestações que visam não mais à criação de um novo modelo de sociedade, mas à defesa dos direitos do ser humano em suas necessidades mais variadas.

Após explanar sobre a trajetória dos movimentos sociais e seu desdobramento na forma dos movimentos culturais, defendo uma diferenciação entre os termos “movimento cultural” e “coletivo cultural”, a partir das reflexões sobre a configuração, a organização e os modos de ação grupos. Concluo essa seção apontando alguns estudos que tratam do tema “coletivos culturais”, mostrando apenas uma pequena amostra da grande gama de produções científicas sobre esse tema, que, por sua multiplicidade de aspectos, particularidades subtemáticas, diversidade de campos, de sujeitos e de abordagens, torna-se impossível de ser analisada em sua totalidade.

Na seção quatro, busco discutir a relação dos sujeitos com o mundo e consigo mesmos. Considerando o que diz Ferrarotti (2013) a respeito de que “uma pessoa nunca é um indivíduo. Seria mais adequado denominá-la de *universo singular*” (p. 65, grifos do autor), ou seja, partindo da noção de que indivíduo e sociedade se totalizam reciprocamente, busco compreender como se dá o movimento entre o individual e o plural, para, posteriormente, identificá-lo nas narrativas dos/as jovens participantes desta pesquisa. Para tanto, discuto sobre a noção de identidade, conforme Dubar (2009), que aponta que a definição de indivíduo e de seu lugar no processo social muda progressivamente no decorrer da história, ocorrendo uma mutação da configuração das formas identitárias nos diversos campos sociais.

O autor reflete sobre a mudança progressiva da definição de indivíduo, de seu lugar no processo social no decorrer da história e da percepção de uma mutação na configuração das formas identitárias. Além disso, Dubar aponta que a questão da subjetividade é uma questão de constituir a si mesmo, aprender a “dizer-se” se apropriando da expressão de sua identidade pessoal, ou seja, envolve o aspecto do “Eu narrativo”, uma vez os aprendizados se tornam a história de uma vida, e essa dimensão biográfica é componente essencial da identidade pessoal.

Relaciono os pensamentos de Dubar aos de Elias (1994) quanto à relação do indivíduo com a “imagem-do-nós” (ELIAS, 1994, p. 186), vinculada à imagem do grupo, que, por sua vez, envolve uma relação entre a identidade comum e a diferença. Ressalto que, quando me refiro a *identidade*, não me remeto a algo estático, mas a processos intimamente ligados à dinâmica dos grupos humanos inseridos no atual contexto no qual globalização e individualização interagem em diversos espaços e tempos, dando origem ao “ator plural” (LAHIRE, 2002), que é fruto da socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos,

acessando “híbridas disposições de *habitus*”, como aponta Setton (2016), a quem me alio para buscar um diálogo entre os processos de socialização atuais e a teoria do *habitus* de Bourdieu.

Na seção cinco da tese, introduzo a discussão sobre a experiência de si e a experiência proporcionada pelas narrativas autobiográficas. Para essa discussão, busco fundamentos em Larrosa (1994), que aponta a experiência de si como um processo de fabricação que se constitui a partir na narração, envolvendo todos os aspectos inerentes a esta. Considero importante o que o autor discorre sobre os “dispositivos pedagógicos” (*ibidem*), relacionando-os com a aprendizagem a partir do narrar-se em todos os aspectos — aprender a olhar-se; aprender a dizer-se; aprender a julgar-se; aprender a dominar-se; aprender a subjetivar-se e exteriorizar-se — e com a construção do “duplo” que envolve a relação entre o que eu vejo de mim e o que eu considero apropriado sobre mim que resulta no autoconhecimento.

Considero que as narrativas biográficas têm relação com o conceito de dispositivos pedagógicos apontados por Larrosa, constituindo-se um meio de interpretação do vivido e meio para o conhecimento de si, uma vez que, conforme Delory-Momberger (2016), a pesquisa biográfica busca o saber que emerge do biográfico como dimensão constitutiva do sujeito no processo de formação socioindividual. É possível compreender, então, uma aproximação dessa perspectiva com a concepção de educação ao longo da vida — *bildung*, conforme Fabre (2011) —, pois ambas consideram a dimensão do eu e da subjetividade inseridas no processo de formação, a partir da reflexão que o sujeito realiza sobre suas experiências.

Esse processo envolve também a “heterobiografização”, da qual tratam Delory-Momberger (2019), Passeggi (2021) e Reis (2020), que se constitui por meio de um processo reflexivo desencadeado pela experiência narrada pelo sujeito do qual somos interlocutores, representando uma atividade metarreflexiva, que possibilita o conhecimento de si.

Nesse sentido, nesse capítulo reflete-se sobre a biograficidade como sinônimo de aprendizagem, considerando a “aprendizagem experiencial” (DUBAR, 2009, p. 211) e a “aprendizagem biográfica” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006); bem como sobre a escrita narrativa como caminho para o “conhecimento de si”, sobre o que reflito a partir de Souza (2006, 2014) e Josso (1988, 2002), que apontam que o processo reflexivo de analisar os momentos evocados na narrativa compõe uma aprendizagem experiencial construída ao longo da vida, que se constitui e se expressa na narrativa autobiográfica.

A sexta seção apresenta as narrativas das jovens e do jovem colaboradores desta tese. As narrativas estão em primeira pessoa, em forma de texto transcrito (MEIHY, 2008, p. 147), ou seja, um texto que une o produto da transcrição literal das entrevistas narrativas à adaptação

de trechos a partir do meu olhar enquanto entrevistadora, quando busco inserir minha colaboração subjetiva, acrescentando aspectos que nem sempre podem ser expressos apenas com a transcrição literal da fala.

Trago primeiramente as narrativas do jovem e da jovem do movimento hip hop — no item 6.1 — e, em seguida — no item 6.2 —, trago as narrativas das jovens do movimento afro-alagoano¹¹. Nesses tópicos há uma análise preliminar de cada entrevista narrativa transcrita, para identificar como se articulam as experiências que consideram significativas, enquanto aprendizagens biográficas vivenciadas no movimento cultural no qual se engajam. Os textos, e suas entrelinhas, mostram como os movimentos culturais, com sua influência nas construções identitárias dos indivíduos, colaboram com os demais campos sociais nas aprendizagens biográficas dos indivíduos que neles atuam.

Na seção sete, busco um diálogo entre as narrativas do jovem e das jovens com os teóricos e teóricas que fundamentam esta tese, tratando dos processos identitários e os múltiplos esquemas de ação constituídos a partir de sua relação com os diversos campos sociais que são mencionados nas referidas narrativas. Em suas falas, o/as jovens colaborador/as narram suas experiências — que algumas vezes são encontros e outras são desencontros — em relação à família, à educação formal, à ação política, ao “ser periférico/a”, ao “ser mulher”, ao “ser negro/a”; bem com o “jogo do eu” (MELUCCI, 2004), que envolve uma consciência de uma “multiplicidade do eu” (*ibidem*) e dialoga com as “híbridas disposições de *habitus*” (SETTON, 2016), colaborando para a construção das aprendizagens biográficas dos indivíduos envolvidos nesta tese.

¹¹ Utilizo o termo “afro-alagoano/a” ciente da discussão tratada por Lima (2011, 2014), que questiona o uso do termo para fazer referência a negros brasileiros e negras brasileiras. Ressalto que concordo em parte com o autor, quando rejeita os termos “afro-brasileiro” e “afrodescendente” para definir pessoas negras — diante da consideração de que a negritude vai além da origem biológica africana —, sendo assim, sob esse olhar, os termos “retiram, mesmo que implicitamente, a brasilidade e a cidadania dos negros e negras em nosso país” (LIMA, 2014, p. 306-307), podendo constituir-se em “armadilhas que fazem dos negros e negras deste país verdadeiros estrangeiros, ou, na melhor das hipóteses, cidadãos e cidadãs de segunda classe” (*ibidem*, p. 307). Porém, ciente também de heterogeneidade de culturas e diante de todas as discussões trazidas nesta tese sobre singularidades/pluralidades dos indivíduos (DUBAR, 2009; DUBET, 1994; GIDDENS, 2002; LAHIRE, 2002; MELUCCI, 2005; SINGLY, 2003), considerando tanto a individualização como os processos de individuação (MARTUCELLI, 2007), entendo como apropriado manter o uso do termo “afro-alagoano/a”, não para me referir aos indivíduos negros — homens ou mulheres —, mas para me referir às manifestações artístico-culturais que expressam linguagens vindas das tradições africanas, compreendendo que estas fazem parte da “cultura negra” — termo defendido por Lima (2011, 2014) — de uma forma mais ampla. Por exemplo: compreendo que o Hip Hop faz parte da cultura negra, porém, não o classificaria como “cultura afro”, por entender que sua origem não remete às tradições africanas, como é o caso dos grupos de maracatu aos quais me refiro, estes sim, como parte de um movimento afro-alagoano.

2 A ENTRADA NO CAMPO... UMA PANDEMIA... UMA(S) MUDANÇA(S) NO PERCURSO...

Meu interesse em realizar a análise interpretativa das narrativas biográficas é perpassado pela intenção de apreender, no modo como os indivíduos expressam suas trajetórias, a forma como conduzem suas atuações a partir das estruturas de ação baseadas nos saberes transmitidos nos diversos espaços sociais, particularmente, a família, a escola e o movimento cultural do qual fazem parte.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, a partir das análises aprofundadas das entrevistas narrativas (SCHÜTZE, 2010), foi realizada com jovens participantes de movimentos culturais atuantes no município de Maceió, Alagoas, com o intuito de compreender os significados atribuídos por esses sujeitos aos diversos espaços formativos pelos quais transitam e a importância destes para suas aprendizagens e sua constituição identitária. Os/as colaboradores desta pesquisa são um jovem e uma jovem do movimento hip hop e duas jovens do movimento afro-alagoano. O primeiro jovem com quem consegui firmar colaboração é Geysson, atuante no movimento hip hop. Conheci-o em uma mesa-redonda intitulada “Culturas juvenis e movimentos sociais: aprendizagens em diferentes espaços sociais”, organizada pelo Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (Gpejuv-Ufal), sob a coordenação da Profa. Rosemeire Reis, em parceria com professores do Centro de Ciências Sociais e Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas.

Geysson aceitou prontamente participar da pesquisa desde a primeira vez que nos vimos, e falei das minhas intenções quando eu estava no primeiro semestre do doutorado. Peguei seu número de telefone, para que, no período de entrada em campo, combinássemos como seria sua participação. Graças a Geysson, o movimento hip hop se firmou facilmente nesta pesquisa. Ele foi meu anfitrião quando iniciei as observações em campo. Iniciei as observações após o carnaval, o que aconteceu no período de 21 a 29 fevereiro de 2020. Registro, a seguir, minha narrativa a respeito da minha única entrada no campo de pesquisa e as mudanças de trajetória impostas pelo contexto pandêmico que atravessou este estudo.

Em 15 de março, realizei um primeiro encontro com alguns integrantes do grupo de hip hop — quatro rapazes — que estavam iniciando a organização do Abril Pró Hip Hop. O evento já se tornou um marco do movimento hip hop em Alagoas, acontecendo anualmente no mês de abril, como o próprio nome diz. Estava feliz e cheia de

expectativas com o início das observações. Participei da reunião para planejamento do “Abril” — como o evento foi apelidado — numa tarde chuvosa, abrigados em um coreto em uma praça no bairro onde o grupo tem “sede” — na verdade, não há uma sede, mas o grupo tem origens nesse bairro. Na reunião foi rascunhada a programação do evento, pensando em nomes e temas para mesas de discussão; tempo de duração de cada momento; momentos de rap, de dança; quem entraria em contato com quem etc. Eu, empolgada com esse primeiro momento de campo, ouvia e registrava tudo mentalmente, pois não quis chegar lá com um caderno na mão, com cara de pesquisadora, ao menos nesse primeiro momento. Decidi que registraria minhas observações em um diário de campo digital, sempre que voltasse dos encontros com os grupos.

Após a breve reunião, nos dirigimos ao local onde seria realizado o Abril, em uma ocupação próxima organizada pelo Movimento de Trabalhadores sem Teto (MTST). Andamos por entre os barracos da ocupação, construídos com pedaços de madeira e lonas de diversas cores e organizados em várias ruas ao redor de um espaço maior que configurava um pátio central. Todo o chão era de um barro avermelhado que grudava em nossas sandálias e nos fazia escorregar ao andarmos sob a chuva. Depois de dar a volta pelo espaço — com os rapazes já imaginando onde ficaria o som, onde poderia ser grafitado, onde seria o espaço para cada parte do evento —, seguimos ao encontro das líderes para mais uma reunião.

Fomos calorosamente recebidos por uma jovem senhora, com uma intensa trajetória de luta junto a grupos em busca de moradia. Nesse momento chovia ainda mais forte. Os jovens apresentaram a proposta do evento, que já foi prontamente aceita, e passamos a ouvir os relatos daquela mulher, das experiências de luta por moradia, ao mesmo tempo em que ela dava sugestões para a programação, como nomes de pessoas para participar das discussões, e listava as carências que a comunidade tinha, que poderiam impactar estruturalmente a realização do evento, como a necessidade urgente de melhorar a

estrutura elétrica, cuja fiação já havia sido localizada para compra, mas faltava completar o dinheiro para adquirir o material.

Em seguida nos dirigimos ao pátio central, onde seria realizado o Abril, dessa vez acompanhados pela líder, que foi nos explicando a organização dos barracos. Vi que a comunidade era mais organizada do que eu pensava, possuindo uma cozinha comunitária e uma brinquedoteca, ainda sem brinquedos, em um barraco recém-construído. Tomamos uma deliciosa sopa, enquanto entendíamos como funcionava a distribuição das refeições para os moradores. Já havia escurecido e nos despedimos, cheios de expectativas e metas para os próximos dias: eles em relação ao Abril, e eu com o início da produção de dados para a pesquisa — o tão estimado campo.

Porém, uma “névoa”, que já vinha engolindo todo o planeta desde dezembro de 2019, chegou ao Brasil e nos paralisou: a covid-19. Uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que se apresenta desde infecções assintomáticas a quadros graves, com sintomas como dores de cabeça, problemas respiratórios, diarreia, entre outros, que variam sua manifestação e gravidade a depender do organismo do indivíduo que contrai o vírus. Os primeiros casos surgiram em Wuhan, na China, e o vírus se espalhou rapidamente por diversos países do mundo, configurando um quadro de pandemia e exigindo o isolamento social em todo o planeta, devido ao seu alto nível de transmissão.

Em 19 de março de 2020, o Governo de Alagoas emitiu o Decreto nº 69.541, declarando *situação de emergência* no estado de Alagoas, impedindo o funcionamento de diversas instituições, incluindo instituições religiosas e equipamentos culturais, públicos e privados, e ordenando o isolamento social de toda a população. A partir desse dia, a humanidade teve que desacelerar, e todos os planos foram desviados de rumo, incluindo o meu planejamento metodológico. Não pude mais observar os coletivos, nem realizar os grupos de discussão, pois os grupos não puderam mais se encontrar.

Segui aguardando a situação se normalizar, a pandemia passar, tudo retomar o eixo, mas isso não aconteceu durante todo o ano de 2020. Uma amiga querida faleceu devido à doença, além de diversas pessoas conhecidas, colegas de trabalho, companheiros do grupo de pesquisa e do doutorado. Ficamos confinados em nossas residências; os trabalhadores da Educação — inclusive eu — tiveram que se reinventar para que o ensino acontecesse a distância, causando

um aumento da carga de trabalho devido à necessidade de aulas on-line, gravações de vídeos pedagógicos, acompanhamento dos alunos via e-mail, redes sociais, aplicativos e ligações telefônicas. A escola migrou para as nossas casas, onde mães, pais, avós, ou quem pudesse ajudar passaram a dar suporte aos estudantes, na medida do possível.

Com as bibliotecas fechadas, dei continuidade às leituras para esta tese, recorrendo, para a obtenção de obras necessárias, aos recursos on-line de *download* ou compras com entrega em domicílio. Vi colegas de doutorado sendo obrigados a modificar seus objetos de pesquisa, pois era impossível pesquisar em escolas fechadas.

Não foi fácil manter o andamento desta pesquisa. A articulação entre cotidiano doméstico e profissional — que, costumeiramente, exige muito de uma mulher, mãe, educadora e pesquisadora — tornou-se ainda mais exigente devido ao contexto pandêmico, com o confinamento residencial das crianças, incluindo meus filhos, suas aulas remotas e toda a ansiedade causada por essa nova realidade.

Senti-me improdutiva, apesar de parecer que trabalhava mais do que antes, mas a vida acadêmica nos incita a anular e a desvalorizar qualquer atividade que não seja uma “produção científica”. Então, nesse aspecto, eu realmente estava sendo “improdutiva”, mesmo que profissionalmente estivesse conseguindo grandes feitos, colaborando com a estruturação e o andamento do ensino remoto no sistema educacional do município onde eu trabalhava no período mais crítico da pandemia.

Com o passar do tempo, e com a falta de perspectiva de um fim para a pandemia, vi-me obrigada a modificar a metodologia de pesquisa e tive que renunciar à preciosa observação em campo, detendo-me — por falta de opção — às entrevistas on-line como instrumento para registro das narrativas de jovens participantes de grupos culturais.

Criei então um formulário no aplicativo Formulários Google, no qual propus a participação na pesquisa, explicando brevemente os seus objetivos e como se daria a participação dos/as jovens. Aproveitei para coletar algumas informações iniciais, como gênero, idade, local de residência e uma breve descrição do que o movimento cultural representava para cada um dos/das jovens participantes da pesquisa.

Gravei um breve vídeo me apresentando e convidando os/as jovens a participarem da pesquisa, complementei com um texto de apresentação, no qual encaminhava o *link* para o formulário, e pedi aos líderes dos grupos com os quais eu pretendia realizar a pesquisa que enviassem aos seus membros. Atendendo a esse chamado, apenas três pessoas responderam ao formulário: duas jovens do grupo cultural afro-alagoano e um rapaz de um grupo jovem cristão.

Eles se juntaram a um jovem do movimento hip hop — com quem eu já vinha conversando e iniciando a breve observação em campo — e a uma jovem indicada por este, também do hip hop, porém de um coletivo diferente do dele. Realizei entrevistas com esses/as jovens e passei a solicitar indicações de outros jovens que pudessem concordar em participar da pesquisa.

Paralelamente, consegui entrar em contato com o líder do coletivo afro-alagoano, que foi muito solícito e me colocou em contato com algumas jovens participantes do seu grupo; duas delas aceitaram participar da pesquisa. Coincidentemente, uma das jovens, Letícia, também participou da mesa-redonda em que iniciei o contato com Geysson.

Sendo assim, definiram-se como colaborador/as da pesquisa: Geysson e Alyne Sakura, do movimento hip hop; Letícia e Lara, do movimento afro-alagoano. Opto pelo uso de seus nomes verdadeiros por escolha dos próprios colaboradores, entendendo também que os nomes pessoais carregam traços da identidade dos indivíduos, e seu uso, em comum acordo com os sujeitos, valoriza o aspecto identitário e biográfico. Do mesmo modo, os verdadeiros nomes dos coletivos culturais também serão utilizados no mesmo sentido de reconhecimento, bem como de valorização de suas ações no município de Maceió, Alagoas.

Esta tese baseia-se nas quatro narrativas biográficas, cujos textos trarei mais adiante. Agora, apresento um breve perfil de cada um/a dos/as colaboradores, com base no formulário por eles respondido no início da pesquisa.

Geysson, 28 anos, gênero masculino, negro, solteiro, participa da Cia. Hip Hop desde 2012; iniciou a graduação em História em 2020. Para ele, o grupo no qual atua é: “Um espaço que reúne pessoas com experiências diferentes para construção de algo em comum”.

Sakura, 32 anos¹², gênero feminino, periférica¹³, branca; interrompeu sua educação formal aos 14 anos, após engravidar — sua filha atualmente tem 17 anos. Retomou os estudos e concluiu o Ensino Médio em um curso supletivo em 2019. Ativa no “movimento sociocultural alagoano” desde 2006, participa da Posse Atitude Periférica (P.A.P.) desde 2007. Identifica-se como “arte-educadora, comunicadora popular e militante do hip hop”. Para ela, o grupo do qual faz parte é: “Oportunidade de transformação na periferia”.

Letícia, 25 anos, gênero feminino, negra, solteira, participa do Coletivo AfroCaeté desde

¹² Apesar de estar acima da faixa etária preconizada pelo Estatuto da Juventude, decidi incluir essa jovem de 32 anos na pesquisa. Considerando sua intensa relação, ainda atual, com o movimento cultural que permeou toda a sua vivência juvenil e, principalmente, considerando que, tratando-se de uma narrativa biográfica, o fato de a narradora poder ser considerada uma adulta, e não uma jovem, no momento da narrativa, não anula as experiências relatadas a partir de suas recordações-referências de todo o decorrer de sua juventude.

¹³ Apesar de a expressão “periférica” não constar entre os campos do formulário que serviu de base para a elaboração do perfil dos/das jovens, Sakura fez questão de acrescentá-la quando eu submeti o texto à sua aprovação. Discutirei sobre esse termo no Capítulo 5 desta tese.

2009; concluiu a graduação em Jornalismo em 2020. Para ela, o grupo no qual atua é: “Um espaço de luta, aprendizado e acolhimento”.

Lara, 21 anos, gênero feminino, negra, solteira, participa do Coletivo AfroCaeté desde 2017; ingressou no curso de Jornalismo em 2016. Para ela, o grupo no qual atua é: “Um espaço de resistência, trocas e crescimento coletivo. É onde nos encontramos com quem somos, com o que queremos pro mundo e com outras pessoas que compartilhem das mesmas ideias e objetivos”.

2.1 A base metodológica para as análises

A pesquisa foi realizada com quatro jovens participantes de movimentos culturais atuantes no município de Maceió, Alagoas. Para tal, foi adotada uma abordagem qualitativa, com o objetivo geral de investigar a participação de jovens em movimentos culturais, buscando identificar a influência destes na sua compreensão do mundo, dos outros e de si mesmos, na sua construção identitária (DUBAR, 2005) e na vivência de sua “condição juvenil” (ABRAMO, 2005; WELLER, 2011), bem como as interseções entre os diversos espaços formativos e as aprendizagens biográficas presentes na trajetória de vida desses jovens.

Como objetivos específicos, buscou-se: investigar quais os significados dos movimentos culturais para os jovens que deles participam; compreender a contribuição dos movimentos culturais em suas construções identitárias; analisar a relação entre os diversos campos sociais e as experiências formadoras dos jovens e das jovens; interpretar os processos reflexivos de cada sujeito na compreensão de suas experiências.

Nas análises das narrativas, foram observados os diversos aspectos explanados na fundamentação teórica desta pesquisa, considerando a pluralidade dos sujeitos envolvidos. A análise das entrevistas buscou refletir sobre a premissa que gerou esta pesquisa: se atuação em movimentos culturais contribui com a formação para vida e até mesmo com a relação com aprendizagem dos/as jovens e se as instituições escolares são parceiras ou antagonistas nesse processo. A partir dessa análise, acredito ser possível contribuir com as reflexões sobre as construções identitárias dos/as jovens e sua relação com a educação formal e não formal.

Ciente da variedade de dispositivos, teorias, recortes, categorizações e procedimentos de avaliação que podem ser utilizados na pesquisa biográfica, considero o que Delory-Momberger (2012) diz sobre esse aspecto, quando destaca que, em pesquisas biográficas, “qualquer que seja seu grau de tecnicidade e de sofisticação (por vezes, muito elevado), sua utilização não

acontece sem uma dose de ‘bricolagem’ (no sentido em que Lévi-Strauss usa esse termo)” (*ibidem*, p. 535), ou seja, é preciso considerar a pluralidade teórica desse tipo de pesquisa e manter o olhar sensível à complexidade envolvida na análise dos relatos de vida.

Utilizei as entrevistas narrativas para buscar apreender como os indivíduos interpretam suas experiências. No aspecto técnico metodológico desse instrumento de pesquisa, apoiei-me em Fritz Schütze (2010), que qualifica a entrevista narrativa autobiográfica como um método que apreende dados primários cuja análise permite retornar às relações temporais e à sucessão objetiva do processo da história de vida representada pelas narrativas improvisadas.

Corroboro com esse autor quanto à compreensão de que é importante perguntarmos pelas estruturas processuais dos cursos individuais de vida, considerando o pressuposto de que existem formas elementares que podem ser encontradas em muitas biografias, mesmo que coincidam apenas alguns vestígios, já que a história de vida “é uma sedimentação de estruturas processuais maiores ou menores, que estão ordenadas sequencialmente, e que, por sua vez, estão ordenadas sequencialmente entre si” (SCHÜTZE, 2010, p. 211). Sendo assim, há uma relevância social presente nas combinações sistemáticas de algumas estruturas processuais dos cursos de vida individuais relacionadas ao modo como os indivíduos lidam com seus destinos pessoais.

A técnica de entrevista narrativa desenvolvida por Schütze é composta de três partes centrais: a narrativa autobiográfica inicial; a exploração do potencial narrativo tangencial; e o incentivo ao potencial de descrição e teorização. Explicarei melhor cada uma dessas partes a seguir.

A entrevista deve ser iniciada com uma “questão narrativa orientada biograficamente” (SCHÜTZE, 2010, p. 212)., ou seja, uma questão que não pergunta diretamente sobre algo referente ao pesquisado, mas que o estimula a contar sua biografia. Dependendo do interesse do pesquisador, a questão narrativa pode enfatizar determinado momento da trajetória de vida do entrevistado ou algum aspecto específico, do ponto de vista sociológico. Na primeira parte, a narrativa autobiográfica inicial, o pesquisador apresenta a questão e ouve atentamente a narrativa do entrevistado, sem interferir ao longo da sua fala. Deve-se deter a expressar um encorajamento não verbal — um balançar de cabeça, uma expressão facial, ou os costumeiros “aham” ou “hum” — indicando que a mensagem está sendo compreendida.

A escuta atenta é fundamental, sendo importante realizar anotações à medida que forem surgindo questionamentos e pontos a serem aprofundados na segunda parte da entrevista, sendo esta a exploração do potencial narrativo tangencial. Nesse momento, o/a pesquisador/a

pode retomar pontos que foram tangenciados ou cortados na narrativa inicial. Nesse momento é importante ainda buscar uma abordagem que não se configure com o formato de pergunta direta, mas que o/a pesquisador/a retome o trecho da narrativa que precisa ser aprofundado, resgatando a memória de parte da fala do/a entrevistado/a, para solicitar que ele/a aprofunde melhor a questão, usando expressões como “Você pode contar um pouco mais sobre essa parte?”, ou “A partir daí, o que aconteceu?”. Segue-se então um trecho narrativo complementar para que, espera-se, sejam tratados os aspectos que não foram detalhados suficientemente.

A terceira parte da entrevista narrativa busca incentivar o potencial de descrição e de teorização do/a entrevistado/a, aprofundando ainda mais as questões e, agora, sim, utilizando “por quê?” para motivar o/a entrevistado/a a descrever, refletir, argumentar sobre determinados fragmentos. Esse momento pode contemplar aspectos referentes a questões socioestruturais, habituais e situacionais, uma vez que o/a entrevistado, ao argumentar sobre suas motivações, ao buscar coerência e sentido para os episódios narrados, pode revelar as disposições que estruturam seus esquemas de ação.

Ao realizar as primeiras entrevistas com os participantes desta pesquisa, identifiquei que eu não poderia me restringir à técnica desenvolvida por Schütze, pois os jovens colaboradores, em suas entrevistas, apresentam narrativas curtas, não se sentindo à vontade para contar detalhadamente suas histórias; preferem responder a perguntas diretas e ficam constrangidos ao passarem muito tempo sendo o centro da atenção. Por isso decidi realizar a entrevista em partes: 1. entrevista narrativa; 2. “restituição reflexiva partilhada” (REIS, 2021); 3. aprofundamento da entrevista narrativa — que pode acontecer em um ou mais encontros.

No primeiro encontro, tentei realizar a entrevista narrativa aplicando, ao máximo, a técnica de Schütze. Para isso, elaborei o **Roteiro da Entrevista Narrativa** (Anexo 2). Nesse momento, informei aos entrevistados que, após a **Transcrição da Entrevista Narrativa**, enviaria o texto para que lessem e refletissem sobre a necessidade de mudar ou esclarecer algum trecho; esse procedimento é chamado de “**restituição reflexiva partilhada**” (REIS, 2021). Após a leitura do texto puro pelo/a colaborador/a, é feito o aprofundamento das interpretações, com novos encontros, denominados entrevista de aprofundamento ou “restituição reflexiva partilhada” (REIS, 2021).

Na entrevista de aprofundamento ou “restituição reflexiva partilhada” (REIS, 2021), ouvi as reflexões do/a colaborador/a a partir da restituição, utilizando também a transcrição da primeira entrevista como base para o **Roteiro da entrevista de “restituição reflexiva partilhada”** (REIS, 2021) (Anexo 3), na qual destaco trechos da primeira entrevista, retomando

a narrativa a partir deles e inserindo perguntas que tenham surgido durante a transcrição, visando aprofundar ao máximo todas as questões. Como explica Reis, tal procedimento possibilita “processos intensos de biografização¹⁴ e de realização de experiências, a partir de reflexões partilhadas sobre as narrativas construídas. São momentos de aprofundamento das reflexões, de novas indagações e espaços de ‘realizar experiência’ e ‘aprendizagens biográficas’, configurando-se como novas e importantes etapas da pesquisa” (REIS, 2021, p.18). Ao considerar que todas as questões foram respondidas, dou por encerrada a entrevista. O procedimento pode ser repetido, caso, durante a transcrição, ainda sejam identificados aspectos que precisem ser aprofundados.

Após a conclusão dos encontros, é produzido um *texto transcrito*, que consiste na união da transcrição literal das entrevistas narrativas, na adaptação de trechos a partir do olhar enquanto entrevistadora, buscando inserir minha colaboração subjetiva, considerando aspectos que nem sempre podem ser expressos apenas com a transcrição literal da fala.

Por se tratar de sujeitos que se narram a partir de culturas específicas, com vocabulários, expressões, termos característicos, muitas vezes é pertinente minha entrada na narrativa, acrescentando notas de rodapé, buscando uma contextualização que facilite o entendimento de um leitor que não conheça o contexto das expressões ali utilizadas.

Adoto o termo “texto transcrito”, inspirada pelo termo “transcrição” (MEIHY, 2008, p. 147), após o conhecimento da tese de Carolina Chagas Kondratiuk (2021), intitulada “*Só* cuidar? *Corpo sensível e aprendizagem no cuidado doméstico de crianças*”, que trata das narrativas de três babás brasileiras que vivem as experiências de cuidar de crianças em lares na França. Na tese, a pesquisadora traz as narrativas de suas colaboradoras¹⁵, dando-lhes um formato de texto literário — e aí entra o processo transcriativo —, registrando a íntegra do narrado, porém com um tratamento literário que torna a leitura fácil e atraente para o leitor. Além do trabalho de Kondratiuk, constatei a produção de diversos trabalhos que já vêm utilizando o termo para definir o processo de interpretação das narrativas orais no âmbito da Educação e Juventudes¹⁶.

¹⁴ Com base em Alheit (2011, p. 37), pode-se compreender como “biografização” o potencial oculto de aprendizagem que parte da lógica interna de processamento de códigos pessoais e experiências que dão sentido aos eventos externos que nos impactam.

¹⁵ O termo “colaborador” (MEIHY; HOLANDA, 2020) é empregado nos estudos sobre história oral, para se referir aos entrevistados, por se reconhecer o trabalho cooperativo que existe entre pesquisador e sujeitos, envolvendo o processo de devolutiva do texto ao colaborador e reescrita a partir de suas análises, tornando o texto o produto de um trabalho coparticipativo.

¹⁶ Em uma rápida pesquisa com as chaves de busca “transcrição” e “narrativas”, é possível encontrar diversos

Sobre o processo de transcrição, Meihy aponta que:

O texto produzido por entrevistas de história oral de vida é passível de tratamento literário. Neste sentido, não se trata de entrevista convencional. Aliás é exatamente aí que reside a diferença fundamental. O sofisticado processo chamado de transcrição se faz importante neste caso. E também se recomenda não confundir transcrição com edição no sentido jornalístico. Enquanto transcrição implica ação criativa, reordenação dos fatores dados na entrevista, edição se limita a ação de correção menor. É lógico que transcrição não admite invenção de situações, apenas propõe clareza na exposição. Porque a entrevista em história oral de vida é um meio, a fidelidade linguística torna-se relativa. Interessa realmente a lógica discursiva, a moral da história, o sentido ontológico da experiência (MEIHY, 2008, p. 147)

A pesquisa biográfica em Educação desperta meu interesse, por envolver o registro das experiências dos sujeitos pesquisados, já que:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos — pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização — contribuem para dar existência, para reproduzir produzir a realidade social (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524)

Ressalto a premissa de que esse registro é baseado nas narrativas produzidas pelos próprios sujeitos, que evocam as inferências significativas na representação da sua trajetória de vida, entretanto, é importante considerar que as narrativas (auto)biográficas vão além dos aspectos individuais, já que, sendo sujeitos socioculturais, nossas subjetividades são produzidas de modo discursivo e dialógico sob a intervenção da cultura. A pesquisa biográfica em Educação (DELORY-MOMBERGER, 2016) não obtém dados, mas interpretações da relação do/a participante da pesquisa com o social, uma junção do que é “interior” e “exterior” na experiência registrada, da qual faz parte a relação com o/a pesquisadora.

Delory-Momberger (2012, 2014) descreve aspectos metodológicos adotados em sua pesquisa, realizada no período de 2000 a 2004, na Alemanha, que tratou de acompanhar jovens mulheres ao longo de um ano, com encontros regulares para proceder a entrevistas biográficas, visando investigar seus relatos de vida presente, como encaram o seu futuro e as representações que elas têm de si próprias e de sua situação.

A pesquisadora utilizou as seguintes categorias para análise das produções biográficas:

1. “formas do discurso”: a utilização de diversos modos de organização discursiva (narrativo, descritivo, explicativo, avaliativo) e as relações que se estabelecem entre eles;
2. “esquema de

estudos que vêm utilizando a transcrição no trabalho com as narrativas orais, seja em grupos focais, seja em entrevistas, não apenas com o intuito de colaborar com o texto, mas também de transformá-lo a partir da sensibilidade subjetiva do pesquisador, utilizando outras linguagens para a análise interpretativa, como é o caso da tese de Rodrigues (2017), com o título *Transcriar narrativas: história oral, violências e resistências juvenis*.

ação”: a atitude adotada pelas narradoras de forma recorrente na sua relação com as situações (agir estratégico, agir progressivo, agir arriscado, agir na expectativa); 3. “motivos recorrentes ou *topoi* (do grego *tópos*, lugar-comum)”: construções, inconscientes ou não, sobre um sentimento de si próprios e das suas formas próprias; 4. “gestão biográfica dos *topoi*”: confrontação e a negociação entre os *topoi*, as disposições e os recursos efetivos (pessoais e coletivos), e as restrições socioestruturais, partindo da realidade socioindividual (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 533-535).

A partir das narrativas, por meio do processo de biografização, procuro interpretar aspectos referentes ao modo como se relacionam com a sociedade. Busco compreender como os indivíduos interpretam, dão significado aos acontecimentos narrados; como percebem os momentos de ruptura, de mudança de direção e de aprendizado. Parto dos textos produzidos por suas narrativas para, em diálogo com os teóricos que fundamentam esta pesquisa, buscar uma compreensão de como cada um dos entrevistados busca suas condições e se posiciona diante dos acontecimentos e qual a relação entre esse posicionamento e os saberes apreendidos dos espaços sociais nos quais vivenciam suas experiências.

Para tanto, organizo a análise em um triplo movimento.

Primeiro, apresento o texto transcrito da narrativa de cada jovem colaborador/a em que as narrativas, na sua inteireza, trazem à tona as aprendizagens biográficas singulares, imbricadas nas experiências vividas nos movimentos culturais dos quais fazem parte.

Após cada narrativa transcrita, apresento uma análise individualizada — o segundo movimento — visando refletir sobre o aspecto singular-social a partir da identificação das dimensões específicas desses hábitos híbridos (no sentido apresentado por Lahire (2002) e dos processos de biografização e de aprendizagens biográficas, conforme Delory-Momberger (2016) e Peter Alheit (2011). Focalizo as questões que os/as movem nas interpretações que realizam de suas experiências; os aspectos do vivido que priorizam, em detrimento a outros. Dessa forma, parto do olhar de Ferrarotti, concordando que

Cada entrevista biográfica constitui uma interação social complexa, um sistema de papéis, um sistema de expectativas, ordens, normas e valores implícitos, e, por vezes, também sanções. [...] Cada relato de uma ação ou vida constitui, ao mesmo tempo, um ato, a síntese totalizante das experiências vividas e uma interação social. (FERRAROTTI, 2013, p. 59-60)

Nessa etapa, privilegio o caráter do “universal singular”, nas palavras de Ferrarotti (*ibidem*, p. 68), ou do **singular-social**, termo que adoto para denominar esse aspecto abordado nesta tese.

No terceiro movimento de análise, trato das questões que perpassam o conjunto das

narrativas, tendo em vista trazer à tona as aprendizagens e as questões identitárias que se evidenciam nessas múltiplas experiências articuladas: desencontros com as expectativas familiares; encontros com as heranças culturais vindas da família; encontros e desencontros com a educação formal; encontros com ação política; encontros e desencontros com o “ser periférico”; encontros e desencontros com o ser mulher; encontros e desencontros com o ser negro/a; encontros e desencontros com o “jogo do eu” (MELUCCI, 2004).

Ao traçar esse caminho metodológico, buscando contemplar as múltiplas dimensões que a análise de narrativas biográficas possibilita, recordo-me do termo “bricolagem”, usado por Lévi-Strauss¹⁷ (1976) e evocado por Delory-Momberger.

E essa bricolagem é, afinal, o signo e a garantia de uma busca “humana” de compreensão e de conhecimento empreendida por seres singulares e endereçada a outros seres singulares. Essa ambição, talvez louca, de atingir as próprias fontes e os modos de efetuação da singularidade individual só pode trilhar os caminhos de uma “hermenêutica da relação” em que o pesquisador empreende, ele também, um “trabalho do sujeito”, tanto quanto o autor do relato, e em interação com ele. Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” — e é seu tesouro (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535)

A partir das narrativas biográficas, considero ser possível contribuir com as reflexões sobre as aprendizagens biográficas e as construções identitárias dos/as jovens atuantes em movimentos culturais, ampliando a compreensão quanto à sua relação com os saberes e com a educação formal e não formal; bem como quanto aos significados atribuídos a suas experiências a partir de sua condição juvenil.

2.2 Um olhar para as juventudes e seus significados compartilhados

O conceito de juventude varia de acordo com a área do conhecimento que se debruça sobre esse tema. No âmbito das Ciências Jurídicas, a faixa etária delimita as diferenças entre criança, jovem e adulto; já para a Psicologia e a Biologia, há outros critérios.

Abramo (2005) aponta o termo “condição juvenil” ao tratar desse tema. Segundo ela, essa análise envolve a

distinção entre *condição* (o modo como uma sociedade constitui e atribui significado

¹⁷ O termo *bricolage* é oriundo da língua francesa e significa um trabalho manual feito de improviso, aproveitando materiais diferentes. Lévi-Strauss (1976) trouxe o conceito para o âmbito da pesquisa em antropologia, definindo *bricolagem* como um método de expressão por meio da seleção e da síntese de componentes diversos em uma cultura. Após essa definição, pesquisadores diversas áreas ressignificaram o termo, especialmente no âmbito da pesquisa qualitativa, para referir-se ao uso conjunto de diversos métodos, técnicas, abordagens, visando analisar temáticas em sua complexidade. Ver mais em Neira e Lippi (2012); Rodrigues *et al.* (2016).

a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional) e *situação*, que revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais — classe, gênero, etnia etc. (ABRAMO, 2005, p. 42, grifos da autora)

Aliando-se a essa noção, Weller aponta a condição juvenil como “espaço tempo, no qual estilos de vida¹⁸ são descobertos e experimentados, experiências geracionais são constituídas, identidades são construídas ou reconstruídas” (WELLER, 2011, p. 14). A autora parte de seus estudos com jovens do movimento hip hop para considerar que os diversos estilos culturais e modos de vida conectados mundialmente na atualidade proporcionam formações sociais cujas sociabilidades juvenis são diversas, apesar de existirem aproximações entre os comportamentos sociais e políticos. Segundo a autora, “entender o caráter transcultural das práticas juvenis e os espaços que ocupam nas sociedades em que vivemos requer uma análise dos contextos em que esses estilos estão sendo apropriados” (*ibidem*, p. 209), sendo importante refletir sobre as experiências juvenis e quais informações elas trazem,

sem violar seu caráter individual ou coletivo, suas especificidades de gênero, de geração, de pertencimento étnico-racial, seus lugares ou não lugares em meio a um universo que torna cada vez mais difícil definir o que caracteriza um estilo ou modo de vida local, e o que passou a ser incorporado a partir de outras interseções (*ibidem*, p. 212-213)

Segundo Feixa (1999, p.16), na modernidade predomina a compreensão da juventude de modo homogêneo, entendida como a fase da vida individual compreendida entre a puberdade fisiológica (uma condição “natural”) e o reconhecimento do status adulto (uma condição “cultural”). A juventude tem sido vista como uma condição universal, uma fase do desenvolvimento humano que se encontra em todas as sociedades e momentos históricos. O autor defende a análise da juventude numa perspectiva antropológica, na qual é considerada como uma “construção cultural” no tempo e no espaço. Para ele, cada sociedade organiza a passagem da infância para a vida adulta, embora as formas e os conteúdos dessa passagem são enormemente variáveis (FEIXA, 1999, p.18).

Para Pais, é cada vez mais difícil a definição de uma idade a partir da qual um jovem se reconhece como adulto; para ele “a juventude aparece cada vez menos associada a uma categoria de idade, e cada vez mais a um conjunto diversificado de modos de vida” (PAIS, 2003, p. 378).

Todos os dias, nos meios de comunicação em geral, encontramos diferentes palavras que instituem sentidos para o ser jovem. É comum vermos programas de TV, rádio ou matérias

¹⁸ Também trato sobre “estilo de vida” no Capítulo 4 desta tese.

na internet em que especialistas discutem a respeito da juventude e do comportamento jovem. Verifica-se de várias formas o empenho em analisar, classificar esse jovem e apontá-lo como o caminho, o futuro da sociedade. Ao mesmo tempo, os jovens vêm sendo constantemente convocados a ter atitude ou convidados a consumir produtos que os enquadram em determinados grupos ou tribos. A expressão “ter atitude” é cada vez mais relacionada às características desejáveis ou pertencentes ao universo jovem. Além disso, existe a incessante influência das demandas do mercado e dos meios de comunicação de massa.

Pais (2003), em seu livro *Culturas Juvenis*, aponta que as correntes teóricas da Sociologia da Juventude dividem-se em dois principais enfoques: a *corrente geracional* e a *corrente classista*. A *corrente geracional* define as chamadas culturas juvenis a partir do seu critério etário, ou seja, em relação à “geração adulta”. “A questão essencial a discutir no âmbito desta corrente diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais” (PAIS, 2003, p.48). A *corrente classista* enfatiza a origem social dos grupos juvenis, tendo, portanto, um enfoque nas diferentes classes sociais em que os grupos juvenis se inserem.

Com efeito, enquanto para a corrente geracional a reprodução se restringe à análise das relações intergeracionais, isto é, à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações, para a corrente classista, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução de gênero, de raça, enfim de classes sociais (PAIS, 2003, p.55-56)

A *corrente classista* seria crítica em relação a qualquer conceito de juventude, pois, mesmo quando entendida como categoria, a noção de juventude teria sempre as relações de classe como elemento dominante. Desse ponto de vista, as culturas juvenis apresentariam sempre um significado político.

Em ambas as abordagens, *geracional* e *classista*, o conceito de cultura juvenil é visto em função de sua relação com uma cultura dominante. Pode-se afirmar que, pela corrente *geracional*, responderiam determinados trabalhos de caráter mais funcionalista que tenderiam a ver as culturas juvenis definidas por oposição à cultura dominante das gerações mais velhas, enquanto na corrente *classista*, as culturas juvenis seriam vistas como em contraposição a uma cultura de classe dominante. Por esse motivo, nesses dois modos de se discutir as culturas juvenis, aparece a noção de subcultura, definida como uma cultura que seria subordinada a uma cultura dominante, em acordo ou em desacordo com ela.

Pais optou por não adotar especificamente uma das duas correntes teóricas como pressuposto principal em sua análise sobre a juventude portuguesa. Ele afirma procurar se valer da realidade revelada por meio das diferentes manifestações culturais dos jovens e das jovens

para, então, definir quais perspectivas que podem orientar a configuração das culturas juvenis pesquisadas, adotando um discurso ambivalente.

Em vez de teimosamente me agarrar a uma, e uma só, destas correntes teóricas, o exercício a que me proponho é o de olhar as culturas juvenis a partir de diferentes ângulos de observação, de tal forma que umas vezes elas aparecerão como culturas de geração, outras como culturas de classe, outras vezes, ainda, como culturas de sexo, de rua, etc. (PAIS, 2003, p. 109).

Concordo com o autor na opção por essa postura, uma vez que, ao tratar das juventudes, há sempre diversos ângulos a se analisar, usando as palavras do autor: “por um lado... por outro lado...” (PAIS, 2003, p.109). Nesse sentido, as discussões do grupo de pesquisa Gpejuv-Ufal (Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação) têm considerado que é preciso estudar as juventudes “como plurais e nos contextos sócio-históricos onde se movem, com suas condições e situações juvenis e os diferentes modos de expressar suas culturas” (REIS, 2018, p. 81). Essa visão precisa estar constantemente presente ao analisarmos as narrativas de jovens, uma vez que é possível **identificar** variações, como, por exemplo, jovens que atuam em um mesmo movimento social apresentarem esquemas biográficos de ação diferenciados, reforçando a evidência de que cada indivíduo jovem utiliza seus próprios repertórios de esquemas de ação a partir de sua condição juvenil.

Além disso, não se pode pensar a pessoa jovem somente como aquela que consome a produção cultural de seu tempo. Também não se pode isolá-la, excluí-la dessa produção cultural. É preciso compreender as juventudes como produtoras de suas culturas; como sujeitos participantes que conhecem, reinterpretam, reconstroem e, nas relações de reconhecimento e de alteridade, constroem suas identidades.

Nessa temática, o artigo intitulado *Acesso, identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura*, apresenta que a cultura também pode ser entendida como um processo socialmente interativo de construção, compreendendo atividades (práticas culturais) e significados (interpretações) partilhados (OLIVEIRA *et al.*, 2006, p. 62). As autoras enfatizam a relação entre cultura e vida social inserindo nesse processo os grupos sociais que se organizam e explicam suas formas de estar no mundo construindo identidades.

E o paradoxo envolvido na configuração da identidade — aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado — só pode ser compreendido a partir do elemento que une as duas operações em jogo no processo de construção identitária: a identificação para si e a identificação pelo outro (DUBAR, 2009). Isso envolve o aspecto do “reconhecimento” (MISCHE, 1997) que pode se desenvolver a partir de alguns marcadores sociais — como classe, gênero, raça ou

nacionalidade — que indicam “identidades *possíveis*, que se tornam visíveis, efetivas e relativamente ‘fixas’ apenas quando reconhecidas publicamente” (*ibidem*, p. 139). Esse aspecto engloba a dimensão intersubjetiva de redes sociais, a exemplo da escola, do bairro, do trabalho, cada qual com seu repertório próprio de “reconhecimentos coletivos”.

De acordo com Juarez Dayrell, “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1110). Nesse aspecto, a sociabilidade aparece aliada às expressões culturais como dimensões da condição juvenil. Sendo assim, a investigação sobre os sujeitos em ação nos movimentos culturais envolve, inevitavelmente, a discussão sobre identidades, ressaltando a importância de se considerar o paradoxo envolvido nas suas configurações.

Essa premissa aguça nosso interesse em investigar o potencial formativo de movimentos culturais e seu impacto nas biografias, nas construções identitárias, nas aprendizagens biográficas (ALHEIT; DAUSIEN, 2006) de jovens atuantes nesses movimentos.

Ao refletir sobre a formação, é preciso repensar os fatores que devem orientar a ação educativa, considerando as condições dos sujeitos que aprendem e seus ambientes de aprendizagem não formal e informal. Faz-se necessário, assim, que a Educação pense em que ambientes estimulam aprendizagens e os modos como os sujeitos aprendem com suas experiências. Alheit e Dausien (2006) apontam que não se trata de “largar à própria sorte” os sujeitos que aprendem, mas de, além de desenvolver as competências de base, como a leitura, a escrita, o cálculo, buscar uma ligação dessas habilidades cognitivas com experiências práticas e competências sociais e afetivas.

Ou seja, estamos falando de uma visão de Educação em que a escola/universidade se relaciona com os espaços em que os sujeitos estão inseridos, suas famílias, as organizações sociais com as quais de relacionam, vendo nesses espaços ambientes onde é possível aprender.

Refletindo sobre os processos educativos em diferentes âmbitos, Maria Celeste Reis Fernandes de Souza *et al.* (2015), em seu artigo *Território e currículo: relações interdisciplinares entre estudos territoriais e educação social*, propõem uma interessante discussão sobre território e educação social e suas contribuições para as práticas curriculares em espaços não escolares, buscando o “diálogo entre educação social e território, através de elementos tais como a espacialidade constitutiva da vida humana, a heterogeneidade, a multiplicidade, a coetaneidade, as relações de poder, a reflexão sobre o vivido” (SOUZA, 2015, p. 139).

Concordo com as autoras quanto à compreensão desses elementos como copartícipes nas experiências educativas em espaços não escolares. Essas experiências se consolidam no próprio processo de constituição dos grupos, ou seja, “o ato de organizar-se coletivamente na defesa dos direitos, na busca de concretização de sonhos, na construção cotidiana pelo direito à vida, à terra e ao trabalho; a luta por se fazer reconhecer como grupo, as reexistências cotidianas são, pois, movimentos educativos” (*ibidem*).

As autoras apontam em sua argumentação as relações de poder envolvidas nas discussões sobre território, currículo e experiências educativas:

Compreende-se, desse modo, que no território a noção de poder não se limita à conservação de uma ordem, mas expande-se para estabelecer identidades constituídas pela adoção de signos que criamos a partir de nossas vivências culturais sob a influência de contextos políticos e econômicos (SOUZA *et al.*, 2015, p. 141)

Considerando o território como “conteúdo, meio e processo de relações sociais” (SAQUET, 2010, p. 8), as autoras defendem um movimento de pensar os sujeitos como indivíduos “situados no espaço e tempo”, que é mutável e é constitutivo das experiências educativas.

Rosemeire Reis, em seu artigo *Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições para a narrativa de si*, discute a “vida universitária como um território” (REIS, 2022, p. 37), considerando “as múltiplas referências culturais dos espaços que englobam as atividades e os encontros na universidade” (*ibidem*, p. 36), referências essas que motivam um empenho reflexivo por parte dos jovens e das jovens que chegam a esse espaço para a compreensão e a apropriação da cultura universitária, com seus símbolos, significados e práticas específicas.

A vida universitária pode ser compreendida como um território cujo cerne é a cultura acadêmica, constituído com múltiplas atividades e possibilidades de aprender, em torno das quais se constroem fronteiras visíveis e invisíveis, que delimitam para os/as estudantes que dele participam o que os/as constitui diferente dos outros, que dele não fazem parte, seus sentimentos de pertencimento ou de não pertencimento à universidade (*ibidem*, p. 37)

Sendo assim, os diversos territórios — considerando os aspectos subjetivos — precisam ser considerados nas discussões sobre juventudes e aprendizagem, não somente nos espaços não escolares, mas também nos espaços de educação formal, que tantas vezes homogeneizam os sujeitos/estudantes, anulando suas subjetividades.

Portanto, as instituições de formação devem imaginar diversos lugares onde aprender e criar outros ambientes de aprendizagem, tornando-se, nas palavras de Alheit e Dausien (2006, p. 186), “espaços possíveis de estruturação dos processos de aprendizagem biográfica”, uma

vez que a biografia integra os domínios das experiências, dando-lhes um sentido particular, atenuando a distinção entre aprendizagem formal, não formal e informal.

Portanto, aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes “no longo curso” da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177).

É preciso considerar que, na perspectiva biográfica, a distinção entre aprendizagem formal, não formal e informal também faz sentido, porém, na sua relação com seus respectivos contextos de aprendizagem, contribuindo para modelar as interpretações que os sujeitos dão às suas experiências, dando um sentido biográfico próprio, diferente de uma distinção restrita às tipologias dos processos, que consideram apenas a representação dos lugares instituídos e das sequências formalizadas de aprendizagem.

Nossa vida é delimitada por um currículo que estabelece normas e tempos, desde o momento em que nascemos até o final da nossa existência enquanto indivíduo. Em nossa trajetória de vida, uma parte desses processos de formação que atravessamos está ligada a esse currículo, que está relacionado a objetivos de aprendizagem e certificações formais que têm o poder de atestar o “saber legítimo”, aquele que será reconhecido e valorizado pela sociedade. Tais processos têm lógicas de aprender, saberes e modos de interpretar o mundo em disputa (REIS, 2021). Quando pensamos na formação ao longo da vida, não podemos nos limitar a esse tipo de formalização, aos modos como cada um interpreta os saberes apreendidos, as articulações que realizam das aprendizagens e produz escolhas e direcionamentos que constroem o currículo biográfico¹⁹.

¹⁹ A corrente da sociologia empírica, denominada Escola de Chicago, nos anos 20 do século passado, é conhecida por estudar a juventude e os imigrantes nos Estados Unidos a partir das narrativas dos/as participantes da pesquisa. Peralva (1997), entre outros autores, destaca que tais estudos contribuíram para difundir representações do jovem como problema. Do ponto de vista metodológico, a Escola de Chicago, como precursora da etnometodologia, desenvolve uma sociologia empírica, sendo que os testemunhos dos atores, como entrevistas, relatos orais, cartas, autobiografias, eram utilizados para a coleta de dados. Delory-Momberger critica os modos como essas narrativas eram utilizadas nos estudos: “As narrativas de vida [...] constituíram, no mais das vezes, apenas um documento anexo” (2014, p. 253)

3 MOVIMENTOS CULTURAIS À LUZ DAS TEORIAS DA AÇÃO COLETIVA E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Os indivíduos transitam por diversos espaços que lhes possibilitam experiências que geram aprendizagens e contribuem para sua “construção identitária”²⁰. Esses processos formativos, provenientes de diferentes espaços de experiência — como a família, a escola e os diferentes grupos com os quais convivemos —, podem nutrir-se reciprocamente na mobilização dos/as jovens para a ampliação de seus conhecimentos. Considero que nos coletivos juvenis são produzidos modos de autoidentificação, de expressão, bem como aprendizagens, geralmente invisibilizadas, que contribuem para uma articulação, ressignificação e perspectiva crítica em relação aos saberes veiculados na escola. Essa é a premissa que move a presente pesquisa.

O interesse em pesquisar as narrativas de jovens atuantes nos movimentos culturais gerou a necessidade de conhecer, ainda que brevemente, a trajetória sócio-histórica desse conceito, compreendendo como ele se desenvolveu a partir dos “movimentos sociais”. Fez-se, assim, necessário compreender como se desenvolveram os modos de pensar que motivaram esses movimentos no decorrer da história e sua relação com o desenvolvimento do modo de pensar da sociedade como um todo. É possível compreender que o surgimento dos movimentos culturais foram um reflexo da própria mudança nos modos de pensar e se organizar da sociedade contemporânea.

Os termos “coletivo cultural”, “movimento social”, “movimento cultural” são expressões cujas definições muitas vezes são confundidas. Ressalto que esta pesquisa não tem o intuito de tratar de maneira aprofundada nenhuma das teorias que abordam os movimentos sociais, mas sim recorrer aos estudos já existentes para auxiliar na compreensão de como se delineou a noção sobre esses movimentos, no decorrer das décadas até chegarmos à ideia de movimento cultural, mais adequada ao campo que me interessa nesta pesquisa.

Gohn (2006) aponta que, analisando os movimentos sociais que surgem nos anos de 1960, os estudos sobre esse tema passam a buscar uma interpretação com ênfase na cultura, na ideologia, no cotidiano e no processo de identidade criado entre as pessoas de um grupo ou movimento social. Esse modelo teórico é denominado paradigma dos Novos Movimentos Sociais, no qual, segundo Gohn (2006, p. 124), o termo “Novos” refere-se a uma nova forma de fazer política e à politização de novos temas.

²⁰ Utilizo o termo “construção identitária” no sentido empregado por Dubar (2005), que aponta que as identidades são construções sociais e de linguagem, elaboradas por meio de ações individuais e coletivas, envolvendo as subjetividades no cerne dos processos sociais.

O paradigma dos Novos Movimentos Sociais ressalta aspectos como a subjetividade, o cotidiano, a autonomia dos indivíduos. Esses movimentos não buscam capitalizar poder ou saber, mas sim concretizar outras formas de organização; não buscam o consenso, mas sim uma ação analítica sobre a sociedade. Seu ponto de partida alterna-se entre fenômenos coletivos: os fenômenos agregados baseados apenas em comportamentos similares, que não criam laços que formariam identidades, e os fenômenos de grupo, baseados em comportamentos similares que dão origem a novas coletividades.

A partir da década de 1990, com as transformações mundiais envolvendo o sistema capitalista, o mundo do trabalho e a sociedade em geral, identifica-se uma crise (MELUCCI, 1996)²¹ na noção de movimento social, gerada pela mudança na origem dos conflitos que não estão prioritariamente na divergência de interesses entre burguesia e trabalhadores, mas passa a centrar-se em outros aspectos, como o mundo do consumo como espaço de relações sociais, a importância das comunicações, o crescimento do individualismo, a dissociação entre o mundo dos negócios e da cultura.

Nesse sentido, “tanto mais é necessário ter uma visão restritiva do uso da noção de movimento social nas sociedades ditas industriais, tanto mais é necessário aceitar deliberadamente o emprego dessa noção em outras sociedades” (TOURAINÉ, 2006, p. 21). Diante das mudanças globais, as novas contestações visam não mais à criação de um novo modelo de sociedade, mas à defesa dos direitos do ser humano em suas necessidades mais variadas, mobilizando princípios e sentimentos.

Para Melucci (1989), os movimentos sociais não são fenômenos empiricamente observáveis, e sim uma construção analítica em que se indica certas qualidades dentro do campo das ações coletivas. Sua preocupação preconizava o campo das representações, com o caráter ideacional que um movimento desenvolve ao longo de sua existência. O autor define movimento social como “uma forma de ação coletiva baseada na solidariedade, desenvolvendo um conflito, rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação” (MELUCCI, 1989, p. 57). Ou seja, não basta a existência de um conflito ou a quebra de normas para qualificar um movimento social; este é qualificado pela congregação de indivíduos lutando por uma mesma

²¹ Melucci (1996) aponta crises não somente na noção de movimentos sociais, mas também no conceito de sujeito coletivo e de sociedade contemporânea. Criador do conceito de “Novos Movimentos Sociais”, Melucci é reconhecido com um dos fundadores do paradigma da identidade coletiva. Porém, o autor enfatiza que é importante fugir do mal-entendido presente na limitação da discussão na comparação entre “novos” e “velhos” movimentos, pois a importância da discussão consiste na análise dos “elementos que não podem ser inseridos na moldura da sociedade industrial, ou capitalista” (MELUCCI, 1996, p. 206).

causa e pelas representações que o movimento cria e que se tornam parâmetros para as relações sociais cotidianas.

Melucci aponta os movimentos sociais não como expressões fiéis das condições estruturais da classe, mas como o fruto de um processo relacional que cria a identidade coletiva do grupo e na qual os atores constroem suas ações. Nesse processo relacional, os movimentos questionam-se e se apreendem em sua própria identidade coletiva, e é neles que os atores individuais se reconhecem e recriam suas identidades coletivas, ou seja, a “capacidade de reconhecer e ser reconhecido como uma parte da mesma unidade social” (MELUCCI, 1989, p. 57). Importante destacar que, nesse âmbito das relações, estão incluídas as trocas afetivas e emocionais que permitem que os indivíduos se sintam parte de uma unidade em comum; essa dimensão ultrapassa questões de custo-benefício no sentido econômico, pois envolve o âmbito dos sentimentos e das ideias.

Nesse contexto, solidariedades surgem das incertezas e das diferenças, e as ideologias assumem um papel organizacional e estratégico, pois integram os comportamentos e estabilizam rituais. Melucci chama a atenção para a importância de se pesquisar as experiências vividas pelos atores sociais a partir de seus valores, suas crenças, sua subjetividade e sua organização em redes — tanto em redes invisíveis, de motivações individuais preexistentes, quanto em redes visíveis, de mobilização manifestada.

De acordo com Gohn (2006), a desigualdade social, a fome, a violência passam a ser as causas das lutas dos movimentos que surgiram nas décadas de 1980 e 1990. O apelo à solidariedade e à cidadania, movido por uma consciência individual, era uma característica marcante dos movimentos dessa época, em que as ONGs eram as grandes protagonistas, desempenhando não apenas o papel de confronto e de reivindicação, mas o de interlocução e de execução de programas. Estes, porém, inseridos muitas vezes em políticas de governo que, com as mudanças a cada eleição, tendem a ser descontinuadas.

A mudança na estratégia, na organização e nas causas exigiu dos movimentos uma valorização das ações em rede. Sendo assim, os movimentos passam a ser constituídos por uma rede de pequenos grupos, permeados pela inovação, pelo envolvimento pessoal, pelas construções identitárias e pelas práticas culturais. Uma mudança causada pela transformação na própria humanidade, reflexo da pluralidade social e da mudança dos valores que fundamentam e movimentam a ação social.

Gohn avalia que aquelas teorias encontradas nos estudos sobre os movimentos sociais, ao longo do século XX, não chegam a delinear matrizes ou corpos teóricos totalmente

satisfatórios e, segundo ela, “nunca haverá uma teoria completamente pronta e acabada sobre eles”, devido à própria característica desse objeto de estudo. “Os movimentos são fluidos, fragmentados, perpassados por outros processos sociais” (GOHN, 2006, p. 343). Segundo a autora, no final da década de 2000, os estudos permaneciam investigando as características predominantes nos movimentos, como a busca por reconhecimento identitário e cultural e por direitos socioculturais, além dos movimentos cujas demandas de reivindicação colocam-se entre o progressismo e o conservadorismo.

Categorias operacionais de intervenção na realidade social vêm sendo ressignificadas nos marcos de uma política de inclusão conservadora, gerando novas leituras e interpretações teóricas sobre a realidade social, também conservadoras, bem distantes das metas emancipatórias almejadas pelos movimentos sociais na década de 1980 (GOHN, 2008, p. 446).

Alguns teóricos têm nomeado como “novíssimos movimentos sociais” (GOHN, 2008, 2017) esses movimentos que ganharam força em meados da década de 2000 e se autodeclaram autônomos, antipartidários e horizontais, distanciando-se das estruturas institucionalizadas.

As repercussões de tais mudanças sobre o processo de socialização e de construção de vínculos sociais são notáveis: ao ameaçarem a estabilidade dos dispositivos de integração social, as mudanças visíveis na atualidade incidem diretamente sobre as relações entre o indivíduo e o social e, portanto, sobre o processo de construção das identidades pessoais. Não mais assegurado pelas instituições tradicionais, esse processo passa a ser construído pelos próprios indivíduos no decurso de suas trajetórias de vida, de maneira sempre contingente. Isso se reflete na multiplicidade de movimentos atuantes na contemporaneidade.

Ao observar a trajetória da noção de movimento social, é possível compreender que as mudanças na sociedade modificam também a configuração desses movimentos, trazendo ao contexto uma categoria que não se vincula necessariamente à busca pela resolução de necessidades primárias relacionadas ao contexto social e econômico.

“As questões culturais têm sido agregadoras e motivadoras de mobilizações e formas de resistência” (ARROYO, 2003, p. 40). Essa compreensão se justifica ao observarmos que o debate sobre as características dos movimentos culturais tem se estendido há um tempo considerável, não somente no campo da Sociologia. É possível encontrar registros de discussões também no âmbito da Antropologia que levantam as mesmas questões. Que características têm os movimentos culturais hoje? São diferentes dos movimentos sociais? Que aportes teóricos eles trazem? Procurando pelas respostas a essas questões, reuniões, grupos de trabalho, encontros científicos na área, tanto em nível nacional como no âmbito da América Latina, buscam contribuir com esse debate, diante da multiplicidade de movimentos que articulam e

ativam a cultura, questionando ou enfatizando os conhecimentos especializados dos conceitos de cultura e movimento.

A reivindicação de direitos associados à cultura foi agregada aos chamados movimentos sociais clássicos e gera mudanças tanto nas práticas dos movimentos quanto nas discussões teóricas de uma expansão do conceito de cultura que engloba as noções associadas a práticas socioestéticas, tornando a reivindicação cultural um elemento legítimo de ação no espaço público.

Nesse sentido, os chamados movimentos culturais ancoram uma interface entre cultura e política que, entre outras coisas, nos possibilita repensar as relações entre movimentos culturais e Estado, incluindo a participação ativa nas políticas públicas de cultura, as relações desses movimentos com o mercado, com a ativação de circuitos alternativos de produção e consumo cultural e diversas formas de ação coletiva.

As abordagens consideram as relações com práticas estéticas, estilos de vida, etnia, religiosidade, juventude, diáspora e os cruzamentos entre essas dimensões, mostrando exemplos de expressões socioestéticas que cumprem o papel de elucidar onde os sujeitos se ativam politicamente e defendem seus direitos. Além disso, discute-se como as culturas, as músicas, as danças, as comidas e as mídias sociais se tornam ferramentas para a participação na vida política.

3.1 Entre movimentos culturais e coletivos culturais

Ao refletir sobre a configuração do conceito de “movimentos culturais”, ressalta-se a diferenciação entre os termos “movimento cultural” e “coletivo cultural”. Esboço aqui uma diferenciação entre os dois termos, localizando-os em dois “níveis”: num primeiro nível, os movimentos culturais atuam num espectro mais amplo de representatividade de determinadas culturas, como é o caso dos movimentos incluídos na presente pesquisa: o movimento hip hop e o movimento afro-alagoano. Cada um desses movimentos representa identidades, estéticas, linguagens de determinados grupos culturais.

Já os coletivos são os agrupamentos de sujeitos que compartilham de uma mesma prática cultural e se organizam para vivenciar coletivamente essa prática. Ou seja, o movimento cultural agrega diversos coletivos ou grupos culturais que se assemelham justamente por essas identidades, práticas culturais, causas e ideologias.

Recentemente, Sposito, Almeida e Corrochano (2020) publicaram um artigo buscando

analisar tendências da pesquisa sobre jovens como atores coletivos, nas formas plurais de ação na esfera público-política. As análises basearam-se em textos acadêmicos elaborados entre 2006 e 2018, a partir dos quais as modalidades de prática foram classificadas em três eixos: aquelas derivadas da condição estudantil; as que incidem sobre as culturas juvenis; e os movimentos de ação direta, ao lado dos associativismos de base territorial e de mobilizações a partir das identidades.

As autoras constataram que os estudos realizados no Brasil nas décadas de 2000 e 2010 evidenciam formatos múltiplos e diversos da ação coletiva de jovens e, aliada a essa multiplicidade, a interpretação dos termos “movimentos sociais”, “grupos”, “organizações”, “culturas juvenis” e “coletivos” como sinônimos. O que corrobora os questionamentos e a incerteza inicial de qual termo deveria utilizar na presente pesquisa.

Considerando as diversas discussões sobre o conceito de “movimentos sociais”, incluindo na trajetória a noção de “novos movimentos sociais” e “novíssimos movimentos sociais”, ressalta-se a importância de mantermos em mente a noção de “movimentos sociais” como um todo, aliando-se ao que diz Touraine (2006):

Ainda que seja, provavelmente, mais fecundo partir da hipótese de que os movimentos sociais propriamente ditos desapareceram e foram substituídos, de um lado, por puros movimentos históricos e, de outro, por movimentos culturais e sociais, parece-me indispensável recusar essa conclusão perigosa e manter todos os mecanismos intermediários, ainda que fracos, que impeçam uma completa separação entre movimentos sociais propriamente ditos e movimentos nascidos da gestão dos processos de transformação histórica (TOURAINÉ, 2006, p. 27-28).

Essa visão defende que é importante manter como elemento central da análise dos movimentos o intuito de compreender as dimensões conflitivas e as relações de dominação na sociedade contemporânea. Por outro lado, Sposito, Almeida e Corrochano ressaltam que essa dimensão não pode ser confundida com a ideia de participação política, também relevante para o estudo das formas de ação coletiva. Ou seja, uma análise contemporânea trabalha com o desafio de lidar com novas formas de movimento que fogem das formas “clássicas” de conflito. O estreitamento das fronteiras nas organizações e nos coletivos dificulta a classificação e faz com que as nomenclaturas se misturem.

Porém, além das questões teóricas que essa discussão envolve, Sposito, Almeida e Corrochano recomendam a busca da compreensão da noção dos próprios atores sobre suas formas de mobilização, incluindo um indício, identificado nos estudos analisados, que aponta para uma preferência dos/as jovens em optar por designar, preferencialmente, seu pertencimento mais a “coletivos” e menos a “movimentos”, “organizações” ou “associações”.

Os jovens participantes desta pesquisa, ao serem solicitados que definissem brevemente

o grupo/coletivo/movimento cultural do qual participam, apresentaram as seguintes respostas: "Um espaço de luta, aprendizado e acolhimento"; "Oportunidade de transformação na periferia"; "Família"; "Um espaço de resistência, trocas e crescimento coletivo. É onde nos encontramos com quem somos, com o que queremos para o mundo e com outras pessoas que compartilhem das mesmas ideias e objetivos"; "Um movimento cultural e um grupo de pessoas que levam entendimento para a sociedade, tipo danças [...], peças teatrais..."; "Um espaço que reúne pessoas com experiências diferentes para construção de algo em comum". As respostas ressaltam o entrelaçamento dos aspectos afetivos, identitários e sociais contidos no sentimento de pertencimento envolvido nas experiências desses/as jovens atuantes em coletivos/grupos culturais.

Opto por utilizar o termo “coletivos” ao tratar dos grupos específicos — com suas dinâmicas de ação, suas características particulares — e usar o termo "movimentos culturais" como categoria geral, por ter sido a dimensão da cultura que me atraiu a atenção nos grupos pesquisados. Obviamente, a partir de uma análise reflexiva sobre o meu próprio posicionamento como sujeito que pesquisa, identifico uma influência da experiência pessoal em um movimento cultural — das quadrilhas juninas — e o modo como a vivência artística, aliada a uma questão de identidade cultural regional, nordestina-brasileira, constituiu a motivação para participar desse movimento.

Esse aspecto também é indicado pelos autores como um importante objeto de estudo, quando apontam que

Urge, também, acionar o estudo de afetos e emoções, ainda pouco incorporado na produção brasileira sobre os atores jovens em suas mobilizações. Esses aspectos estão presentes na conformação das identidades, propiciando novas modalidades agregativas ao lado de tensões recorrentes nas práticas e nas interações dos sujeitos (SPÓSITO; ALMEIDA; CORROCHANO, 2020, p. 12)

O aspecto afetivo permeia as vivências dos/das jovens nos movimentos culturais, por isso voltei o olhar para essa questão nas narrativas dos sujeitos participantes desta pesquisa. Todos esses questionamentos têm envolvido o foco investigativo desta pesquisa e sustentam a convicção de que as contribuições da pesquisa (auto)biográfica possibilitam apreender significações tão abrangentes sobre aspectos singulares e sociais que tocam e emergem dos sujeitos e somente a partir das suas narrativas biográficas é possível acessar indícios das experiências expressas pelos jovens; as aprendizagens geradas por essas experiências; e os significados construídos a partir dos contextos vivenciais nos movimentos culturais.

3.2 O que dizem alguns estudos sobre “coletivos culturais”

Durante o levantamento bibliográfico realizado no início da pesquisa, ao buscar por artigos acadêmicos nas plataformas digitais mais conhecidas, identifica-se que há uma considerável variedade de textos que abordam o tema “coletivos culturais” na área de Educação. O *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES* aponta 26 dissertações e 10 teses que abordam esse tema; a plataforma *Scielo* aponta oito artigos; a plataforma *Periódicos CAPES* apontou 18 artigos; e na plataforma *Google Acadêmico*, foram listados 25 trabalhos, sendo: duas teses, quatro dissertações, dois Trabalhos de Conclusão de Curso de Especialização, dois Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação, seis artigos, três publicações em anais, quatro citações e dois e-books.

A quantidade de obras encontradas reduziu consideravelmente quando a pesquisa foi restrita à área de Educação, na qual o número de trabalhos caiu para quatro dissertações no *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*; e um artigo em *Periódicos CAPES*.

O único artigo listado utilizando a chave de busca “coletivos culturais”, na área de Educação, naquele momento, consistia em um texto, publicado em 2018, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, intitulado *Coletivos culturais e ações com jogos na cidade de São Paulo* (STEIN; MARINB, 2018). O artigo apresenta como objetivo

compreender a constituição, as ações, as perspectivas e os desafios dos coletivos organizados em torno de ações com jogos na cidade de São Paulo e de como se apresenta o jogo nessa rede, a fim de contribuir para a valorização de iniciativas que potencializem a dimensão lúdica do ser humano na cidade e na vida (*ibidem*, p. 446).

No âmbito das dissertações listadas a partir da mesma chave de busca — “coletivos culturais” —, a dissertação de mestrado intitulada *Trajetórias identitárias de jovens negros a partir de coletivos culturais do conjunto habitacional Palmital/Santa Luzia/MG* (GERALDO, 2015) estudou as trajetórias identitárias de jovens negros participantes de dois coletivos culturais da região metropolitana de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. Para isso, utilizou relatos orais de vida baseados em entrevistas de quatro jovens de dois coletivos culturais evangélicos do bairro — sendo um grupo de danças urbanas e um grupo de rap —, com o objetivo de compreender os desafios e as estratégias elaboradas pelos jovens para enfrentar no seu cotidiano as situações de violência, pobreza e a desigualdade, relacionando-as com a construção da identidade étnico-racial nos múltiplos espaços onde esses jovens estavam inseridos, como: a família, a escola, o trabalho, o bairro e os coletivos.

A pesquisa corrobora uma das ideias que pretendo desenvolver no presente estudo: a de

que tais espaços aproximam as histórias de vida de uma juventude, enfatizando suas análises a partir do território, buscando compreender de que maneira a família, a escolarização, o trabalho, a vivência no bairro e as experiências nos coletivos culturais, localizados nesses bairros, impactavam a construção identitária dos/das jovens. A dissertação situa essas construções no território como espaço vivido, já que os jovens participantes da pesquisa tinham em comum o lugar onde moravam e o pertencimento racial, considerando as inserções que fazem em uma mesma localidade e os significados atribuídos às suas experiências nos coletivos dos quais participavam em seus bairros.

O “território/espço” analisado na referida dissertação concentra-se em um espaço geográfico, no caso, o bairro de Palmital, em Belo Horizonte, Minas Gerais, mesmo considerando os aspectos simbólicos — os sentidos e as vivências diferenciadas — que os sujeitos podem apresentar em um mesmo espaço concreto e as disputas de poder envolvidas na discussão do espaço social. Isso desperta uma interpretação que pode ser tratada na presente pesquisa: o território enquanto espaço subjetivo, não necessariamente concreto, uma vez que os coletivos culturais presentes nesta tese congregam pessoas a partir de seus interesses e não exclusivamente pela localidade geográfica. Algumas das questões identitárias que pretendemos abordar aqui também foram discutidas na referida dissertação, a partir das reflexões sobre relações raciais e como o movimento hip hop atua nessas relações.

A dissertação intitulada *Coletivo Cê — processos e percursos de desterritorialização: aprendendo com a experiência* (ALMEIDA, 2017) traça a cartografia de um coletivo teatral por meio da narrativa da experiência pessoal do autor como sujeito implicado nas vivências dentro do coletivo. O autor trata das desterritorializações sofridas pelo grupo teatral e a relação entre as subjetividades, os territórios, os contextos pelos quais o coletivo passou e suas produções, traçando uma narrativa filosófica rica em reflexões. Considero a dissertação uma obra de arte que, como tal, não se propõe a responder questões, mas a propor reflexões e registrar uma trajetória, uma construção identitária, que está longe de ter a pretensão de se apresentar como concluída. Apesar aparentemente de estar distante do presente objeto de pesquisa, a não ser por tratar de um coletivo cultural, a dissertação baseia-se em termos e conceitos que estarão presentes neste estudo, como, por exemplo: trajetória, experiência, afeto, memória, aprendizado e território.

Já a dissertação *Coletivos culturais: uma cartografia da amizade* (PONTES, 2018) trata de um estudo exploratório sobre coletivos culturais no Recife, buscando compreender os modos de atuação dos coletivos na formulação de narrativas estéticas como campos de atuação que

contribuem para o desenvolvimento de processos socioeducativos, baseados no trabalho colaborativo e no ativismo cultural como modos de intervenção nas políticas públicas e nas práticas cidadãs. O texto é uma narrativa permeada por narrativas. Baseia-se nas observações, que o autor denomina “perambulações etnosociológicas”, realizadas em intervenções e em performances ativistas que alguns coletivos culturais realizaram, na cidade de Recife, entre os anos de 2016 e 2018. Assim como a dissertação anterior, essa também se concentra na análise da atuação dos coletivos teatrais; também se origina nas artes cênicas, que também é a área profissional do autor; e também se distancia do presente estudo pelos mesmos motivos: ambas se centram na experiência do autor; mesmo que na pesquisa realizada em Recife apresentem-se algumas falas de participantes dos coletivos, o foco da pesquisa é bem diferente do que abordo no texto que segue.

Seguindo outra abordagem, a dissertação *Iguais ou igualados na diferença? A problemática da cultura escolar* (FAGUNDES, 2016) não aborda diretamente o tema dos coletivos culturais, porém, uma vez que o trabalho foi listado nas plataformas de busca, realizei a leitura na íntegra, visando identificar em que ponto o tema se insere nas discussões propostas pelo autor, já que seu objetivo foi compreender significados dados pelos alunos à cultura escolar da qual fazem parte.

Partindo da perspectiva dos sujeitos para compreender realidades amplas, o autor baseou-se em diversos conceitos trabalhados por Pierre Bourdieu — como capital cultural, *habitus*, *doxa*, violência simbólica —, procurando entender como se efetivam as práticas de aprendizagem, observando situações em que esses aspectos compõem a cultura escolar e interferem nos modos de agir e de sobreviver dos alunos na escola.

Apesar de a dissertação não tratar dos coletivos, o estudo tangencia os interesses da presente pesquisa, já que os questionamentos do autor se assemelham aos que motivaram os questionamentos para a atual pesquisa, no sentido de compreender a importância em se considerar a heterogeneidade das culturas dos alunos e sua relação com a cultura escolar. Porém, na presente pesquisa, percorri o sentido inverso, partindo de fora da escola, já que minha intenção foi investigar como se constitui a relação com os coletivos culturais na formação de dos e das jovens e se isso interfere na sua relação com a escola. Portanto, compreendo que a referida dissertação reforça a importância desta tese.

No artigo *Da formação cultural à mobilização social: espaços de formação e mobilização ao longo de três gerações nas periferias de São Paulo* (FONTES, 2020), o autor discute sobre a disputa pela hegemonia nas periferias, buscando destacar as conexões

observadas entre as manifestações políticas contemporâneas com os coletivos culturais e os saraus de poesia, apontando como estes têm funcionado como esfera pública subalterna, uma vez que trazem à tona questões públicas e são fundamentais na formação de novos sujeitos políticos. O texto traz algumas interseções com nossas questões de pesquisa quando aponta o “‘mundo da cultura’” como mais um espaço em que os sujeitos podem buscar justificção moral para suas ações, encontrar pontos em comum e se formar politicamente” (*ibidem*, p. 96), destacando também as marcas biográficas e os aspectos identitários que se desenvolvem a partir das vivências nesses movimentos culturais.

Ampliando um pouco o levantamento bibliográfico, busquei ler as obras relacionadas ao tema “coletivos culturais” fora da área de Educação, porém, dos artigos, teses e dissertações listados, muitos estão relacionados a áreas que se distanciam da discussão que pretendo abordar, pois tratam de assuntos específicos de áreas como Arquitetura, Medicina, Comunicação, Direito etc. Mesmo assim, encontrei artigos que tratavam dos coletivos culturais em relação às constituições identitárias dos sujeitos, mesmo que não fizessem relação com a educação, e geralmente tratassem mais especificamente de aspectos da psicologia, das artes ou das políticas públicas para os espaços urbanos.

Entre estes, destaco o artigo *Arte como política de resistência: dispositivos cartográficos na apreensão de práticas culturais juvenis em uma cidade do Nordeste do Brasil* (LARANJEIRA; IRIART; LUEDY, 2018), que busca compreender o papel da arte nos processos de inserção social e política de jovens na cidade de Feira de Santana, Bahia, investigando a produção e a difusão cultural de alguns coletivos e circuitos culturais juvenis por meio de um estudo inspirado na etnografia urbana e na cartografia psicossocial. Os autores basearam-se nas narrativas de jovens participantes de coletivos artísticos-culturais para analisar a relação dessas redes de sociabilidade com a construção de subjetividades e a inserção e a intervenção desses coletivos nos espaços urbanos. Foram consideradas as semelhanças e as diferenças entre os diversos coletivos estudados, porém ressaltando a importância de todos na estrutura identitária de jovens que deles participam.

Já o artigo *Cultura, periferia e direito à cidade: coletividade em São Paulo e Bogotá* (MARINO, 2015) reflete sobre os coletivos culturais atuantes na periferia de São Paulo e Bogotá, trazendo um importante questionamento sobre a coletividade, ressaltando que esta surge do cotidiano e não possui regras específicas para que se estabeleça. O texto busca evidenciar o potencial dos coletivos culturais como movimentos sociais urbanos que ocupam um espaço que o Estado, a iniciativa privada e os movimentos sociais tradicionais

historicamente deixaram de lado, ressaltando a importância desses atores no processo de transformação de seus territórios. Sua reflexão aponta para a necessidade de um outro olhar para esses grupos por parte do Estado e das políticas públicas.

Como vemos, os coletivos culturais transitam entre diversas áreas de pesquisa, sendo, porém, pouco estudados em sua relação com a Educação, e muito menos em relação a seus impactos na formação escolar dos sujeitos jovens.

Uma reflexão semelhante à que pretendo trazer neste estudo não aparece listada nas buscas com as palavras-chave aqui mencionadas, mas foi encontrada enquanto pesquisava sobre narrativas autobiográficas (tema que também gera uma série de chaves de pesquisa, nas mais diferentes áreas). A reflexão é apresentada no artigo *Desregulamentando dicotomias: transletramentos, sobrevivências, nascimentos* (LOPES *et al.*, 2017), sendo que este volta-se à análise linguística de narrativas autobiográficas de jovens inseridos em movimentos culturais.

Os/as autores/as buscaram “indagar não propriamente o modo ‘como o letramento hegemônico transforma os sujeitos’, mas sim ‘como os sujeitos transformam os letramentos hegemônicos’” (*ibidem*, p. 776), defendendo que a vivência nesses coletivos consiste em uma experiência de letramento tão ou mais significativa que a pretendida pela educação institucionalizada.

Ao mudar a chave de busca para “grupos culturais”, identificou-se que o espectro se torna ainda mais amplo, chegando a listar mais de 5.000 trabalhos, entre teses e dissertações. Porém, compreendo que nesse número são incluídas quaisquer menções a “grupos culturais”, no sentido mais amplo dessa expressão, relacionando-a com os mais variados temas, como: mulheres, negros, transgêneros, vaqueiros, capoeiristas, pessoas em processo de ressocialização, pessoas surdas, pessoas idosas, grupos de pessoas portadoras de determinadas doenças, pessoas do campo etc., o que torna inviável sua leitura. Obviamente, todos esses trabalhos apresentam conceitos que tangenciam a formação dos/as jovens para a vida, mas nenhuma dessas abordagens volta-se especificamente a analisar essa temática enfatizando a tríade: juventudes — coletivos culturais — educação.

Quando, em pesquisa de mestrado (SOUZA, 2013), deparei-me com alguns jovens, tão desenvoltos no grupo de discussão, questionei-me sobre a observação de que, apesar de aqueles indivíduos aparentarem ter um arcabouço de saberes que os destacava diante dos demais colegas de turma, havia em suas falas um sentimento de que seus saberes não eram úteis na sua vida escolar. Todos eles expressavam um sentimento de que não eram considerados bons o suficiente, e muitos não desistiam da escola graças a um esforço movido pela consciência de

que precisavam de um diploma para atingir o mínimo no aspecto profissional e nas suas expectativas quanto ao futuro.

Essa impressão expressa pelos/as jovens era reforçada pelas opiniões que a diretora da escola me externou, de que alguns deles eram "problemáticos", os que "davam trabalho". Ao contrário das advertências da diretora, deparei-me com jovens com argumentos consistentes, baseados em saberes que, se não vinham da sua educação formal, me interessava saber onde tiveram origem. O questionamento sobre o porquê de os saberes de jovens não serem valorizados no ambiente escolar impulsionou a busca por uma reflexão sobre alguns conceitos pertinentes à análise da ação dos sujeitos e sua relação com a sociedade. Conceitos esses que buscarei desenvolver no decorrer deste trabalho.

A seguir, inicio as reflexões sobre os diversos conceitos que transpassam a discussão trazida nesta tese. Na próxima seção, busco discutir como se dá o movimento entre o individual e o plural — a relação dos sujeitos com o mundo e consigo mesmos —, refletindo sobre a noção de indivíduo e seu lugar no processo social, que muda progressivamente no decorrer da história. Considerando que a subjetividade, inerente às construções identitárias, envolve uma questão de constituir a si mesmo, aprender a “dizer-se” se apropriando da expressão de sua identidade pessoal, reflito sobre o aspecto do “Eu narrativo” e a dimensão biográfica que transforma a história de vida em aprendizado.

4 O PLURAL E O INDIVIDUAL: ASPECTOS COPARTICIPANTES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Ao refletir sobre a formação ao longo da vida a partir de jovens que atuam em movimentos culturais e os impactos dessa vivência na construção identitária destes, parece-me indispensável a discussão entre o individual e o plural na relação dos sujeitos com o mundo e consigo mesmos, na busca de compreensão sobre como se dá o movimento entre essas duas dimensões, para, posteriormente, identificá-las nas narrativas dos/as jovens participantes desta pesquisa.

Os termos “plural” e “individual” parecem antagônicos, se observarmos semanticamente. Porém, quando pensamos em identidades na contemporaneidade, esses termos se aliam enquanto características das construções identitárias dos sujeitos inseridos em uma sociedade global, em que as fronteiras são fluidas, os papéis sociais são heterogêneos, e a individualização produz uma multiplicidade de disposições de *habitus*, de repertórios de esquemas de ação.

Para Ferrarotti, “uma pessoa nunca é um indivíduo. Seria mais adequado denominá-la de *universo singular*” (FERRAROTTI, 2013, p. 65, grifos do autor). Essa premissa é relevante, considerando que sujeitos estão inseridos e em constante relação com tempos, espaços e sociabilidades. Ao mesmo tempo, o autor considera:

Um indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global. Fá-lo através da mediação do seu contexto social imediato e dos grupos restritos no qual se insere, dado que esses grupos, por seu turno, são agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto, e assim por diante (*ibidem*, p. 66).

Sendo assim, segundo Ferrarotti, indivíduo e sociedade se totalizam reciprocamente. O indivíduo constrói-se “como um ‘Eu’ a partir da sua própria leitura do grupo em que está integrado” (*ibidem*, p.68), enquanto o grupo realiza “a mediação entre o social e o indivíduo” (*ibidem*). O autor baseia-se em Sartre²² para discutir as relações entre pessoa singular e o seu condicionamento pelas relações humanas, apontando que a pessoa vive e conhece sua condição a partir dos “grupos restritos ou primários” (FERRAROTTI, 2010, p.53), sendo estes: a família, grupos de trabalho, de vizinhança, de classe, entre outros, que atuam na “mediação fundamental entre o social e o individual” (*ibidem*, p. 54).

Interessa-me, então, investigar nas narrativas do jovem e das jovens colaboradores desta

²² SARTRE, 2002, p. 60-61.

pesquisa suas experiências vividas em relação aos campos nos quais estão inseridos, considerando, a partir de Ferrarotti, que “a biografia sociológica não constitui apenas um relato de experiências vividas, mas também uma *microrrelação social*” (*ibidem*, p. 59, grifos do autor). Dessa forma, pretendo compreender, nessa microrrelação, como as trajetórias dos sujeitos explicam suas construções identitárias; para tanto, busco a compreensão do conceito de identidade.

Dubar (2009) aponta que estamos inseridos em um processo amplo de transformação, ligado ao deslocamento das estruturas e aos processos centrais das sociedades modernas, com o abalo dos contextos que davam aos indivíduos uma referência estável no mundo social. O autor trata desse aspecto por meio do conceito de “crise de identidade”, recorrendo a teorias sociológicas que sustentam a hipótese de que a definição indivíduo e de seu lugar no processo social muda progressivamente no decorrer da história, particularmente ao longo dos últimos trinta anos, quando se pode identificar uma mutação da configuração das formas identitárias; no campo da família e das relações entre os sexos; do trabalho e das relações profissionais; no campo religioso e político; e das relações com as instituições.

É possível sintetizar alguns pontos nos pensamentos de Dubar (2009): 1. que as formas de individualização, de subjetividade, representam o triunfo do individual sobre o coletivo; 2. que essa individualização possibilita a transição do “comunitário” para o “societário”, cujo ponto central (do modo “societário”) não é a lógica do mercado, mas a questão da emancipação do sujeito nas novas formas de regulação social; 3. que essa transição não pode ocorrer sem passar necessariamente pelas crises que também são existenciais e subjetivas e questionam todas as formas de relação social; 4. que a questão da subjetividade é uma questão de linguagem, pois não se trata apenas da aprendizagem e da reprodução de papéis e categorias predefinidos, institucionalizados, mas de constituir a si mesmo, aprender a “dizer-se” se apropriando da expressão de sua identidade pessoal; 5. que essa expressão não se reduz à reflexividade, mas também ao “Eu narrativo”, uma vez que uma vida de aprendizado se torna uma história, e essa dimensão biográfica é componente essencial da identidade pessoal; 6. que a esfera simbólica, anteriormente instituída pelas crenças religiosas e políticas, tem dado lugar a uma “dimensão ética” — ligada à identidade narrativa —, que consiste numa necessidade de o sujeito ser reconhecido como justo e solidário, porém o autor admite que essa visão ainda carece de esclarecimento empírico.

Para Dubar, as formas identitárias padronizadas configuradas nos períodos anteriores perderam sua legitimidade. É nesse sentido que se fala de uma “crise das identidades”, em

referência à desestabilização do que se tinha anteriormente como formas de identidades, uma vez que a mudança de normas e de modelos gerada por essa crise causa uma desestabilização das referências anteriores, e isso interfere na subjetividade dos sujeitos. Compreende-se, então, que a crise que marca as configurações identitárias na atualidade é inseparável da própria crise da modernidade, que é visível em diversos âmbitos.

Segundo ele, na tentativa de nomear a combinação de transações relacionais (comunitárias ou societárias) e transações biográficas (para outrem e para si), que levam em conta análises históricas, foram ilustradas quatro denominações: cultural, narrativa, reflexiva e estatutária.

Da forma “comunitária” do Nós, modelando completamente um Eu definido pela sua genealogia e os seus traços culturais (que chamei de forma “cultural”), à forma “societária” que une Nós contingentes e dependentes das identificações estratégicas a Eus que perseguem seus interesses de conquista econômica e de realização pessoal (que chamei de forma “narrativa”), encontrei, no decurso desse périplo, duas formas intermediárias particularmente interessantes: a aliança de um Nós comunitário e de uma forma de Eu ao mesmo tempo íntimo e voltada para “o interior” (que chamei de forma “reflexiva”) e a combinação de um Nós societário, de tipo estatista, burocrático, institucional e de uma estrutura do Eu de tipo estratégico, orientado para o exterior (que chamei de forma “estatutária”) (DUBAR, 2009, p.69).

Os argumentos de Dubar (2009) corroboram os de Elias (1994), apontando que está em curso, na atualidade, um movimento histórico de transição de um modo específico de identificação, pautado na forma identitária “comunitária”, para outro, descrito como forma “societária”. A forma comunitária de identificação relaciona-se à compreensão essencialista e parte do princípio de que cada indivíduo possui uma fonte essencial de identidade, advinda do grupo de pertença social a que está vinculado. Tais grupos são considerados primordiais, imutáveis ou pelo menos vitais à existência individual. As formas comunitárias correspondem a uma das mais antigas formas identitárias, segundo Dubar, e supõem a crença na existência de comunidades como “sistemas de lugares e de nomes pré-atribuídos aos indivíduos que se reproduzem de modo idêntico através das gerações” (DUBAR, 2009, p.15). Já as formas societárias, consideradas pelo autor como mais recentes e ainda em emergência, pressupõem a existência de “coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem durante períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória” (*ibidem*).

Nesse enfoque, portanto, as pertencas podem ser múltiplas e mutantes ao longo do decurso da vida: “É a crença na identidade pessoal que condiciona as formas de identificação societária com os diversos grupos (familiares, profissionais, religiosos, políticos) considerados como resultantes de escolhas pessoais e não como designações herdadas” (*ibidem*). As

identificações de tipo societário podem produzir tanto identidades para Si quanto identidades para o Outro. Já na forma comunitária de identificação, o indivíduo em geral assume para si a identidade gerada a partir do seu grupo de pertencimento, fazendo convergir as duas identificações.

A partir desses dois eixos centrais, Dubar identifica quatro configurações identitárias possíveis, que são combinadas de diferentes maneiras, conforme o contexto e a época: as formas identitárias nominais (culturais), as estatutárias (profissionais), as reflexivas (ideológicas) e as narrativas (singulares). Vale destacar que não existe a predominância de uma forma identitária sobre as outras, inclusive porque tais configurações variam conforme o contexto histórico e cultural.

Dubar propõe que as configurações identitárias dão-se justamente a partir das constantes mudanças de cenário que marcam a atualidade e que necessariamente repercutem sobre as trajetórias individuais, gerando não uma identidade única, constante e a-histórica para cada indivíduo, mas identidades complexas e cambiáveis. É a partir dessa concepção que podemos refletir sobre as diversas influências na constituição identitária do indivíduo, não como influências determinantes e únicas nessa formação, mas como influências contingenciais; cada uma dentre muitas é passível de reformulação, no curso do tempo e a partir de outras vivências e novos contextos.

As repercussões de tais transformações sobre o processo de socialização e de construção de vínculos sociais são notáveis: ao ameaçarem a estabilidade dos dispositivos de integração social, as mudanças visíveis na atualidade incidem diretamente sobre as relações entre o indivíduo e o social e, portanto, sobre o processo de construção das identidades pessoais. Não mais assegurado pelas instituições tradicionais, esse processo passa a ser construído pelos próprios indivíduos no decurso de suas trajetórias de vida, de maneira sempre contingente.

O autor afirma que a identidade resulta de uma “dupla operação linguageira: diferenciação e generalização” (DUBAR, 2009, p. 13). A diferenciação visa definir “o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou alguma coisa diferente: a identidade é a diferença” (DUBAR, 2009, p. 13). A generalização “procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum” (DUBAR, 2009, p.13).

Ainda segundo esse autor, o paradoxo envolvido na configuração da identidade — aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado — só pode ser compreendido a partir do elemento que une as duas operações em jogo no processo de construção identitária: a

identificação para si e a identificação pelo outro. Nessa perspectiva, não há identidade sem alteridade, e ambas variam historicamente conforme o contexto de definição. Portanto, a concepção nominalista destaca modos de identificação que pressupõem o encontro com alteridades, no lugar de diferenças específicas e permanentes existentes entre os indivíduos e dadas a priori:

O que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto. Estas maneiras de identificar são de dois tipos: as identificações atribuídas pelos outros (o que eu chamo “identificações para outrem”) e as identificações reivindicadas por si mesmo (“identidades para si”) (DUBAR, 2009, p. 14).

A diferenciação entre esses dois processos de identificação me parece bastante relevante. Na concepção proposta por Dubar (2009, p. 14), as formas identitárias seriam sistemas de designação, historicamente variáveis, que, segundo o autor, religariam as identificações por e para o Outro — atribuídas por terceiros em um espaço social e em contextos histórico específicos — e as identificações por e para Si — marcadas pela temporalidade e pelos percursos biográficos. É no entremeio dessas duas formas identitárias que se forjam as crises existenciais e as crises de identidade pessoal tão evidentes na atualidade, crises que envolvem a definição de si, tanto quanto o reconhecimento atribuído pelos outros.

O foco da atenção está em discriminar categorias de identificação, que podem ser exclusivamente externas (para o Outro) ou igualmente internas (para Si); ou estar circunscritas a um domínio particular de relações sociais; ou, ainda, podem relacionar-se a todos os aspectos da vida reconduzidos a uma pertença principal. Na dimensão da identificação para Si, estão em jogo, sobretudo, formas espaciais de relações sociais, conforme descreve o autor, originando um eixo relacional. Já nas identificações para o Outro, observamos formas de temporalidade, pautadas em um eixo biográfico. É a relação entre esses dois eixos que fundamenta a noção do que Dubar nomeia como “formas identitárias” (DUBAR, 2009, p. 17).

O autor analisa a hipótese de uma crise nos modos de identificação fazendo ligação desta com a teorização da crise econômica. Segundo ele, a expressão “‘crise do vínculo social’ é cada vez mais retomada pelos sociólogos que trabalham sobre as populações [...], categorias cujas condições de recursos e os níveis de vida” (DUBAR, 2009, p. 21) vêm se degradando. Convém então saber qual a natureza desse vínculo social rompido.

Trata-se muitas vezes, em primeiro lugar, das relações mais cotidianas, familiares, profissionais, de proximidade. Ser deixado pelo cônjuge, ser demitido pelo patrão, deixar de ser cumprimentado pelo vizinho, ser maltratado por uma administração constituem rupturas concretas de relações pessoais que anteriormente, criavam vínculos que se qualificavam como sociais (DUBAR, 2009, p. 22).

Para o autor, a “crise” do vínculo social seria um efeito causado pela crise econômica,

mas também, podemos considerar, além da crise econômica, a crise social. “Pode-se também denominar ‘antropológica’ esse tipo de crise que afeta, ao mesmo tempo, os comportamentos econômicos, as relações sociais e também as subjetividades individuais” (DUBAR, 2009, p. 22). Tendo em vista essas duas crises, pode-se observá-las como manifestações de um processo mais global que provocaria, em certos momentos, “rupturas” nos grandes equilíbrios econômicos, bem como nos tipos de ligações sociais anteriormente dominantes (DUBAR, 2009, p. 22).

Dubar chama a atenção para os mal-entendidos em torno da noção de “societário”, segundo ele, “frequentemente substituída por ‘moderno’ na linguagem corrente (quando não por ‘liberal’ ou ‘capitalista’)” (DUBAR, 2009, p. 259). Para o autor, o “societário” é constituído também da “emancipação possível da autoridade, de desenvolvimento da democracia participativa e de nova regulação social” (*ibidem*). O enfoque exagerado nos modos de produção, na discussão mercadológica, pode subestimar a questão das transformações nas formas do vínculo social, das relações pessoais e das significações simbólicas. Porém, é impossível negar a influência das lógicas do mercado na dinâmica das relações societárias. Dubar descreve uma das “perversões” do regime social do tipo “societário”, que é característica da “crise” que vem se difundindo desde a flexibilização²³ das fronteiras, a globalização do capital e dos mercados financeiros e todas as transformações que isso acarreta (DUBAR, 2009, p. 260). Trata-se da “impotência do político diante das lógicas do mercado” (DUBAR, 2009, p. 260), considerando a ampliação de papéis que anteriormente eram desempenhados pelos estados de modo unitário, para blocos que partilham acordos intergovernamentais. Nesse âmbito, a regulamentação tem sido um meio importante para o controle dessa forma de relação que “já não pode ser apenas dos Estados, mas também a de conjuntos maiores (a Europa e as unidades do mesmo tipo) e, mais além, do mundo, devendo envolver todos os atores em todos os domínios da vida social” (DUBAR, 2009, p. 260).

Compreende-se, então, que as transformações, como apontadas nos argumentos de Elias, que se iniciaram nas relações dos indivíduos com os clãs e as tribos, evoluíram para as relações com o Estado e se ampliaram para as relações entre as nações. É significativo observar que Elias apresentava essas análises visionárias no ano de 1987, em um momento histórico em que não havia internet, o uso computadores não era difundido como atualmente, não havia

²³ Não consigo utilizar o termo “abertura das fronteiras” utilizado pelo autor, pois, para mim, esse é um tema controverso, porque, ao mesmo tempo em que a globalização flexibilizou as fronteiras para aumentar a rapidez dos fluxos econômicos entre os países, essas mesmas fronteiras têm se fechado cada vez mais para a passagem de pessoas, visando impedir especialmente as migrações de lugares pobres para lugares ricos, o que tem aumentado a tensão entre alguns povos.

telefonía celular, e até mesmo o termo “globalização” ainda estava em desenvolvimento. Mas, já nesse período, Elias dizia que a humanidade se delinearía como “um nível eficaz de integração da mais alta ordem” (ELIAS, 1994, p. 186), afirmando que no contexto no qual ele externava essas reflexões já havia sinais de que “as pessoas começam a se identificar com alguma coisa que ultrapassa as fronteiras nacionais” (ELIAS, 1994, p. 189). Ou seja, para Elias, o processo de evolução contínua das relações humanas se encaminha para uma identificação dos seres humanos com o “grupo humanidade”, independentemente do subgrupo do qual fazem parte; as identidades nacionais e as relações com o Estado estariam se encaminhando para um novo deslocamento. Porém, isso tem acontecido de forma mais lenta do que pode observar em outros estágios já mencionados anteriormente. Essa lentidão se deveria do fato de que a humanidade não possui um grupo que a ameace e a pressione a desenvolver esse fortalecimento de identificação de grupo global.

A humanidade em si, porém, não está ameaçada por outros grupos não-humanos, apenas por subgrupos em seu próprio bojo. O efeito real, a possível destruição da humanidade, é o mesmo, quer a ameaça venha de dentro, de setores da humanidade, ou de fora — por exemplo, de habitantes de outro sistema solar. Mas a abolição das guerras entre os subgrupos humanos e a geração de um sentimento do nós em toda a humanidade seriam indubitavelmente mais fáceis se ela fosse ameaçada de aniquilação por uma espécie alienígena (ELIAS, 1994, p. 187).

Ou seja, o desenvolvimento da “imagem-do-nós” (ELIAS, 1994, p. 186) do indivíduo envolve uma integração que é marcada simbolicamente pelo grupo por meio de sua representação de mundo. A identidade, no grupo, é o oposto da diferença, porque um grupo necessita ter uma identidade comum, mas precisa da diferença, pois um grupo é o que outro não é, assim como discute Dubar em relação aos conceitos de diferenciação e generalização, como já foi visto. Sendo assim, na análise de Elias, a ausência de um outro grupo que se diferencie da humanidade como um todo contribui para a lentidão do desenvolvimento nos seres humanos do sentimento de grupo-nós em relação a toda a humanidade. Uma vez que a identidade é aquilo que distingue um grupo do outro, e por isso precisa refletir a dinâmica desse grupo, os seres humanos tendem a priorizar a identificação com seu subgrupo, seja nação, seja continente, seja região geográfica etc.

Porém, precisamos insistir no fato de que a identidade não é estática porque os grupos humanos são dinâmicos. Muitas mudanças sociais são processadas no interior dos grupos, e novos grupos podem surgir a partir de situações novas ou velhas. Conforme Stuart Hall (2011), “alguns teóricos culturais argumentam que a tendência em direção a uma maior interdependência global também está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes” (HALL, 2011, p. 73), produzindo uma fragmentação de códigos culturais.

Uma questão que perpassa a pesquisa se refere a como são construídos os processos identitários dos/as jovens que fazem parte desta pesquisa, que, estando em uma sociedade cada vez mais individualiza, sentem-se reconhecidos com objetivos comuns para o grupo em relação à sociedade.

Conforme Bourdieu, a relação entre o indivíduo e o social ocorre a partir do *habitus*, como um sistema de esquemas individuais e socialmente constituídos de disposições estruturadas e estruturantes, interiorizados pelos indivíduos na sua relação com o mundo social. O autor define o *habitus* como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações — e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Lahire parte do conceito de *habitus* de Bourdieu e busca complexificá-lo. Conforme o autor, ao mesmo tempo, um mesmo indivíduo pode transitar por universos sociais variados, extraindo deles múltiplas experiências que constituem diversos repertórios de esquemas de ação. Lahire (2002, p. 46) menciona um “ator plural”, que é fruto da socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos e que consequentemente produz “*habitus*” também plurais para cada indivíduo, que pode interiorizar esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação etc. apreendidos da pluralidade de mundos sociais aos quais acessa²⁴. Esses mundos nem sempre são semelhantes, e podem até mesmo ser contraditórios; assim também será seu estoque de esquemas de ações ou de hábitos — não homogêneos, não unificados — e, consequentemente, assim também serão suas práticas, variando segundo o contexto social no qual será levado a evoluir.

Considerando essa premissa, corroboro com Lahire (2008, p. 36) e Setton (2016, p. 94) quando afirmam que

a partir do momento em que um ser social foi colocado, simultânea ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de mundos sociais não-homogêneos, às vezes contraditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos, algumas contradições, podemos então nos defrontar com uma relação com o mundo incoerente, não-unificada, que origina variações de práticas segundo a situação social na qual ele é levado a “funcionar”. (LAHIRE, 2008, p. 36).

Lahire explica que “os atores são o que as suas múltiplas experiências sociais fazem deles, sendo chamados a ter comportamentos, atitudes variadas segundo os contextos para os

²⁴ Para tratar desses repertórios sociais, Lahire faz alusão ao termo “reservatório” de Bergson, às metáforas do corpo como depósito, de Bourdieu, e à reserva de experiências, de Alfred Schütz (2002, p. 46).

quais são levados a evoluir” (LAHIRE, 2002, p. 258). Conforme o autor, cada indivíduo nesse processo produz seus “repertórios sociais” [...]. E acrescenta

os repertórios de esquema de acção (de hábitos são conjuntos abreviados de experiências sociais, que foram construídos-incorporados ao longo da socialização anterior em quadros sociais limitados-delimitados, e o que cada actor adquire progressivamente e mais ou menos completamente, são tantos hábitos quanto o sentido da pertinência contextual (relativa) de sua utilização” (LAHIRE, 2020, p. 47).

É patente que, em sociedades menos diferenciadas, o *habitus* social tivesse uma configuração única, predominando a homogeneidade. Porém, nas sociedades mais complexas, são perceptíveis diversos “planos”, ou “camadas” — empregando os termos usados por Elias (ELIAS, 1994, p. 151) —, e o número de camadas que se entrelaçam no *habitus* de uma pessoa depende do número de planos interligados na sociedade da qual faz parte. Corroboro esses argumentos de Elias, nos quais também se apoiam Setton e Lahire, pois as mudanças nos processos de socialização que, anteriormente, foram concebidas como um dos principais mecanismos de integração da sociedade hoje aparecem como um mecanismo de fragmentação, uma vez que cada indivíduo é fruto de uma série cada vez mais variada de experiências de socialização.

Como já discutimos aqui, é notório que a sociedade industrial da primeira modernidade produziu status sociais que perderam a consistência na transição para a segunda modernidade. Porém, apesar do enfraquecimento do elo entre indivíduos e instituições tradicionais, não significa que os indivíduos passaram a ser totalmente autônomos, totalmente livres em suas escolhas e em seu autorreconhecimento; esse novo processo histórico de socialização fabrica os indivíduos a partir de novos fatores, outras formas de institucionalização mais particularizadas.

Os indivíduos continuam a ser socializados por meio de fatores culturais, porém, diferente das épocas anteriores, a socialização opera em um contexto social no qual a cultura aparece como um agente permanente de diferenciação. A pluralidade cultural das diversas sociedades tem sido cada vez mais reconhecida, e esse reconhecimento passa a legitimar também a diversidade de orientações culturais e de formas de socialização. Sendo assim, para uma análise que busque um diálogo com uma abordagem sociológica, na atualidade, é fundamental que consideremos a individualização efetiva das experiências e a produção estrutural da singularidade.

Participamos de uma infinidade de mundos e transitamos entre eles com muita rapidez, ou até mesmo existimos simultaneamente em diversos mundos, não tendo necessariamente que abrir mão de “ser” em um para passar a “ser” em outro, mas “somos” múltiplos em múltiplos

mundos, cada um deles com suas informações específicas, que exigem respostas específicas em forma de modos de agir. “Portanto, não é só difícil identificar-nos no tempo e dizer se ainda somos o eu que éramos, mas também, e talvez mais, decidir qual o eu, entre tantos, que podemos ser agora” (MELUCCI, 2004, p. 64). Esse constante processo de decisão permeia a nossa construção identitária como um processo de constante negociação entre as diversas partes do eu, tempos diversos do eu e ambientes ou sistemas diversos de relações, nos quais cada um está inserido.

De acordo com Giddens (GIDDENS, 2002, p. 81-82), a existência de múltiplos ambientes de ação provoca uma segmentação das escolhas de estilos de vida²⁵ e das atividades dos indivíduos, sendo assim, “modos de ação seguidos num contexto podem ser mais ou menos diferentes daqueles adotados em outros” (*ibidem*). A esses contextos, Giddens chama de “setores do estilo de vida” (*ibidem*), que se unem “a uma ‘fatia’ do tempo-espaço do conjunto das atividades de um indivíduo, dentro do qual um conjunto de práticas relativamente consistentes e ordenadas é adotado e encenado” (*ibidem*).

Atentando para a relação entre as escolhas de estilos de vida em função dos múltiplos ambientes de ação, da qual nos fala Giddens, e para a negociação, da qual nos fala Melucci, é possível compreender que nossa identidade se apresenta como um processo no qual nada é definitivamente perdido, mas também nada é definitivamente adquirido. Portanto, vivencia-se uma experiência de si, na qual a provisoriedade e a reversibilidade tornam-se constitutivas da experiência. De acordo com Melucci: “A identidade de um eu múltiplo torna-se *identização*. [...] A individualidade de um eu múltiplo transforma-se em *individação*” (MELUCCI, 2004, p. 65). O autor reflete sobre a relação entre a multiplicidade do eu e o papel da ação social, já que na sociedade contemporânea, em lugar daquele modo de pensar o sujeito como um ser dotado de um núcleo essencial, atualmente são ressaltados os processos de individuação que nos tornam sujeitos autônomos de ação, nos quais o significado do agir baseia-se no indivíduo enquanto ator social²⁶.

²⁵ De acordo com Giddens (2002), um estilo de vida envolve um conjunto de hábitos e orientações, possuindo uma certa unidade que liga as opções num padrão mais ou menos ordenado. Segundo o autor, “alguém que está comprometido com um determinado estilo de vida necessariamente veria várias opções como ‘inadequadas’ a ele ou ela, da mesma forma que veria os outros com quem estivesse em interação. Além disso, a seleção ou criação de estilos de vida é influenciada por pressões de grupo e pela visibilidade de modelos, assim como pelas circunstâncias socioeconômicas” (p. 80-81).

²⁶ Para Dubar (2004), “os termos ‘agente’, ‘ator’, ‘sujeito’ e ‘autor’ condensam quatro modalidades de se considerar e *tratar as palavras dos indivíduos*” (DUBAR, 2004, p. 57, grifos do autor). O ator social seria o indivíduo que age estrategicamente a partir da coletividade de um sistema, “engajando-se *com outros* em jogos

Sendo assim, nesse contexto, a identidade configura-se “mais como campo do que como essência” (MELUCCI, 2004, p. 65). Estando inseridos em diversos mundos, apropriamos uma diversidade de *habitus* que nos fornece uma variedade de repertórios de esquemas de ação e que nos impõe a demanda constante de uma capacidade de adaptação, de transformação de si mesmo e de sua trajetória de vida. É nesse sentido que concordo com Setton (2015, 2016), quando aponta para a existência de “disposições híbridas” (SETTON, 2016, p. 95) de *habitus*, já que, contemporaneamente, é impossível pensar em um indivíduo que acesse um *habitus* homogêneo.

Identifica-se que todos os autores aqui mencionados, da mesma forma que apresentam ressalvas quanto à restrição do olhar sociológico em função da estrutura social, concordam que, apesar do latente processo de singularização inerente à sociedade contemporânea, nenhum indivíduo está isento da ação das forças sociais atuantes nos diversos contextos culturais nos quais estão inseridos. Sendo assim, ambas as noções nos auxiliam na análise das relações sociais vividas nas trajetórias singulares, pois revelam a interdependência entre os processos de socialização e individuação e a indissociabilidade da autoidentificação do indivíduo a partir de si mesmo e a partir do reconhecimento dos outros.

Ressaltamos a necessidade da atualização da noção de *habitus*, diante da pluralidade dos sujeitos e de seus modos de constituição de repertórios de ação, uma vez que estes são fomentados por uma variedade de experiências de individuação que impactam a relação desses sujeitos com as estruturas sociais que os circundam. Considero que os conceitos de socialização e de individuação se complementam.

A interdependência entre os processos de socialização e de individuação é necessariamente perpassada pela subjetividade dos sujeitos. De acordo com Dubet, “numa perspectiva sociológica, a subjetividade é entendida como uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao logos” (DUBET, 1994, p. 101). Porém, Dubet ressalta que algumas experiências individuais se tornam ao mesmo tempo subjetivas e sociais, como por exemplo a relação com a fé e a religiosidade, quando os indivíduos passam a interpretar a existência de Deus de diversas formas, a partir da razão e da relação com a natureza, afastando-se de uma visão institucional da fé, mas ao mesmo tempo aderindo aos preceitos da fé protestante que socializou um tipo de vivência da fé que anteriormente era exclusiva de sujeitos

estratégicos, o fazem *livremente*, mas, ao fazê-lo, o fazem *sob coerções* inscritas nas regras destes jogos e nas definições de atores que delas procedem” (*ibidem*, p. 60).

que se retiravam do mundo para viver em santidade.

Outro exemplo dessa relação subjetividade-socialização remete ao sentimento amoroso que ultrapassou as regras institucionais de família que por muito tempo orientou a forma como se lidava com esse sentimento, com a predominância da visão do “amor como experiência rara e radicalmente perigosa para a sociedade” (DUBET, 1994, p. 102). Com a mudança dessa visão, o amor passa a ser mais valorizado e necessário, superando o valor dos sacramentos, das convenções financeiras e das pressões do grupo; ao mesmo tempo, essa abertura gera um movimento coletivo, a sociedade passa a falar mais sobre relacionamentos, criam-se programas de televisão, revistas voltadas ao tema, profissionais especializados em aconselhamento conjugal etc. “A experiência individual, ao mesmo tempo que se torna mais subjetiva, torna-se mais social” (DUBET, 1994, p.103), ou seja, é mais exposta aos olhos dos outros e pode ser movida e influenciada pela sociedade, mas precisa ser vivida como expressão de uma personalidade para conseguir a legitimidade aos olhos dos atores.

Nesse aspecto, Dubet considera a experiência individual pura como uma aporia, já que esta precisaria do reconhecimento e de confirmação dos outros para existir; ela recorre a códigos do patrimônio cultural já disponíveis e precisa da legitimação dos outros a partir desses códigos. Essa necessidade de legitimação é refletida nas narrativas dos indivíduos, que tendem a enfatizar explicações de suas ações, buscando justificar suas escolhas dando autenticidade às suas experiências. Essa prática confere à experiência uma dimensão crítica, ressaltando o seu aspecto social, uma vez que os critérios e as normas utilizados pelos indivíduos para análise e defesa de suas ações são pautados nas representações compartilhadas socialmente.

Nessa perspectiva, a noção de experiência envolve dois sentidos. No primeiro sentido, há uma representação emocional, “uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal” (DUBET, 1994, p. 94-95). Essa “representação do vivido” é ambígua, pois é individual e particular enquanto “manifestação romântica do ser único e da sua história particular” (*ibidem*) e, ao mesmo tempo, é uma “recobertura da consciência individual pela sociedade”, como uma fusão entre suas emoções e a sociedade como um “grande ser”.

Dubet nos dá como exemplo o papel social do professor, que foi, durante muito tempo, considerado a constituição da sua identidade, ou seja, considerava-se que o professor tinha sua subjetividade “formada pelas representações da vocação, pelas expectativas dos colegas, dos alunos, dos pais” (DUBET, 1994, p. 97). Ao falar de profissão, os professores que Dubet menciona a relacionam às suas vivências mais íntimas. Ao se depararem com as dificuldades

na prática docente, como o não atendimento às expectativas do estatuto de professor pelas reações dos alunos, entram em ação critérios de referência e de reconhecimento que estão dissociados do estatuto; recorre-se às reinterpretações do processo de ensinar e aprender, aos questionamentos sobre as relações dentro da escola, sobre contextos sociais, sobre afetividade. A experiência desses indivíduos “flutua entre dois universos de referência disjuntos e entre duas lógicas de ação específicas” (*ibidem*). O estatuto de professor passa a não ser capaz, sozinho, de justificar a profissão.

Interessa-me compreender como se dá essa relação entre a subjetividade coletiva dos movimentos culturais e a construção de si mesmos pelos indivíduos que compõem essa subjetividade. Considerando as nuances, as quais mencionei na introdução desta tese, observadas na interação com os jovens estudantes do Ensino Médio que, participando do mesmo ambiente escolar, tendo a mesma faixa etária, morando na mesma comunidade, apresentaram narrativas e posicionamentos tão distintos. Foi interessante e instigante constatar a informação de que os que mais se distanciavam do estatuto de estudante possuíam uma atuação em movimentos sociais.

Nesse sentido, Dubet aponta que “nos movimentos sociais esta crítica é mais nítida, quando os atores se apoiam na sua experiência para contestarem uma organização social ou, mais exatamente, a dominação que ela resulta” (DUBET, 1994, p.107). Segundo o autor, “os movimentos sociais são sustentados por uma indignação” (*idem*, p. 99), enquanto testemunho de uma experiência coletiva que se opõe às categorias de papel e de interesses impostos e à dominação.

Ao mesmo tempo há movimentos sociais que possibilitam que os atores se libertem das categorias sociais que os definem, ou seja, os atores sociais não se formam apenas pela introspecção daquilo que o sistema social projeta neles, pois a “experiência humana”²⁷ possibilita que eles se desprendam dessas expectativas. Acontece então o que Dubet chama de “uma incitação para se passar das categorias ‘clássicas’ da ação às da experiência social” (DUBET, 1994, p. 100), o que acentua a necessidade dos indivíduos de construírem uma ação própria.

²⁷ Categoria proposta por Thompson para designar o conjunto impreciso de situações e de emoções que uma classe social constrói e o opõe às condições que lhes são criadas. (DUBET, 1994, p. 99-100)

4.1 Híbridas disposições de *habitus*: uma interpretação do conceito em função da historicidade da noção de indivíduo

Não obstante todas as ressalvas feitas à teoria do *habitus*, considero importante não perder de vista esse conceito, porém, buscando sua atualização, considerando as discussões que apresentamos até agora nesta pesquisa. Nessa procura, identifiquei-me com os estudos de Maria das Graças Setton, que busca um diálogo entre os processos de socialização atuais e a teoria do *habitus* de Bourdieu. A autora fala de “híbridas disposições de *habitus*” (SETTON, 2015, p. 1409), partindo do conceito de hibridismo, de Canclini, que se refere aos “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2019, p. XIX). A autora ressalta a importância do conceito de Bourdieu, que, apesar de sua perspectiva estrutural e sistêmica, possui uma dimensão dialética. Segundo ela:

O *habitus* emerge como um conceito capaz de conciliar a oposição entre a realidade exterior e as realidades individuais; é instrumento conceitual que expressa o diálogo, a troca constante e recíproca, entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades (SETTON, 2016, p. 90).

Sendo assim, essa dimensão dialética está presente na relação de troca entre o sujeito (e seu *habitus* individual) e a sociedade (a estrutura de um campo, socialmente determinado). A teoria do *habitus* possui uma relevância reconhecida no âmbito dos estudos sociológicos, e considero esse conceito importante para as análises envolvendo a relação indivíduo, sociedade, formação e socialização. Porém, corroboro com Setton quando aponta que o referido conceito precisa ser circunstanciado historicamente.

Mesmo não negando o *habitus* na visão de Bourdieu, a autora aponta que, considerando a condição de modernidade, há a necessidade de se pensar no “*habitus* individual ou de grupos formulado com base em referências diferenciadas entre si” (SETTON, 2016, p. 94). Para isso, a autora alia-se a Lahire para afirmar que

É compreensível que, desde que um ator esteja simultânea e sucessivamente no seio de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos e, às vezes, contraditórios, (ele) seja exposto a um estoque de esquemas de ação ou de disposições de *habitus* não homogêneos, não unificados e, conseqüentemente, sujeito a práticas híbridas e/ou com diferentes orientações (SETTON, 2016, p. 94)

Apesar dessa concordância com o pensamento de Lahire, Setton contesta seu posicionamento quando este tende a quase negar a teoria do *habitus*. Para Setton, a crítica de

Lahire se torna paradoxal quando, em lugar de tentar pensar a teoria em um contexto moderno, atualizando-o diante da heterogeneidade da sociedade diferenciada, o autor prefere abandonar o conceito, atendo-se ao seu conceito de “hábitos” ou “esquemas de ação”.

Considero que Lahire trouxe uma importante e necessária contribuição ao operador analítico elaborado por Bourdieu. É considerável que as condições sócio-históricas, especialmente na sociedade da modernidade, podem originar atores plurais; mas como determinar que não há indivíduos afetados por um *habitus* consistente e homogêneo? Entendo que as análises sociológicas precisam considerar os mais variados aspectos e reflexões teóricas, e a pluralidade defendida por Lahire exige essa multiplicidade de referenciais.

Portanto, corroboro com Setton quando diz que “é possível e necessário para historicizar o conceito de *habitus*, enfatizar a possibilidade de não homogeneidade” (SETTON, 2016, p. 94), considerando que indivíduos, contemporaneamente, podem estar expostos a múltiplos mundos sociais e, conseqüentemente, envoltos por uma pluralidade de princípios de socialização, o que os possibilita agir a partir de diversos sistemas de disposições de *habitus*.

Essa ideia não é necessariamente inovadora, pois, em 1987, Norbert Elias já relacionava o *habitus* à individualização. Segundo ele:

Em combinação com o conceito de individualização crescente ou decrescente, ele [o *habitus*] favorece nossas chances de escapar da abordagem “ou isto/ou aquilo” que amiúde se insinua nos debates sociológicos sobre a relação do indivíduo com a sociedade (ELIAS, 1994, p. 150)

Elias (1994) aponta que, apesar da dificuldade de traçar uma linha do tempo clara para a origem do termo, é possível observar um pouco dessa dificuldade de compreensão quando pensamos nas diversas sociedades em que foram estruturadas as linguagens, especialmente a escrita. Segundo Elias,

não havia a necessidade, na camada formadora da língua em sua sociedade, sobretudo entre os usuários da língua escrita, de um conceito abrangente e universal que significasse que toda pessoa, independente e singular, diferente de todas as demais, e que expressasse, ao mesmo tempo, o alto valor conferido a essa singularidade (ELIAS, 1994, p. 131)

Essa relação é ressaltada quando pensamos nos possíveis equivalentes linguísticos nas línguas arcaicas. De acordo com Elias (1994, p. 131), no grego, o termo *idiotes* — pessoa que não desempenhava nenhum papel nas funções do Estado —, que assume uma implicação negativa e passa a equivaler a: “pessoa privada”, “leigo”, “excêntrico”, “ignorante”, “tolo”. Partindo para o latim clássico, Elias aponta conjecturas relacionadas ao termo *persona*, que poderia equivaler à denominação moderna de “indivíduo”, mas que remete às máscaras utilizadas pelos atores para dar voz aos personagens que estes interpretavam.

O autor esclarece que o termo tem origem não comprovada, talvez em tendo sido derivado do termo *personare*: “ressoar através de algo”. Seu sentido, na Antiguidade, permaneceu nesse âmbito. Na cultura arcaica grega, a existência humana se harmonizava com a organização geral do cosmos, pois não havia separação entre o conhecimento físico e a reflexão sobre os valores relativos à dinâmica do mundo natural. A filosofia antiga também não sistematizou um conceito ôntico de pessoa; o que se presume estar relacionado à dificuldade que o pensamento antigo tinha em lidar com as realidades individuais diante da visão monista da realidade. “A própria palavra *individuum*, aplicada a uma pessoa, é desconhecida no latim clássico” (*ibidem*). Somente no século XX, o termo passou a representar a ideia de humanidade, deixando de atender ao homem concreto.

Ainda segundo Elias (1994, p. 133), no latim medieval, os termos *individualis* ou *individuus* eram usados para designar algo que não podia ser dividido. Posteriormente, o termo *individuum* foi empregado para a denominar casos singulares — humanos ou não — no contexto dos problemas da lógica formal. Provavelmente no século XVII, partindo do uso pelos filósofos escolásticos, o termo passou a se configurar como um conceito, representando que “cada entidade singular tem sua própria história individual e suas peculiaridades” (*ibidem*). Após essa configuração, o termo refinou-se e passou a designar não apenas o “reconhecimento de todos os casos especiais”, mas especificar “a singularidade dos seres humanos” (*ibidem*).

Pensando nessa premissa, o autor recomenda uma abordagem sociológico-processual que considere o ser humano em sua totalidade — biológica, histórica, social —, a partir da qual o pesquisador se desprenda de visões de uma consciência moral baseada em padrões de uma determinada sociedade, já que esses padrões nem sempre são aplicáveis a todas as sociedades, em função dos possíveis diferentes estágios de organização humana presentes em diferentes sociedades.

A abordagem proposta pela sociologia dos processos, preconizada por Elias, evidencia sua diferenciação das abordagens das Ciências Naturais e aponta para a necessidade de instrumentos conceituais mais adequados para as Ciências Humanas, em especial para a Sociologia. Ou seja, se nas Ciências Naturais, é possível aplicar leis universais e validar a observação de fenômenos realizada num contexto atual, o mesmo não pode ser admitido ao pensarmos em questões relativas aos seres humanos, que se diferem de outros objetos de estudo, primeiramente por uma diferença de ritmo de evolução.

Com bastante sucesso, é possível usar leis gerais como meio de orientação e esquecer que elas talvez não se apliquem da mesma forma a todos os estágios da evolução do universo. Mas a situação é diferente quando se investiga os fenômenos humanos, a velocidade com que se modificam os grupos humanos, ou seja, as relações das pessoas

entre si, é comparativamente rápida. Não é possível ignorar as mudanças nos grupos humanos e as correspondentes mudanças nas estruturas de personalidade das pessoas, individualmente consideradas, ao fazer afirmações universais sobre os seres humanos. Nesse caso, é necessário incluir uma imagem do desenvolvimento das estruturas sociais e de personalidade como quadro de referência do estudo que se efetua (ELIAS, 1994, p. 143).

Sendo assim, para Elias, é inútil buscar leis e conceitos tentando aplicá-los como norma, de forma padronizada, em todas as épocas e lugares; é necessário “descobrir a ordem da mudança no correr do tempo, a ordem dos eventos sucessivos” e “buscar conceitos com os quais as pessoas possam comunicar-se acerca dos aspectos individuais dessa ordem” (ELIAS, 1994, p. 144). Segundo o autor, nisso se fundamenta a abordagem sociológico-processual.

Elias aponta que também é processual a constituição das identidades e das personalidades dos indivíduos. Ele enfatiza a importância de compreendermos como se entrelaçam os aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos buscando representá-los simbolicamente por meio de um processo teórico. Não obstante essa necessidade de compreender esse entrelaçamento, não é raro que os aspectos acima mencionados sejam estudados em disciplinas distintas, e o distanciamento entre as respeitadas áreas de estudo muitas vezes impede o diálogo entre conceitos preciosos que poderiam ajudar nas análises e no desenvolvimento de noções importantes para a compreensão da relação entre indivíduo e sociedade. Nessas análises, faz-se necessário considerar o conceito de “*habitus social*”, que, segundo o autor, “fornece um solo em que podem florescer as diferenças pessoais e individuais” (ELIAS, 1994, p. 172).

De acordo com Elias, existem diferenças consideráveis entre os indivíduos de localidades distintas e é preciso uma análise a longo prazo para a identificação dessas diferenças, por exemplo, entre os *habitus* de indivíduos da América Latina e indivíduos da Europa. Porém, é observável como característica da estrutura das sociedades mais desenvolvidas que a predominância de que as diferenças entre as pessoas, sua “identidade-eu”, sejam mais altamente valorizadas do que aquilo que elas têm em comum, sua “identidade-nós”.

Segundo o autor, essa relação é reflexo da integração estatal mundial e da transferência das funções de proteção e controle dos antigos pequenos grupos — tribo, feudo, ou o Estado das eras passadas — para os estados atuais, cada vez mais urbanizados e centrados no desempenho individual.

Por outro lado, em seus argumentos sobre as questões que envolvem o desenvolvimento da integração estatal, Elias (1994, p. 172) se refere a um “efeito de trava”, que consiste na capacidade de resistência que uma comunidade oferece a um determinado estágio da “dinâmica

dos processos sociais não planejados”, lutando para a manutenção de um *habitus* social minoritário diante de forças de poder que o suprimem e o aculturam. A forma como as pessoas da comunidade afetada pela mudança “se agarram ao estágio anterior em sua estrutura de personalidade” vai depender da força da mudança e do quão arraigado é o *habitus* social dessas pessoas. A depender dessa relação, os indivíduos podem, ou não, bloquear a dinâmica social ou atenuar seus efeitos. Há alguns exemplos desse “efeito de trava” em comunidades oriundas de tribos indígenas ou africanas, que, apesar do quase inevitável avanço das culturas dominantes sobre si, seu *habitus* social busca adaptações para a manutenção da identidade-nós da tribo.

Diante da pressão dominante do desenvolvimento global, Elias aponta que a essas unidades pré-estatais restam três alternativas: “preservarem sua identidade como uma espécie de peça de museu, um bolsão estagnado na periferia de uma humanidade em rápido desenvolvimento” (ELIAS, 1994, p. 175); “renunciarem a uma parcela de sua identidade e, portanto, ao *habitus* social tradicional de seus membros” (*ibidem*); ou “a encapsulação de uma sociedade pré-estatal mais antiga numa grande sociedade estatal, tão poderosa e autoconfiante que possa tolerar em seu meio, encapsuladas, essas sociedades anteriores” (*ibidem*). Como exemplo, o autor cita a seita dos Hutterer alemães, no Canadá, que se mantêm fechados em sua cultura, reproduzindo fielmente os costumes de seus antepassados, evitando o contato com a tecnologia ou os meios de comunicação, bloqueando assim a interferência de outros modos de vida e preservando seu *habitus* social.

Ao analisar esse processo, é preciso levar em conta a importância dos sentimentos e dos comportamentos individuais como funções de sobrevivência nessa relação de integração cultural. Não se trata de uma questão meramente lógica que considera as vantagens ou as desvantagens de um indivíduo ou de uma comunidade ceder a um nível mais elevado de integração, pois, como ressalta Elias, do ponto de vista intelectual, é comum que se considere plenamente vantajosa a adesão a uma das “unidades de sobrevivência de nível superior” (ELIAS, 1994, p. 183) — detentoras do poder — existentes no mundo. Todavia, na maioria dos casos, há uma “resistência das ideias afetivas” que dificulta essa integração, justamente pela ruína de valores emocionais, tradições, história coletiva que essa integração representa.

Enquanto nenhum sentimento de identidade pessoal, nenhum sentimento-nós for associado à unidade de ordem superior, o desvanecimento ou desaparecimento do grupo-nós de ordem inferior há de se afigurar como uma ameaça de morte, uma destruição coletiva, como uma perda de sentido no mais alto grau (ELIAS, 1994, p. 183)

Porém, é notável que o curso do desenvolvimento global tem levado a humanidade a um nível de integração nunca antes visto. A disseminação do uso da internet, a velocidade e a

variedade dos meios de informação rompem as barreiras físicas e contribuem para o fácil acesso a diversas realidades culturais. Isso facilita uma transformação na constituição das identidades, fortalecendo a afirmação de que as identidades modernas se encontram descentradas, fragmentadas, pluralizadas e individualizadas.

Na análise das narrativas dos/as participantes da pesquisa, atuantes em movimentos culturais, como foco desta pesquisa, considero que esses atores plurais se apropriam de seus repertórios sociais com disposições híbridas que compõem seus processos identitários. Na próxima seção, apresento como é a dimensão formativa das experiências juvenis é mobilizada neste estudo.

5 A EXPERIÊNCIA DE SI E SUA DIMENSÃO FORMATIVA

Pensando nos aspectos referentes à socialização — no que diz respeito à relação dos indivíduos e aos fatores culturais que o formam enquanto sujeito singular/plural — e no modo como os indivíduos, ao transitarem por universos sociais variados, extraem deles múltiplas experiências que constituem diversos repertórios de esquemas de ação, conforme Lahire (2002), considero importante refletir sobre a dimensão formativa da “experiência de si”²⁸ como meio para o “conhecimento de si”, conceito que considero fundamental ao tratarmos da relação entre construções identitárias e aprendizagens biográficas.

Conforme Larossa (1994), a experiência de si é constituída historicamente e é culturalmente contingente, uma vez que a noção de indivíduo ou de sujeito é histórica e culturalmente contingente. A forma como um indivíduo reconhece a si mesmo está diretamente relacionada com a visão do mundo e do ser humano com a qual este indivíduo foi formado. Larrosa (1994) discute a experiência de si baseando-se na filosofia de Foucault. Para o autor

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do que o sujeito se oferece a seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (LARROSA, 1994, p. 43).

Ou seja, como nós somos tem a ver com como interpretamos a nós mesmos, o que também pode ser posto em uma perspectiva histórica e/ou antropológica, pois cada cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos, ou “seres dotados de certas modalidades de experiências de si” (LARROSA, 1994, p. 45). E essas experiências de si se constituem a partir na narração da história de si que o sujeito conta a si mesmo; das histórias que ele toma conhecimento e que se relacionam com sua vida; e das práticas sociais no interior das quais são produzidas essas histórias.

Larrosa faz uma interessante analogia com a narrativa literária, já que, nas construções narrativas, somos, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal; além disso, existe uma intertextualidade cujos sentidos se complementam na construção de significados em

²⁸ Ciente das importantes discussões sobre a “experiência de si”, especialmente a partir de Foucault (2010), priorizarei as reflexões de Larrosa (1994) por considerar propícia, para a presente tese, a sua aproximação das reflexões sobre a aprendizagem.

determinados contextos. Os “outros textos” seriam as tantas histórias que são narradas a nós, as experiências transmitidas (nem sempre explicitamente) que impactam a nossa relação com o mundo e conosco reflexivamente.

Pensando na transmissão e na aquisição da experiência de si, a partir da historicidade e da contingência do modo como nos vemos e pensamos sobre nós mesmos, considerando a necessidade, inerente à cultura, de transmitir seus “repertórios de modos de experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 45), Larrosa trata de experiências pedagógicas²⁹ nas quais o autor se apoia e consistem basicamente em “fazer falar”; em provocar e mediar narrativas, utilizando-se de mecanismos para controle do discurso.

A partir dessas experiências pedagógicas, o autor traz uma interessante discussão a respeito dos “dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si”, os quais define como “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 57). Sempre se baseando na filosofia foucaultiana, o autor aponta dois modos de se estudar a experiência de si: um modo historicista, que considera as práticas de um ponto de vista genealógico; e um modo pragmático, que analisa as práticas que produzem e medeiam a experiência de si.

Segundo Larrosa, Foucault estudaria a partir de uma visão híbrida desses dois modos, ou seja, “as condições práticas e históricas de possibilidade da produção do sujeito através das formas de subjetivação que constituem sua própria interioridade na forma de sua experiência de si mesmo” (LARROSA, 1994, p. 55), considerando a experiência de si como algo histórico, contingente e diretamente relacionado com as “tecnologias do eu” (FOUCAULT, 1990, p. 48). Ou seja, as práticas que os sujeitos são capazes de fazer sozinhos ou com a ajuda de outros visando a uma transformação de si que proporcione sua felicidade; práticas que se relacionam com o autodomínio e o autoconhecimento, porém sempre em relação com um conjunto de práticas normativas e com um domínio de saberes.

Para discutir os dispositivos pedagógicos de produção e de mediação da experiência de si, Larrosa (1994, p. 57-83) aponta cinco dimensões fundamentais desses dispositivos. A

²⁹ No texto em questão, Larrosa (1994, p. 45-51) apresenta três experiências como exemplos: a primeira relata práticas de “educação moral” realizadas com crianças de 9 anos, com o objetivo de provocar a reflexão sobre os valores de outras crianças, de modo que consigam refletir sobre os seus próprios valores. O segundo exemplo trata das “histórias de vida”, ou “narrativas pessoais”, na educação de adultos, visando relacionar a aprendizagem com a vivência dos alunos e estimular uma reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos. A terceira experiência atuou no âmbito da formação inicial e permanente de professores, visando “formar e transformar um professor reflexivo” a partir da problematização da forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação ao seu trabalho profissional.

“dimensão ótica”, envolvendo a “estrutura básica da reflexão”; a “dimensão discursiva”, envolvendo a “estrutura da linguagem”; a “dimensão jurídica”, envolvendo a “estrutura moral”; a “dimensão narrativa”, envolvendo a “estrutura da memória”; e a “dimensão prática”, envolvendo a “estrutura do poder”. Após apresentar essas cinco dimensões, o autor resume a estrutura e o funcionamento dos dispositivos pedagógicos construtores e mediadores da experiência de si, relacionando-os com a “estrutura da subjetivação”. Buscarei aqui explicar essa análise de Larrosa.

Conforme Larrosa (1994), a primeira dimensão é a ótica, que se refere ao “ver a si próprio”; como a nossa mente nos faz “enxergar” (conhecer) nossa própria imagem. Larrosa utiliza metaforicamente o termo “ótica”, buscando na palavra “reflexo/reflexão/refletir” tanto o sentido originário da Física — que remete à reprodução das imagens em superfícies polidas que devolvem a imagem que se coloca diante delas — como do verbete latino “*reflectere*”, que significa “virar”, “dar a volta”, “lançar de volta”. Se na ótica, da Física, tratamos da reflexão de imagens, na dimensão ótica apontada por Larrosa, falamos de “ver”, não no sentido de enxergar em forma de imagens, de captar por meio da visão ocular, mas sim de ver com o “olho da mente” (LARROSA, 1994, p. 59), olhando para dentro de nós mesmos, numa ação de reflexão, de autoconhecimento.

A metáfora de Larrosa faz todo sentido, à medida que, para que o sujeito “se veja” e reflita sobre si mesmo, é preciso uma exteriorização para que o indivíduo veja a si mesmo como o objeto a ser refletido. Ao mesmo tempo, o autoconhecimento consiste em “olhar para dentro” de si; uma percepção interna de si mesmo, um olhar longe da luz, numa visão que somente o sujeito pode ter do seu próprio mundo interior. O que eu, e somente eu, vejo em meu interior só pode ser externado aos outros por mim mesmo, por meio de algum meio, linguístico ou não linguístico.

Obviamente, no processo físico, os espelhos, ou a luz, ou o ângulo de visão, nunca são perfeitos, e as imagens refletidas são influenciadas por sua imperfeição. Assim também é o produto da reflexão do sujeito, sobre um olhar que nunca é puro e livre de influências externas, mas que atua sob a ação de “filtros intermediários” (*ibidem*, p. 60) que influenciam o processo e o seu resultado. Larrosa (1994) utiliza a metáfora das máquinas óticas para explicar esse aspecto. Na relação com uma máquina ótica, nem o sujeito que vê nem o objeto visto participam inalterados do processo. A máquina determina o que é visto, e “o sujeito é uma função da visibilidade dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar” (*ibidem*, p. 62). A máquina remete-nos ao aspecto histórico e contingente da experiência de si e, acrescento eu, das

narrativas de si. Ao narrar sua história vivida, o sujeito o faz buscando atender a uma expectativa de quem o ouve, e o faz sob efeito das disposições sociais que orientam seus esquemas de ação.

A segunda dimensão apresentada por Larrosa é a discursiva. Metaforizando mais uma vez, o autor parte da consigna “Como eu me vejo?” (*ibidem*, p. 63) para analisar como essa conexão entre verbo “ver” e o pronome “me” transforma a ideia de uma simples percepção de imagem por meio da visão em uma ideia de expressão de mim mesmo, de algo que eu percebo, reflexivamente, em mim. Ou seja, “ver-se”, como um “registrar-se” a partir de uma imagem de referência de si mesmo, passa a remeter à ideia de um “expressar-se”, de um “olhar para dentro” de si mesmo.

Partindo da origem latina do termo, “*ex-premere*” (*ibidem*), ou seja, “apertar para fora”, mostrar algo que era interior, Larrosa nos recorda de que se expressar é trazer para fora e apresentar aos outros, por meio da linguagem, o que é presente interiormente em nós mesmos. Exteriorizar “como me vejo” é representar; é significar o que vemos de nós mesmos no interior da nossa consciência. “O discurso expressivo seria, portanto, aquele que oferece a subjetividade do sujeito. E essa subjetividade não seria senão o significado do discurso, aquele prévio ao discurso e expressado e exteriorizado por esse” (*ibidem*, p. 65), independentemente se essa exteriorização está associada a uma linguagem intencionalmente expressiva ou não.

Larrosa (*ibidem*) acrescenta que, ao pensarmos no modo como um sujeito produz signos, pensamos também nas variações de “competência expressiva”, de “sinceridade expressiva” e de “espontaneidade expressiva”. O que nos remete, no primeiro caso, à existência de “restos inexpressados”; no segundo caso, às simulações e às mentiras; e no terceiro caso, às deformações resultantes da rigidez dos padrões linguísticos. Com base nessas reflexões, somente em um modelo ideal haveria “uma competência plena, uma sinceridade absoluta e uma espontaneidade livre”. Essa possível pretensão de “transparência comunicativa”, buscada nas práticas e nos instrumentos pedagógicos, é criticada por Larrosa a partir de sua análise foucaultiana, uma vez que, até mesmo nas práticas pedagógicas orientadas a fomentar uma autorreflexão, existem as instruções e os direcionamentos que interferem diretamente no modo como o sujeito se expressa.

Sendo assim, o funcionamento do discurso “é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer” (*ibidem*, p. 67). Para cada enunciado, existe um posicionamento do sujeito que se influencia pela concepção do que é

verdade nos regimes discursivos. “É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescritção de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade” (*ibidem*, p. 68). Ou seja, Larrosa aponta que o que ocorre em determinadas práticas pedagógicas não é o fato de um sujeito ter aprendido os meios de expressão de si mesmo, mas sim que, aprendendo as regras do discurso legítimo, modifica-se e constrói sua experiência de si. A experiência de si, a significação de si mesmo, é operada necessariamente pelo discurso.

O narrar-se, a partir da estrutura da memória, é a terceira dimensão dos dispositivos pedagógicos de produção e de mediação da experiência de si apontados por Larrosa (*ibidem*, p. 68). Mais uma vez, partindo da etimologia do termo, o autor nos mostra a relação entre o ver e o saber, já que “*narrare*” significa algo semelhante a “arrastar para frente”, deriva-se de “*gnarus*”, que significa “o que sabe”, ou “o que viu”; este é o mesmo significado de “*istor*”, que originou “história” e “historiador”. Sendo assim, o ato de narrar se relaciona com o ato de “representar o visto”. Já o termo “contar”, que utilizamos na expressão “contar uma história”, vem de “*computare*”, “calcular”; uma derivação de “*putare*”, que significa “ordenar numericamente”, “enumerar”. Então, contar uma história consiste em colocar “o que se viu” em ordem temporal, e narrar é “trazer para frente”, no tempo, um episódio do passado.

Em um sentido reflexivo, “narrar” torna-se “narrar-se”. Ou seja, trazer para o presente o que se vê de si mesmo no passado e o que se conserva no momento da narrativa. Trata-se de uma ordenação temporal que nem sempre é linear. “O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo” (*ibidem* p. 69). É nesse tempo narrado que se constitui a subjetividade, onde damos sentido ao nosso próprio eu em nossa própria história. Sendo assim, segundo Larrosa (*ibidem* p. 70), a subjetividade, a consciência de si, constitui-se na relação do sujeito que se narra com os três papéis inerentes a ele — autor, narrador e personagem. Ela se constitui a partir da intertextualidade entre as diversas histórias, a cultura e os modos de discurso adquiridos.

Porém, não podemos desconsiderar — e Larrosa enfatiza isso em sua análise foucaultiana — que “o poder atravessa o discurso” (*ibidem*, p. 71) por meio de múltiplas operações de controle. Os sujeitos que se autonarram o fazem a partir de dispositivos preestabelecidos, de comandos que direcionam sua narrativa. Quem pesquisa narrativas biográficas precisa ter isto em mente: o narrador constituirá sua narrativa e, conseqüentemente, sua representação de si naquele contexto narrativo, a partir do comando dado pelo pesquisador. Os comandos passam a constituir padrões de autonarração que induzem o sujeito a interpretar-

-se a si mesmo, correspondendo a determinados registros narrativos.

A quarta dimensão fundamental dos dispositivos pedagógicos de produção e de mediação da experiência de si é a “dimensão jurídica”, a partir da “estrutura moral” que envolve o ato de julgar-se a partir dos valores e das normas de comportamento, quando “o ver-se, o expressar-se e o narrar-se no domínio moral se constituem como atos jurídicos da consciência” (*ibidem* p. 73). O sujeito que se narra analisa-se, critica-se e estabelece o que é bom e mau em si mesmo, o que é positivo e negativo. O juízo, então, é “generalizante na medida em que despoja o acontecimento de sua particularidade e o constitui em caso. Singularizante na medida em que localiza, discerne, separa” (*ibidem* p. 75). Ao narrar-se, o sujeito opta por um padrão, um critério de valor que tende a atenuar sua singularidade a fim de colocá-lo em um padrão anteriormente interiorizado.

O mesmo critério, enquanto conjunto de normas e regras que influencia o julgamento de si, também produz o campo. Ele é externo e interno ao sujeito que se julga. Sendo assim, a partir da “dimensão do julgar-se” (*ibidem* p. 73), a experiência de si na constituição da subjetividade relaciona-se com o conjunto de critérios de juízo dominantes em uma cultura, sendo estes fundamentais para o modo como o indivíduo se vê e expressa a si mesmo; ao narrar-se, o sujeito reflexivo o faz a partir de um sistema de dominação.

Dessa forma, concordo com Larrosa quando afirma que “aprender a ver-se, a dizer-se, ou a julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo” (*ibidem* p. 80), e isso remete à quinta dimensão fundamental dos dispositivos pedagógicos de produção e de mediação da experiência de si: a estrutura da subjetivação. O indivíduo se produz como sujeito a partir da avaliação do que pode ou deve ser. Ele se autogoverna a partir da “auto-espacialização e autotemporalização” (*ibidem*, p. 82), exteriorizando aos outros o que lhe é interior, a partir de dispositivos de controle que o influenciam no processo de subjetivação.

Pensar nos dispositivos pedagógicos de produção e da mediação da experiência de si é pensar na aprendizagem de todos os aspectos dos quais tratamos até acima: “aprender a olhar-se”; “aprender a dizer-se”; “aprender a julgar-se”; “aprender a dominar-se”; “aprender a subjetivar-se” e “exteriorizar-se”. Todos esses aspectos estão relacionados com a construção do “duplo” do qual nos fala Larrosa (*ibidem* p. 80-83), ou seja, a construção de um eu duplicado, constituído na relação entre o que eu vejo de mim e o que eu considero apropriado sobre mim mesmo, a partir dos critérios que influenciam meu julgamento e orientam meu autogoverno. Sendo assim, o que é produzido e captado pelos dispositivos pedagógicos é o que está entre o que o sujeito é (interiormente) e o que o constitui (exteriormente); é a expressão do

autoconhecimento e o que foi compreendido sob a influência dos “aparatos de produção da verdade”; os estereótipos; os hábitos; os discursos que se entrecruzam e definem a verdade de cada sujeito.

Relaciono os dispositivos pedagógicos com os métodos utilizados na pesquisa autobiográfica, como entrevistas, transcrições e restituições, que, além de se constituírem como instrumentos de produção de dados empíricos, consideram e valorizam a experiência pedagógica proporcionada pelo registro das narrativas biográficas dos sujeitos participantes da investigação científica baseada nessa abordagem e que se configuram como diversos encontros com os quais são possíveis a reflexividade, a ressignificação do vivido e o processo de formação de si, como aponta Reis (2017, 2021).

5.1 A narrativa como meio de interpretação do vivido

Considerando a “utilização dos termos biografia e biográfico para designar não a realidade fatural do vivido, e sim o campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525), é compreensível que essa etapa exija uma atividade hermenêutica que englobe diversos aspectos, pois vai além do discurso (oral ou escrito) para contemplar a relação do sujeito com sua experiência, suas ações diante do mundo, sua representação de si mesmo.

Segundo Delory-Momberger (2016), o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual, de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social, buscando o saber que emerge do biográfico como dimensão constitutiva do sujeito no processo de formação socioindividual. Sendo o sujeito um objeto de estudo multifacetado, a análise dos sentidos dados por este às suas experiências é também em um objeto de estudo partilhado por variadas correntes de pesquisa, como a Psicologia Social e a Sociologia do Indivíduo. Porém, Delory-Momberguer afirma que a pesquisa biográfica se diferencia de outras correntes de pesquisa por introduzir a temporalidade biográfica em sua abordagem dos processos de construção individual, ou seja, a dimensão do tempo na relação que o ser humano faz entre a experiência de si mesmo e sua própria existência.

De acordo com Ferrarotti, “nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual” (2010, p. 44). Sendo assim, cada narrativa

representa o que há de mais **singular**, em relação com a mais densa expressão do **social**. Para o autor, “trata-se do ritmo privilegiado do *universal singular* que parece ser o protagonista do método biográfico, tal como entendemos” (FERRAROTTI, 2013, p. 68, grifo do autor)

É na narrativa que o indivíduo organiza a sequência de acontecimentos e seus significados, refletindo sobre cada fato enquanto experiência vivida, o que Delory-Momberguer chama de “sequência narrativa matricial que representa a trama da vida entre o nascimento e a morte” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136). Suas análises partem da reflexão sobre a “razão narrativa” tratada por Ricoeur, ou seja, a noção de que o indivíduo vive cada momento como uma história, sendo sua narrativa de vida o encadeamento das histórias de vários momentos organizadas racionalmente, buscando a inteligibilidade desses momentos vividos. Essa mediação da linguagem é fundamental para que o sujeito reconheça o acontecimento vivido. A percepção do vivido por meio da fundamental mediação da linguagem, com seus símbolos e significados, caracteriza o fato biográfico, quando o indivíduo dá forma às suas experiências por meio da narrativa.

Reconhecendo a dimensão constitutiva do fato biográfico no desenvolvimento humano, o saber pretendido pela pesquisa biográfica é o de explorar o espaço e a função do biográfico nos processos complementares de individuação e de socialização, para questionar suas múltiplas dimensões — antropológica, semiótica, cognitiva, psíquica, social — a fim de ajudar a melhor compreender as relações de produção e construção recíproca dos indivíduos e das sociedades (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

Ou seja, o fato biográfico, a partir da reflexão do indivíduo e da atribuição de significado, por meio dos símbolos da linguagem, constitui-se como um meio de aprendizado e de constituição de si que racionaliza suas experiências para poder narrá-las e as narra para racionalizá-las. Essas experiências costumam ser encadeadas em uma sequência temporal na qual são organizadas as vivências dos variados espaços históricos e sociais nos quais os indivíduos atuam. Cada um desses espaços proporciona experiências e aprendizados diferentes que não são percebidos isoladamente, mas sim numa sucessão de acontecimentos, em “uma experiência no tempo” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137). Sendo assim, a experiência está no cerne da atividade biográfica, e é na experiência cotidiana que se organizam as estruturas de ação baseadas nos saberes transmitidos nos espaços sociais. Assim, quanto à sua dimensão sócio-histórica, a atividade biográfica pode ser descrita como:

um conjunto de operações mentais, verbais, comportamentais, pelas quais os indivíduos se inscrevem subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que lhes antecedem e os ambientam, apropriando-se das sequências, dos programas e dos padrões biográficos formalizados (currículo escolar, currículo profissional, mas também scripts de ação e cenários) dos mundos sociais dos quais eles participam (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138).

Portanto, as narrativas biográficas são uma organização racional das experiências do indivíduo, transpassada e moldada pelo momento sócio-histórico vivido por ele. É possível que um mesmo indivíduo, em momentos históricos diferentes, narre um acontecimento de forma diferenciada, pois a narrativa é sempre uma interpretação e uma representação desse momento. Esse processo de apropriação e de construção de sentido dos acontecimentos narrados é chamado, na pesquisa biográfica, de biografização (ALHEIT, 1993, 1995, 2003; ALHEIT; DAUSIEN, 2000; DELORY-MOMBERGER, 2016).

Delory-Momberger define biografização como “o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139). Um processo constante, pois estamos em permanente narração, inclusive a nós mesmos, dos acontecimentos e das experiências vividas, organizando-os temporalmente e criando esquemas de ação com base nessa organização narrativa.

Interessa-me compreender como os participantes desta pesquisa lidam com essas “escolhas” e como percebem o impacto destas em suas trajetórias de vida. Primeiramente, percebem-se esses momentos de escolha e, ainda, se é possível identificar a influência de suas experiências formativas nessas escolhas importantes. É o que Melucci chama de “a capacidade de responder” (MELUCCI, 2004, p. 66), relacionando essa possibilidade de escolha à responsabilidade diante do campo de possibilidades e limites. Essa capacidade de ser responsável por minhas escolhas, reconhecendo-me e me posicionando diante do mundo, passa a ser a representação de quem sou naquele momento, ou em relação ao meu eu do passado, ou do que projeto para meu futuro.

5.2 As narrativas biográficas como meio para o conhecimento de si

A abordagem biográfica está diretamente relacionada a uma concepção de educação ao longo da vida — *bildung*³⁰ —, valorizando os sentidos que se constroem pelas trajetórias de formação, resultado das experiências e das aprendizagens realizadas em diferentes contextos e no percurso da vida dos sujeitos. Trata-se de uma abordagem que considera a dimensão do eu

³⁰ A palavra alemã *bildung* é utilizada para falar no grau de “formação” de um indivíduo. Essa palavra tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo no qual o sujeito aprende a formar-se. Fabre (2019, p. 197) sintetiza o termo como o “trabalho sobre si, cultivo dos próprios talentos para o aperfeiçoamento de si e o bem da comunidade”, que ocorre “ao longo de toda a vida e em formas existenciais que não são necessariamente institucionalizadas”.

e da subjetividade inseridas no processo de formação, a partir da reflexão que o sujeito realiza sobre suas experiências, quando o conhecimento de si é concretizado em “aprendizagem experiencial” (DUBAR, 2009, p. 211), ou seja, em aprendizagem biográfica.

A frase “conhece-te a ti mesmo” pode ser considerada o princípio mais conhecido da filosofia antiga (FOUCAULT, 2004, p. 325). Porém, de acordo com Foucault (*ibidem*), “nos textos gregos e romanos, a obrigação de conhecer a si mesmo esteve sempre associada ao outro princípio, o de cuidar de si”. Segundo o autor, o “conhece-te a ti mesmo” passou — percorrendo um longo espaço/tempo — a ser o acesso fundamental para a verdade, e isso contribuiu para que a ideia de “cuidado de si” tenha sido “desqualificada” — de acordo com as palavras de Foucault (2010, p. 15) — pela ideia de “conhecimento de si”, que passa a protagonizar a articulação entre subjetividade e verdade.

colocando a evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso ao ser, era esse conhecimento de si mesmo (não mais sob a forma da prova da evidência, mas sob a forma da indubitabilidade de minha existência como sujeito) que fazia do “conhece-te a ti mesmo” um acesso fundamental à verdade (*ibidem*)

O autoconhecimento possui uma variedade de dimensões, e os filósofos propuseram e continuam a propor formas para explorar ou estabelecer os princípios dessa forma de conhecimento. Já no âmbito da Sociologia, os estudos baseados em narrativas biográficas buscam, no processo reflexivo da pessoa que se narra, as suas verdades, cientes do processo de individuação inerente à nossa sociedade contemporânea, em que as subjetividades e as coletividades colaboram entre si na formação das representações e das múltiplas verdades construídas pelos sujeitos.

O “conhecimento de si” encabeça o título do livro de Elizeu Clementino de Souza (2006), *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*, fruto de sua tese de doutoramento, defendida em 2004. Em seu texto, o autor busca discutir, por meio das narrativas de licenciandos/as em Pedagogia, a partir das suas experiências com o estágio supervisionado, o processo de reflexão dos participantes da pesquisa sobre as experiências formativas ao longo de suas vidas. Em suas discussões, Souza busca uma constante vinculação entre as dimensões prática e teórica, na relação entre o ato de narrar-se e a reflexão sobre os conhecimentos gerados nas experiências dos sujeitos.

O autor valoriza as experiências formativas desenvolvidas com os projetos centrados no trabalho com a memória educativa e busca, em seus estudos, aprofundar aspectos teóricos relacionados a esses projetos no processo de formação, uma vez que a narrativa de cada sujeito que passa por esse processo “possibilita entender, de forma mais próxima e direta, as mediações

entre estruturas e ações, entre contextos e conjuntura, ou seja, entre a história individual e a história social” (SOUZA, 2006, p. 57). Nesse sentido, interessam-me essas análises que buscam a compreensão da relação entre o singular e o social, envolvida nas aprendizagens experienciais expressas nas narrativas autobiográficas, uma vez que, na presente pesquisa, busco compreender as aprendizagens geradas pelas experiências de jovens em movimentos culturais.

Para isso, corroboro as ideias de Souza, quando aponta que as narrativas biográficas podem possibilitar a compreensão da relação entre o social e o individual, uma vez que, ao narrar suas experiências nesses movimentos, os sujeitos que se narram inserem-se em um processo reflexivo que parte de sua subjetividade, expressando um aspecto individual, mas também parte de sua relação com o mundo, expressando indissociavelmente aspectos estruturais da sociedade.

Além disso, a narrativa biográfica envolve a relação dialética entre o que foi vivido no passado, a partir do olhar do presente, com a projeção do futuro, proporcionando, por meio da aprendizagem experiencial ou biográfica, uma compreensão do sujeito sobre suas escolhas e suas trajetórias, constituindo o “conhecimento de si” sob uma ótica pedagógica. Esse processo possibilita uma orientação do sujeito quanto às suas ações e impacta as suas expectativas e decisões sobre o futuro.

Souza baseia-se no conceito de “recordações-referências”, de Josso (2002, p. 29), para tratar dos momentos evocados pelos sujeitos em suas narrativas autobiográficas, uma vez que, ao narrar-se, o sujeito seleciona momentos representativos, a partir dos quais racionalizam suas experiências e as transformam em aprendizagem.

Na escrita da narrativa arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens. Da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio (SOUZA, 2006, p. 61)

Sobre esse aspecto, Josso ressalta que “as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2002, p. 31). Sendo assim, uma vez que é impossível que um sujeito narre integralmente cada momento de sua trajetória de vida, haverá sempre uma seleção de momentos nos quais o sujeito identifica experiências significativas que contribuem com a reflexão a respeito de algum aspecto ao qual foi orientado (pelo entrevistador) a enfatizar. O indivíduo que se narra experimenta uma compreensão sobre si que é sempre um recorte, nunca uma totalidade, de si mesmo. E não é

pretensão da pesquisa biográfica registrar a plenitude da biografia de um indivíduo, mas buscar, a partir de uma narrativa orientada, a representação de aspectos que contribuem com a reflexão, pelo pesquisador e pelo sujeito que se narra, de aspectos específicos, para os quais a narrativa é intencionalmente direcionada.

Esse direcionamento, por vezes, provoca uma “estranheza de si” (SOUZA, 2006, p. 62), uma vez que, ao evocar as recordações representativas em relação ao direcionamento temático da sua narrativa, o sujeito se vê sob a ótica do presente. Ele reflete sobre momentos vivenciados no passado, sobre as decisões tomadas, as mudanças de trajetória, agora sob influência de um outro repertório de experiências, outro julgamento sobre seus atos. Muitas vezes constatando erros de percurso, ou atitudes que somente após o passar do tempo, e a partir da narrativa, puderam ser compreendidas. Sobre esse aspecto, Souza (2006, p. 62) destaca que a experiência da *estranheza de si* permite ao sujeito interpretar suas recordações como um processo de conhecimento sobre si que a narrativa favorece.

Esse processo reflexivo de analisar os momentos evocados na narrativa, revivendo as experiências ou construindo novas experiências a partir do ato narrativo, compõe uma aprendizagem experiencial construída ao longo da vida, que, ao mesmo tempo, constitui-se e se expressa na narrativa autobiográfica. “O processo de falar de si para si mesmo — conhecimento de si — possibilita ao sujeito organizar a sua narrativa através do constante diálogo interior, através do processo de formação e de conhecimento” (SOUZA, 2006, p. 59). Ou seja, o ato de narrar sua trajetória de vida a partir das recordações-referências é essencialmente um ato formativo.

Para Josso, as representações construídas pelo sujeito da narrativa evidenciam-se a partir de “momentos-chave ou de momentos-charneira” (JOSSO, 1988, p.44), implicados em dimensões práticas e nos processos de conhecimento e de formação das trajetórias de escolarização dos atores. Ao tentar compreender o sentido desse conceito — uma vez que “charneira” não era uma palavra conhecida por mim —, resolvi recorrer a um recurso universalmente utilizado atualmente para pesquisar qualquer termo ou assunto do cotidiano que queiramos saber mais a respeito.

Busquei o significado literal da palavra e me deparei com a seguinte definição: “ligação de duas peças móveis, de metal ou madeira, encravadas uma na outra e unidas por um eixo, geralmente em janelas do tipo rótula ou gelosia. Dobradiça”. Dobradiça é um termo e um objeto que eu conheço, e a partir daí, a analogia fez sentido. Estaríamos falando, então, de “momentos-dobradiça”? Penso que sim, e considero uma metáfora apropriada. Falamos daqueles

momentos cruciais pelos quais todos os sujeitos passam em sua trajetória de vida. Momento em que tomamos consciência de decisões, de escolhas que causaram impactos e orientaram mudanças de trajetória em nossa vida. Esses momentos não constituem rupturas, mas sim “dobras”; uma mudança de sentido, de direcionamento, mas que, ainda assim, mantêm-se ligados a outros momentos por um eixo que é a nossa trajetória vida, em que os acontecimentos permanecem encadeados e, por isso, as aprendizagens biográficas são possíveis. A charneira — ou dobradiça, utilizando o termo mais familiar — é realmente uma analogia muito funcional.

Sendo assim,

nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que fez de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança (JOSSO, apud, SOUZA, 2006, p. 61)

Compreende-se, então, que a reflexão sobre os momentos passados e o movimento de seleção das recordações-referência no ato de se narrar faz emergir o sentido do que é formador para cada sujeito quando evocam, atribuem sentido para suas experiências e as transformam em possibilidade de conhecimento e de formação ao longo da vida.

Nesse sentido, o processo formativo não se esgota na educação formal, pois se estende por toda a vida, a partir das vivências cotidianas, perpassado pela reflexão dos sujeitos que as experienciam. E, nesse processo, “as narrativas ganham sentido e potencializam-se como o processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial” (SOUZA, 2006, p. 94).

Alio-me a Souza (2006; 2014) na perspectiva de que a educação é um processo de autotransformação do sujeito, e esse processo envolve diversos campos da existência e proporciona diversas aprendizagens envolvendo os processos reflexivos de cada sujeito na compreensão de suas experiências.

Sendo assim, a educação e, por consequência, a formação não se esbarram na transmissão e aquisição de saberes, na transferência de competências técnicas e profissionais e tampouco na assertiva das potencialidades individuais. Filio-me à perspectiva epistemológica da formação experiencial, por entender que a noção de processo de formação que essa perspectiva implica possibilita o centramento no sujeito e na globalidade da vida, entendida como interação da existência (SOUZA, 2014, p. 48).

Ao organizar sua narrativa de si, o sujeito se coloca em contato com suas experiências formadoras, construindo significações e relacionando-as com a perspectiva do presente e projetando as expectativas de futuro. “Lembrar é uma atividade do presente, é muito mais do que reviver o passado, porque rememorar pode significar trazer para o presente fatos já vividos

no passado” (*ibidem*, p. 107). Ou seja, a autonarração estrutura-se num tempo reflexivo que analisa as lembranças do passado, sob e na perspectiva presente, e está sempre implicada com a subjetividade do sujeito, com as relações deste com os outros e com o mundo. A experiência da narrativa biográfica possibilita, a partir desse movimento, o conhecimento de si, bem como a ressignificação do seu entorno e dos outros indivíduos, da inter-relação entre todos esses componentes do seu cotidiano.

Souza aponta que há, no trabalho com as narrativas (auto)biográficas,

uma entrada terapêutica nas histórias de vida dos sujeitos, a escrita mobiliza associações livres sobre a interioridade, a socialização de autodescrições formadoras, e autoformação no decurso da vida e da constituição de identidade e subjetividades (SOUZA, 2006, p. 171).

Mesmo que essa não seja a intenção prioritária da pesquisa biográfica, o exercício reflexivo da narrativa de si proporciona ao sujeito um reencontro consigo mesmo, com um efeito quase terapêutico sobre os sujeitos, e, considerando a noção de “heterobiografização” (DELORY-MOMBERGER, 2019; REIS, 2020), muitas vezes esse efeito reverbera nos interlocutores, ou seja, nos pesquisadores que se inserem nesse duplo papel, de ouvinte (ou leitor) e de pesquisador das narrativas biográficas.

O termo “heterobiografização” tem sido usado especialmente por Delory-Momberger (2019) e Reis (2020) para se referir aos processos que se realizam na escuta e na leitura de narrativas biográficas, causando efeitos de empatia, de “formação experiencial” (CAVACO, 2009, p. 226),³¹ a partir de um processo reflexivo desencadeado pela experiência narrada pelo sujeito do qual somos interlocutores. “Assim, nos formamos tanto pelas atividades de autobiografização, quanto pela escuta, leitura, de experiências alheias, nos processos de heterobiografização” (PASSEGGI, 2021, p. 08). A escuta (ou leitura) da narrativa é, assim como a própria narrativa, uma atividade metarreflexiva, ou seja, ela possibilita ao sujeito (e seu interlocutor) uma reflexão sobre a reflexão, possibilitando a emersão do conhecimento de si.

5.3 Aprendizagem biográfica: a biograficidade como sinônimo de aprendizagem

Delory-Momberger (2019) explica que a trajetória de nossa existência é composta por

³¹ Carmem Cavaco (2009) apresenta uma discussão sobre o tema em seu artigo *Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais*, no qual a autora apresenta o seguinte conceito: “A formação experiencial resulta de um trabalho do sujeito sobre si próprio, em interação com os outros, ao longo da sua vida, a partir do seu patrimônio de experiências. Trata-se de um processo de socialização, marcado pela constante reversibilidade de papéis e pelo caráter difuso, ocorrendo em todos os tempos e espaços de vida (família, trabalho, lazer e escola)” (CAVACO, 2009, p. 226).

experiências que não são apreendidas da mesma maneira, nem se engajam da mesma forma em nosso capital biográfico. A autora explica que o conceito de biograficidade, desenvolvido por Alheit, permite explicar a capacidade de cada de integrar novas experiências.

O conceito de biograficidade³² (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; ALHEIT, 2011) reflete a capacidade que os sujeitos possuem de reelaborar e compreender os sentidos da experiência vivida, considerando a ideia do “caráter ‘obstinadamente’ subjetivo da assimilação das ofertas de aprendizagens que, contudo, a elas agrega a possibilidade de elaboração de novas estruturas de experiências culturais e sociais” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 186). Sendo assim, existe um potencial de formação contido na lógica da construção biográfica da experiência e da ação.

Alheit aponta que cada processo de aprendizagem atual funciona “como um código pessoal com o qual nos apoderamos de novas experiências”, esse “código pessoal” seria a “biografização”, e, por isso, toda a aprendizagem é, em certo sentido, “aprendizagem biográfica” (ALHEIT, 2011, p. 37).

De acordo com Alheit e Dausien, distinguem-se três aspectos relacionados à ordem de temporalidade da formação nos percursos de vida que são típicos das experiências biográficas. O primeiro diz respeito às “retomadas e ‘vieses’ de formação” (*ibidem*, p. 188) e se refere a “uma ‘segunda (terceira, quarta...) chance’ pelo viés de diferentes vias possíveis no interior do sistema de formação e de profissionalização, de recuperar as ocasiões perdidas, ou seja, de corrigir as orientações anteriores” (*ibidem*). Porém, é preciso considerar que essas possibilidades de recuperação são limitadas, uma vez que é impossível retomar o passado e recuperar o tempo decorrido. Cada escolha, em seu momento, conta apenas com as disposições do presente.

O segundo aspecto refere-se à “formação contínua e qualificação permanente” (*ibidem*, p. 189), no sentido de que a formação e a qualificação extrapolam a fase de “preparação para a vida” e passam a ser um fator permanente de acompanhamento do percurso profissional, gerando o interesse e a necessidade pela busca de qualificação pessoal, inserindo-se nos projetos de vida e, às vezes, constituindo uma experiência de reconstituição biográfica.

O terceiro aspecto refere-se aos “processos de formação na ‘temporalidade própria’ da vida”, que envolve uma significação pessoal dada às retomadas do ciclo de estudos formais e a perenização da qualificação profissional que vai além do valor estratégico dessas decisões, em

³² Se que a unidade construída da vida passa por constantes revisões e toda pessoa na sua relação em as condições socio históricas tem um potencial de formação pelo trabalho de construir os sentidos, enquanto processos de biografização, para Delory-Momberger, a biograficidade é uma noção complementar, compreendida como os modelos de aprendizagem (DELORY-MOMBERGER, 2004, 2014).

relação às qualificações visadas no mercado de trabalho, mas que se volta a “uma compensação dos déficits de formação experimentados ao longo da vida ou, se se preferir, de uma compensação das aspirações de formação não satisfeitas” (*ibidem*, p. 189). Pensar nessas motivações de formação a partir de um fundamento biográfico nos faz observar uma sequência de decisões e de mudanças de trajetória que resultam ou são resultados de episódios de aprendizagens que podem aliar-se ou divergir das estruturas institucionais a partir de uma temporalidade biográfica própria. “A temporalidade biográfica obedece a uma lógica individual que religa passado, presente e futuro, frequentemente passando por cima das periodizações institucionais e dos compartimentos sociais entre os campos da vida” (*ibidem*).

Essa lógica individual envolve a reflexividade e a necessidade de sincronização dos projetos de vida, por vezes, de reconstrução dos planos a partir do confronto entre as possibilidades reais e as programações estabelecidas de formação. Alheit e Dausien (2006, p. 189) citam o exemplo de adultos que recorrem a cursos, como as universidades populares ou os cursos a distância, como possibilidades de apropriação das oportunidades de formação contínua, visando a não somente seguir as vias de aprendizagem institucionais preestabelecidas, mas também a uma apropriação dos espaços temporais nos quais poderão desenvolver seus próprios processos de aprendizagem e sua capacidade de reflexão sobre si mesmos e seus planos de vida.

O potencial formativo da biografização vai além de um conhecimento objetivo, pois atua também na “mudança de estruturas”.

O conhecimento de fundo biográfico, no entanto, é ao mesmo tempo um potencial vivo para a *mudança de estruturas*. A modificação de referências individuais a si mesmo e ao mundo abriga chances para a transformação também das condições institucionais da existência social. “Estruturas” são, de fato, em grande parte as certezas de fundo que funcionam inconscientemente e às quais os indivíduos sociais intuitivamente se referem quando agem no cotidiano, mas também quando agem *biograficamente*. Tão logo tais suposições não questionadas entram na consciência e se tornam disponíveis, estruturas se modificam. “Vida não vivida” certamente possui força social explosiva (ALHEIT, 2011, p. 36-37).

Reforço a ideia de que a formação engloba todo o complexo de experiências vividas cotidianamente, não sendo redutível às suas formas organizadas e institucionalizadas. Sendo assim, a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao contexto de uma biografia concreta. “Sem biografia, não há aprendizagem; sem aprendizagem, não há biografia” (*ibidem*). A aprendizagem é instrumento de mediação para a ressignificação das experiências cotidianas e é, também, resultado da reflexividade a partir dessas experiências.

Bernard Charlot (2000) discute a aprendizagem a partir das reflexões sobre o êxito

escolar, questionando sobre o porquê de algumas crianças conseguirem atingir o sucesso apesar de estarem inseridas em “categorias sociais populares” (CHARLOT, 2000, p. 9). Partindo dessa questão, o autor desenvolve sua teoria sobre a “relação com o saber” (CHARLOT, 2001, 2005, 2009), que busca problematizar a relação entre “fracasso escolar” e classe social, visando “compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41).

A partir da teorização de Charlot, considerando essa compreensão tridimensional do sujeito, pode-se refletir sobre a relação com o saber como algo intrínseco ao indivíduo em sua relação com o mundo no qual ele está inserido. Ou seja,

A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o “aprender” e o saber; ou, sob uma forma mais “intuitiva”: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, “um conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc. (CHARLOT, 2000, p. 80-81).

Segundo o autor, o termo “saber” pode tratar de caráter específico, mas pode ser ampliado a ponto de “englobar tudo que é aprendido” (CHARLOT, 2000, p. 74). Sendo assim, a relação com o saber é “relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (*ibidem*, p. 80). Diante das diversas formas de se apropriar do mundo, concordo com Charlot, ao afirmar que nem sempre o aprender consiste em “apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento” (*ibidem*, p. 59), pois há diversas formas de relação com o mundo e, a partir delas, múltiplas formas de aprendizagem; múltiplas formas de aprender os múltiplos saberes específicos que permeiam a relação do sujeito com o mundo.

Conforme Charlot, o aprender envolve relações epistêmicas (*ibidem*, p. 68), identitárias (*ibidem*, p. 72) e sociais (*ibidem*, p. 73) com o saber. Essas relações coexistem em todas as aprendizagens, mediadas por pessoas, tempos e espaços. Sendo assim, a tríade apontada por Charlot indica que a análise da relação com o saber deve ser compreendida enquanto “relação social [e] não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas, sim, através delas” (*ibidem*, p. 74). Essa perspectiva relaciona-se com as análises propostas nesta tese, na busca pela compreensão das aprendizagens biográficas a partir dos espaços em que os sujeitos vivenciam suas experiências.

Desde o início da vida, somos expostos a processos de aprendizagem implícita que se desenvolvem tanto no interior como no exterior das instituições. Esses processos tomam forma de esquemas de experiência e ação que nem sempre são reflexivos. Alheit e Dausien (2006)

chamam a atenção para o desenvolvimento de um “sistema de assimilação” que nos permite apreender não são apenas os elementos singulares da experiência, mas também os componentes do mundo social.

Trata-se aqui da formação de estruturas superordenadas e geradoras da ação e do saber que, segundo as opções teóricas, podem ser interpretadas como estruturas de aquisição e de desenvolvimento das “disposições de aprendizagem” (FIELD, 2000), estruturas cognitivas no sentido de Piaget, “sistema emocional de orientação” (MADER, 1997), formação de *habitus* (BOURDIEU, 1987) ou construção do sistema de referências de si e do mundo (MAROTZKI, 1990). O conjunto desses processos, segundo os quais se constrói a experiência, forma a “reserva de saberes biográficos” de uma pessoa. (*ibidem*, p. 190).

No âmbito da Psicologia e da Filosofia, encontramos conceitos como “aprendizagem implícita” e “saber pré-reflexivo”, que remetem ao caráter subjacente do desenvolvimento da aprendizagem — quando partimos de esquemas de experiência e ação que nem sempre são reflexivos —, pois recuperam parte de nossos saberes de maneira espontânea, sem uma mobilização racionalizada do direcionamento que damos aos nossos atos.

É possível, porém, acessarmos processos reflexivos inerentes à “dialética do ajustamento ao mundo e da formação de si” (*ibidem*, p. 190). Esse caráter dialético da aprendizagem biográfica é perpassado pela sua “dimensão da socialidade”, que trata da relação dos processos reflexivos de aprendizagem, não só com aspecto interior, subjetivo, do indivíduo, mas também com a interação com outros sujeitos e com o contexto social; a relação com o indivíduo e os espaços sociais; com os ambientes, ou os “‘meios’ de aprendizagem” (*ibidem*); com o “mundo da vida” (SCHUTZ; LUCKMANN, 1973). Sendo assim, há duas lógicas envolvidas na aprendizagem biográfica: uma ligada às interações sociais, e outra ligada a uma significação pessoal da experiência.

Uma das inquietações que me tomaram ao pensar em investigar as experiências formativas de jovens atuantes em movimentos culturais a partir das suas narrativas biográficas foi compreender o que liga o aspecto singular/individual ao aspecto social da formação dos sujeitos, ambos presentes nessas vivências, que são coletivas, na perspectiva da ação social, a partir do movimento cultural, mas são individuais sob a perspectiva biográfica.

Reis (2014), que em sua tese de doutorado fundamentou-se em princípios da narrativa biográfica, partiu da relação entre juventude/periferia/internet para descrever e compreender como se configuram os processos de socialização e de individuação de jovens moradores(as) de uma periferia urbana da cidade de Belo Horizonte, chamada Aglomerado da Serra. A pesquisa foi desenvolvida por meio da etnografia (on e off-line), pelo acompanhamento de jovens mediante suas vivências cotidianas e na internet, e pela realização de entrevistas

individuais, privilegiando a dimensão biográfica.

No decorrer da leitura do referido estudo, podemos compreender que a internet atua como “vetor transversal”; um coadjuvante diante das pluralidades pulsantes das vidas reais dos/das jovens que participaram da pesquisa. A atuação de jovens nas redes sociais constituía um espaço importante de autoafirmação identitária e de relacionamentos, porém, o que mais impactou a autora (ao menos foi a impressão que tive como leitora) foram as vivências desses jovens nos seus diversos territórios — de moradia, família, trabalho — e refletir sobre essa transversalidade, objetivo da autora, envolveu vários aspectos que atuam em rede na construção identitária desses jovens (REIS, 2014).

Concordo com a autora quando diz que “na constituição de retratos pessoais singulares, há intensa participação dos atores em seus processos educativos, que viabiliza seus modos de individuação e que os define como singulares” (REIS, 2014, p.12). Analisar o registro feito, na referida tese, sobre as vivências daqueles jovens, reforça a minha ideia de que os jovens que possuem uma atuação em movimentos culturais, movimentos sociais, ONGs etc. apresentam uma robustez identitária que os auxilia nos posicionamentos políticos, nas tomadas de decisões e até nas escolhas profissionais.

Retomando a perspectiva da teoria biográfica da formação, é importante ressaltar que

Os processos de aprendizagem biográficos não devem ser compreendidos somente como operações de assimilação e de construção próprias para assegurar a organização reflexiva individual da experiência, do saber e do saber-fazer. Eles também comportam o aspecto da constituição biográfica de redes e processos sociais, de saberes coletivos e de práticas coletivas (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 191).

A significação dada pelo sujeito às suas experiências é feita por meio de uma lógica organizada por uma estrutura biográfica particular que não determina diretamente o processo de aprendizagem, mas contribui essencialmente para fixar as modalidades segundo as quais se formam as novas experiências incorporadas nos processos de aprendizagem biográfica. Esse processo acontece em uma temporalidade própria, que nem sempre ocorre simultaneamente ao acontecimento gerador da experiência.

Um acontecimento pode ser transformar em experiência — e em aprendizagem — muito tempo depois que o indivíduo a vivenciou. Isso me remete ao conceito de experiência discutido por Larrosa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Nem tudo o que nos acontece se transforma em experiência. A experiência é construída a partir de um processo de estratificação complexa permeado pela reflexividade biográfica que permite a formação de si

em temporalidades individuais, em que um acontecimento vivenciado no passado é ressignificado a partir das vivências do presente.

Os processos de formação biográfica têm seu próprio princípio de determinação, eles possibilitam experiências inesperadas e transformações surpreendentes que, muitas vezes, não foram previstas pelo próprio aprendente e só podem ser “compreendidas” posteriormente, mas que têm, entretanto, sua “direção” própria (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 191).

Nesse sentido, a temporalidade dos processos de aprendizagem não deve ser, necessariamente, pensada na perspectiva do curso integral da vida. A noção de “curso da vida” não deve ser vista como medida quantitativa da “duração da vida”, mas sim a partir do “aspecto qualitativo dos processos que ocorrem toda a vida e de sua estruturação sociocultural. É esse aspecto que é conceitualizado sob o termo de biografia” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179). Segundo os autores, apenas a partir dessa concepção de biografia é possível considerar a noção de “aprendizagem ao longo da vida”, inserindo esse conceito na reflexão sobre aprendizagem biográfica. Segundo Alheit e Hernández-Carrera, “a educação e a formação não são apenas fornecidas de forma organizada e institucionalizada. Eles também incluem a formação de experiências cotidianas, experiências históricas de vida, transições e crises” [tradução minha] (ALHEIT; HERNÁNDEZ-CARRERA, 2018, p. 570).

De acordo com Passeggi (2011, p. 154), ao adotar uma perspectiva reflexiva sobre a experiência vivida como meio de formação, é preciso entender que esse processo também envolve as crises. Um olhar inerente à perspectiva dialética considera a dimensão histórica e foge da concepção de formação linear do desenvolvimento humano. Ao contrário, ao analisar as narrativas biográficas, identificam-se descontinuidades, rupturas, redirecionamentos, singularidades que operam na construção das subjetividades e reforçam o papel determinante das contingências na experiência humana.

A partir das discussões apresentadas até o momento, trago, na próxima seção, as narrativas biográficas do jovem e das jovens colaboradoras desta tese, seguidas das análises de cada uma delas, com o intuito de interpretar suas singularidades e compreender as relações de cada indivíduo com os espaços nos quais vivenciam suas experiências.

6 NARRATIVAS DE JOVENS DE MOVIMENTOS CULTURAIS ALAGOANOS

6.1 Das análises

Para estudar as relações entre as múltiplas experiências das participantes e do participante de movimentos culturais de Maceió, Alagoas, e suas aprendizagens biográficas, realizo um triplo movimento: a transcrição das entrevistas narrativas; a análise individual de cada narrativa; e a análise conjunta das narrativas.

Início este capítulo apresentando as entrevistas transcritas de cada colaborador/a da pesquisa, por considerar que suas narrativas na sua inteireza trazem à tona as aprendizagens biográficas singulares, imbricadas nas experiências vividas nos movimentos culturais dos quais fazem parte.

Após o texto transcrito, identifico, em cada narrativa, as dimensões específicas desses hábitos híbridos — no sentido apresentado por Lahire (2002) — e dos processos de biografização — conforme Delory-Momberger (2016) e Alheit (2011) —, nos quais se pode apreender como nas múltiplas experiências cada um produz suas inquietações, questões, aprendizagens salientadas, escolhas dentro de possibilidades marcadas pelas contingências sociais às quais são submetidos.

Recorro, portanto, às duas categorias de Delory-Momberger (2012, 2014), também utilizadas por Reis (2022) nas análises das entrevistas de pesquisa biográfica³³. Uma delas focaliza nas diferentes partes da narrativa de cada um os “motivos recorrentes” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 91) “que tematizam e organizam a narrativa como lugar de reconhecimento das chaves de interpretação do vivido” (REIS, 2022, p. 17), e a outra denomina-se “gestão biográfica dos motivos” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 91), e analisa no conjunto os “recursos e disposições efetivos de cada um/a para enfrentar os desafios do contexto” (REIS, 2002, p. 17). Desse modo, identifico as questões que movem cada um/a nas interpretações que realizam de suas experiências e os aspectos do vivido que priorizam em detrimento de outros.

O terceiro movimento é apresentado no próximo capítulo, para identificar e analisar questões que perpassam o conjunto das narrativas, tendo em vista trazer à tona as aprendizagens e as questões identitárias que se evidenciam nessas múltiplas experiências articuladas, a partir

³³ As outras categorias utilizadas por Delory-Momberger (2014, p. 90) para as análises das entrevistas de pesquisa biográfica em educação são: formas do discurso (narrativo, descritivo, explicativo e avaliativo); esquemas de ação (estratégico, progressivo, situações de risco, atento — na espera).

dos esquemas de ação apreendidos no entrelaçamento de diversos campos sociais dos quais os/as jovens participam.

Cada um desses movimentos e seus respectivos coletivos/posses apresentam-se não somente como um plano de fundo para as vivências dos/das jovens participantes desta pesquisa, mas como locais de experiências formativas, espaços de aprendizagens biográficas que fazem parte da constituição identitária desses jovens e contribuem para o conhecimento de si que cada um experimenta a partir de suas atividades em suas respectivas áreas de atuação.

Neste capítulo apresento as narrativas na íntegra de cada jovem colaborador/a desta tese e a análise dos “motivos recorrentes” e da “gestão biográfica dos motivos” (DELORY-MOMBERGER, 2012), para evidenciar o que consideram significativo em relação às suas aprendizagens biográficas e seus processos identitários. As narrativas estão em primeira pessoa, em forma de texto transcrito, ou seja, um texto que une o produto da transcrição literal das entrevistas narrativas à adaptação de trechos a partir do meu olhar enquanto entrevistadora, quando busco inserir minha colaboração subjetiva, acrescentando aspectos que nem sempre podem ser expressos apenas com a transcrição literal da fala.

Trago primeiramente as narrativas do jovem e da jovem do movimento hip hop — no item 6.2 —; em seguida — no item 6.3 —, trago as narrativas das jovens do movimento afro-alagoano. Após cada texto transcrito, apresento as respectivas análises de cada narrativa, buscando apontar as questões que se sobressaem em cada uma delas, enfatizando o aspecto singular dos sujeitos colaboradores desta tese.

6.2 Narrativas de jovens do movimento hip hop

No âmbito do movimento hip hop, os dois sujeitos participantes desta pesquisa atuam em coletivos diferentes: Geysson, participa do coletivo Companhia Hip Hop de Alagoas (Cia. Hip Hop), e Sakura participou da Posse³⁴ Atitude Periférica (P.A.P) e do Quintal Cultural.

Primeiramente, é preciso compreender o que é uma "posse". De acordo com Santos (2014)

As *posses* são grupos ou coletivos que reúnem sujeitos, em sua maioria jovens, que compartilham da cultura *Hip Hop*. Podemos considerar as *posses* como um fórum de discussão e de intervenção dos sujeitos que estão inseridos em tal cultura (SANTOS, 2014, p. 10).

³⁴ Sobre as *posses* de Hip Hop em Maceió, ver: SANTOS, Sérgio da Silva. *O cotidiano das posses de Hip Hop em Maceió: territorialidades, visibilidades e poder*. São Cristóvão: PPGS/UFS, 2014, 127f. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/bitstream/riufs/6292/1/SERGIO_SILVA_SANTOS.pdf.

É possível considerar que todos os grupos que se organizam e atuam no movimento hip hop podem ser intitulados como posses, porém, alguns podem utilizar outros títulos, como “coletivo” ou “associação”, não significando uma diferenciação nas suas ações no movimento. A Cia. Hip Hop se chama “coletivo”, mesmo suas ações apresentando direcionamento igual aos outros grupos que adotam o termo “posse”.

A Cia. Hip Hop surgiu em 2002, a partir do rompimento de alguns dos seus membros com a Posse Atitude Periférica (P.A.P.). Um deles, Arnaldo Silva Barbosa — DJ Arnaldo —, após ter participado da criação da Posse Guerreiros Quilombolas (P.G.Q), juntou-se a outros jovens e, juntamente com Sebastião Souza Freire, criou a Cia. Hip Hop. A ideia inicial, relatada pelos jovens pertencentes ao grupo, tinha o objetivo de estimular a realização de eventos no bairro Village Campestre, situado na parte alta de Maceió³⁵, remontando a uma estratégia já desenvolvida pela P.A.P.. A criação desse grupo, com forte identificação com o bairro, fortaleceu-se a partir das realizações de eventos que buscavam ampliar a visibilidade do Hip Hop em Maceió. Por serem moradores do local, os jovens buscaram criar estratégias que pudessem estimular outros jovens do bairro a participar da sua posse.

A Posse Atitude Periférica (P.A.P.) foi fundada por DJ Paulo, conhecido como DJP, em 1994, com a proposta de promover projetos socioculturais e educativos envolvendo os quatro elementos³⁶ do hip hop — DJ, *break*, MC e grafite — por meio de oficinas, debates, festas e jogos. A posse atuava no bairro Santa Lúcia, parte alta de Maceió, até 2011, quando DJP mudou-se para São Paulo e anunciou a desativação do grupo. Em 2013, após a publicação do Manifesto pela Reativação da Posse Atitude Periférica, a posse foi reativada sob responsabilidade de Zazo, *rapper*, jornalista e documentarista, que produziu o documentário A

³⁵ Os bairros de Maceió são classificados em “bairros da parte alta” e “bairros da parte baixa”, referindo-se à distribuição dos bairros no relevo da cidade. Essa divisão envolve também aspectos sociais referentes às condições de acesso a determinados bens e experiências culturais, sendo comum identificar um tratamento diferenciado entre a parte alta e a parte baixa despendido pelo Poder Público. Esses aspectos nos remetem ao que Bourdieu (2011, p. 165) diz sobre a noção de “capital social” e “capital simbólico”.

³⁶ Os elementos do Hip Hop são, geralmente, apontados como quatro, sendo eles: o *break* (dança de rua); o MC (abreviação de Mestre de Cerimônia, responsável pela fala rítmica e/ou poesia ritmada); o grafite (caligrafia de rua ou arte e escrita à mão, geralmente com tinta spray, ocupando espaços em paredes urbanas); o DJ (abreviação de *Disc-Jockey*, responsável pela produção e reprodução das bases musicais que embalam as rimas dos MCs). Porém, é possível encontrar fontes em meio digital que apontam até nove elementos, acrescentando outros; tradicionalmente, são mencionados os seguintes: o *beatbox* (envolve a música corporal, a produção de sons a partir do corpo, principalmente com a imitação de sons eletrônicos com o uso da boca); o conhecimento de rua (envolve os saberes populares da periferia); a linguagem de rua (a forma própria de se expressar verbal ou não verbalmente, as gírias, o vocabulário próprio); a moda de rua (aplicação de tendências e estilos urbanos); o empreendedorismo de rua (o fomento e o gerenciamento de negócios do Hip Hop). Ver mais em: <https://www.bocadaforte.com.br/materias/krs-one-e-os-9-elementos-da-cultura-hip-hop>.

*cultura Hip Hop vive em Alagoas*³⁷. A partir daí, a P.A.P. passou a atuar na Ponta Grossa, bairro periférico situado na parte baixa de Maceió.

O Quintal Cultural³⁸ foi uma experiência cultural de integração social que acontecia no bairro do Bom Parto, na periferia de Maceió. Criado pelo educador popular Rogério Dias em 2007, o Quintal possibilitava a experimentação de espetáculos teatrais inacabados, que são apresentados antes da peça principal e abriam espaço de apresentações a diversos grupos culturais, eventos de discussão e formação.

6.2.1 Geysson: “A rua me atraía mais do que a escola”

A primeira narrativa transcrita é de **Geysson**, que tem 28 anos (em 2021), gênero masculino, negro, solteiro, participa da Cia. Hip Hop desde 2012; iniciou a graduação em História em 2020. Para ele, o grupo no qual atua é: "Um espaço que reúne pessoas com experiências diferentes para construção de algo em comum".

O meu pai é policial militar. Eu já nasci, cresci e vivi em torno disso. Eu percebo que houve uma questão moral baseada no militarismo muito forte, desde quando eu era *pivete*³⁹. Com todas as contradições que isso traz: um negro; filho de um militar negro, também; morador da periferia de Maceió. Existe um choque de várias realidades em torno disso. Então eu cresci nessa realidade, eu e meu irmão. Eu sou o filho mais novo dentro de casa; meu irmão é mais velho que eu. Nós sempre fomos diferentes. Nossa vivência é muito diferente. Eu cresci muito mais próximo da rua. Eu era o que ia para os *rolês*⁴⁰; eu era o filho que não gostava de estudar; sempre tive muito mais contato com a rua do que com a escola. *Racionais*⁴¹ diz “a rua me atraía mais do que a escola”; e é mais ou menos isso.

³⁷ Documentário lançado em 2013 que relata a formação da cultura Hip Hop em Alagoas a partir do final da década de 1980. Com a participação de artistas e ativistas que constroem um panorama histórico dos quatro pilares do Hip Hop (DJ, MC, *breaking* e grafite), discutindo os conflitos internos e a perspectiva de futuro dessa cultura periférica em Alagoas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-j4Q3Sr59F8>.

³⁸ Ver mais no blog do Quintal Cultural. Disponível em: <http://quintalcultural-mcz.blogspot.com/>.

³⁹ Pivete: termo da linguagem coloquial. Na região Sudeste do Brasil, o termo é usado para designar o jovem, adolescente, ou criança que rouba ou trabalha para ladrões. Já na região Nordeste, o termo nem sempre é usado de modo pejorativo e serve para designar qualquer pessoa jovem, adolescente, ou criança do sexo masculino.

⁴⁰ Rolê: passeio.

⁴¹ Racionais MC's é um grupo brasileiro de rap fundado em 1988, formado por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay.

Acho que nos meus 16 anos, eu comecei a frequentar os shows de rap em Maceió. Conheci no aniversário da P. A. P. — Posse Atitude Periférica — e depois fui pro Abril Pró Hip Hop, aí foi quando eu fui conhecendo as pessoas e vi que tinha uma galera que fazia rap, fazia hip hop, que morava na rua próxima à minha casa. E aí foi massa, porque eu vi que o que eu gostava estava pertinho de mim. Foi quando eu me aproximei da Cia. Hip Hop.

Meu contato com o hip hop foi um contato intenso demais, porque mudou minha vida, na real! Porque até mesmo a minha aproximação com a universidade se deu por uma aproximação com o hip hop. Era basicamente porque eu já consumia. Eu já consumia esses elementos, já consumia o rap, o grafite... Só que consumir é muito mais de instante, como um consumidor, de fato, não como alguém que faz parte dessa produção também. E aí como eu já vinha nesse rolê de estar consumindo muito esse tipo de música, até o próprio estilo, esses signos do rap que existiam mais nas antigas, de manga longa, esse tipo de coisa que era muito característica; era o que eu já consumia. Depois eu conheci a galera que era minha vizinha que não só consumia, mas que fazia acontecer.

Não comecei a fazer parte do movimento hip hop no primeiro momento, mas comecei a frequentar espaços do hip hop onde a galera se reunia e fui conhecendo. Então, quando eu estava no Ensino Médio, foi bem *bad*⁴², porque, no primeiro momento, meu pai era contra, reclamava, falava muito! Por conta da visão estereotipada que as pessoas têm do hip hop. Essa visão que se tem hoje não é a mesma que havia no tempo em que eu estava chegando. Mudou muito! Havia aquela visão de coisa de bandido, música de marginal, toda aquela ideia. Foi com essa visão que eu entrei no hip hop, e foi com essa visão que eu também entrei na universidade.

Quando eu comecei a fazer parte do hip hop, eu não me reconhecia como negro. O meu processo de identificação racial se deu a partir de um outro momento. Quando eu comecei a fazer parte mais organicamente, colando no rolê com a galera, eu conheci a galera do skate também, apesar de que eu nunca fui dos esportes, eu era sempre mais sedentário, mas eu comecei a *colar*⁴³ com a galera, e isso foi mudando a minha perspectiva de mundo. Eu fui vendo o mundo a partir de uma outra perspectiva, mas não necessariamente a partir de uma perspectiva racial.

Uma amiga do Ensino Médio — ela era a *CDF*⁴⁴, e eu o vagabundo; ela era filha da minha

⁴² Bad: gíria para momento triste.

⁴³ Ficar junto; socializar.

⁴⁴ CDF: termo da linguagem coloquial que significa “cabeça de ferro” ou “crânio de ferro”, utilizado para denominar as pessoas que gostam de estudar e tiram boas notas.

professora de Matemática, inclusive, ela é minha *brother*⁴⁵ até hoje —, foi ela quem me indicou o curso superior para que eu cursasse. Eu estava no segundo ano do Ensino Médio, e ela estava saindo do Ensino Médio, quando me disse que seria bom se eu fizesse Ciências Sociais. Eu nem sabia o que era isso! Depois procurei saber do que se tratava e achei massa!

Na real, no Ensino Médio eu só estudava Sociologia e Filosofia, porque eram as paradas que eu ficava discutindo com o professor. Eram discussões que eu já levantava antes de entrar no movimento. O que eu acho que aconteceu é que a aproximação e as vivências dentro desse movimento me deram outras percepções desses questionamentos, saca? Apesar de os questionamentos já existirem, eu acho que as vivências trouxeram outra maturidade. Qualificou, de certa forma.

Então eu entrei nas Ciências Sociais porque ela disse e, quando eu entrei, meu mundo girou. Meu mundo girou pra caralho! Foi quando eu conheci o movimento estudantil; quando eu me aproximei de um debate mais teórico. Ali nas Sociais, a gente vê o que é Marxismo — aquela doideira — e se encanta. Eu já vinha com a *vibe*⁴⁶ do rap, então eu pensei: “Pô, velho, é as parada que eu falo só que de forma bonita!”. Era mais ou menos isso que eu via.

Comecei a me organizar dentro de Centro Acadêmico, do DCE (Diretório Central dos Estudantes), entrei no PSTU — isso faz parte do meu passado —, nunca foi uma intenção, nem uma coisa que eu planejei. Tem muito a ver com a relação que eu estabeleci com o movimento estudantil naquele tempo, que tem uma influência direta das leituras que eu me aproximei. Da leitura marxista, daquela ideia do Lenin, do partido revolucionário, também, da experiência da revolução.

Essa aproximação que eu tive através da universidade me aproximou do partido. Como eu já estava inserido, o partido foi o PSTU. Depois eu participei do racha do PSTU e entrei em um partido com uma característica totalmente diferente, que é o PSOL. Então essa dinâmica nunca foi assim uma intenção, um plano pessoal, sempre rolou naturalmente.

Me organizei politicamente e, a partir disso, eu fui entendendo o que era a questão racial. Eu já me via como uma pessoa negra, mas não reivindicava minha identidade racial. Acho que o momento que eu me vi como negro e o momento que eu reivindiquei essa identidade foram dois momentos distintos. Porque, quando eu comecei a reivindicar a identidade racial, foi no

⁴⁵ Brother: gíria oriunda da palavra da língua inglesa “irmão”; utilizada para denominar pessoas que não necessariamente possuem laços sanguíneos, mas que se consideram próximas; amigos; parceiros.

⁴⁶ Vibe: tendência; energia; inspiração; estilo de vida.

momento em que eu comecei a politizar a minha vida, de fato. O fato de o meu corpo existir é um fato político.

E esse momento se deu dentro do PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado), justamente quando eu percebi que eu sofria racismo inclusive dentro do partido. Então foi uma parada muito doida! Eu pensava: “Essa galera aqui quer fazer a revolução comigo e está me *lascando*⁴⁷?”. Foi um choque mesmo! Foi quando eu me afastei do PSTU, ao mesmo tempo em que eu estava entrando no INEG (Instituto do Negro de Alagoas). Então eu estava me afastando de um movimento de esquerda e entrando no movimento negro. Foi quando eu passei a reivindicar o hip hop como um movimento negro também. A partir disso, eu pude — com vários problemas que eu tive: de vida, da graduação, político, enfim — reivindicar com mais veemência essa identidade racial e perceber que todo o debate que eu fazia ao longo da minha trajetória, mesmo no Ensino Médio, quando eu não estava nem estudando, era uma questão racial.

Não existiu um fato que foi o estopim de toda a reflexão. O que houve foi um processo de percepção, que tem relação com a vivência desde pivete, que acho que teve a ver com começar a entender a racionalidade das opressões mesmo, saca? É fugir dessa visão irracional de que é por acaso o que acontece. Quando eu consegui entender a dimensão disso, foi quando eu consegui me entender também. Porque quando eu digo que me entendi por negro nesse momento, é muito no sentido de racionalizar e pensar essa subjetividade a partir de uma percepção racial. Não foi um lance de acordar e dizer “eu sou negro”, não foi isso! Foi muito mais no sentido de mudar essa percepção. Porque não é só o entendimento do “ser”, mas é o entendimento das relações que se estabelecem quando você é, saca?

Então, é muito nesse sentido aí que eu faço essa marcação na linha do tempo, porque como eu estava localizado num partido de esquerda, revolucionário, pelo fim das opressões, blá-blá-blá... Quando a gente percebe que essa galera que está fazendo essa discussão é uma galera que reproduz o modo hegemônico, então começa a fazer muito mais sentido dizer: “Pô, véi! Essa galera quer mudar o mundo, mas é igual a todo mundo! Não consegue perceber a diferença entre nós dois”. Isso é um problema! E foi mais ou menos a partir disso, também, que minha crítica à própria construção do partido foi se aprofundando; e foi a partir desse entendimento que depois eu rompi com o PSTU. Só que eu não identificava isso porque eu não achava que era necessário dizer que eu era negro, né? É o processo de tornar-se, né? Não de

⁴⁷ Lascando: linguagem coloquial. No regionalismo do Nordeste brasileiro, significa prejudicar fortemente.

ser, mas de tornar-se.

Eu acredito que, mesmo com todas as críticas que possam ser feitas à universidade, ela foi fundamental nesse processo. Porque foi quando eu consegui sistematizar toda aquela loucura que eu vivia; toda aquela doideira que eu pensava, dentro da universidade, eu consegui sistematizar de alguma forma. Isso começou a ser refletido a partir de vários aspectos. Quando eu entrei no Ensino Superior, na real, eu entrei pensando em fazer alguma coisa que pudesse contribuir com o hip hop. Eu não entrei com a intenção de me formar; entrei com a intenção de contribuir, de levar a universidade para o hip hop.

Foi um movimento interessante, porque, quando eu entrei na universidade, a gente começou a fazer discussões políticas dentro do hip hop, dentro da Cia Hip Hop propriamente dita. Então a gente começou a fazer seminários para discutir a violência; a gente começou a fazer sarau; depois eu comecei a tentar fazer um movimento de dentro da Cia, buscando enxergar o hip hop a partir de uma outra perspectiva. Por isso que eu não acho que eu perdi tempo na universidade, mesmo tendo largado as Ciências Sociais, porque eu acho que eu pude contribuir para os dois lados, nessa perspectiva dialética mesmo.

Uma parada interessante é que depois que eu entrei na universidade, que comecei a levar essa discussão para dentro da Cia., três pessoas do grupo, depois de mim, já entraram na universidade também. A gente começou a fazer esse movimento. Outras galeras, de outros grupos que a gente tinha aproximação, começaram a fazer parte também. Foi um movimento muito massa!

Eu acabei me afastando da universidade, não por uma decisão assim, tipo, eu decidi, eu optei. Foi uma coisa que eu também não priorizei, né? Na hora de estabelecer as prioridades do meu tempo, de como eu ia me dedicar pra isso, não foi uma coisa que eu priorizei. Foi muito pesado pra mim a entrada, porque transitar ali... O pouco que eu transitei dentro da universidade... É uma coisa muito hostil. O ambiente da universidade é um ambiente muito hostil, não tem nada de acolhedor, não tem nada de porra nenhuma! É uma coisa que é bem pesada!

Para citar os momentos de acolhimento, talvez tenham sido em dois momentos, bem pontuais. Um foi quando eu ingressei no Centro Acadêmico, que ali também se criam outras relações que são diferentes do mundo acadêmico, porque é uma coisa muito mais política. O

segundo momento foi no PIBID⁴⁸. O PIBID foi uma experiência muito boa que eu tive dentro da academia. Muito massa! A experiência, o ambiente; acho que é bom. Na real, sempre que eu tinha que fazer uma coisa da universidade, fora dela, eu achava massa! Então, no PIBID, eu desempenhava esse papel muito bem.

No início, a experiência de universidade foi massa, mas depois eu fui vendo; eu acho que eu fui criando uma imagem até da própria produção dentro da universidade, das discussões, do que eu vi entre os intelectuais que estão ali dentro... Foi me dando um negócio meio assim: “Meu irmão, isso aqui num cola não comigo, não, tá ligado?”. Eu pensei: “É melhor eu fazer minha correria aqui que eu acho que posso ser mais útil”. Então foi muito isso. Só que eu acho que tem a ver com o momento também; da maturidade de lidar com essas discussões, de lidar com essas abordagens... E rolou, né? Acabou que eu debandei. Se eu pudesse voltar no tempo — não é que seja arrependimento —, mas eu teria feito um esforço. Tanto que eu tô de volta! Só que agora no curso de História, porque é o que tem perto e porque as discussões que se faz dentro das Sociais também dá pra fazer dentro da História.

Acabou que eu também me afastei do rap. Não lembro quando foi a última vez que eu escrevi uma letra. Porque, pô, eu não tenho mais cabeça para me sentar, escrever uma letra, porque eu funciono em outro ritmo agora. Eu tenho que dar outras repostas para outras coisas. Então, eu não tenho tempo, não tenho cabeça para escrever um rap, mas eu faço parte do movimento a partir de outra onda. Ainda canto — tenho um CD gravado aqui —, mas a gente vai arrumando outros afazeres na vida e vai fazendo outros *corres*⁴⁹. Eu acho que esse processo, dentro da própria Cia, trouxe outras coisas também.

Mas esse afastamento é bem normal. É a coisa mais normal que tem! Eu estava conversando com um *brother*, o Singelo; ele canta rap também aqui, ou cantava, nem sei... Ele é psicólogo. Quando a gente se aproximou, foi quando ele estava fazendo uns debates com a galera dos *de menor*⁵⁰, e aí ele começou a fazer uma discussão mais política. Eu estava conversando com ele sobre o Abril e perguntei se ele queria tocar no Abril desse ano. Aí ele disse: “Ó, bicho, eu não sei como é pra você, véi, mas depois que eu comecei a fazer um debate aqui mais político, eu meio que me afastei do rap. Véi, tô sem cabeça e tal”. Eu também tô assim! É uma coisa que é muito natural, essa galera que era do movimento, que é do movimento,

⁴⁸ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

⁴⁹ Corre: gíria inicialmente ligada a atividades ilegais, como venda de drogas ou objetos furtados, pois, caso a polícia aparecesse, era necessário correr. Atualmente a gíria tornou-se significado de trabalho, qualquer forma que um indivíduo possa conseguir seu sustento.

⁵⁰ Menores infratores em processo de ressocialização.

que começa a atuar em outro campo, meio que não sai do rap, mas para de fazer da forma que fazia, porque começa a fazer o rap de outra forma. É meio o que eu tento fazer.

Porque o fazer o rap não é só cantar e escrever; é o fazer político também. É fazer uma leitura marginal do mundo, né? Uma leitura que questiona o mundo e o que tá colocado a partir dessa hegemonia aí. Então, se a gente consegue fazer um podcast⁵¹ — que foi o que a gente fez na quarentena —, se a gente faz um podcast, uma *Quarentena Marginal*⁵², apresentando uma discussão política e usando como referência o rap, as narrativas do rap, isso também é fazer rap. A gente só não tá rimando! Mas também se for pra rimar, a gente rima! E se for pra tocar, a gente toca! Só que a gente gasta nosso tempo muito mais estudando outras paradas, tentando uma visão mais “armadora” de mundo, pra poder levar o rap junto com isso, saca? Através de outros espaços, também. Que é importante! Por isso que a Cia. é tão habituada a participar de mesa, desse tipo de coisa. Isso é uma onda, porque a gente tava fazendo a discussão do Abril, aí o DJ disse: “Pô, quero não tocar nesse Abril! Tô cansado! Me bota numa mesa aí!”. Dá preguiça de tocar, tá ligado?

Porque, quando a Cia. surgiu, lá em dois mil e pouco, ela já surge com essa característica de produção do evento. Porque na realidade, quando a Cia. surgiu, ela surgiu na intenção de ocupar um espaço que o Estado não preencheu dentro do Village⁵³. Então ela surgiu com a intenção de não só cantar rap, mas de ocupar a cidade mesmo; de ocupar o espaço público; de preencher um espaço que foi negado. Então ela já surge com essa característica. Nesse momento, já havia grupos de rap na Cia.; depois eu entro, pegando essas mesmas influências e referências.

Eu falo por mim, porque a galera se mobiliza de outras formas. Por exemplo, o Emissário, que é da Cia. — que agora que eu tô me afastando, ele tá meio que ocupando esse lugar —, lançou um CD ano passado. Então ele tá produzindo, tá fazendo outras paradas. Mas é porque eu escolhi assim. Eu não tenho cabeça, nesse momento, para parar e escrever um som. Então eu não consigo tirar um dia e dizer “vou escrever um som novo”, porque minha cabeça gira a partir de outra onda. Eu tenho muita dificuldade, hoje em dia, de sentar e escrever um som.

⁵¹ Podcast é um conteúdo digital em formato de áudio que fica disponível em dispositivos com acesso à internet.

⁵² A *Quarentena Marginal* foi uma alternativa encontrada pela Cia. Hip Hop para se manter ativa durante o isolamento social imposto pela pandemia de covid-19. Trata-se de uma WebRádio, lançada em 24 de março de 2020, que se propõe a veicular podcasts com discussões sobre política e assuntos referentes ao movimento hip hop, além de divulgar as produções dos artistas da cena hip hop local. Posteriormente a ação migrou para o canal do YouTube da Cia. Hip Hop, no qual têm sido realizadas *lives* semanais com a participação de convidados.

⁵³ Village Campestre: conjunto residencial situado no bairro Cidade Universitária, na parte alta de Maceió.

Antes eu escrevia em uma tarde, hoje eu escrevo em um mês! Eu tô funcionando de outra forma! Porque foi uma forma que eu também escolhi. Vou ajudar a galera de outra forma. Vou tentar fazer uma outra parada, mas eu tô inserido nesse espaço.

Acho que não dá pra colocar esse distanciamento do “fazer rap” como uma coisa geracional. Acho que tem mais a ver com a vida da galera. O tempo disponível que a gente tem hoje não é o tempo disponível que a gente tinha há sete, oito anos atrás. O Abril Pró Hip Hop, por exemplo, acho que é o evento mais antigo de hip hop aqui de Alagoas, que a gente vem fazendo... E por uns quatro anos a gente girava em torno de Abril. A gente estava cansado, sem tempo, todo mundo precisando trabalhar, mas a gente dizia: “Não, véi! Vamo fazer o Abril!”. Pra marcar um espaço e dizer: “É isso!”.

Acho que em 2016... 2017, a gente alugou uma casa pra ser a nossa sede, lá no Village, uma casa enorme! De primeiro andar e pá! Um monte de quarto... A gente montou estúdio, biblioteca comunitária, um monte de coisa... E a gente sustentando a casa com dinheiro do bolso, dividindo o aluguel entre a gente mesmo e pagando... Aí um bicho ficou desempregado e entrou na casa pra morar, depois outro também... Então a gente ficou nesse pique. Só que chegou uma hora que a gente não conseguiu mais manter a nossa sede. A galera começou a ficar sem dinheiro; desemprego; nasce filho; aí a gente entregou a sede! Pronto! Nunca mais a gente conseguiu se organizar! Agora a gente tá tentando reabrir a sede, já que agora a gente até comprou um som. A gente passou no edital da Aldir Blanc⁵⁴, lá da FMAC⁵⁵, compramos nosso som, nossa iluminação, pra alugar. Alugar som, alugar luz, alugar coisa de festa, pra sustentar a *Cia*.

A minha candidatura a vereador, em 2018, eu acho que foi algo muito simbólico na minha relação com o movimento hip hop aqui em Alagoas. Nessa construção dessa identidade que eu vivenciei dentro do movimento hip hop, eu acho que a candidatura em 2018 consolida isso. Porque, num primeiro momento, a gente tinha muitas dúvidas sobre como o movimento aceitaria, por existirem diversas questões sobre essa relação do hip hop com a política, mas foi muito massa! O movimento abraçou pra caralho! Em 2020 abraçou mais ainda! Então, eu acho que isso é uma resposta do próprio movimento para essa trajetória que a gente conseguiu estabelecer, enquanto pessoas que se movimentam em torno disso.

⁵⁴ Lei Federal nº 14.017/2020, conhecida como Lei Aldir Blanc (LAB), estabeleceu uma série de medidas emergenciais para o setor cultural e criativo, visando reduzir o impacto da pandemia do novo coronavírus (covid-19).

⁵⁵ FMAC: Fundação Municipal de Ação Cultural, equivalente à Secretaria Municipal de Cultura de Maceió.

A minha relação com o meu pai, principalmente dentro de casa, se firmou porque teve um ano que a gente tocou no Teatro Deodoro. Foi a primeira vez que os meus pais foram ver uma apresentação de rap que a gente estava tocando. Foi muito doido, porque a gente fez uma apresentação muito massa! Quando eles chegaram, os de menor no CRM⁵⁶ estavam assistindo. Foi um negócio muito punk; meu pai chorou pra caralho! Foi muito massa porque eu acho que quebrou aquela visão de uma vez por todas e fez ele penar: “O que esse menino tá fazendo aí, tem alguma coisa aí que eu não tô conseguindo enxergar”.

Eu nem tenho dez anos de movimento, sou um menino! Eu cheguei na *Cia.*, acho que foi em 2012, se eu não me engano, mas foi de forma muito intensa, porque, na real, quando eu cheguei, eu me doeí. Por isso que eu coloco o hip hop logo depois da minha família. Porque acabou que o hip hop virou uma família para mim. A galera me acolheu; eu acolhi a galera, e virou muito isso.

Na minha infância, eu brigava na rua! Eu brigava na rua por causa de *chimbra*⁵⁷... Chegava em casa com o povo me levando, porque eu estava trocando tapa na rua por causa de bola... Sempre foi muito em torno disso. Quando eu era pivete, eu sempre fui uma pessoa muito problemática! Acho que tô deixando de ser agora. E ainda sou, um pouco, né? Mas a minha vivência, quando eu cheguei na *Cia.*, foi um choque muito grande, porque o meu pai é policial, minha mãe sempre trampou⁵⁸... Então, perrengue de vida eu passei muito pouco. Eu passei, mas eu não tive uma vida *fudida*⁵⁹ como meus *brothers* tiveram. Principalmente da *Cia.*, que quando eu cheguei, a galera desempregada; pai de família desempregado... Então esse tipo de perrengue eu nunca tive! Sempre foi mais *maloqueiragem*⁶⁰ de rua mesmo! Porque eu vivia em torno da galera também.

As periferias aqui em Maceió, em Alagoas, se organizam de uma forma diferente do Sudeste, então não tem necessariamente essa relação de um militar não ter relação com a comunidade. Aqui não existe isso, porque o militar é da comunidade também. A maioria dos *praça*⁶¹ moram nas comunidades, então não existe esse tipo de relação. Existe em alguns

⁵⁶ CRM: Centro de Recuperação de Menores.

⁵⁷ Chimbra: bola de gude.

⁵⁸ Trampou: gíria “trampar” utilizada com sinônimo de “trabalhar”.

⁵⁹ Fudida: gíria utilizada para denominar algo extremamente prejudicado; problemático; precário.

⁶⁰ Maloqueiragem: gíria que se refere à atitude de quem vive sem se importar com os riscos de suas ações; rebeldia.

⁶¹ Praça: gíria referente à profissão de policial.

momentos, tipo, quando eu precisava colar no Reginaldo⁶², por exemplo, e a galera dizia: “Ei, véi, se liga aê, que você é filho de polícia, num pode não!”. Realmente, não pode! Aí eu chegava, caladinho, mas era de boa.

Mas, antes da minha entrada no Ensino Médio, quando eu era pivete mesmo — é porque eu tenho pouca recordação desse período —, as recordações que eu tenho são de problemas mesmo. Sempre fui muito de brigar! Por um tempo eu comecei a fazer parte de torcida organizada. Eu ia pro estádio arrumar bagunça! Nunca fui preso... Ainda bem... Mas já chegou perto.

Na real, eu cresci assim, minha vivência, os meus *brothers* de infância por exemplo, eu tenho notícia de poucos hoje. De vez em quando eu fico sabendo: “Ó, fulaninho morreu”, “fulaninho tá preso”, assim. Mas de infância mesmo, eu só devo ter uns dois ou três que eu digo “ó, esse aqui eu conheço de quando eu era pivete”, saca? Porque a galera que eu cresci assim toda não tá mais aqui... Tá longe... Teve que fugir... Só que eu nunca me envolvi diretamente nessas paradas, era mais onda de maloqueiragem mesmo! De fazer um corre... De vender um loló num show; era umas coisas assim, mais pra pegar um dinheiro tomar uma cerveja e pá! Minha proximidade com a galera do corre, no meu momento de infância, não existia, mas a galera da minha infância depois se tornou essa galera.

É uma coisa muito doida! Porque às vezes a gente estava em casa, conversando, aí meu pai dizia: “Eita! Eu soube que mataram não sei quem aqui”. Aí, quando falava o nome, eu dizia: “Eita, porra, eu conhecia! Jogava bola com ele!”. Pô... Que doideira... Até hoje rola muito isso! É uma coisa que acabou se tornando muito comum, infelizmente. Porque teve um período que quase todo mês tinha uma novidade disso, saca? Então a minha infância se deu muito em torno disso, de estar na rua... Na maloqueiragem de pivete mermo... E que depois essa pivetada toda aí, cada um tomou seu rumo, e é isso.

⁶² O Vale do Reginaldo é uma das maiores grotas do município de Maceió e, como todas elas, é resultado da expansão urbana desorganizada que ocorre no município, na qual muitos assentamentos informais se concentram em áreas ambientalmente frágeis, como vales e encostas. O vale é cortado pelo Riacho do Reginaldo que recebeu esse nome por estar situado em terras pertencentes a **Reginaldo Correia de Melo**. O “Reginaldo” encontra-se entre as 100 grotas registradas no site do ONU-Habitat – Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (Ver: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/identificacao-das-grotas-de-maceio>).

6.2.1.1 O singular-social⁶³ da narrativa de Geysson

Na narrativa de Geysson, pode-se interpretar alguns aspectos significativos das suas experiências no movimento cultural que se relacionam com suas aprendizagens biográficas. O jovem apresenta em sua trajetória diversos “momentos charneira” (JOSSO, 1988). O primeiro deles foi o início de seu contato com o hip hop, quando deixou de ser um mero consumidor da estética do movimento — que gostava apenas do estilo de vestimenta e de ouvir esporadicamente as músicas — e passou a assumir o hip hop como estilo de vida e, principalmente, tornar-se um *rapper* e líder de um coletivo cultural; espaço que contribui para sua construção identitária, onde se reconhece, e que propiciou se expressar como jovem e vivenciar *sua* juventude.

Segundo Geysson, o que o atraiu no movimento hip hop foram os elementos que ele já consumia em seu cotidiano: o rap, o grafite, o estilo de vestimentas já faziam parte da sua vida mesmo antes de o jovem reconhecer isso como elementos de um movimento cultural. Inicialmente, o jovem passou a frequentar espaços do hip hop, comparecendo aos eventos do movimento, porém, ainda sem “fazer parte”, apenas como “consumidor”. Houve também uma aproximação com grupos de jovens praticantes do *skateboard* que também participavam dos eventos, e, mesmo não aderindo ao skate como prática esportiva, a convivência com esse grupo o aproximou do movimento e influenciou a sua perspectiva de mundo.

O jovem começou a frequentar eventos de rap aos 16 anos, quando participou da comemoração do aniversário da Posse Atitude Periférica (P.A.P.). Depois participou do Abril Pró Hip Hop, quando conheceu os membros da Cia. Hip Hop e descobriu que esta tinha sede próxima à sua residência. Ao perceber que próximo a ele havia jovens que eram produtores da cultura que já o atraía, foi natural a aproximação com o grupo. A partir daí, Geysson passou de “apenas consumidor” a protagonista na cena cultural popular em Alagoas. Obviamente, isso não aconteceu automaticamente, mas, sim, por meio de um processo de imersão, construção identitária, reconhecimento e pertencimento.

Entre seus “motivos recorrentes” (DELORY-MOMBERGER, 2012), pode-se apontar a forma com o jovem relaciona sua atuação no hip hop com sua atuação na universidade. Ainda no Ensino Médio, sua personalidade questionadora o aproximava das discussões realizadas nas

⁶³ Conforme Ferrarotti (2014), a narrativa biográfica “é inteiramente distinta de um registro de ocorrência; é uma ação social através da qual um indivíduo retotaliza sinteticamente sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista) por meio de uma narrativa-interação” (2014, p. 73).

aulas de Sociologia e de Filosofia; segundo ele, os únicos componentes curriculares que o atraíam. Foi diante de sua performance nessas aulas que uma colega de classe o aconselhou que cursasse Ciências Sociais, e ele, mesmo sem saber direito do que se tratava, ingressou no curso, na Universidade Federal de Alagoas.

A partir daí, Geysson viu sua vida mudar, uma vez que as questões que o moviam, que atraíam o seu interesse, passaram a ser potencializadas a partir da sua vivência no movimento hip hop, o que intensificou seu caráter questionador, que se manifestava nas discussões em sala de aula, ainda no Ensino Médio, e graças a isso sua amiga pôde identificar esse aspecto de sua personalidade e indicar a opção de curso superior que o levou a ingressar na universidade federal.

Durante a entrevista de “restituição reflexiva partilhada” (REIS, 2021), indaguei-o se o seu perfil questionador já não seria uma característica pessoal sua mesmo antes de conhecer o hip hop. O jovem confirmou essa observação, refletindo sobre esse aspecto e compreendendo que não foi o hip hop que o tornou questionador, mas a vivência no movimento e as discussões compartilhadas nos seus espaços de convivência reforçaram e muitas vezes fundamentaram seus questionamentos. Ele admite que ingressou no Ensino Superior sem muitas expectativas em relação à sua formação profissional; sua principal intenção ao ingressar na universidade era contribuir com o movimento cultural do qual faz parte.

O movimento de levar a universidade para dentro do movimento cultural aconteceu. O jovem recorda de diversos momentos de discussão, organizados pela Cia. Hip Hop depois de seu ingresso na universidade. Diversos seminários e debates sobre violência, saraus, discussões diversas sobre temas socialmente relevantes, que iam além do âmbito musical. Essa mobilização trouxe para os demais jovens atuantes na Cia. e outros grupos do movimento a oportunidade de enxergar o hip hop a partir de outra perspectiva.

Segundo o jovem, ao ingressar no curso de Ciências Sociais e ter contato com o movimento estudantil, aproximando-se dos estudos teóricos e de um debate fundamentado em pensadores que abordavam os temas que ele já questionava em sua vivência no hip hop, houve um certo encantamento. “É as parada que eu falo, só que de forma bonita, né?”. A nova noção trazida por Geysson ao grupo, por meio da experiência universitária, faz com que ele sinta que valeu a pena o tempo que ele passou vivenciando aquela realidade.

Ele recorda que os momentos iniciais, quando ele ingressou no curso, foram difíceis. “Foi muito pesado”. Considero — como pressuposto — que essa pode ser uma queixa comum entre

os jovens ingressantes na universidade⁶⁴. A mudança brusca de ambiente, de metodologia; a exigência de uma nova forma de agir; de pensar; de estudar; de produzir ciência; esses aspectos relacionados à entrada no Ensino Superior trazem aos jovens exigência de um repertório de esquemas de ação que eles precisam desenvolver bruscamente, a partir de uma vivência imediata de práticas que raramente foram estimuladas nas vivências da Educação Básica, especialmente entre os jovens periféricos. “É uma coisa muito hostil, o ambiente da universidade é um ambiente muito hostil, não tem nada de acolhedor, não tem nada de p... nenhuma”, assim desabafou o entrevistado.

É significativa essa queixa sobre a entrada brusca em um *habitus* completamente diferente do que já havia incorporado a partir de suas experiências na Educação Básica. Experiências essas também sofridas e pautadas por um outro *habitus*, que exige da maioria dos indivíduos um esforço pessoal para a adequação de suas ações e o atendimento às expectativas estabelecidas para que, primeiramente, não se desista da escola, e depois, em casos de maior sucesso, suba-se de nível, ingressando no Ensino Superior. O estranhamento e a sensação de não pertencimento são frequentemente aliados à impressão de que há uma dissonância entre o que se estuda e o que se vive.

Em sua narrativa, Geysson menciona as lembranças de momentos de acolhimento que amenizaram o ambiente hostil ao qual ele se referiu ao falar da universidade. Nesse sentido, Geysson aponta seu ingresso no Centro Acadêmico — e as relações criadas nessa participação — e sua atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Pode-se interpretar que a afinidade e o sentimento de atuação significativa, percebidos pelo jovem nesses dois ambientes — o Centro Acadêmico e o PIBID —, fazem todo sentido, por refletir sobre a ação política como um de seus “motivos recorrentes” (DELORY-MOMBERGER, 2012), uma vez que se trata de um jovem que se preocupa com sua intervenção no mundo, que busca a reflexão e a participação ativa nos ambientes em que transita.

Um outro “momento-charneira” vivenciado por Geysson envolve sua atuação na política partidária, uma vez que a atração pelo debate e a atuação no Movimento Estudantil o levaram a se filiar ao Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). Sobre esse momento, Geysson diz ter sido um caminho que se desenvolveu sem um planejamento, partindo da relação

⁶⁴ Reis (2022) discute em seu artigo *Juventudes e vida universitária e relação com o saber: contribuições na narrativa de si* um recorte da pesquisa mais ampla realizada sob sua coordenação no âmbito do grupo de pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (Gpejuv-Ufal), que busca compreender os sentidos que as juventudes atribuem às atividades e às relações estabelecidas na sua vivência como estudantes universitários.

estabelecida com o movimento estudantil, por influência das leituras e das discussões vivenciadas nos espaços da universidade.

Geysson aponta que o surgimento da Cia. Hip Hop se deu na intenção de ocupar um espaço não assistido pelo Estado, no território em que os jovens que a fundaram residiam, o Conjunto Village Campestre, no bairro Cidade Universitária, na parte alta de Maceió. “Então ela surgiu com a intenção de não só cantar rap, mas de ocupar a cidade mesmo, de ocupar o espaço público e tal, de preencher um vazio [espaço] que foi negado, e tal...”. Nesse sentido, alguns trechos da narrativa do jovem apontam para a importância da estruturação legal do grupo, para que seja possível pleitear recursos públicos para auxiliar no financiamento das ações e da manutenção das atividades.

Essa necessidade de se relacionar com o Poder Público, bem como de potencializar a ação social do grupo cultural, fomenta a participação de membros do movimento na política. Segundo Geysson, sua candidatura em 2018, e também em 2020, foi algo simbólico em sua relação com o movimento hip hop e consolidou a sua participação como representante desse movimento no cenário político de Alagoas.

Porém, a participação ativa no movimento estudantil e no PIBID não foi suficiente para manter Geysson na universidade. Houve então um novo “momento-charneira”, quando o jovem abandona o curso de Ciências Sociais. Sobre isso, o jovem aponta que não foi bem uma decisão pensada, mas sim uma não priorização. Segundo ele, outros aspectos foram sendo priorizados, e sua dedicação ao curso não foi suficiente para mantê-lo nos estudos.

As composições de rap também foram pausadas. Ao questioná-lo sobre o porquê de ter deixado essa atividade, tive como resposta o fato de que, atualmente, apesar do afastamento da atividade de composição musical, há a consciência de que o movimento não se faz apenas com os elementos artísticos, mas que as discussões e a ação política também são uma colaboração importante. Durante a pandemia de covid-19, declarada em 2020, que impediu a realização do evento mais importante, tradicionalmente promovido pela Cia. Hip Hop, Geysson participou de eventos on-line e organizou a *Quarentena Marginal*.

Refletindo sobre esse afastamento das atividades de composição e performance de rap, perguntei ao jovem se esse aspecto não seria um reflexo do amadurecimento dos/das jovens, no sentido de que, com o passar do tempo, eles sentem a necessidade de serem promotores de espaço para as novas gerações. Para Geysson, isso tem mais a ver com a mudança no ritmo de vida que a entrada na profissão traz para os jovens, já que, segundo ele, a Cia. Hip Hop sempre teve um papel de promotora de eventos.

Ele observa esse fenômeno como uma consequência natural das demandas profissionais, familiares, inerentes à vida adulta. Demandas que chegam mais cedo a depender na realidade social na qual o jovem está inserido. Muitos conciliam, desde muito cedo, sua atuação no movimento — geralmente vista como lazer — com os estudos e o trabalho, mas, com o passar do tempo, as responsabilidades crescem, assim como a pressão social para que cada indivíduo tenha uma carreira profissional consolidada; a necessidade de ter um salário para se sustentar financeiramente; a chegada dos filhos; tudo isso dificulta a dedicação ao movimento cultural de forma mais ativa.

A consistência da atuação de Geysson no movimento o ajudou a modificar a visão que seu pai tinha da cultura hip hop. O marco do reconhecimento e validação das ações do jovem se deu em um evento, realizado no Teatro Deodoro, o mais tradicional teatro de Alagoas. O evento, do qual a Cia. Hip Hop participou, estava inserido na programação da 16ª edição do projeto Teatro Deodoro é o Maior Barato⁶⁵, no ano de 2015, que apresentou 23 espetáculos, sendo dezesseis de música, quatro de dança e três de teatro. A participação no projeto rendeu grande visibilidade à Cia. Hip Hop, por se tratar de um evento realizado em um ambiente considerado erudito; um prédio histórico, com sua imponente arquitetura em estilo neoclássico, pouco frequentado pelas camadas populares da sociedade alagoana. Ver o rap ecoando entre as cortinas de veludo e as paredes e os móveis antigos — incluindo o teto de bronze e o exuberante lustre central — foi um marco para a cultura hip hop em Alagoas.

Nessa oportunidade, os pais de Geysson foram, pela primeira vez, assistir à performance do jovem, e, ao observar o impacto daquela apresentação, o teor das letras rimadas, o reflexo na expressão facial da plateia, criaram uma nova visão do hip hop. A constatação de que o filho mais novo, da sua forma, encontrou um modo de ser influência positiva na vida de muitos outros jovens fez com que também o pai de Geysson encontrasse uma nova forma de compreendê-lo e incentivá-lo.

Apesar de ter consciência do impacto que sua atuação no movimento hip hop e as ações da Cia. Hip Hop podem exercer na vida de vários jovens, Geysson é cauteloso ao admitir essa

⁶⁵ O projeto Teatro Deodoro é o Maior Barato é um dos projetos artístico-culturais mais tradicionais de Alagoas. Entre os objetivos, estão a formação de plateia, democratização do palco oficial do estado e o estímulo à produção local. Em 2020, a 21ª edição do projeto, contou com a aprovação em edital de 13 espetáculos de dança, teatro e música. Entre os aprovados encontra-se o rapper Vitor Pirralho. Devido ao contexto de pandemia, foi idealizada uma versão online do projeto, com a exibição de vídeos documentais, com comentários e prévias dos espetáculos, publicados no canal do YouTube do Teatro Deodoro. As apresentações presenciais da 21ª edição foram adiadas para 2021. Ver: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/o-escriba/13516-24-02-2022-diteal-divulga-programacao-do-21-teatro-deodoro-e-o-maior-barato.html>

capacidade e hesita em responsabilizar um movimento cultural pela mudança de vida de um indivíduo. Porém, é possível interpretar que a participação em ações culturais, como as que a Cia. Hip Hop promove, traz novas perspectivas e possibilita a discussão e o enfrentamento de problemas, muitas vezes invisibilizados, marginalizados, e que só podem ser compreendidos quando compartilhados entre sujeitos que participam de realidades semelhantes. A perspectiva de novas possibilidades de escolha surge da experiência cotidiana, da luta compartilhada.

6.2.2 Sakura: “Foi o que me fez ser humana. É o que me torna humana!”

A seguir, apresento a narrativa transcrita de Sakura, 32 anos⁶⁶ (em 2021), gênero feminino, periférica⁶⁷, branca; interrompeu sua educação formal aos 14 anos, após engravidar — sua filha atualmente tem 17 anos. Retomou os estudos e concluiu o Ensino Médio em um curso supletivo em 2019. Ativa no “movimento sociocultural alagoano” desde 2006, participa da Posse Atitude Periférica (P.A.P.) desde 2007. Identifica-se como “arte-educadora, comunicadora popular e militante do hip hop”. Para ela, o grupo do qual faz parte é: “Oportunidade de transformação na periferia”.

Eu nasci em Serra talhada, Pernambuco. Sou de família humilde. Hoje em dia, tenho mais quatro irmãos, mas antes eu só tinha três. Do casamento atual, minha mãe tem outro filho. Do primeiro casamento da minha mãe, eu sou a mais nova.

Desde muito nova, eu cantava com desodorante na mão. Mas lá nem sempre tinha desodorante, então era com um pedaço de pau na mão, em cima dos pés de seriguela. Me casei até com o Beto Barbosa, só que ele nunca soube! [risos]. Eu sempre fui muito faladeira. Essa “metralhaboca” sempre existiu. Então até dentro da escola, quando tinha uma atividade de apresentar trabalho, eu queria estar ali na frente.

Eu sempre fui muito envolvida com quadrilha. Nasci na terra do xaxado! A casa de Lampião. A gente vê a casa que Lampião nasceu de cima de uma pedra do quintal da minha

⁶⁶ Apesar de estar acima da faixa etária preconizada pelo Estatuto da Juventude, decidi incluir essa jovem de 32 anos na pesquisa. Considerando sua intensa relação, ainda atual, com o movimento cultural que permeou toda a sua vivência juvenil e, principalmente, considerando que, tratando-se de uma narrativa biográfica, o fato de a narradora poder ser considerada uma adulta, e não uma jovem, no momento da narrativa, não anula as experiências relatadas a partir de suas recordações-referências de todo o decorrer de sua juventude.

⁶⁷ Apesar de a expressão “periférica” não constar entre os campos do formulário que serviu de base para a elaboração do perfil dos/das jovens, Sakura fez questão de acrescentar o termo quando eu submeti o texto à sua aprovação. Discuto sobre esse termo no Capítulo 5 desta tese.

avó. Hoje a casa é um museu que conta a história de Lampião. Então, automaticamente, a gente sempre teve essa história da cultura local na gente, porque os tios da minha vó eram coiteiros de Lampião; porque tinha um meio parente de Candieiro, um dos cangaceiros, ou seja, essa pegada cultural, da raiz cultural, sempre esteve em mim.

Só que aí eu não queria ficar só em cima do pé de seriguela! Lá era muito pequeno, e eu sempre me via grande. Só que eu nunca me imaginava sendo dona de um blog⁶⁸ que é referência em ponto de cultura. O blog está paradinho agora, porque eu estou decepcionada. Decidi não escrever mais nada nem postar nada. Se alguém quiser, que me acompanhe no Instagram, que lá tem agenda cultural.

Enfim, eu vim para Maceió com os meus avós e morava ali no Joaquim Leão. Lá tinha uma rádio comunitária chamada Mundaú FM. Eu gostava do povo lá fazendo as coisas; ficava imaginando um monte de gente; na minha cabeça tinha 50 mil pessoas numa sala. Depois descobri que era uma sala, um microfone e uma pessoa, porque era muito pequeno e não cabia muita gente.

Acabei conhecendo umas coisas daqui. Eu tenho uma ligação muito forte com o mar. Só que é estranho, porque, onde eu nasci, nem tinha água no rio, por causa da seca. Então, quando vim para Maceió, na primeira oportunidade que tive, meus avós me levaram lá. Entrei de relógio e tudo!

Eu comecei a andar com as meninas do coco de roda⁶⁹ da escola, foi quando eu comecei a ver que, no coco, os meninos só queriam dançar com as bonitas. Eu era magra; só tinha cabeça; o pé grande; cabeçuda; dentuça; o joelho escuro! Ninguém queria dançar comigo, e eu comecei a questionar isso dentro da escola onde eu estudava. Por que não tem menino pra dançar com a gente? E por que só querem dançar com aquela e com aquela outra? E a gente não vai dançar? Então já percebi que tinha um negocinho ali, só que eu não sabia o que era.

Foi quando eu me envolvi com o pai da minha filha; eu tinha 15 anos, e fiquei grávida, só que a minha sorte é que ele era envolvido com Mulungu⁷⁰ e com música, e eu já tinha essa atração pela rádio. Então eu coleí na rádio! Com minha filha, pequenininha. O pai da minha

⁶⁸ Blog da Sakura. Disponível em: <https://alynesakura.blogspot.com/p/sakura.html>.

⁶⁹ Coco de roda: dança, ritmo e folguedo de origem nordestina e movimento cultural

⁷⁰ ONG Mulungu: voltada a projetos sociais destinados a crianças, jovens e adultos. Sediada no bairro do Bom Parto, a ONG escolheu o nome Mulungu numa referência à árvore muito comum na região, usada como “cerca viva” e para diversas funções. A analogia com a expressão “pau para toda obra” inspirou a escolha do nome para a ONG.

filha me deu a oportunidade de aprender sobre reggae. Eu era *backing vocal* de uma banda, e na escola eu já me envolvia com tudo. Desfile com coisa reciclável? Estava eu lá! Só que eu comecei a entender a parada mesmo quando eu comecei a fazer teatro.

Quando minha filha nasceu, eu virei modelo; passei um bom tempo trabalhando como modelo fotográfico. Na época dava dinheiro! Cinquenta conto dava pra comprar tanta coisa! Mas eu me afastei da galera, porque eu sempre fui a mais pobrezinha. Eu desfilei no Miss Gay, de lingerie, foi quando eu ganhei mais dinheiro com o negócio! Uma piveta de 17 anos ganhar mil conto! As meninas queriam comprar coisas caras, roupas caras, e eu queria ajudar em casa, e eu já tinha uma filha. Meu peito estava lá grandão, mas era de leite! E quando eu me separei do pai da minha filha, eu tive que ter a consciência de que, se ela ficasse comigo, ela não teria o mesmo conforto que teria se ficasse na casa da avó dela.

Minha filha está morando comigo agora. Eu sempre estive presente, mas ela morava com a avó. Sempre cheguei junto, em todos os sentidos. Só que é preciso entender que eu só tinha 17 anos e eu não conseguia entrar no pique das meninas. E aquilo me fazia mal, porque eu não podia beber, por eu estar amamentando; não podia virar a noite fora, porque se eu chegasse muito tarde, eu não podia entrar na casa da minha mãe de madrugada — porque a gente se separou e eu voltei pra casa da minha mãe —, enfim, eu me afastei.

Então eu conheci o teatro. Fui para o Quintal Cultural e tive duas aulas de Teatro do Oprimido, quinta e sexta; no sábado eu já estava apresentando. Na semana seguinte, a gente já estava fazendo uma atividade em um protesto do SindPrev. Eu fui aprender a fazer teatro e, automaticamente, já estava fazendo as atividades do Quintal Cultural. Passei três anos sendo coordenadora do Quintal Cultural.

Conheci a RECID (Rede de Educação Cidadã). Até então, eu, atrizinha; tocava alfaia; para cima e pra baixo com a alfaia na mão; tive a oportunidade de conhecer a RECID, que tinha a linhagem da educação freiriana e era mantida pelo Instituto Paulo Freire e tinha outra ONG, que era o Fórum Permanente Contra a Violência, algo assim. Daí rolou de eu ter uma formação de educadora popular.

Eu tinha saído da escola porque eu tinha virado mãe; a escola já não me cabia. O que o professor estava dando ali, eu já tinha lido em outro lugar, então era muito *embace*⁷¹. Dentro do Quintal, eu estava tendo uma formação política. As pessoas na escola não estão prontas, os

⁷¹ Embace: na linguagem informal, complicação.

professores não estão prontos para discutir política. Eu era questionada quando questionava a professora de Ensino Religioso, quando ela vinha com o Velho Testamento, Novo Testamento. Eu questionava sobre quando a gente falaria da umbanda; falar da macumba; dos testemunhas de Jeová etc. Porque eles empurram uma religião, então não é uma aula de Ensino Religioso, é aula de cristianismo! Por isso a escola já não me cabia mais.

Então eu fui fazer essa formação; me formei arte-educadora e comecei a dar oficina sobre Teatro do Oprimido, recreação cultural com base na política. Ao mesmo tempo, eu já era a “novinha” que andava no movimento, faladeira pra caralho! Eu briguei tanto com a UFAL! A galera da UFAL chegava no Quintal Cultural para fazer os seus estudos, com os ratinhos de laboratório, e depois ia embora. “Tu fosse lá no Quintal tem três anos, o que foi que tu fizesse com o material?”; “Quando é que volta para comunidade o que vocês pegam da gente?”.

Quando uma professora, que nem me recordo o nome, olhou para mim, numa mesa no Quintal Cultural, num evento — o *Encontro da Multiplicidade Artística Periférica Alagoana* — com os antropólogos... Os “pólogos” todos e os “istas” todos lá; os encanudados; e eu questioneei porque a moça veio falar para mim que o que a gente entrega para a comunidade não supre o que ela precisa. O que é que ela sabe da comunidade? Quantas vezes colou aqui? Quantas vezes se sentou no Quintal Cultural, naquela arquibancada de madeira, para ver a periferia dançando? Nunca! Então ela disse que cresceu no Vergel. Como foi que cresceu no Vergel? Estudando na Escola Santa Tereza, com um pai com um cargo não sei onde? Vivia lá, mas não vivia a periferia! Era outra realidade! “Mas você não tem formação acadêmica”. Eu não preciso de um canudo para falar do que eu vivo, não, meu amor! “Mas você não é jornalista”. Eu tenho 37 edições no ar, e você? Vá olhar lá no meu blog que você encontra as informações!

Continuei participando dessas atividades, até que, num evento, chegou um monte de gente lá, com tintas, com toca-disco. O cara começou fazendo uns “fuco-fuco-fuco”; daí chega o pivete fazendo umas piruetas; e a galera cantando ligeiro; aí começou a falar do Vergel, começou a falar dos bairros. Eu pensei: “Falou da minha *quebrada*⁷²! É isso que eu quero para minha vida”. E não larguei mais!

Eu tento separar Alyne Cristina da Alyne Sakura, porque se fosse Alyne, ela teria

⁷² Quebrada: na linguagem informal, a palavra quebrada pode ser usada como gíria para um lugar alternativo, casa, área, bairro ou vizinhança. Normalmente, essa gíria é utilizada por comunidades que habitam as periferias das cidades.

desistido há muito tempo. Alyne é muito coração! É tudo aquilo que a Sakura não pode ser. Se eu não criasse essa Sakura que existe, a gente não estaria trocando ideia aqui hoje. E é bem provável que, dentro do seu trabalho, não tivesse uma menina que pudesse falar de hip hop.

Depois eu me relacionei com o Zazo; ele é da P.A.P. Metade do que eu sei foi com ele que eu aprendi. Muito do conhecimento que eu tenho sobre o hip hop veio da convivência com ele em casa, quando no lugar de assistir a um filme, ele colocava um documentário pra eu assistir; quando a gente conversava sobre o hip hop, e ele buscava em um *link*, em um livro, em uma revista; ele me dava referências de nomes, como Afrika Bambaataa⁷³.

Veio o documentário⁷⁴ do hip hop. Eu já tinha uma base sobre a cultura hip hop, pela vivência que eu tinha na P.A.P., então rolou o prêmio Preto Ghóez de cultura, e eu fui chamada para produzir esse documentário com o Zazo. É o maior registro, o maior documentário feito por militantes do hip hop, e eu estou lá, narrando! Eu fiz imagens; eu produzi eventos pra esse documentário; fiz pesquisas; eu acordava comendo hip hop! Quanto mais eu lia, mais eu pensava que isso dá para fazer uma bagaceira⁷⁵ no sistema!

A gente foi a primeira galera a levar um evento de hip hop para dentro de um museu! A gente levou a discussão do movimento hip hop para as escolas! A gente conseguiu dialogar com uma galera de escola pública sobre hip hop, ao ponto de eles desenvolverem uma consciência e quererem fazer grêmio estudantil. E a gente só foi para falar de hip hop, tá ligado? E hoje, fruto disso é o Durwal, que canta no Reles No Rules; o próprio Diego, da Nóiz que Faz, que se envolveu de vez com o hip hop; e o Mc Tribo⁷⁶, que hoje é professor de hip hop. E até então era uma cultura de maloqueiro, de marginal.

Quando o rap começou aparecer na *Malhação*⁷⁷, os meninos do Quintal Cultural com

⁷³ Afrika Bambaataa, nome artístico de Lance Taylor; é um DJ, cantor, compositor, produtor e ativista estadunidense, conhecido por ser líder do grupo Zulu Nation, uma organização com inserção mundial que defende os saberes e a produção de conhecimentos como sustentáculos do universo hip hop. Bambaataa é apontado como o precursor do hip hop, por ter sido o primeiro a utilizar o termo e dar as bases técnica e artística para esse movimento cultural.

⁷⁴ Documentário *A Cultura Hip Hop Vive em Alagoas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-j4Q3Sr59F8>. Acesso em: 17/04/2022.

⁷⁵ Bagaceira: na linguagem informal, estrago grande, destruição.

⁷⁶ Algumas das atuações do MC Tribo estão registradas em notícias veiculadas em sites locais e nacionais, como as matérias: *Hip Hop ensina valores e transforma jovens da periferia de Maceió*, de 02/09/2019 (Disponível em: <http://www.agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/30831-hip-hop-ensina-valores-e-transforma-jovens-da-periferia-de-maceio>); e *Movimento Hip Hop agita periferia de Maceió com ritmo marcado, cores fortes, dança e inclusão social*, de 13/03/2022 (Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/issoealagoas/noticia/2022/03/13/movimento-hip-hop-agita-periferia-de-maceio-com-ritmo-marcado-cores-fortes-danca-e-inclusao-social.ghtml>).

⁷⁷ Telenovela voltada ao público jovem, veiculada na TV Globo.

quem a gente desenvolvia um trabalho com *break* organizavam oficinas, chamavam as pessoas para dialogar sobre o *break*. Então eles foram chamados para fazer campanha para a Sapato's⁷⁸. Três pivetes que não tinham nada para comer em casa! A gente conseguiu tênis; a gente melhorou o chão; a gente conseguiu joelheiras para eles; e os pivetes estavam na propaganda da Sapato's! O hip hop deu não somente oportunidades pra eu aprender, como deu oportunidade pra outras pessoas.

Ver um pivete que a família é toda desestruturada, pai preso, mãe viciada, os irmãos envolvidos com crack, e essa pessoa hoje estar trabalhando e dizer que, se não fosse o Quintal Cultural, se não fosse o rap... E a gente vê a diferença de uma pessoa que continuou dentro do movimento, mesmo que distante, e as pessoas que se afastaram de vez. Se eu for contar as pessoas que colavam no evento que se envolveram com o crime e morreram, eu vou começar a chorar, e uma folha só não vai dar. Tá ligado? Vida real!

Narrando eventos, eu vi que a galera não me respeitava só por ser do hip hop, e decidi cantar rap. Me juntei com uma das pioneiras do rap alagoano, Negra Piu — você ainda vai ouvir falar muito nesse nome — e uma mina que canta, é uma artista bacana, Arielly Oliveira⁷⁹; então eram Negra Piu, Arielly Oliveira e Aline Sakura.

A gente cantou, só que eram três personalidades muito fortes: a Piu com o jeitão agressivo dela; a Sakura querendo polemizar tudo. A Negra Piu ficava com a presença de palco; a Arielly ficava com a voz maravilhosa; e eu ficava com a ideia. Eu não cantava bem, mas eu, para dar ideia, sou maravilhosa! O grupo se chamava Império Feminino. Eu tenho até a logomarca tatuada. O microfone que significa “i” e o “f” com a coroa, Império Feminino. Eu acreditava muito nisso! Não só eu como uma galera. Para você ter uma ideia, a gente teve três encontros, três ensaios; no quarto encontro, a gente estava cantando para mais de duas mil pessoas na praia, no evento da CUT (Central Única dos Trabalhadores). Foi maravilhoso!

Foi emocionante porque a gente estava em cima do palco, cantando, aí passou a Sofia, que cantava no NSC⁸⁰. Muito emocionante! Daí, não parou mais! Império Feminino rodou todos os pontos culturais de Maceió, levando rap feminino, porque era o único grupo feminino...

⁷⁸ Rede de lojas de calçados com diversas sedes em estados da região Nordeste.

⁷⁹ Arielly Oliveira: rapper, cantora e compositora alagoana, participou do grupo Biografia Rap; seu primeiro trabalho solo foi o EP *Negra Soul*, lançado em 2016.

⁸⁰ NSC: O grupo Neurônios SubConsciente, ou Neurônio SubConsC, conhecido como NCS, é um grupo de rap fundado em 2006, com uma atuação de resistência e contracultura na gruta do Vale do Reginaldo. MC Sofia participou da primeira formação, juntamente com MC Alex e MC KMKZ. Atualmente, o NSC segue representado pelo MC Alex.

Sempre teve a Tatá, mas a Tatá sempre foi daquela área lá em cima [parte alta da cidade]. A Tatá colava nos eventos, mas nunca foi tão dentro do movimento. Depois ela se interessou, começou a se envolver, viajou; agora teve filho, tá em outra *vibe*. Mas de movimento mesmo não.

Enfim, começamos as três mulheres juntas, três personalidades muito loucas. Arielly saiu, e eu fiquei com a Negra Piu. Depois eu segurei sozinha, o que era para três fazerem. Por um ano, eu rodei Paraíba, Bahia, Pernambuco, Sergipe; a gente já tinha uma agenda muito grande, e só com quatro músicas; até hoje teu canto três delas.

Durante o processo do documentário, as meninas deram entrevistas, mas, quando eu vi que elas pediram para não colocar a parte delas no documentário... Cara! Era o primeiro documentário sobre a cultura alagoana! Sobre o hip hop em Alagoas, e as meninas não quiseram participar!

Eu tinha que lidar com as duas; tinha que lidar com os meus problemas; lidar com uma filha; com grana — porque o movimento nunca me deu um real! Pelo contrário! Para você ter ideia, quando o programa saiu do ar, eu fiquei com saldo negativo de dois mil conto, só de Uber! Porque o programa só tinha espaço na TV, mas não tinha patrocinador. Tinha programa que a gente gastava cem reais para fazer, incluindo o Uber; mas tinha programa que a gente gastava de cento e cinquenta a duzentos pau.

E quantas vezes eu paguei para entrar em evento, para cobrir o evento? Primeiro, porque a galera não entende a importância de a gente estar ali; segundo, porque algumas atividades a gente pagava para dar uma força, porque eu sei como é! Eu só levo tromba em evento! Só soffro! Aí depois o dinheiro que era para ir ali fazer uma parada outra, eu botei dentro do movimento. Sempre foi assim!

Eu não me arrependo! Eu teria comprado um carro! Mas eu não me arrependo, porque eu fiz a minha parte. Sabe a satisfação de se sentir útil? É assim que eu me sinto quando eu faço qualquer coisa dentro do movimento. Mesmo que depois tem um desgaste físico, de carregar caixa de som nas costas, mesmo com um monte de macho dentro do Quintal Cultural. Depois do evento que eles mesmos machos cantaram, eu carregava a caixa de som nas costas. No meio do meu período menstrual! Hemorragia de tanto carregar peso! Se meu emocional é fraco, eu deixo ele forte! Agora aguente! Por isso que a Sakura é desse jeito!

Enfim, quando as meninas pediram para não colocar as imagens delas dentro do documentário, eu entendi a necessidade que eu tinha de dialogar com os meninos. Eu precisava

arrumar uma forma de fazer com que eles me respeitassem e que me vissem como parte daquilo. Até hoje eu tento! E tem que respeitar, meu bem! Olha meu histórico!!

Essa Sakura que você vê, esse processo de crescimento, de evolução, ou não. Porque eu não consigo me ver; se eu não fosse militante, eu não consigo me ver aceitando. Se eu não tivesse a minha filha, eu tinha virado *cheira-cola*⁸¹, porque era o que estava disponível para mim ali, ali na beira da lagoa, perto do Motel Você Decide, que é onde eu fui morar quando cheguei aqui. Então, o que tinha para mim era aquilo. A minha filha me salvou, e o movimento hip hop me fez acreditar, em mim e no povo todinho que estava ali à minha volta.

Ainda no Quintal Cultural, eu fiz um curso de criação de blogs e fiz o blog, quando ainda fazia parte de lá. Só que era muito preso, eu não podia falar por mim, tinha que falar por uma entidade. Até que Zazo sugeriu que eu fizesse um blog para mim, para mostrar meus assuntos, meus trabalhos, dar minha opinião. Criei o blog, lancei no dia do meu aniversário [24 de janeiro]; passei oito anos da minha vida fazendo evento para o blog. Quando chegava dezembro, as pessoas já procuravam; fazia parte do calendário. Só que eu fui me decepcionando com as pessoas.

Eu criei o blog, e em menos de um ano, em um local que você não podia divulgar o mesmo *link* pra várias pessoas; as pessoas tinham que ir lá ou você tinha que mandar de tela em tela. Mesmo assim a gente tinha mais de 4.000 visualizações. E já não era só o blog do Quintal Cultural, mas era o Blog da Sakura, onde estava a minha opinião. Eu já meti um texto falando “Pra que sutiã” e, do nada, as pessoas começaram reagir.

Só que eu escrevia muito errado. Eu saí da escola cedo! Então eu sempre tinha muita dificuldade com a língua portuguesa. Hoje eu entendo a necessidade de escrever bem, de escrever corretamente. Porque as pessoas que consomem o meu trabalho não são os acadêmicos que sabem da palavra correta, mas são as pessoas da quebrada, que estão parando pra ler uma matéria. Então, se eu ficar escrevendo errado, essas pessoas vão escrever errado. Quem me atentou para isso foi Victor Pirralho⁸². Eu acho importantíssimo dizer isso. Maravilhoso!

Criei o blog e comecei a colocar minha opinião no blog. Deu muito certo! As mina vendo

⁸¹ Indivíduo viciado em inalar cola ou adesivo de contato, popularmente conhecida como cola de sapateiro, o que causa um efeito entorpecente.

⁸² Vitor Pirralho: rapper alagoano com diversos trabalhos produzidos em cenário local e nacional, incluindo parcerias com Ney Matogrosso, Zeca Baleiro, Tonho Crocco (Ultramen), Bobby CH, Luiz de Assis e Pedro Luis. Ver mais em: SCREAM & YELL — Entrevista: Vitor Pirralho. Disponível em: <http://screamyell.com.br/site/2019/04/25/entrevista-vitor-pirralho/>. Acesso em: 23/04/2022.

uma mina escrevendo. Eu não falava só de cultura; também eu escrevo contos eróticos. Escrevi lá um, chamado “Sozinha”, que fala de uma viagem de uma doida que estava “de boas” e lembrou do cara. Ela conta toda a história e, no final das contas, ela estava sozinha se masturbando. Mano! Isso gerou uma polêmica! Gente me chamando de puta. Mas é um texto! A partir desses textos, as mulheres dos caras, dos gangsters do rap etc., começaram a me ver não só como a menina do Quintal Cultural, mas como mulher! Foi massa!

Depois comecei a falar de menstruação; depois falei do governador; depois só falava de peito e bunda. Depois eu tive que tirar os contos do blog, e atualmente tenho uma página chamada *Palavras Não Ditas*, no Facebook. Tive que tirar os contos eróticos do blog, porque a minha filha já estava crescendo, os amiguinhos dela estavam começando a ter acesso à internet, e talvez não fosse o momento de dialogar com a minha filha sobre esse tipo de literatura. A galera me vê muito doida, mas como mãe eu sou chata! Alyne é muito chata! Muito certa, tá ligado? E minha mãe é um mulherão da porra! Minha mãe passou fome, comeu folha de palma! Eu tenho uma referência da porra! A moral é dela!

O blog cresceu, e as pessoas começaram a me ver. Eu era tanto “a menina do hip hop”; “a menina das fotos”; “a mulher do Zazo”; e “a mulher do Quintal Cultural”. Não! Eu sou Alyne Sakura, e eu tenho um montão de coisa para dizer, e vocês vão ouvir! E me ouviram! A galera gosta de mim? Não! Justamente porque eu não consigo passar pano para ninguém. Eu não consigo ouvir alguém falar num som que as meninas têm que apanhar na cara e levar cuspidinha porque dá tesão, porque eu não concordo com isso. Sabe o que dá tesão na mulher? Respeito! Chegar assim numa pessoa e olhar a cor do olho dela, antes de olhar o tamanho dos peitos.

O blog ajudou muito uma galera a pensar fora da caixinha. Como eu era voltada para a moda, sempre existiu o lance da sensualidade, então, sempre que eu tenho a oportunidade de colocar o discurso sobre a sensualidade da mulher, eu coloco. Mana, eu adoro mostrar a bunda! Pense numa bunda bonita que eu tenho! Só que eu tenho que me moldar, porque dentro de determinado segmento, mulher do *Hip Hop* não pode mostrar a bunda, tem que andar de roupa folgada. Tá ligado?

O blog produziu eventos; a gente produziu *lives*, falando justamente disso, sobre mulheres e comportamento. Porque não adianta, hoje em dia, você ser feminista e dizer que não tem tempo de ensinar macho. É o macho que está doente! Você está se desconstruindo, mas você foi educada como ele! Mas, quando você era pequena, as pessoas te davam coisa de

casinha de boneca para você aprender a ser dona de casa, e para ele deram os carrinhos. Você cresceu aprendendo a fechar as pernas; a botar roupinha de menina; e ele aprendeu o quê? “Óia o bilungão de papai! Vai comer as meninas tudinho!!” Tá ligado? Eu falo muito sobre isso! Do nada eu entro numa *live* no Instagram e começo a falar de um montão de coisas, e quando eu dou por mim, eu já estou falando de preconceito racial. Porque, quando você fala de preconceito racial, eu vejo de preconceito como um todo, não é só cor da pele. É raça de pobre! Raça de negro! Raça de favelado! Porque ainda estou lutando para pegar um cargo de emprego que tinha ali, mas para eu conseguir esse emprego amanhã, a menina vai ter que ser despedida. Porque não tem oportunidade para todo mundo.

Vou dar um exemplo! A Mari é negra e a Mari é gorda. Está totalmente fora do padrão. Eu também não consigo me encaixar no padrão. Porque eu sou a tatuada e eu sou a mulher que levanta quando os homens estão falando. Então eu não consigo me enquadrar, nem no padrão de beleza nem no que abaixa a cabeça para os caras. Mas eu sei que, mesmo dentro dessas condições em que eu vivo, por ser periférica, dentro de uma fila de empregos, se estivermos a Mari e eu, eu vou ganhar. Porque eu tenho o cabelo na chapinha, porque eu faço essa maquiagem, com esse delineado maravilhoso! Mas a Mari é muito mais inteligente do que eu. A Mari está muito mais capacitada do que eu para estar ali naquele cargo. Mas a Mari é gorda, a Mari é negra. Ela, além disso tudo, ainda tem o agravante de ser periférica. Mas se estivermos Mari, eu e uma loira da classe alta, vamos eu e Mari para casa, e a menina vai ficar lá. Porque muitas vezes a menina é assediada durante uma entrevista e fica calada. Se Mari ou eu for assediada de qualquer forma, eu já vou começar a gritar! E a gente vai tentar se unir da melhor forma.

Eu brigo, com todo mundo. A gente não é obrigado a pensar igual. Mas eu também não preciso romper com você. Você acha que fumar não é legal. Tudo bem, eu fumo. Mas você acredita que a saúde pública deveria funcionar, que as políticas públicas deveriam funcionar, então eu vou abraçar você por essa causa. Eu vou te ignorar porque você não gosta do meu cigarro? É só não ficar perto de mim quando eu estiver fumando. É só eu não acender o cigarro do seu lado porque tenho que respeitar o seu espaço. Não é uma via de mão dupla? Se você respeita o meu, eu respeito o seu. A gente nem se bate nem precisa ficar muito longe. E o hip hop me ajuda a fazer isso. A cultura me ajuda a fazer isso.

O hip hop vai além do estilo de vida; ele é uma ferramenta de transformação. Eu sou da P.A.P. Apesar de que, hoje, eu não levo o nome da P.A.P.; eu levo mais o meu nome, mas faço parte desse coletivo há muitos anos e ainda produzo com a P.A.P. A última atividade que eu fiz

com os meninos da P.A.P. — na verdade eu fiz sozinha, mas eu levei o nome da P.A.P — foi a atividade com GOG⁸³, depois de uma polêmica muito louca; pois, como é que você pode falar de pretos que morrem, da importância dos pretos, dentro de um resort? Caralho! Os pretos que vão ali vão para ser escravizados, porque eles não ganham bem! A gente sabe que os pretos que estão ali estão para trabalhar! É o cara que carrega a bolsa! Quando o preto da favela tem oportunidade de entrar em espaços como esse, é visto como o coitado!

Eu comecei a militar nos movimentos culturais, com o teatro e com a música, no Quintal Cultural. E desde lá eu aprendi que não é só espetáculo, a gente tem uma função aqui. É essa função de levar informação e formação. Sou petista, mas eu nunca tive o diálogo petista dentro dos movimentos; eu sempre tive o diálogo de periférica! Entendendo que com a cultura a gente pode libertar e transformar.

Quando eu conheci o hip hop... Foi uma revolução! Eu vivia com uma alfaia, tocando coco de roda, e com o teatro. Mas não conseguia dialogar! Então veio o hip hop, com quatro ferramentas, e me deu quatro possibilidades de dialogar com a galera! Eu sou considerada muito polêmica, porque quando eu cheguei no movimento, em meados de 2008, só havia Negra Piu e Lady Rap, e elas só cantavam rap e estavam meio afastadas. Agora imagine uma mulher onde só tinha macho! Primeiro, eu era “a menina do Quintal Cultural”; depois eu era “a menina das fotos”; depois era “a mulher do Zazo”; e foi depois de muita briga que eu consegui que as pessoas me reconhecessem como Alyne Sakura, como parte do movimento.

Então criei o blog. Mas o hip hop me mostrou que tem menino que não gosta do *break*, que não gosta do grafite, que não gosta do DJ, mas gosta do rap. De cada dez casas na favela, uma escuta rap, e cinco escutam músicas gospel; e tem o reggae; e o pagode; e, agora, a sofrência. E assim, entre uma sofrência e uma música gospel, o menino vai ouvir um rap.

Eu sempre prezei pelo diálogo de base. Não vai adiantar você vir com um palavreado, com argumentos acadêmicos, dentro da periferia porque a galera é semianalfabeta! Estuda até a oitava série, até o terceiro ano! O básico do básico do básico. Os livros que leem são os da escola! Se não me engano, de cada cinquenta alagoanos, dois leram mais de cinco livros em toda sua vida. Na faixa etária de 5 a 25 anos [sic.]. E entre os livros que esses dois sujeitos leram, um deles é a Bíblia. Não tenho nada contra a Bíblia! Só que ela alimenta o espírito, mas

⁸³ GOG: Genival Oliveira Gonçalves, mais conhecido pelo seu nome artístico GOG, é um rapper, cantor e escritor brasileiro. É considerado um dos pioneiros do hip hop brasileiro. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/GOG#:~:text=Genival%20Oliveira%20Gon%C3%A7alves%20\(Sobradinho%2C%201965,ganhou%20a%20algunha%20de%20Poeta.](https://pt.wikipedia.org/wiki/GOG#:~:text=Genival%20Oliveira%20Gon%C3%A7alves%20(Sobradinho%2C%201965,ganhou%20a%20algunha%20de%20Poeta.) Acesso em: 30/03/2022.

só com a Bíblia eu não vou conseguir dialogar com a pessoa que está lá, dizendo que Bolsonaro é legal e que a vacina é ruim. Só com a Bíblia eu não vou ter a informação que eu preciso.

Então, sempre que tinha um evento, a galera chegava nas quebradas falando de analisar a conjuntura e, na verdade, nós deveríamos buscar a nossa história. Entender o que aconteceu! O diálogo que o hip hop leva para dentro das periferias é o único diálogo de base que eles têm! Porque na escola não se discute política. Aí eu vejo moleque dizendo que odeia política, quando a gente tenta falar de política, mas ele está fazendo política e nem sabe!

Muita gente, a partir do diálogo com hip hop, começou a entender que, sim, o hip hop é uma ferramenta política também! Hoje tem muito MC, muita gente cantando, muita gente se destacando, mas nenhuma delas prega o hip hop, nenhuma delas tem a base do hip hop. Aí nós, que somos *old school*⁸⁴, somos todos coroas! A nossa geração teve formação musical, pô! Escuta uma música do Taiguara! Escuta uma música do Chico! É machista, isso e aquilo outro? É! Mas a gente tinha um conteúdo! Hoje a maior referência do rap atual é o trap. O que agora se destacou. O da moda! É um cara que canta em cima de uma geladeira dizendo que vai matar a avó do menino que não gosta da música dele.

Eu tenho a minha base, que é a minha filha. Eu sou exatamente o que eu preciso ser, e ela é quem me molda a isso o tempo todo. Minha filha é o motivo de eu querer levantar todos os dias e de eu acreditar num movimento em que a gente possa transformar. Para que a sociedade que ela vai viver daqui em diante seja uma parada massa! Independentemente de qualquer coisa, ela é a base de absolutamente tudo. Eu falo de “vida real” porque ela me traz para realidade e me realiza enquanto ser humano. Independentemente de qualquer coisa, eu consigo entender que ela faz com que eu queira ajudar às meninas que moram aqui ao lado, na mesma da quebrada que nós. Ela é a certeza de que eu quero me levantar todos os dias. Então ela vai estar sempre no centro de tudo, de absolutamente tudo!

Se for para mudar de vida algum dia, se eu tivesse a oportunidade de ter uma casa enorme, de ter a melhor câmera, o melhor estúdio, ter o melhor de tudo! Fotografar a Gisele Bündchen! Mas se eu não pudesse levar minha filha, eu pegaria minha câmera velha e iria fotografar na praia a primeira grávida que me procurasse, por cem reais! Então a base da minha vida é minha filha.

A fotografia é outro ponto importante da minha vida. Meu blog é o maior banco de

⁸⁴ *Old school*: na linguagem informal, referência a alguma coisa à moda antiga; algo que era utilizado há muito tempo e hoje já não é mais moda, pois já é considerado ultrapassado ou antiquado.

dados da cultura periférica, com produção de eventos, cobertura de eventos etc. O blog cresceu tanto que apoiou, desde 2009, cerca de 560 eventos na periferia. Somente dentro da periferia! Eventos que foram apoiados pelo meu blog ou produzidos pelo meu blog.

Depois nós fomos para a rádio e criamos um programa, que era o *Conexão Periferia*, que era voltado ao “reggae raiz”⁸⁵. Sobre esse estilo musical, eu vou dar um exemplo: falando de cultura de periferia, de jovem, aqui em Alagoas, existe a cultura do melô⁸⁶. E é muito bom que o DJ tem espaço e tudo mais. Mas *Redemption Song*, do Bob Marley, é conhecida como “Melô de Chinelo”! O espírito do Bob Marley deve se contorcer na catacumba! [risos]. Então o programa tinha a função de levar essa informação. Os moleques ligavam e pediam o “Melô de Caetano”. Eu tinha o trabalho de procurar falar o nome original da música e do artista. Na semana seguinte, eles já tentavam falar o nome correto da música. E é massa que muita gente que acompanhava o programa na rádio começou a procurar canais de reggae sem vinheta. Porque no melô tem as vinhetas dos DJs — “DJ Thuppá! Esse é o cara...”⁸⁷ [risos] —, tá ligado? As pessoas começaram a procurar a música sem o DJ e sem a vinheta e, automaticamente, começaram a aprender as músicas.

Foram oito meses maravilhosos. Pagando do meu bolso. Mas o programa ia além da música, havia uma proposta. E a cultura é isso! Transformar! Trazíamos o reggae e o rap nacional. O programa também tinha a função de informar, então todos os domingos havia uma entrevista diferente, sobre rap, sobre reggae e outros temas. Na época estava rolando plebiscito para a constituinte, e a gente levou pessoas para discutir sobre isso. Eu vi uma galera que nunca discutiu política, que nunca teve acesso à política dizer: “É eu concordo mesmo que o pessoal das agrárias tinha que ter as terras deles”. Ou seja, a galera estava discutindo reforma agrária sem nem saber! Isso foi do caralho!

O programa foi tão bom, tão massa, que ganhou espaço na TV, com o programa *Conexão Periferia na TV*, que ficou no ar durante dois anos. Foram 37 edições, e a gente rodou

⁸⁵ Reggae raiz: na linguagem informal, reggae roots é associado ao estilo musical que surgiu na Jamaica na década de 1960. Devido às variações surgidas nesse e em outros gêneros musicais, o termo “roots” ou “raiz” passou a ser empregado para denominar os estilos “originais”, “puros”, ou seja, as músicas produzidas na fase de criação do referido estilo, ou as que permanecem fiéis ao estilo original.

⁸⁶ Melô: apelido dado às músicas de reggae após receberem mixagens de DJs e serem renomeadas com títulos em português. De acordo com Elaine Peixoto Araújo, isso acontece devido à dificuldade com a língua inglesa. Para facilitar a identificação, bem como o seu pedido nas rádios, a música passa a ser chamada de “melô de...”, adicionando-se uma locução adjetiva determinada pela comunidade regueira por algum motivo particular. Ver mais em: ARAÚJO, 2004.

⁸⁷ Uma das vinhetas utilizadas pelo DJ Thuppá, um dos DJs de melô mais conhecidos em Alagoas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rtBP8uqp6Kg>.

todos os bairros periféricos. Cada bairro desse, cada atividade — seja de coco, seja de repente, seja de rap, seja de hip hop; o Abril Pró Hip Hop apareceu umas duas vezes lá com a gente — o que a TV não cobria, o *Conexão Periferia na TV* mostrava. Porque, na TV, sobre a periferia você só vê que o ladrão matou e botou a cabeça no poste! Todas as vezes que a quebrada é representada na TV é somente pelo lado ruim. Ninguém quer falar da cultura que existe; dos artistas que existem; das pessoas que todos os dias desenvolvem trabalhos maravilhosos, mudando de verdade a realidade.

O programa saiu do ar por falta da minha grana, pois eu não tinha mais como bancar, e a galera nunca chegou junto! Nunca! Nem quem tinha carro chegava junto para me buscar para cobrir algum evento. E não dava para andar com uma câmera enorme de ônibus. Para fazer o programa, eu filmava, eu entrevistava, eu fazia som direto, eu fazia a pauta. Por sorte o Zazo trabalhava na TV, e ele editava, mas eu tinha que mandar o material já cortado. Era a chamada “equipe”. Sempre foi assim.

Então eu envolvia quem estivesse por perto. Todo mundo foi *cameraman* ou *cameragirl* do *Conexão Periferia na TV*⁸⁸. Eu tinha um boom⁸⁹, porque eu não tinha um lapela [microfone de lapela]. Até hoje eu tenho a canopla⁹⁰, porque do nada a gente conseguiu um microfone da borrachinha vermelha, então fizemos a canopla “*Conexão Periferia na TV!*”. Pensa que só a Globo que tem?

A gente sabe que existe um ciclo vicioso dentro da quebrada. Para a mulher tem dois caminhos: ou ela se casa com primeiro que aparecer para sair de dentro de casa e, normalmente, essa pessoa é envolvida com o crime, e ela vai ficar grávida e vai passar por todos os absurdos; ou ela se casa com o primeiro que aparecer e vive dentro da igreja. A filha também vai ser criada assim. Para o menino, é ainda pior, porque ele tem três alternativas: ou vai para dentro da igreja viver uma vida miserável — e quando eu falo miserável, não falo no sentido só dá fome; eu falo do conhecimento, porque ele se fecha em uma bolha —; ou se envolve com crime; ou vira um trabalhador que vive frustrado. E não existem pessoas felizes na favela? Elas são

⁸⁸ O programa *Conexão Periferia na TV* estreou em 26 de fevereiro de 2016, no Canal 12 da Net TV, sendo veiculado também pela plataforma digital YouTube. O último episódio foi publicado em março de 2018. Era um programa independente, realizado no período de 2016 a 2018, com episódios quinzenais, que buscava difundir as ações culturais produzidas nas periferias e a cena cultural alternativa de Alagoas. O programa constituiu-se como um relevante instrumento de divulgação da cultura local, dando visibilidade aos trabalhos e aos debates em torno da realidade social da cultura periférica.

⁸⁹ Boom: microfone direcional montado ou conectado a um mastro ou braço. Usado principalmente em filmes e televisão, esse tipo de microfone libera as mãos de atores ou repórteres.

⁹⁰ Canopla: peça que envolve o microfone onde, geralmente, é exibido o logotipo de uma emissora ou programa, no caso de microfones utilizados por apresentadores de TV.

felizes da forma delas! Mas se tivessem oportunidades, estariam melhores.

Eu não estou falando somente de não faltar o feijão e o arroz. Estou falando de não faltar o arroz, o feijão, o médico no posto, o professor na escola, porque, se eu tenho uma consciência, eu vou cobrar por aquilo. Eu não vou votar errado! Me perdoem os professores, mas a educação está defasada no Brasil. O estudo, o livro, o conteúdo do livro é o mesmo conteúdo que eu tinha quando estudei a quinta série há muitos anos. Mas as coisas evoluíram! Não tem mais como a gente dizer que Pedro Álvares descobriu o Brasil, porque muitas séries e minisséries mostram que nosso país foi estuprado! A internet está aí para mostrar às pessoas! As pessoas criaram um senso de crítica, só que elas não têm consciência disso.

Então a cultura em si, ela mostra a diferença dentro de uma parada⁹¹, e as mídias não mostram isso! Então o nosso programa veio! E o que tinha de favelado dando entrevista e mostrando sua cultura não está no gibi! Está disponível no YouTube: *Conexão Periferia TV*⁹²! Quem quiser saber o que aconteceu em 2017, no Quintal Cultural, em um determinado dia, é só ir lá que tem. E também tem foto no Blog da Sakura! E é muito surreal que muitas pessoas que eram do movimento hip hop, os mais antigos, muitos se envolveram com drogas e não estão mais vivos. Às vezes a gente olha uma foto e se arrepia toda quando vê o fulaninho que não está mais aqui. Então a gente é história! A fotografia, além de ser uma renda para mim, ela faz parte dessa minha militância dentro desse contexto, dessa obrigação de ter histórico. Porque a gente tem história, só que a galera não quer mostrar. E a fotografia também é meu trabalho! Porque a “ser humana” precisa comprar cuscuz!

Quando eu falo “militância”, eu vejo: militância, hip hop, comunicação. Por que não botei o hip hop primeiro? Porque eu acho que a minha militância, ela vai além de pregar o movimento hip hop e de dizer que esse movimento pode se transformar. Porque quando eu falo da minha militância, eu tenho que falar das vezes que eu saí com a alfaia nas costas, porque cada tocador leva o seu instrumento. Eu tocava alfaia. O povo lá com triângulo, com pandeiro, e eu lá com a alfaia e com as baquetas.

Eu vejo a minha militância para além do artístico também, porque eu não estou o tempo todo falando de feminismo na internet, mas eu estou trocando essa ideia com as meninas da

⁹¹ Parada: na linguagem informal, uma situação; um acontecimento.

⁹² Disponível em: <https://www.youtube.com/c/ProgramaConex%C3%A3oPeriferianaTv/videos>.

favela. Porque é muito bom recitar Davis⁹³. Maravilhosa! Revolucionária! Christina Aguilera⁹⁴, Madonna⁹⁵ etc. Só que não dá para falar com a menina aqui da quebrada que a relação que ela vive é abusiva, que ela precisa correr atrás e tentar estudar, porque ela vai dizer que o marido dela não deixa. Ela teria que estudar em casa! Porque ela precisa de algo mais!

Para termos uma ideia, meninas entre 15 e 26 anos — não tenho certeza se é 26, ou 28, ou 29 anos — que têm uma vida sexual ativa nunca foram a um ginecologista. Mas a militância não fala isso! E como é que você vai chegar para uma menina e falar para ela deixar o cabelo do sovaco crescer, uma menina da favela?! Vamos pra uma marcha pra brigar pelas mulheres. E o nome da marcha é Marcha das Vadias! Não tem como dialogar, porque choca a galera! Por mais que elas se sintam empoderadas, por mexer a bunda, por botar o short curto e dar na cara da outra, para elas tem coisa que ainda é um tabu! Porque ela cresceu com a ditadura do pelo. Então se ela deixar o sovaquinho com cabelinho, o macho vai falar!

Então vamos começar primeiro a dialogar sobre os direitos da mulher. Vamos primeiro explicar para ela que a gente tem que lutar por creche pública, por salários iguais, pelo direito de ir e vir. Depois a gente fala sobre andar sem blusa. Eu quero andar sem blusa também! Igual aos homens! Mas agora eu tenho outras prioridades! Eu preciso convencer essas mulheres de que a vida delas é importante. Eu preciso convencê-las do tamanho do poder que elas têm. Tem muita gente casada por um prato de comida e todos os dias leva um pau⁹⁶ do marido. E quando essa militância de internet, as poderosas, as Conká⁹⁷ da vida, vem dialogar, já chega criticando, porque ela ainda não se libertou. Mano! Você não sabe da realidade dela! Muitas vezes é essa que está apanhando dentro de casa do macho que é alcoólatra, ela só saiu da casa da mãe porque não aguentava mais ser estuprada, ela se casou pela necessidade de sair de dentro daquela casa!

Nem todo mundo tem uma base de família equilibrada não, *brother*! A fome, a falta de dinheiro fazem com que as pessoas fiquem violentas! Já vi nego brigar pelo prato de comida, pô! E a menina, na primeira oportunidade, pegar um taxista desse que era casado, e morar com ele, e todos os dias leva um pau do marido, e ainda leva um pau da mulher do marido que descobriu a traição! A que ponto a gente chega para ter o que comer? E depois engravida, tem

⁹³ Angela Davis: filósofa, escritora, professora e ativista do movimento negro e feminista estadunidense. Ver: DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016 (1981).

⁹⁴ Christina Aguilera: cantora, compositora e atriz estadunidense.

⁹⁵ Madonna: cantora, compositora, produtora musical, atriz, escritora, dançarina e empresária estadunidense.

⁹⁶ Levar um pau: na linguagem informal, sofrer violência física; apanhar.

⁹⁷ Karol Conká: rapper, cantora, compositora, produtora, apresentadora e atriz brasileira

um monte de filho, e diz: “Eu não vou deixar ele, porque ninguém vai me querer com meus filhos!”. Ela não pensa em como vai fazer, ela pensa que ninguém vai querer ela, tá ligado? Porque criou-se essa “ah, eu vou ficar aqui... Ele me dá comida... Ele sai para trabalhar... Eu me contento com os R\$150,00 do Bolsa Família⁹⁸”... Porque é assim: ele bota a comida, mas não compra um chinelo para ela! E isso tem que ser discutido! Então a minha militância é essa também! Não sou perfeita. Sou muito machista também! Mas estou em processo de desconstrução.

Esses dias me perguntaram se eu sei o que a minha filha vai ser quando crescer. Eu nem sei o que eu vou ser! Nem sei se cresci! Eu sei o que eu posso fazer agora pra não passar fome e para conseguir sobreviver e me manter viva! Porque não é só comida, mas, também, sobre saúde mental. Como é possível levantar a bandeira estando com fome? Se com fome eu não consigo nem pensar! Como eu vou conseguir levantar bandeira? Mas ninguém quer discutir isso! Então, quando eu falo de militância, é assim, como um todo.

Tenho esse jeito de querer. Não consigo me afastar. Já decidi passar um ano sabático, sem me envolver com nada! Mas três meses depois eu já estava envolvida em mais de seis *lives*: a da Cia. Hip Hop; a da Pensadora; o pessoal de Olinda; o pessoal de Brasília; tudo isso pra falar de hip hop e da importância da mulher dentro do hip hop, pois se procura mulher para falar de hip hop e não tem. Primeiro, quando chega, não aguenta o *arroxo*⁹⁹. Quando não é isso, é porque casou-se, teve filho, tem que estudar etc. Então não há o que fazer. A menina *abre*¹⁰⁰! Já eu vou ficar até enjoarem de mim! Eu não consigo parar! Eu vejo essa necessidade, porque não adianta você ter conhecimento se você não dividir.

O *Hip Hop* é a minha base; é onde eu me encontro. Eu *levo na cara*¹⁰¹! Vivo no meio das *tretas*¹⁰²! Mas vão ter que me aguentar! Porque foi assim que começaram a me conhecer como Alyne Sakura! Eu estava numa mesa, numa roda de discussão, e toda vez que eu falava, um *cara* me atrapalhava. Toda vez que eu falava, ele me atrapalhava! Então, em um momento em que ele foi me interromper, eu levantei e puxei a tomada da caixa de som! Desliguei tudo!

⁹⁸ Bolsa Família: o Programa Bolsa Família foi um programa de transferência de renda sob condicionalidades, instituído no governo do presidente Lula, pela Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal nº 10.836. (Ver mais em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/outros/bolsa-familia>). O Programa Bolsa Família foi extinto em 29 de dezembro de 2021, data em que o presidente Jair Bolsonaro sancionou a Lei nº 14.284, que criou oficialmente o Programa Auxílio Brasil.

⁹⁹ Arroxos: na linguagem informal, aperto; situação de grande pressão física ou psicológica.

¹⁰⁰ Abrir: na linguagem informal, fugir; desistir.

¹⁰¹ Levar na cara: na linguagem informal, ser confrontado/a.

¹⁰² Treta: na linguagem informal, confusão; briga; discussão.

Todos ficaram surpresos! Mas eu estava tentando falar, e ele não deixou! Daí em diante, eu comecei a fazer os meus eventos de hip hop.

É um ambiente muito masculino, mas quando eu ouço um deles dizer que lembra da primeira parada, a primeira apresentação comigo no Quintal Cultural! Isso alimenta meu ego e faz valer meu histórico! Podem falar o que for, mas eu estava lá! Então, mesmo com toda *gastura*¹⁰³, mesmo com todo esse *rebosteio*¹⁰⁴ que há no hip hop, que várias vezes me deixou mal, eu consegui ver que nele eu conseguia ter voz.

Assim, elas [as mulheres que frequentavam os eventos] me viam, lá, toda bicuda e pensavam: “Então quer dizer que é aquela piveta!”. Mas ainda existe muita mulher brigando dentro do movimento! Ao invés de a gente se juntar, se abraçar, botar a mão um no pescoço do outro, existem comentários como “quando você estava cantando, seu tom foi muito alto naquela hora”. Nós temos que trabalhar o lado psicológico para lidar com os nossos problemas e ainda lidar com o problema alheio! Tem hora que eu não aguento! Jogo a merda no ventilador, e quem for podre que se mele!

Enfim, dentro do hip hop eu consigo me ver enquanto Alyne Cristina e enquanto Alyne Sakura. Eu procuro dividir. Assim, se você me encontrar num evento, vai me ver marrenta. Se você disser “eu troquei uma ideia com Alyne Sakura, e ela foi legal”, as pessoas vão estranhar. Vão estranhar se você disser que me viu sorrindo. É porque eu vi a necessidade de criar esse personagem do rap, porque senão a galera não me ouviria! Se eu não metesse a cara e não fosse brigar com todo mundo, eu seria só mais uma que foi namorada de um cara que é do hip hop. E eu não admito isso!

A comunicação, na minha vida, que eu acho que engloba tudo. A fotografia, o blog, o próprio hip hop. Eu cantava, hoje eu não canto mais, porque um dia eu me ouvi cantando e fiquei frustrada. Eu cantava em vários lugares! Me chamavam muito! E eu me sentia a Dina Di¹⁰⁵!! [risos]. Porém, eu gravei uma música e ouvi. Acho que a galera só me botava para cantar porque as letras eram massa e porque eu sou legal. Porque se disser que eu canto bem, eu vou olhar na cara da pessoa e vou perguntar se não tem vergonha de mentir.

¹⁰³ Gastura: na linguagem informal, inquietação nervosa; aflição; mal-estar; irritação.

¹⁰⁴ Rebosteio: na linguagem informal, encadeamento de acontecimentos negativos causados por comentário, fofoca, revelação, etc ou uma intervenção mal-sucedida

¹⁰⁵ Dina Di: foi uma rapper, vocalista do grupo Visão de Rua. Considerada a primeira mulher a alcançar sucesso no rap brasileiro, é costumeiramente tratada como a maior rapper brasileira de todos os tempos. Dina Di faleceu em 19 de março de 2010, vítima de infecção hospitalar, contraída após o parto da sua filha.

Então eu parei de cantar. Bem, se eu estiver participando de uma atividade e só tiver macho cantando, peço para botar aí o *beat* e canto. Três músicas! Quinze anos cantando as três músicas! [risos] Mas está tudo bem, porque eu sinto a necessidade da presença da voz feminina ali. Mas me ouvir dizer que eu vou participar de um evento cantando, ninguém vai me ouvir dizer isso, não.

Duas coisas que norteiam a minha vida são as necessidades e a minha vontade própria. Porque a minha vontade mesmo era de conseguir ver o meu trabalho ser reconhecido. Mas quando eu falo trabalho, não falo da militância; eu falo do todo. Eu queria fazer um ensaio fotográfico massa por mil conto, e a galera entender que aquele trabalho vale mil conto.

Eu também faço uns trabalhos de design. Eu queria fazer um trabalho massa de design, fazer um certificado, e receber um valor que correspondesse. Porque tem arte que eu faço que eu fico me perguntando se fui eu mesma que fiz! Fica muito bom! E, muitas vezes, em um trabalho que valeria cinquenta conto, eu cobro quinze ou vinte! Porque eu faço pra galera daqui. Metade dos meus clientes são galera de quebrada. É a pessoa que não tem condição de pagar seiscentos num *book*¹⁰⁶ e vem e faz comigo por cento e cinquenta. É um *book* resumido, mas é bom! Porque envolve amor; acho que por isso que fica massa!

O dinheiro também é importante! Tem quem diga que a Sakura é favelada, mas está sempre com um tênis massa e fica falando de favela. Eu vivo dentro da favela! Eu moro dentro da favela¹⁰⁷! Eu vivo a realidade na favela! Porque eu sofro quando falta água; eu sofro quando o vizinho está batendo na esposa; eu sofro quando o som do vizinho está *topado*¹⁰⁸; eu sofro quando a polícia chega; quando eu estou na minha sala, com a minha filha, e chega o policial aqui perguntando se tem uma parede pequena ou grande na minha casa, se alguém pode entrar por lá ou não. Eu não posso chegar muito tarde em casa porque agora tem a briga das facções.

Eu vivo a realidade, só que aí a minha realidade dentro da periferia é, tipo, eu não depender 100% do posto de saúde. A gente aperta, aperta, aperta, mas quando minha filha precisa de um médico, ela vai pra uma emergência particular. A gente apertou, apertou, e minha filha, enquanto pôde estudar na escola particular, ela estudou. Eu vivo a realidade, mas eu não

¹⁰⁶ Book: um portfólio em forma de livro ou pasta com fotografias, geralmente utilizado por modelos e atores para guardar suas fotos profissionais.

¹⁰⁷ Sakura reside no Conjunto Virgem dos Pobres II, situado no bairro do Vergel do Lago. O conjunto habitacional é circundado por várias favelas e é considerado um dos locais com o maior índice de violência e vulnerabilidade social do município de Maceió, Alagoas.

¹⁰⁸ Topado (som): na linguagem informal, som em volume máximo.

sinto tanto a realidade como a galera sente.

Quando a gente fala de periferia, a gente fala da falta de políticas públicas. Então eu sofro com a falta de segurança; de saneamento básico; mas eu não posso falar da fome que a galera sente aqui, porque eu não sinto essa fome. Mas eu vejo! Então, eu tomo muito cuidado quando eu vou falar da minha realidade, porque as pessoas que estão aí, do outro lado, acham que eu vivo uma outra realidade. A galera me tira de patricinha da favela!

Então, a grana é importante, porque eu não quero passar fome; porque eu não quero que a minha filha passe fome; porque eu quero ter o dinheiro do remédio; porque eu quero, sim, poder ir ali tomar a porra de um suco! Eu quero poder comprar o meu café! Favelado não tem direito de ir e vir. Deu meia-noite, não tem mais ônibus. Deu 8h da noite, para mulher, ela não vai andar de ônibus.

Eu não vou para uma praia se for de ônibus. A Tatá¹⁰⁹, mano! A Tatá e eu vivemos um negócio muito *troncho*¹¹⁰! Dentro do ônibus, as pessoas drogadas, metendo o pé na cabeça de um senhor, batendo no senhor! O motorista parou o ônibus e deixou as portas fechadas, enquanto a barbaridade acontecia! Parecia cena de filme! A Tatá ficou em choque! Sentou no chão e ficou encolhida! Eu peguei trauma! Eu não sei como ela consegue trabalhar em ônibus hoje. Porque ela ainda faz poesia dentro de ônibus. Eu não consigo andar de ônibus sozinha. Porque foi *trash*¹¹¹!

Sem contar as vezes que eu fui assaltada! Eu invento de sair maquiada — porque vai que o príncipe encantado esteja passando na sua bicicleta branca, porque eu não espero por um cavalo branco mesmo —, a gente tem que andar arrumadinha, vai que o pneu da bicicleta dele fure do lado do ônibus que eu venho! [risos]. Enfim, o dinheiro é importante pra sobreviver, mas eu não quero sobreviver, eu quero viver!

Eu estou numa fase da minha vida com umas ideias assim: quando é que você deixa de ser apenas “ser” e se torna “humano”? O que a gente entende de humanidade? O que é que a gente faz, quando consegue o que quer? A gente vai viver sempre de metas? E por que a gente não toma consciência de que todas as vezes que a gente vai passar uma meta, a gente destrói um monte de gente involuntariamente? Quando eu encontro 50 reais na rua, ali atrás tá a tiazinha

¹⁰⁹ Tatá Poeta: Thays Camila da Silva Ribeiro, cantora, poetisa e compositora alagoana, participou do grupo de rap feminino Biografia Rap, composto por Arielly Oliveira, Ninny Melo, Tatá Ribeiro (Poeta) e Karine Barbosa, primeiro grupo de rap feminino a lançar CD no estado de Alagoas. Tatá costumava realizar performances em ônibus do transporte público de Maceió.

¹¹⁰ Troncho: na linguagem informal, torto, errado.

¹¹¹ Trash: na linguagem informal, assustador, aterrorizante.

chorando, porque perdeu os 50 reais que era o dinheiro do remédio dela! Só que eu sou apenas “ser”, e eu não vou devolver. Mas quando eu me entender enquanto “humano”... É assim, não espere uma felicidade plena, não!

Eu pegava muito no pé dos *b-boys*, do hip hop, porque na minha cabeça eles só chegavam para dançar e saíam. Os *rappers* estavam cantando, e os *b-boys* saíam! Eles sempre ficavam nas rodinhas deles. Só que eu entendi. Quem trouxe o hip hop para dentro do estado de Alagoas foi o Paulo da P.A.P., sabe? E ele é do hip hop contra as drogas. Ele é de sentar, conversar; então eu peguei essa viagem! Eu nunca gostei que fumassem maconha nos meus eventos.

O Paulo sempre tinha esse pensamento, e a galera não gostava, porque é o rap que se destaca. Mano, mas a gente não é um movimento de união, de unificação? O DJ não faz os *squash* pro cara cantar? Também não faz o som pro cara dançar? Por que, enquanto o DJ tá tocando, eu não posso aqui tá maravilhosa, cantando e uma *b-girl* dançando? Esse processo de mudança do pessoal do movimento hip hop aconteceu pela falta de diálogo, porque as pessoas não queriam mais se sentar pra conversar.

E hoje tem muito artista, mas não tem militante do movimento hip hop. Quem leva hip hop de verdade ainda? A Cia. Hip Hop; eu, que ainda me enquadro dentro da P.A.P., que fica mais enquanto blog; e Zulu, de lá de União dos Palmares; Nêgo Love também é da P.A.P; Zazo é da P.A.P., ou seja, somos nós três. E tem o Tribo, que é da Nóiz que Faz. Porém, a Nóiz que Faz é uma parada muito de evento, participa muito de editais. Muita gente ganha dinheiro por aí. Sempre que há oportunidade, a galera ganha dinheiro com hip hop, só quem não ganha somos nós. Mas está tudo bem, porque eu não vejo o hip hop como uma forma de ganhar vida. Eu queria ganhar a vida fazendo hip hop! Eu ganhar uma grana para sair daqui para ir para Recife trocar uma ideia com as meninas de lá.

Não é porque eu sou pernambucana não, mas Pernambuco é um estado em que a cultura está sempre no topo. Para você ter ideia, eu faço parte também da Aliados pelo Verso (ALPV), de Aracaju. A posse tem, se eu não me engano, 20 anos. Eu estou há seis anos correndo, indo para lá. A gente conseguiu fazer a frente de mulheres da ALPV, e eu nunca consegui fazer um evento que juntasse todas as mulheres aqui em Alagoas.

Fiz o Acorda Mulher, e a gente levou um discurso muito relevante sobre a importância das mulheres dentro da cultura; nem fechei para o hip hop, pois eu sabia que não ia colar mulher. As meninas do *break* se afastaram. Aqui em Maceió só tem uma *b-girl* que, hoje em dia, é mais

uma professora de dança. “Professora de hip hop”. Vai dançar hip hop? Como é que dança hip hop? Dança *break*! Então, a partir do momento que você não explica, que já fala errado, que você oferece uma coisa errada, para mim não conta! Mas ela dança muito!

Enfim, lá em Aracaju eles têm uma Semana Municipal de Hip Hop. Aqui em Alagoas, o único evento de hip hop que ainda se segura é o Abril¹¹². Ainda assim é complicado, porque é lá em cima, na parte alta da cidade. Também tem a mostra que os meninos da Nóiz que Faz organizam, mas é dentro do teatro. As pessoas têm medo de ir pro teatro! Vai para um show de rap ficar sentado? Quando é uma música que eu gosto, eu já pego o sapato, já quero jogar no palco! Porque tipo é uma forma de dizer que está bom pra caralho, tá ligado? As pessoas não gostam de mim nas batalhas de rap, porque eu sou uma provocadora!

Enfim, o hip hop, aqui em Maceió — eu vou falar dentro da minha realidade —, deu um *boom* do rap! Todo mundo conhece o rap, todo mundo escuta rap. Mas ninguém quer mais falar de um trabalho de base, de essência de hip hop. Se a gente for falar da capoeira, os meninos também não querem mais se sentar para ouvir o mestre; eles querem aprender a jogar a capoeira para derrubar o mestre! A essência das coisas não está sendo mais passada. Então eu não tenho maturidade para lidar com essa pessoa que já nasceu nessa mentalidade. Eu vou ser ríspida, e essa pessoa não vai voltar pra minha roda de conversa, essa pessoa não vai mais querer colar no meu evento.

Trocar ideia é maravilhoso! Quando eu era do teatro, era muito engraçado. Eu comecei com o Teatro do Oprimido. A gente ia para as escolas! E tinha um esquete chamado “No sexo, a camisinha salva”. Os pivetes na escola perguntando se podiam se masturbar com hidratante! Muito engraçado! E tinha a professora que dava aula de Educação Sexual, mas dizia para não falar sobre isso! Por que não? Vamos falar, sim! E para as meninas também! Porque se uma mulher falar que se masturba, é puta! Não! Tem que deixar a mulher se conhecer!

A gente levava esse diálogo com o teatro, e era maravilhoso! No Centro de Recuperação do Menor, o CRM, onde ficam os menores infratores, eu me acabava de rir com a galera! Cheguei a participar de vários projetos com a militância, tanto levando o teatro como o hip hop. Foi o que me fez ser humana. É o que me torna humana!

E é isso.

¹¹² Abril Pró Hip Hop, organizado pela Cia. Hip Hop.

6.2.2.1 O singular-social na narrativa de Sakura

Sakura expressa orgulho de suas origens, sua ligação com as culturas tradicionais, comumente reconhecidas como nordestinas. Interpreto uma relação significativa dessa representação com seu interesse pelas ações culturais das quais participou. Entre seus “motivos recorrentes” (DELORY-MOMBERGER, 2012), identifico os seguintes: sua relação com a comunicação — a atuação como comunicadora —; sua autoidentificação como mulher/mãe — e a gestão biográfica envolvida entre o ser mãe e sua condição juvenil — e como mulher/rapper — com a luta para se afirmar, como mulher, no movimento cultural.

A jovem se considera comunicativa desde a infância e expressa um interesse pela arte desde muito cedo, envolvendo-se em eventos artísticos no ambiente escolar, participando como cantora de grupos musicais e dançando no grupo de coco de roda da escola na qual estudava. Seu interesse pela comunicação também surgiu cedo, quando ouvia a rádio comunitária Mundaú FM e imaginava como seria o seu funcionamento.

Um “momento-charneira” (JOSSO, 1988) significativo em sua vida foi seu relacionamento com o jovem que veio a se tornar pai de sua filha. Este atuava na ONG Mulungu e apresentou a Sakura o gosto pelo reggae e todo o universo cultural envolvido nesse grupo, incluindo a rádio comunitária. Os cursos de formação e as ações artísticas promovidos pelo Mulungu foram fundamentais na trajetória de formação de Sakura.

Sakura registra em sua narrativa o movimento de “gestão biográfica dos *topoi*” (DELORY-MOMBERGER, 2012), conciliando a maternidade e a busca por inserção no mundo do trabalho. A jovem abandonou a escola e passou a buscar trabalho, inicialmente como modelo. Ela expressa as dificuldades sentidas ao comparar sua situação com a de outras jovens com as quais trabalhava. As dificuldades fizeram com que ela decidisse deixar que sua sogra assumisse os cuidados com sua filha, visando proporcionar um melhor conforto para a criança. Assim que foi possível, Sakura voltou a morar com a filha e a assumir os custos de sua criação.

A jovem buscou tirar o máximo de proveito das experiências formativas proporcionadas pelos grupos culturais dos quais fez parte. No Quintal Cultural, Sakura tocava alfaia, teve aulas de Teatro do Oprimido, conheceu a RECID (Rede de Educação Cidadã) e teve acesso à formação como educadora popular. Posteriormente, Sakura atuou como coordenadora do Quintal Cultural, função que exerceu por três anos.

A formação política recebida no Quintal Cultural contrastava com a formação

homogeneizante recebida na escola. Isso contribuiu para que a jovem abandonasse a educação formal, afirmando que “a escola já não lhe cabia mais”. Por outro lado, a formação extraescolar possibilitou sua atuação como arte-educadora, levando a jovem a realizar diversas oficinas sobre Teatro do Oprimido e recreação cultural com base na discussão política. Isso também a aproximou de ações promovidas pela Universidade Federal de Alagoas.

O relacionamento com pesquisadores/as e com as ações acadêmicas foi permeado por atritos. Sakura desenvolveu uma criticidade e até rejeição ao mundo acadêmico, considerado arrogante, com as teorizações sobre a periferia, sem vivenciar as dificuldades sentidas por quem realmente vive nela. Apesar de não possuir formação acadêmica, a atuação de Sakura como comunicadora é notável, pois há registros expressivos de seu trabalho à frente do *Blog da Sakura*, do programa *Conexão Periferia na TV*, entre outros. Isso motiva seu sentimento de rancor com o meio acadêmico, pelo não reconhecimento de seus saberes devido à ausência de um diploma na área.

Foi em uma ação do Quintal Cultural que Sakura teve seu primeiro contato com o movimento hip hop. A pluralidade de linguagens — com a música tocada pelos DJs; o *break* dançado pelos *b-boys* e *b-girls*; a arte visual do grafite; e as letras dos raps, falando da periferia com uma visão de quem vive dentro dela — atraiu imediatamente a atenção de Sakura. Posteriormente, seu relacionamento com um jovem envolvido com o hip hop — membro da Posse Atitude Periférica (P.A.P.) — e com a comunicação — estudante de Jornalismo — ajudou a aprofundar os conhecimentos sobre o movimento e a consolidar a “formação experiencial” (CAVACO, 2009) e a atuação de Sakura como comunicadora e produtora audiovisual.

O orgulho de seu legado como comunicadora e militante do movimento hip hop é um motivo recorrente bastante presente na narrativa de Sakura. As evidências de que sua atuação possibilitou a criação espaços de discussão, de formação e de representatividade para o movimento — e consequentemente para as identidades que nele estão envolvidas, como negros/as, jovens, periféricos/as — fazem com que a jovem reconheça e valorize a importância de sua trajetória biográfica.

Sua luta pelo reconhecimento das mulheres no âmbito do hip hop também é um de seus motivos recorrentes. Segundo a jovem, apresenta uma compreensão quanto ao “jogo do eu” (MELUCCI, 2004) necessário para se impor no ambiente predominantemente masculino do movimento hip hop. Ela se constrói como uma mulher com duas dimensões que se articulam e se nutrem: como mãe e como artista/militante das questões relacionadas à emancipação das

mulheres. Sakura afirma que é preciso acionar esquemas de ação diferenciados para cada uma dessas duas dimensões. Conquistar a representatividade feminina e propor discussões que envolvam as mulheres no âmbito do hip hop é um desafio e um motivo de luta para a jovem.

As narrativas do jovem e da jovem atuantes no movimento hip hop apresentam especificidades individuais que se constroem em relação com o social. O hip hop traz consigo construções identitárias e aprendizagens que permeiam aspectos sociais e individuais das trajetórias biográficas dos sujeitos que o adotam como estilo de vida. A seguir, trato das narrativas e das respectivas análises individuais das jovens do movimento cultural afro-alagoano.

6.3 Narrativas de jovens do movimento afro-alagoano

No âmbito do movimento afro-alagoano, as duas jovens entrevistadas atuam no Coletivo AfroCaeté, que se define como

um grupo de amigos de diversas idades e profissões, amantes da cultura alagoana, que tem como objetivo principal a valorização, reprodução e difusão das riquezas musicais de nosso estado. Articular em conjuntos com os demais setores artísticos e sociais ações e estratégias que exaltem o sentimento de pertencimento de nossos conterrâneos, voltando o olhar para nossas referências (Texto exposto no blog do Coletivo AfroCaeté¹¹³)

O coletivo foi formado em fevereiro de 2009, em Maceió, por iniciativa de um grupo de amigos de diversas formações e idades, com a finalidade de pesquisar, produzir e difundir a cultura popular e afro-nordestina. O grupo atua predominantemente com a linguagem musical, como grupo percussivo de maracatu, mas também realiza oficinas de formação cultural e política e de confecção de instrumentos. O coletivo tornou-se um ponto referencial da rede afro-alagoana (MARPIN, 2018), partir da sua sede em Jaraguá, bairro histórico de Maceió, onde realizava os tradicionais ensaios abertos, aos domingos.

Porém, recentemente, após ficar inativo por mais de um ano, devido à pandemia de covid-19, o grupo comunicou o fechamento definitivo da sede, anunciado por meio de um emocionante vídeo publicado na página do Instagram do coletivo, e, até o momento, não se

¹¹³ Ver mais no blog do Coletivo AfroCaeté. Disponível em: <<https://coletivoafrocaete.blogspot.com/>>

reestabeleceu em nova localização. Letícia, uma das participantes desta pesquisa, é mestra de percussão do Coletivo AfroCaeté, e foi por meio dela que Lara, a outra jovem participante deste estudo, conheceu o coletivo e passou a participar dele.

6.3.1 Letícia: “A maneira que eu enxergo de lutar e conquistar tudo isso é pela mobilização que eu faço através da cultura”

A seguir se encontra a narrativa transcrita de Letícia, 25 anos (em 2021), gênero feminino, negra, solteira; participa do Coletivo AfroCaeté desde 2009, concluiu a graduação em Jornalismo em 2020. Para ela, o grupo no qual atua é: “Um espaço de luta, aprendizado e acolhimento”.

Eu nasci em Recife, Pernambuco, e morei em Olinda até os meus 9 anos, e aí, lá, desde pequena, eu sempre tive contato com a cultura popular, cultura afro, carnaval etc. Sempre, desde pequena, foi uma tradição da minha família participar desse tipo de atividade, estar inserida nesses espaços, tendo contato com pessoas diversas, tendo contato com diversidades, tendo contato com culturas.

Em Recife, eu fiquei até os 9 anos e, depois disso, eu vim pra Maceió com meus pais, porque minha mãe veio trabalhar aqui. Então, aqui a minha família são eles dois; e lá em Recife, Olinda e outras cidades, tem mais gente da minha família, que eu acabo visitando, principalmente durante o carnaval, porque toda a minha família gosta dessa festa.

Vindo para Maceió, a gente sentiu muita falta de uma rotina que a gente tinha em Recife, porque, não só no carnaval, a gente tinha contato com as manifestações culturais durante o ano todo. A gente não tocava, mas sempre acompanhava. Então, em Maceió, como não conhecíamos a cidade muito bem, sentimos a necessidade de saber onde havia espaços como aqueles que costumávamos frequentar em Pernambuco.

No ano que eu cheguei, em 2007, minha mãe viu no jornal uma oficina que aconteceria no CENARTE¹¹⁴, que é o Centro de Belas Artes. Tratava-se de uma oficina de maracatu ministrada por um percussionista daqui de Alagoas; então nós fomos. Na verdade, não sabíamos se eu poderia participar ou não, porque eu era muito criança, mas eu fui e fiquei observando, acompanhando minha mãe, até que o percussionista que estava ofertando a oficina permitiu que

¹¹⁴ CENARTE: Centro de Belas Artes de Alagoas, vinculado à Secretaria Estadual de Cultura, oferece cursos gratuitos em diversas áreas artísticas.

eu participasse. Desde então, temos tocado aqui em Maceió. Começamos, eu e minha mãe, depois meu pai também foi participar dessa mesma oficina, e nasceu um grupo de maracatu, que foi o Baque Alagoano¹¹⁵.

No Baque, ficamos aproximadamente dois anos. Saímos por questões de divergência ideológica. Um grupo de pessoas queria fazer certas atividades mais próximas de comunidades periféricas; comunidades quilombolas; comunidades de terreiro; e, na época, havia um embate com relação a isso. Mesmo pequena, eu já tinha noção de que isso acontecia.

Então, nós fundamos outro coletivo, que foi o AfroCaeté, junto com outros amigos que também eram do Baque e outros que vieram de fora, que não participavam de nenhum grupo. Isso aconteceu em 2009. Foi no coletivo que eu comecei a me profissionalizar como musicista; foi no coletivo que eu comecei a dar oficinas, ministrar aulas, ensinar outras pessoas a tocar. A partir de 2009, eu fiz uma série de projetos junto com o coletivo. Também, a partir do coletivo, consegui desenvolver atividades individualmente, trabalhando paralelamente como percussionista.

Eu cresci dentro do AfroCaeté, então, pra mim, isso foi fundamental para formar minha identidade, para fortalecer minha identidade, para debater sobre determinadas questões. Porque, dentro do movimento cultural, é muito mais simples chegarmos a certos assuntos, tocar em certos assuntos quase que naturalmente. Falar de questões raciais; falar de questões de gênero; enfim, inúmeras questões que na escola, na educação formal, não são debatidas de forma mais profunda. Já no movimento cultural isso acontece muito naturalmente. Isso foi essencial para o meu desenvolvimento e para a construção dessa minha consciência social; de uma responsabilidade social; de uma transformação social a partir dessa ferramenta que é a cultura.

Quando eu estava na escola, ainda no Ensino Fundamental, eu já estava no coletivo. Então, isso também me ajudou bastante com certas questões na escola. Por exemplo, eu estou com o cabelo curto agora, mas eu tinha um cabelo bem cacheado, bem volumoso, então eu tinha vergonha do meu cabelo. Mas no coletivo eu via pessoas que eram parecidas comigo e não tinham vergonha de ser quem elas eram. Então eu me sentia fortalecida, por ver as pessoas ali, dentro do coletivo, e estendia isso para outros espaços, como a escola.

Que eu me lembre, eu nunca morei em bairro periférico. Podia ser até uma periferia, no sentido de ser um bairro mais inseguro. Por exemplo, quando eu vim pra Maceió, eu morei no Salvador Lyra, e sinto que havia uma diferença em relação ao bairro que eu estou morando agora. Mas sempre tive o básico e nunca passei necessidade. Ainda bem! Eu acho que parte

¹¹⁵ Baque Alagoano: grupo de maracatu, fundado em 2007, com sede no bairro de Jaraguá, Maceió/AL.

dessa minha participação com esses trabalhos vem de uma responsabilidade social criada através da minha educação familiar. De entender que não é porque eu tenho certas condições que eu tenho privilégios.

Na verdade, o que eu tenho é o que era para se básico para todo mundo! Uma moradia, a oportunidade de ter uma educação de qualidade, ter comida à mesa todos os dias, poder ter um dinheiro para ter o meu lazer, enfim. E aí já que, infelizmente, a gente não vai conseguir isso sentado no sofá, precisamos nos mobilizar politicamente! Isso é responsabilidade de todas as pessoas, porque, se todo mundo tem, todo mundo ganha! Então, é uma consciência política, uma responsabilidade social que eu adquiri na minha vida, graças aos meus pais, à educação que eu tive, à universidade também e ao movimento cultural, que me deu essa percepção de mundo e me despertou para essa consciência política.

Acho que nesses espaços periféricos que eu transito — claro que através do movimento cultural eu cheguei muito mais fácil nesses lugares — talvez, se não fosse o coletivo, eu não frequentaria, mas, por conta do coletivo, também são ambientes que eu frequento por lazer. Se tem alguma atividade no mirante cultural do Jacintinho, é um programa que eu faço! Que eu fazia, pois a pandemia não permite que eu faça agora. É lá que eu vou encontrar pessoas que eu gosto de estar perto; vou ouvir a música que eu gosto; vou me sentir bem naquele espaço. É diferente de um espaço como, por exemplo, o Café de La Musique¹¹⁶! Sei lá! Um espaço que me veio à cabeça agora! Eu não me sentiria à vontade naquele espaço, porque eu não sinto que pertenço àquele lugar! Diferente de eu estar nesses espaços de bairros considerados periféricos, ou realmente periféricos, que têm o que eu gosto de ouvir, o que eu gosto de dançar, as pessoas com quem eu gosto de conviver.

Independentemente da minha condição financeira, que, sei lá, acho que é de classe média, eu tenho esse senso mesmo! Essa responsabilidade social de que eu tenho que me mobilizar politicamente. Até porque eu, como mulher, não conquistei coisas básicas, né? E a gente não conquistou coisas básicas! Então, tem muita luta pela frente! E a maneira que eu enxergo de lutar e conquistar tudo isso é pela mobilização que eu faço através da cultura; que eu faço com a minha música, com o meu trabalho.

Nos espaços periféricos onde eu transito, eu não me sinto uma pessoa de fora! Me sinto parte! Porque eu me identifico, não só com a questão da música, mas também com as pessoas,

¹¹⁶ Restaurante e *Beach Club* vinculado à rede de hotéis Pratygy Beach Resort voltado ao público nacional e internacional. Localiza-se no município litorâneo de Pescaria, a, aproximadamente, 32 km de Maceió.

esteticamente. Eu estou com a cabeça raspada agora, mas há pessoas com o meu cabelo crespo, enfim, eu me identifico esteticamente, e isso dá um conforto! Eu penso: “Poxa! Tem pessoas iguais a mim aqui!”. Um ambiente que traz uma segurança. Se eu estiver em um lugar que só tem gente branca, loira e — sei lá — homem, hétero, branco. Já me dá uma sensação de insegurança! Parece que vai acontecer alguma coisa ruim. Então, os ambientes que frequento são ambientes que eu me sinto segura, por ter pessoas iguais a mim. Iguais ideologicamente; iguais — parecidas, semelhantes — esteticamente; que têm ideias e pensamentos parecidos com os meus; que também são engajados politicamente na luta; enfim, é um conjunto de fatores. Eu não me sinto uma observadora! Eu me sinto parte! Me sinto bem!

Com relação à reflexão sobre as questões sociais que mencionei anteriormente, eu acho que, na escola, era tudo muito distante. Na escola a gente toca em temas e assuntos do outro lado do mundo e tem gente que não conhece a Serra da Barriga, não sabe quem foi Zumbi, quem foi Dandara. Vive em Alagoas e não conhece essa história, não conhece a história do Quebra¹¹⁷; não conhece uma série de coisas que estão tão próximas e que, na escola, você não debate. Se o assunto é tocado, não existe um debate. Existe uma transmissão desse conhecimento de uma forma vertical, não é um diálogo. É uma situação de inferioridade diante de um professor. É diferente de um coletivo cultural, que, apesar de existirem certos postos que cada um desempenha ali dentro, todo mundo sabe que aquele é um espaço seguro pra se expressar; é um espaço de acolhimento. Nem sempre a escola oferece esse acolhimento, por inúmeras questões, salas superlotadas e tantas coisas. Mas, para mim, a minha experiência de coletivo é de família. Todo mundo se preocupa com o outro, ouve o outro, e tem embates como família, mas na escola é diferente.

Eu estudava numa escola católica e fiz primeira comunhão, porque na escola todo mundo fazia. No dia da primeira comunhão, eu fui para igreja e teve toda aquela cerimônia. Mas depois eu voltei para casa, tomei banho, troquei de roupa e fui tocar na Festa das Águas¹¹⁸. Era meu compromisso, e eu estava mais ansiosa para tocar do que para a minha primeira comunhão.

Meus pais sempre foram muito presentes na minha educação. Não somente na educação. Sempre acompanharam tudo. Nós fundamos um grupo juntos; nós tocamos juntos; então é uma relação muito próxima. Então, por essa relação de afeto e de respeito, eu fazia muitas coisas por

¹¹⁷ O Dia do Quebra, ou a Quebra de Xangô: episódio ocorrido no ano de 1912, quando casas de cultos afroalagoanos foram invadidas e destruídas por grupos ligados à oligarquia que buscavam depor o governador Euclides Malta. Ver mais em: RAFAEL, 2012.

¹¹⁸ Festa das Águas: evento afro percussivo, consolidado em 2008, que visa reverenciar Iemanjá e apresentar a cultura afro ao público em geral, com a realização de ritos religiosos e artísticos nos espaços da praia de Pajuçara, em Maceió.

eles, na escola, enfim, pra não decepcionar meus pais. Eles tinham muita preocupação quanto à minha educação, então sempre estiveram ali, vendo as notas e tudo mais. Então sempre *andei muito na linha*¹¹⁹ na escola, por conta deles. Se não tivesse esse acompanhamento, não sei se agiria da mesma forma.

A minha mãe é professora e meu pai é artesão. Ele fabrica os instrumentos que a gente toca. Começou a fazer isso depois que entrou no coletivo, aqui em Maceió. Ele trabalhava de recepcionista de hotel a vida toda, então ele entrou no coletivo e começou a ver como se preparava os instrumentos. Fez algumas oficinas também. Então, muitas pessoas começaram a consumir; de outros grupos da cidade; de fora do Brasil; de outras cidades do Brasil; então acabou sendo mais válido pra ele trabalhar só com isso. Ele também gosta mais; se cansa menos; pode trabalhar em casa; e ele é bem criativo, então, foi muito melhor. Na época do Baque, eles compravam os instrumentos em Recife. Então eu participei de uma oficina e acabei passando o básico para ele, porque eu não tenho muita paciência para trabalho manual. Ele gostou e foi desenvolvendo.

Lá no coletivo eu sou mestra; eu coordeno a percussão. Eu só toco o apito e coordeno a bateria, mas eu sei tocar todos os instrumentos. Me ver profissionalmente como uma musicista até hoje é meio complicado para mim, quando eu vou realizar algum trabalho nessa área, com relação à questão de valores a serem cobrados, porque eu sempre fiz tudo de graça. Para mim, era um lazer. Então, foi muito difícil essa transição de perceber em que momento aquilo virou o meu trabalho. É claro que eu ainda participo de atividades não remuneradas, por questões inúmeras, inclusive, para fortalecer a atividade. Mas tem coisas que eu não faço mais sem cobrar. Mas foi difícil para mim.

Agora eu realmente tenho um certo “currículo” para isso. Mesmo não sendo uma formação acadêmica. Mas isso é até mesmo uma questão a se debater, pois trata-se de uma formação de vida e, por isso, não é muito valorizada naturalmente. Então, internamente, é difícil assimilar que isso está acontecendo e levar isso adiante profissionalmente. Mas, hoje em dia, eu estou melhor com relação a isso.

Todos os trabalhos que eu me engajo hoje em dia têm relação com trabalhos de transformação social. Eu já trabalhei em grotas e diversos bairros periféricos da cidade. Não me vejo trabalhando de outra forma. Posso fazer outras coisas por questões financeiras, mas não é o que me preenche e o que me faz sentir cumprindo uma função social de verdade. Foi no coletivo que eu consegui desenvolver minhas habilidades em relação à música e ao meu

¹¹⁹ Andar na linha: agir corretamente, de acordo com as expectativas atribuídas a determinados papéis sociais.

pensamento crítico, político.

Paralelamente a isso, eu me formei em Comunicação na UFAL, Jornalismo, no ano passado. Também é algo que eu acabo trabalhando dentro do coletivo, com as redes sociais, e fazendo outras atividades dentro do movimento cultural, trabalhando com a comunicação. Recentemente eu estou administrando a rede social da Festa das Águas, então acaba que tudo gira em torno da música, independentemente da área que eu estou caminhando, tudo vai se encaixando para que eu trabalhe com arte e com cultura. É o que eu gosto de fazer. Como atividade profissional ou não, eu vou fazer isso do mesmo jeito.

Profissionalmente, eu já estagiei em alguns sites e trabalhei na assessoria de comunicação da UFAL. Mas o meu trabalho com as oficinas e as aulas de percussão exige uma flexibilidade de horário. Às vezes eu preciso viajar e fico um final de semana em algum lugar para dar oficina; às vezes isso acontece no meio da semana; então eu acabo rejeitando alguns trabalhos com comunicação, quando eu sei que vão me privar de desenvolver essas atividades que para mim são mais válidas, tanto pessoalmente quanto financeiramente, então eu acabo optando por deixar esse ramo profissional meio de lado.

Eu estudei a minha vida toda em escola particular. Meus pais não tinham rios de dinheiro, mas sempre, naquele aperto, eles se esforçaram bastante para pagar um ensino particular para mim. Estudei em escola de bairro, até o segundo ano do Ensino Médio, e no terceiro ano do Ensino Médio, eu fui para uma escola mais cara. Então, foi uma pressão bem grande para mim, antes do Enem, porque eu tinha essa preocupação de entrar na universidade pública, para poder eliminar aquela despesa com escola particular.

Então eu estudei em uma “escola rica” no 3º ano do Ensino Médio. Eu não gostava de lá, não! Eu fui por causa daquela coisa, do ENEM. Porque a minha escola era escola de bairro, então meus pais me colocaram lá pra não fazer cursinho, para não ter muito gasto. Por isso gastaram de uma vez só. E funcionou! Eu passei! Mas que eu gostasse, não gostava, não!

No aspecto da identidade, eu já estava muito estabelecida, internamente, com quem eu era e o que eu fazia. Então eu não tive os receios que existiam na escola, quando eu era mais nova. Receio de as pessoas, por exemplo, acharem que eu fazia bruxaria, porque eu tocava tambor. Mas lá nessa escola, eu já não tinha esse receio. Eu acho que as pessoas me viam como exótica. O que não me incomodava. Mas hoje é um incômodo quando eu olho para trás e vejo como as pessoas me enxergavam: como uma criatura exótica. Elas admiravam o que eu fazia, porque era exótico; era uma coisa que eles nunca tinham visto.

Eu me relacionava bem com todos, fazia questão de ser educada com todos, de falar com

as pessoas da minha turma e ter uma relação tranquila com todos. Mas eu tinha dois amigos. E eram as duas pessoas andavam de ônibus lá na turma. Entre os restantes, tinha gente que tinha motorista! Não era motorista de van! Era de um carro exclusivo para a pessoa! Era motorista particular! Era uma coisa que para mim era irreal! Esses dois meus amigos eram os únicos que não tinham empregada doméstica; eram os únicos que contavam o dinheiro do lanche. Era assim! Uma galera muito fora da minha realidade! Demais! Não tinha como eu ter uma relação de proximidade com essas pessoas.

Eu nem lembro em que bairro que eu estava morando nessa época, mas a turma era toda do Aldebaran¹²⁰. Quando tinha trabalho em grupo, era para ir fazer no Aldebaran. Eu superincomodada, porque tinha empregada doméstica na casa; foi uma experiência chata! E ainda tinha o fato de ser uma escola católica! E eu não sou católica! Todo dia eu chegava e já tinha música de igreja tocando; tinha que cantar o hino; eu achava isso totalmente desnecessário!

Um desses meus dois amigos é gay, e isso era um problema também, porque a direção já tinha chamado a atenção dele, por ele ser extrovertido! “Extrovertido” entenda-se gay! O ser gay era ser “extrovertido”. Eram coisas que me irritavam, mas, ao mesmo tempo, eu estava focada em estudar, em passar na universidade. Eu ficava muito chateada com tudo, mas seguia em frente. Mas incomodava muito!

Hoje meu cabelo é bem curto, mas eu tinha o cabelo bem cacheado na época. Eu não sofria discriminação por causa do meu cabelo, mas era vista como exótica! Sabe quando você está num espaço e as pessoas parecem se esforçar para dizer que você é o máximo? Você percebe que aquilo é uma coisa forçada, que não precisa disso! É... *Tosco*¹²¹! Chega a ser feio! Eu pensava: “Gente! Não precisa disso! Vivam suas vidas normais!”. É muito chato você ser vista como uma coisa; como uma peça de museu.

Um dia houve uma abertura de jogos internos e foi superengraçado! Eles distribuíram temas, e cada equipe representava um país. Nossa equipe ficou com um país do continente africano. As meninas todas tinham o cabelo liso, somente eu tinha o cabelo cacheado, e acho que tinha uma colega negra na outra turma. Então, as meninas dormiram com tranças nos cabelos para ficarem com o cabelo frisado no outro dia! E foi uma presepada! Nem consigo contar isso sem cair na risada! Porque não era cacheado nem crespo! Era feio!! Não estava bom! Olha, foi um picadeiro! É assim! Eu acho que é como a classe média trata a diversidade; essa

¹²⁰ Aldebaran: condomínio de luxo, situado na parte alta de Maceió.

¹²¹ Tosco: gíria para estranho; ridículo.

coisa exótica que você coloca ali para aplaudir, mas quando é pra falar, de fato, do que representam, por exemplo, as políticas públicas para aquela população... Isso não! Aí já é demais! É só aplaudir e pronto!

Eu seguia em frente. Até porque era só eu e esse meu amigo. Nós não iríamos bater de frente com aquela galera. Ele também sofria muito! Era como se nós fôssemos os consultores. Por ele ser gay e eu ter essa relação com a cultura afro, servíamos de Wikipédia¹²². E muitas das coisas eu só percebo agora. Na época, nós já dividíamos essas dores; ele é meu amigo até hoje, mas muitas coisas nós só percebemos depois, quando conversamos a respeito. Era chato! Era puxado! Ainda bem que foi só um ano! E quando eu saí, mantive zero relação com aquelas pessoas! Zero! Não sei nem como estão, nem onde estão. Não sei de nada da vida de ninguém! E nem estou preocupada em saber, porque não criei relação de afeto, nem identificação nenhuma com eles!

Fiz o ENEM a primeira vez no segundo ano, somente para ver como era a prova, e no terceiro ano, estudei muito — acho que foi o ano que eu mais me dediquei à escola — para poder passar logo de primeira. Eu sabia que eu gostava muito de ler e escrever, e que não tinha muita afinidade com as áreas de Matemática e Ciências da Natureza, então eu fui excluindo essas áreas e fiquei entre Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, mas acabei escolhendo Comunicação. Fui fazendo aqueles testes vocacionais e sempre aparecia Comunicação.

Passei para a UFAL. Eu também tinha tentado para a UFPE, mas eu não passei lá. Passei para uma faculdade particular, mas eu não queria, porque eu queria evitar a despesa. Então fiquei aqui na UFAL. Entrei 2014, e aí, assim que eu entrei na UFAL, surgiu um edital. Um programa chamado Vivência de Arte, que era da Pró-Reitoria Estudantil. Eu fiquei sabendo que tinha uma bolsa nesse programa e que era possível inscrever qualquer iniciativa cultural, de literatura, dança, música, artes em geral, e não era necessário ser um professor para tutorar o projeto. Era possível que o/a estudante desenvolvesse, sozinho/a, o projeto. Então, no meu primeiro ano, eu inscrevi o projeto para dar aula de maracatu, mesmo sendo do curso de Jornalismo. A música rolando sempre!

Fiz o projeto, passei e já entrei na universidade ganhando dinheiro! Ganhando a bolsa. Organizei esse projeto que tinha eu, como tutora, e mais dois colegas, que eram bolsistas e me ajudavam nas aulas também. Eram pessoas que eu já conhecia do movimento cultural que estavam lá na UFAL e eu chamei para somar. Ficamos nesse projeto e foi massa! Uma galera

¹²² Wikipédia: projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web e escrito de modo colaborativo.

foi, fez aula comigo, fez aula com as outras pessoas também, que estavam no projeto... Foi muito louco, assim, perceber que muita gente não conhecia o maracatu, não conhecia a história do maracatu em Alagoas, e a gente trouxe isso tudo no projeto.

Assim, fui estudando, me identifiquei com várias disciplinas. Gostava muito de produzir matérias, reportagens, porque envolvia conhecer as histórias das pessoas que eu estava entrevistando. Era uma coisa que eu gostava de fazer e acabava sempre na cultura, jornalismo cultural, fazendo matérias sempre dentro dessa área. Tinha uma disciplina de Jornalismo Cultural que foi a melhor para mim.

Continuei a graduação, conheci amigos que estudavam comigo e eram da música também, então começamos a buscar professores e outras pessoas que poderiam trabalhar com comunicação e música, porque era o meu interesse trabalhar nessa área. Além disso, eu já estava pensando na conclusão do curso, em fazer um TCC dentro dessa área também.

Então eu conheci, através de um seminário que teve lá no COS¹²³, um professor que estudava a cena cultural em Maceió e era da Comunicação. Eu mandei e-mail pra ele, e ele falou que tinha um grupo de pesquisa que seria interessante se eu quisesse participar das discussões sobre comunicação e música. Então eu entrei nesse grupo de pesquisa que também tinha pessoas de Recife que estavam passando por Maceió, mas eram do Mestrado, lá na Universidade Federal de Pernambuco. Por isso as discussões desse grupo eram em nível de Mestrado, e eu fiquei meio perdida no começo, mas continuei no grupo, porque eu sabia que em algum momento surgiria alguma leitura que eu não teria acesso na graduação.

No meu curso tinha muito professor idoso, que fazia aquele jornalismo muito quadrado, de jornal impresso mesmo, então muitas vezes eu ficava pensando que nós já estamos na era digital — e havia professores mais jovens, que já traziam isso —, mas havia esses professores parados no tempo. Por esse motivo, foi ótimo participar desse grupo de pesquisa, porque, através dele, eu tive acesso a leituras que eu não teria de jeito nenhum na minha graduação; Leituras que envolviam território, não só de música, mas tudo o que a música *linkava*¹²⁴.

A música é uma rede! Quando você fala de gênero musical, você envolve questões sociais; que tipo de público escuta aquela música; o que é que aquela música representa para aquele público; enfim, falar de samba é uma coisa, falar de pagode é outra coisa. O gênero carrega um conteúdo, que não é só o conteúdo musical. Então a gente teve acesso a essas

¹²³ COS: sigla de Comunicação Social; modo como os estudantes e professores dessa área, na Universidade Federal de Alagoas, se referem ao Departamento de Comunicação Social, que é vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Comunicação e Artes — ICHCA.

¹²⁴ *Linkar*: neologismo derivado da palavra *link*, da língua inglesa, no sentido de interligar.

leituras, e aí o grupo continuou; eu continuei estudando com esse professor, até que surgiu um projeto de pesquisa, e ele me convidou para ser bolsista.

O projeto tinha o objetivo de cartografar lugares da cidade que serviam como pontos de encontro, de jovens maceioenses, que eram mediados pela música. Essas pessoas iam a esses locais não só pela música, mas porque era um ponto de encontro da juventude, por inúmeras razões, mas eram ambientes onde se produzia e se consumia música. Eu fiquei, inicialmente, com o Quintal Cultural, mas, depois, eu fiquei com a sede do Coletivo AfroCaeté, porque, durante o projeto, eu acabei fazendo um trabalho sobre a sede, e o professor gostou muito. Então ele mudou o projeto para que eu ficasse com esse objeto de estudo e pudesse ir desenvolvendo o tema que eu já havia iniciado. Com esse projeto, eu consegui muita coisa: apresentei esse trabalho que eu fiz no início, sobre o Ensaio Aberto, que é um evento que o coletivo fazia mensalmente, com shows gratuitos, e que reunia muitas pessoas lá na sede do coletivo. Depois, comecei a fazer um trabalho sobre isso, pensando no perfil das pessoas que frequentavam, as motivações e tudo mais.

Apresentei esse trabalho lá na UFAL, na Sociologia e no COS; fui pra São Paulo apresentar esse trabalho, num congresso; tudo por causa desse grupo de pesquisa. Viajei sozinha, coisa que eu nunca tinha feito, viajar de avião sozinha. Tudo por causa do grupo de pesquisa. O projeto terminou — era um projeto do PIBIC¹²⁵ —, e nós concluímos. Depois disso, eu fiquei com esse objeto para ser meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e o desenvolvi com esse mesmo professor como orientador. Meu TCC foi sobre o Ensaio Aberto do coletivo¹²⁶.

Essa parte foi a minha experiência de pesquisa científica, com comunicação e música. Mas desde a UFAL, a minha experiência mais próxima com Comunicação, assim, Jornalismo, foi quando eu estagiei na Assessoria de Comunicação da UFAL. Eles abriram vaga; eu fiz a prova; passei; estagiei lá de 2017 até 2018; acho que foi pouco mais de um ano e pouquinho assim. Foi ótimo! Porque eu produzia matérias todos os dias para o site, e era um ambiente muito bom para trabalhar. Geralmente, nas redações, um jornalista acumula muitas funções. Às vezes ele é o fotógrafo; é quem faz a pauta; é a pessoa que vai pra rua; é quem escreve; é quem posta, enfim. Assim, acaba ficando sobrecarregado! Eu tive uma experiência muito rápida num site, e foi horrível assim! Porque eu fazia tudo! Abria o lugar e tudo mais! E ainda estava na UFAL. Era uma correria muito grande! Eu fazia muita coisa! Então eu fiquei um mês assim e

¹²⁵ PIBIC: Programa de Bolsas de Iniciação Científica, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

¹²⁶ Ver: LIMA, Letícia Sant'Ana Nascimento de. "Na virada do maracatu": territorialidade cultural e midiática na sede do Coletivo Afrocaeté. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8677>.

pedi pra sair, porque estava atrapalhando meu desempenho na faculdade.

Mas lá na assessoria, era muito *massa*¹²⁷!, porque todo mundo tinha sua função muito definida. Ou seja, eu só escrevia matéria; tinha a pessoa que tirava foto; tinha a pessoa que determinava qual pauta eu ia fazer; tinha a pessoa que fazia a criação de arte. Era uma equipe muito grande, então cada pessoa conseguia desenvolver seu trabalho muito bem. E era uma equipe que tinha muitas mulheres. A minha chefe era uma mulher, e era muito compreensiva. Foi um ambiente, realmente, gostoso para trabalhar, mas eu sei que não é assim no jornalismo! É uma situação à parte! O habitual é um ambiente caótico; um ambiente que você vai ficar sobrecarregado. Então, eu perdi um pouco do encanto pelo jornalismo.

Mas a experiência na assessoria me rendeu coisas ótimas também! Escrevi matérias que foram para sites científicos; consegui fazer um trabalho legal lá. Mas foi por esta razão: porque eu tinha o suporte de uma equipe muito boa. Nós éramos, realmente, estagiários, não éramos funcionários! Tínhamos a orientação de quem trabalhava lá. Se houvesse qualquer problema, e eu já tive alguns problemas com matérias que eu fiz — por exemplo, um professor foi reivindicar alguma coisa lá —, quem resolvia era a minha chefe. Eu não resolvia nada com nenhum professor. Todas as brigas eram passadas para quem era supervisor da gente. Então, um ambiente massa! Eu gostei! Queria ter ficado mais. Saí pra fazer o TCC e, por fim, eu fiz milhões de outras coisas, e não fiz o TCC. Podia ter ficado mais.

Na universidade, eu nunca me senti deslocada. Eu entrei na universidade ganhando dinheiro! Não tinha como eu me sentir mal! Eu fiquei feliz! Porque era um dinheiro legal, para uma estudante. Eu acho que era uma bolsa de R\$ 500,00. E eu era paga por uma coisa que eu já costumava fazer, que era dar aula de percussão! Então eu não tive estranhamento em relação à universidade, porque eu já conhecia pessoas diferentes sempre, para dar aula. Era algo que eu já estava acostumada a fazer.

Além disso, nas aulas, na graduação, eu fiz amizade rápido com as pessoas da minha turma. O grupo que fiz amizade foram pessoas que ficaram até o final da graduação, não foram pessoas que desistiram. Então eu tinha essa rede de apoio dos amigos, que eram amigos da faculdade, que permaneceram. Eu estava brincando no Dia do Jornalista, pois alguns estavam postando umas fotos nas redes sociais, e eu disse: “Gente! Eu não faço *post* ¹²⁸ do Dia do

¹²⁷ *Massa*: gíria nordestina usada para adjetivar algo muito bom.

¹²⁸ *Post*: neologismo oriundo da língua inglesa, referente a postagem, no sentido de publicar algo em redes sociais digitais.

Jornalista, porque eu só tenho foto da gente no *Pub Fiction*¹²⁹!” — que era o lugar que a gente sempre ia, dia de semana, qualquer dia a gente estava lá — “Não tem como! Eu só tenho foto da gente lá!” [risos]. Nos divertimos com essa observação. A gente saía muito! Havia essa relação próxima, fora da universidade também! Eles são meus amigos até hoje. Também havia essa relação com a música que eu tenho. Não da mesma forma, mas havia essa afinidade.

Eu acho que, dentro da pesquisa científica, eu sentia em alguns momentos que eu estava um pouco deslocada, no sentido de que eu era de uma área em que não havia muita cobrança com relação à metodologia. Na Comunicação a coisa era mais aberta, mais fluida. A pesquisa é muito da vivência, das histórias e da fala, e o que o entrevistado diz é a verdade, para nós... Porque que nós, jornalistas, não somos especialistas em nada. Se eu te entrevisto e você me diz uma coisa, é a sua vivência. E é isso! Não tem muito o que retirar dali.

Porém, quando eu estava dentro da pesquisa científica, eu acabei esbarrando em outras áreas, por causa da pesquisa, e eu senti esse impacto. Eu disse: “Eita, caramba! Estou sendo cobrada, com relação a isso... Uma coisa que eu nunca vi na vida!”. Eu fiquei meio tensa e senti como se não fosse um lugar para mim. E eu acho, até hoje! Eu fiz a pesquisa, participei do PIBIC, mas a área acadêmica em si, eu não enxergo que seja um lugar que eu viveria. Eu não entraria na universidade para ser professora universitária, ou pesquisadora. Não acho que é o meu lugar. Nesse sentido, eu acho que eu fiquei com um pouco de trauma.

Na área profissional do jornalismo, eu me identifico, sim. Mas na pesquisa, não. Porque é outro mundo! Em São Paulo, piorou! Porque tinha coisa que a galera falava que eu não fazia ideia! Fiquei muito perdida! Mas eu tive a sorte de ter um orientador que era um cara jovem e que é muito agregador. Ele é muito “da galera”, sabe? Ele saía com a gente também; ele toca em banda; então era uma pessoa que eu me sentia à vontade para pedir ajuda, pedir socorro! E ele nunca deixou, nem eu nem o colega que era minha dupla na pesquisa na mão. Sempre deu suporte a gente.

Mas, fora essa dificuldade com a pesquisa científica, eu nunca senti outro estranhamento em relação à universidade. Eu sempre achei a universidade um lugar que me abraçou, que me deu muita oportunidade, de fazer coisas legais, de conhecer muita gente. Eu acho que é isso: a universidade é um lugar de você criar uma rede de contatos. Serviu muito nesse aspecto, para mim. De verdade!

Já no coletivo, eu comecei tocando junto com a minha mãe, e hoje eu sou mestra do

¹²⁹ *Pub*: A tradução literal do termo “pub” para o português corresponde à expressão inglesa “*public house*”, ou local público. No Brasil, os *pubs* são bares temáticos que unem música, refeições e bebidas alcoólicas. O *Pub Fiction* ficava localizado no bairro de Jatiúca, em Maceió, e funcionou no período de 2015 a 2018.

coletivo que ela e meu pai também fazem parte, mas nunca pensei nessa relação de pais e filha nesse sentido. Acho que eu nunca pensei, porque nunca houve um embate que afetasse nossa relação familiar. Nunca surgiu nenhum questionamento. Pelo contrário! Tê-los ao meu lado me fortalece, me dá suporte, para que eu desenvolva essa tarefa e assuma essa responsabilidade.

Provavelmente, se eles não soubessem, diretamente, as coisas que eu passei, talvez fosse difícil eles entenderem e me darem esse suporte emocional. Mas eles sabem exatamente tudo o que acontece ali dentro do coletivo e ficam do meu lado e me defendem quando preciso. Realmente, acontece de, por conta da idade, por eu ser uma pessoa jovem, algumas pessoas mais velhas não respeitarem. Então, já aconteceram discussões lá dentro por conta disso. Mas, na minha família, não. Eles sempre respeitaram essa minha posição e me ajudam muito no processo, a seguir em frente, a também dizer quando eu preciso dar uma pausa, descansar, pra poder retomar. Eles entendem, porque estão dentro também.

A percepção de mim mesma como uma profissional da música aconteceu ao longo de anos. Eu fui crescendo, tendo as minhas responsabilidades para assumir, tendo as minhas necessidades, as minhas demandas financeiras e percebendo que era aquilo. Também tendo referências de pessoas próximas a mim que ganhavam dinheiro com a música. Tendo as referências dessas pessoas, eu percebi que o que eu via como talento, na verdade, é fruto de uma dedicação de anos! Eu não nasci sabendo tocar! Eu me dediquei por doze, treze anos da minha vida para fazer o que eu faço. E muita gente diz que eu faço bem! E muita gente me chama para fazer; e é o que eu sei fazer! Então, chega uma hora que você tem que dar um preço para o que você sabe fazer; dar um preço para aquilo que você sabe ensinar para as pessoas. Aceitar isso foi um processo demorado.

Hoje em dia, até mesmo no coletivo, onde eu não recebia nada, eu tocava porque era o meu grupo; porque eu construí; mas, hoje em dia, eu recebo. Por exemplo, eu vou dar uma oficina neste mês, on-line, em contrapartida a um edital que o coletivo foi contemplado. Então eu vou receber por isso. Porque, querendo ou não, dentro do coletivo, eu também ensino para aquelas pessoas que são meus companheiros de grupo. Então hoje também já existe esse entendimento dentro do grupo, de que, ali dentro, eu sou uma pessoa que vive daquilo. Diferente de outras pessoas do coletivo.

Eu acho que esse reconhecimento externo também me fortaleceu para que eu reconhecesse, internamente, que aquele era o meu trabalho. As pessoas me chamando para fazer, me convidando, me pagando. Se as pessoas estão remunerando, realmente, está na hora de eu me organizar e pensar o quanto é que eu devo cobrar por isso, o quanto eu acho justo!

Então eu fui consultando pessoas que também trabalham com isso. Porque surgem coisas que eu ainda não fiz. Por exemplo, alguém me chama para participar de uma gravação de um CD, ou DVD, ou coisa assim. Então eu falo com meus amigos músicos: “Olha, você cobrou quanto? Como é que foi?”.

Ainda aciono os meus amigos, porque tem coisa que surge e você não sabe como precificar. É arte! Você pode pintar um quadro e dizer que é um milhão. E pronto! É um milhão! Quem quiser pagar um milhão, paga! Quem não quiser, não paga! Não tem como a pessoa colocar o preço do seu trabalho! É isso! Hoje eu estou assim! Porque não tem uma base. Não é todo mundo que toca maracatu, que passou pela mesma “escola” — digamos assim — que eu! Não é uma universidade que todo mundo fez igual. Tem gente que deve cobrar caro! Tem mestres que cobram uma fortuna, porque já foram para diversos países, têm outro currículo. Eu não tenho como me comparar! É uma coisa muito individual também que cada músico sabe. E cada artista coloca o preço do seu trabalho.

Assumir que sou musicista e ver isso como algo profissional foi um processo difícil. De maneira geral, isso é um reflexo da formação histórica do nosso país. As manifestações de matriz africana e tudo que está relacionado ao desenvolvimento da arte que não estão dentro do clássico, do erudito, ao longo dos anos, e da formação histórica do nosso país, foram sendo deslegitimados como uma coisa menor, como uma coisa que não tem valor. O popular, no sentido pejorativo da palavra, “popular”, “do povão”, como se isso fosse negativo.

Então, de uma maneira mais ampla, essa é a situação; é uma desvalorização do nacional e do que tem raiz de origem indígena e africana, por vivermos em um país que tem em sua estrutura o racismo como base. Foi construído com o racismo como base da pirâmide brasileira. Então esse é o primeiro ponto. É uma coisa que é maior do que eu, maior do que qualquer outro profissional da área, que nós vamos ter que superar. Eu não sei em que ano, em que época, porque são construções de séculos! Não vai ser agora que vai ser superado. Mas a gente vai tentando, a lentos passos, transformar de pouquinho em pouquinho.

6.3.1.1 O singular-social na narrativa de Letícia

A narrativa de Letícia ressalta sua trajetória, como mulher negra, como musicista e como estudante. Suas experiências, permeadas por essas construções identitárias, constituem seus

“motivos recorrentes” (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Sua relação com a cultura afro inicia-se ainda na infância, a partir das vivências de seus pais — inicialmente em Recife e em Olinda, depois em Maceió —, participando de atividades artístico-culturais ligadas ao maracatu.

O primeiro “momento-charneira” (JOSSO, 1988) que se pode interpretar em sua narrativa consiste na vinda para Alagoas, pois isso afastou a família das práticas culturais vivenciadas em Pernambuco. O segundo momento, já em Maceió, foi a participação na oficina de percussão ministrada pelo percussionista Wilson Santos¹³⁰, quando a família voltou a ter contato com o maracatu e com a cultura afro e participou da fundação do grupo percussivo chamado Baque Alagoano. Posteriormente, sua família, juntamente com um grupo de participantes, fundou o coletivo AfroCaeté, visando a uma maior aproximação do grupo artístico-cultural com seus anseios por uma ação social mais significativa junto às comunidades periféricas, comunidades quilombolas, comunidades de terreiro etc.

Letícia afirma que ter crescido dentro do AfroCaeté foi fundamental para sua formação identitária, pois no movimento cultural a jovem tinha acesso a discussões sobre temas — como as questões raciais e as questões de gênero — que na educação formal não eram discutidos de forma aprofundada. A jovem afirma que isso foi essencial para seu desenvolvimento e para sua conscientização social, e para a noção de responsabilidade social envolvida na possibilidade de transformação social a partir das ações culturais.

Sua construção identitária como mulher negra foi potencializada por suas vivências no coletivo, ajudando Letícia a realizar sua “gestão biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2012), convivendo, no âmbito escolar, em um ambiente predominante branco, no qual as identidades negras eram invisibilizadas ou tratadas como algo exótico. Seu cabelo cacheado, representativamente negro, era motivo de vergonha quando estava no ambiente escolar, porém, no coletivo, havia outras mulheres que ostentavam seus cabelos negros com orgulho, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da compreensão das diferenças culturais entre esses dois campos nos quais a jovem atuava.

Letícia desenvolveu a consciência de que usufruiu de benefícios em sua vida, como: estudar em escolas particulares — especialmente no Ensino Médio, quando foi aluna de uma das maiores escolas particulares de Maceió —; morar em bairros bem-estruturados; e outros aspectos inerentes a uma realidade familiar de classe média. Apesar de não sentir diretamente

¹³⁰ O nome do percussionista foi extraído do Trabalho de Conclusão de Curso de Letícia, intitulado “Na virada do maracatu”: territorialidade cultural e midiática na sede do Coletivo Afrocaeté (LIMA, 2020), no qual a jovem se refere à mesma oficina mencionada nesta tese.

grandes dificuldades, a jovem acessa e compreende realidades diferentes da sua, ao conviver com diversas comunidades nas ações do coletivo do qual faz parte. Seu contato com essas comunidades a motiva a fazer de sua atuação como musicista um instrumento de transformação social. Além disso, com essas experiências, a jovem aprendeu que a mobilização política vai além do benefício individual. “Isso é responsabilidade de todas as pessoas, porque, se todo mundo tem, todo mundo ganha!”. Sendo assim, sua formação experiencial a proporcionou uma consciência política que permeia todos os campos de sua vida.

Além dessa formação política, da empatia causada por sua convivência em diversas comunidades, há uma forte questão identitária, de autorreconhecimento, envolvida na relação de Letícia com os espaços periféricos nos quais atua. Ao reconhecer-se esteticamente com os indivíduos presentes em ambientes periféricos, a jovem se sente mais próxima e mais à vontade nesses ambientes do que em outros lugares mais frequentados pela de classe média. Pode-se compreender que as questões raciais e sociais se relacionam intimamente em sua trajetória de vida.

Letícia menciona a contribuição do coletivo quanto aos seus conhecimentos sobre a história do povo negro, especialmente a história do povo negro em Alagoas, a qual é silenciada e pouco trabalhada na educação formal. Nesse sentido, a jovem registra em sua narrativa a compreensão de que os conteúdos vistos na escola privilegiam temas globais em detrimento dos temas locais, principalmente no que diz respeito à cultura negra nesse estado. Além da invisibilidade de alguns temas diretamente relacionados às suas construções identitárias, Letícia também aponta para a diferença na relação entre os sujeitos, comparando a relação entre professores/as e alunos/as e entre os/as participantes do coletivo.

Existe [na escola] uma transmissão desse conhecimento de uma forma vertical, não é um diálogo. [...] É diferente de um coletivo cultural que, apesar de existirem certos postos que cada um desempenha ali dentro, todo mundo sabe que aquele é um espaço seguro pra se expressar; é um espaço de acolhimento (Letícia – Movimento afro-alagoano)

Essa compreensão das diferenças entre os campos nos quais atuava fez com que Letícia desde muito cedo adotasse múltiplos esquemas de ação, a partir das disposições híbridas de *habitus* das quais dispunha. Conscientemente, adotava atitudes diferentes em cada ambiente, na busca pela adequação às formas de agir impostas ou permitidas por cada um deles. É o que Melucci chama de “jogo do eu” (MELUCCI, 2004). Sua postura de aluna e filha dedicada a ajuda a adotar esse jogo identitário, transitando sem embates por diversos campos, apesar da heterogeneidade destes. Considero que essa é uma forte característica da gestão biográfica de Letícia.

Interpreto que a educação formal é algo que Letícia valoriza, pois a jovem registra em sua narrativa a sua vivência na universidade e sua formação e atuação em Jornalismo. Porém, considero que há um destaque para sua atuação como musicista; uma construção identitária que exigiu um trabalho — inerente à biograficidade (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; ALHEIT, 2011) — de se formar e se autoidentificar como profissional, e não apenas como percussionista amadora. Para Letícia, estabelecer um valor financeiro por um trabalho que ela desempenha desde a infância é um desafio o qual a jovem vem superando e conseguindo se apropriar, diante da compreensão de que esta é a sua principal área de atuação e de que, assim, pode unir sua ação profissional, sua ação política e seus afetos.

6.3.2 Lara: “Hoje eu consigo me ver com mais clareza e ter mais orgulho de quem eu sou e da minha bagagem, da minha história”

A última entrevista narrativa é de Lara, 21 anos (em 2021), gênero feminino, negra, solteira; participa do Coletivo AfroCaeté desde 2017; ingressou no curso de Jornalismo em 2016. Para ela, o grupo no qual atua é: “Um espaço de resistência, trocas e crescimento coletivo. É onde nos encontramos com quem somos, com o que queremos pro mundo e com outras pessoas que compartilhem das mesmas ideias e objetivos”.

Eu tenho 22, faço aniversário dia 25 de abril; nasci em Recife; minha família é toda pernambucana; eu também sou pernambucana. Nasci lá, mas, quando eu nasci, meus pais já moravam aqui, então eu nasci e fiquei pouco tempo de vida lá. Logo depois a gente já veio pra Maceió, onde meus pais já moravam com a minha irmã.

Meus pais vieram morar aqui acho que em 1995, mais ou menos, creio que foi no ano que minha irmã nasceu. Eles foram a Pernambuco quando minha mãe estava no fim da minha gestação. Então, surgiram uns problemas na gestação, por volta do quarto mês, e ela quase teve um aborto espontâneo, então precisou ficar tomando remédio para que eu não morresse. Por isso, ela não teve permissão médica para viajar de volta para Maceió e ficou até eu nascer. Depois que eu nasci, acho que ela ficou mais uns dois meses lá, na casa da minha avó, pra ter um cuidado maior, porque aqui seríamos só nós quatro. Éramos: eu, recém-nascida e prematura; e minha irmã, que tinha 3 anos. Então minha família ficou uns dois meses lá, e só depois viemos

para cá.

Eu sempre fui muito articulada, quando era criança. Eu gostava de falar, gostava de conversar. Eu era aquela criança que chega e não para de falar. Aquela criança tagarela! E era uma criança muito *danada*¹³¹ também. Tenho várias cicatrizes pelo corpo, de quedas e aventuras muito loucas da infância.

Quando eu estava no colégio, eu era muito dedicada. Porém, até a sexta série, eu não era muito dedicada, não, eu era *turma do fundão*¹³². Depois disso rolou uma supertransformação, e eu virei muito *nerd*¹³³! Muito *nerd*! Eu devorava os livros! Eu amava estudar! E isso passou a ser uma coisa central da minha vida. Quando eu estava no segundo ano do Ensino Médio, eu fui estudar em uma escola bem conhecida em Maceió. Eu tinha estudado em um grande colégio católico durante minha vida toda, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao primeiro ano do Ensino Médio. No segundo ano, eu fui para esse colégio que era famoso por ser mais rigoroso com as notas; era um colégio famoso por ter uma boa aprovação no vestibular.

Eu decidi ir para essa escola e pedi para os meus pais, porque, na época, eu estava em dúvida de qual faculdade eu queria cursar. Eu não sabia se eu queria estudar aqui, se queria estudar fora; não sabia qual curso eu queria fazer; eu estava em dúvida entre Direito e Jornalismo. Como eu não sabia onde eu queria cursar, e o colégio católico não era um colégio que aprovava muito no vestibular, eu decidi ir para essa outra escola, e conheci um outro mundo, porque não era um colégio religioso, então foi um choque cultural.

Foi muito bom, porque eu conheci pessoas muito diferentes do que eu estava acostumada. Como eu tinha estudado no colégio católico a vida toda, lá eu conhecia todo mundo! Só não conhecia quem chegava, novato, mas o restante, todos eu já sabia quem eram. Então, quando eu fui para o outro colégio, além de conhecer pessoas muito especiais, que se tornaram amigos muito queridos, eu tive contato com professores que eram muito diferentes dos que eu tinha conhecido no colégio católico. Eram professores com pensamentos mais progressistas e que falavam abertamente sobre isso; que colocavam as ideias na mesa.

Então acho que, na época do colégio, já havia em mim uma sementinha de uma pessoa com o pensamento progressista. No colégio católico, eu arrumava muita briga, porque foi nessa época que eu descobri o que era feminismo e foi quando eu comecei a questionar as coisas ao

¹³¹ *Danada*: levada; traquina; arteira.

¹³² *Turma do fundão*: expressão usada para denominar os grupos de alunos/as que costumam se sentar no fundo da sala de aula, geralmente com a intenção de conversar durante as aulas, longe do olhar dos/as professores/as.

¹³³ *Nerd*: gíria utilizada para denominar pessoa muito dedicada aos estudos, que exerce atividades intelectuais muitas vezes inadequadas para sua idade. O termo é usado, geralmente, de maneira depreciativa e jocosa.

meu redor. Então, imagine, uma menina com 15 anos começar a questionar as coisas, com muito hormônio e a cabeça a mil!

Essa fase do primeiro ao segundo ano foi muito determinante para mim, porque, enquanto no colégio católico, eu tinha um certo receio de me colocar e de impor o que eu pensava, por ser um colégio religioso e bem retrógrado, no outro colégio eu tive uma experiência oposta. Eram professores progressistas que me davam vez e voz, e eu conseguia me posicionar mais.

No colégio católico, como eu era muito nova, eu tinha 15 anos, eu não me via como diferente. Eu entendia que os meus pensamentos eram diferentes dos meus colegas e diferentes também do que a escola nos colocava, mas eu não achava que eu era muito diferente. Só achava que eu pensava um pouco diferente, e tudo bem! Só que eu acho que foi chegando num ponto que aquilo me desgastava, porque muitas vezes eu me desentendia com professores, por comentários machistas, por comentários racistas, por comentários homofóbicos etc. E aquilo foi gerando um desgaste na minha cabeça que eu ficava me perguntando o que acontecia ali. Pensava que não era possível que só eu enxergasse que aquelas coisas que algumas pessoas falavam eram erradas.

Eu acho que essa figura questionadora ainda existe dentro de mim, mas acho que um pouco mais cansada, porque já faz alguns anos, e a vida vai cansando a gente de ficar questionando o tempo todo. Porque não é possível que as coisas não mudem! Não é possível que as pessoas não avancem! Mesmo assim, ainda me acho uma pessoa um pouco questionadora. Não sou de baixar a cabeça para o que eu acho errado e para o que eu acho que precisa ser questionado.

No terceiro ano do Ensino Médio, foi a fase mais *nerd* da minha vida! Eu não fazia muita coisa além de estudar. Eu só estudava! Eu não saía e mal via meus amigos. Eu vivia para estudar. Tudo isso porque eu ainda estava em dúvida entre fazer Direito e Jornalismo, e a nota de corte de Direito era bem alta; já a de Jornalismo não era alta. Tanto que, no segundo ano do Ensino Médio, eu fiz o ENEM¹³⁴ para testar, e passei em Jornalismo. Eu estava no 2º ano! Mas eu decidi não cursar, porque eu queria terminar o colégio e porque eu ainda não sabia qual curso fazer.

No fim das contas, quando eu terminei o Ensino Médio, eu decidi fazer Jornalismo. Até cheguei a passar em Direito, mas o “bichinho” do Jornalismo já tinha se alastrado no meu corpo,

¹³⁴ ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio: instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. A nota do ENEM é utilizada como critério de seleção em diversas universidades, especialmente nas universidades federais, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

e eu decidi por ele. Fiz isso contrariando um pouco as expectativas da minha família. O lado da família do meu pai, que esperava que eu fizesse Direito, ficou um pouco decepcionado e frustrado por eu não ter feito.

A decisão de fazer Jornalismo foi difícil, porque eu estava indo na contramão. Eu tinha a faca e o queijo na mão, pois havia sido aprovada nos dois cursos que eu tinha me inscrito. Um curso tinha fama de dar muito dinheiro, e o outro tinha a fama de não dar dinheiro. Eu escolhi fazer o que não dava dinheiro. Então eu fiquei numa pequena crise. Pensei: “Será que eu estou fazendo a escolha certa? Será que daqui a alguns anos eu vou me arrepender?”. Essas coisas! No decorrer da faculdade, eu percebi que não, que era ali mesmo que eu tinha que estar e que, provavelmente, se tivesse feito Direito, eu teria ficado muito frustrada, porque realmente eu me identifico muito com a comunicação. É uma coisa que eu acho que faz parte de mim. Eu gosto muito! Tenho minhas frustrações. Acho que todo mundo tem, com a área que decidiu estudar e atuar. É normal ter decepções, mas, enfim, eu gosto muito do que eu faço.

Poucos meses antes de eu começar a faculdade, em fevereiro de 2016, a minha mãe faleceu, aos 52 anos. Ela teve um infarto; depois teve outro infarto e faleceu. Eu tinha 17, quase 18 anos na época, então foi muito difícil. Minha vida virou de cabeça pra baixo! Inclusive o meu início na faculdade foi poucos meses depois disso, então eu já era outra pessoa; eu não era mais a menina nerd que eu era no colégio, porque havia outras demandas psicológicas que eu nunca havia tido antes. Eu estava vivendo um processo de luto da pessoa que era a figura central da minha vida.

Acho que minha mãe é a pessoa mais especial que eu já conheci. E não é porque é minha mãe! É porque, realmente, ela é muito especial! E isso é uma coisa que eu tenho muito orgulho de dizer, porque todo mundo que a conheceu — meus amigos, nossos familiares, pessoas que tiveram pouco contato com ela — também fala isso. É uma coisa que me enche de alegria, porque é um conforto para dor da saudade saber que a pessoa foi uma pessoa boa, que plantou boas sementes. Eu tive que lidar — lido até hoje — com a ausência da minha mãe, e acho que é inevitável isso ser um divisor de águas na minha vida, porque ela era uma figura central e, meio que do dia para a noite, você perde aquela referência.

Minha mãe era tipo uma bússola para mim! Ela era muito o meu norte, e para onde eu queria ir. E aí perder essa presença física dela virou minha vida de cabeça pra baixo e me fez ter que reconstruir, tanto as minhas referências quanto os lugares para onde eu queria ir; o que eu queria ser; quem eu era; enfim, foram questões que foram muito difíceis de lidar. Hoje em dia eu lido com mais facilidade, mas com 17 anos é mais complicado. Eu tinha outra cabeça,

mas eu acho que o luto, infelizmente, veio porque tinha que acontecer.

A fé e a doutrina espírita me ajudaram bastante; acho que eu posso falar com clareza dessa parte da fé. Ela me ajudou a me entender e entender também que tem coisa que não se entende e que não se explica, e que a gente só tem que aceitar, porque, enfim, não tem como reverter. Nesse caso, era a perda da minha mãe, e não havia nada pra fazer com relação a isso. Eu precisei aceitar, e eu acho que a fé é algo que ainda me ajuda muito; é algo que me traz um conforto e uma paz para lidar com essa dificuldade.

O carnaval e a música são duas coisas que me conectam muito com a minha mãe. Eu tenho um gosto musical que foi muito influenciado por ela, então eu escuto muita música que eu comecei a escutar com ela, e que, quando eu estou muito feliz e quero compartilhar a minha alegria com ela de alguma forma, eu escuto; e quando eu estou muito triste, com muita saudade, eu escuto. Eu acho que eu aprendi um pouco do amor que eu tenho pelo carnaval com meu pai e com a minha mãe.

No último Sábado de Zé Pereira, estávamos aqui em casa — eu, minha irmã e meu pai — chorando, porque não tinha carnaval¹³⁵! Foi nesse nível! A minha família toda, minha família por parte de mãe, é do interior de Pernambuco, de uma cidade chamada Vitória de Santo Antão. Então, na minha família, houve três blocos, um deles foi fundado pelos meus pais. Então eu cresci tendo o carnaval como um momento muito importante. Era um momento que unia toda a minha família; todos os netos da minha avó iam para a casa dela, e a gente ficava junto. O bloco saía da porta da casa da minha avó, então era uma coisa que sempre foi muito emocional para mim. Sempre me remeteu e me remete a essa saudade de um tempo que não volta; de um tempo com a família. Eu sou louca por carnaval! Realmente, eu não consigo fugir disso. Eu costumo brincar que está no meu sangue, porque meus pais amam muito o carnaval.

Quando eu passei no vestibular, eu passei em primeiro lugar em Jornalismo, sendo que Jornalismo era a minha segunda opção. Eu passei em primeiro lugar em Jornalismo, só passei em Direito na segunda chamada. Quando saiu o resultado da segunda chamada, a minha mãe havia falecido poucos dias antes. Então estava numa de: “Meu Deus do céu, a pessoa que me aconselhava não está mais aqui, o que é que eu faço?”. Só que quando saiu o resultado de Jornalismo, ela disse: “Minha filha, as coisas acontecem por um propósito! Se aconteceu de você não passar em Direito e passar em primeiro lugar em Jornalismo, deve ser um sinal”. Então eu fiquei com isso na cabeça e, naquele momento, fazia muito sentido para mim o que ela havia dito. Realmente, para mim, até hoje faz muito sentido, porque eu acho que se eu tivesse passado

¹³⁵ As comemorações de carnaval do ano de 2020 foram suspensas devido à pandemia de covid-19.

na primeira chamada em Direito, eu teria sido muito frustrada. Não é uma coisa que eu quero para mim.

Entrei no coletivo em 2017, através da Letícia, que é a mestra do coletivo e que é uma grande amiga minha. A Letícia tinha estudado no colégio católico que eu estudei, e eu lembro que houve uma apresentação de abertura de jogos internos que ela tocou xequerê¹³⁶ e foi muito bonito! Eu me lembro com muita clareza dessa imagem até hoje! Me arrepio só de falar! Lembro que fiquei pensando que queria ser amiga daquela menina. Achei que ela era muito massa! Eu nem sabia o que era um xequerê na época! Nunca tinha visto! Acho que isso aconteceu em 2013.

Quando eu entrei na faculdade, em 2016, ela era veterana e eu era caloura. Então, nos encontros da vida e do COS, onde os estudantes costumam ficar sentados na frente da cantina, por horas e horas, acaba-se conhecendo pessoas que não são da sua turma, e foi assim que eu me aproximei da Letícia e nós construímos uma amizade que é muito importante pra mim.

Letícia falava muito do coletivo, óbvio, é uma parte da rotina dela desde que ela era criança, então ela falava muito! Lembro que ela me chamou para um Ensaio Aberto em 2016. Era o último ensaio aberto do ano. Então eu fui. Fui assim, sem conhecer o grupo; mas Letícia chamou, eu fui. Eu não consigo explicar o que eu senti naquele dia, mas eu fiquei tão eufórica que cheguei em casa por volta das 22h, e eu fui dormir 1h da manhã, porque eu estava extasiada! Aquilo me deu uma injeção de ânimo! Eu lembro que, nesse dia, eu conversei com algumas pessoas do coletivo e falei que, quando fossem abrir oficina, eu iria fazer. Eu queria muito fazer!

Em abril de 2017, eu fiz a oficina, e foi muito especial! Eu me lembro com muito carinho dos dias da oficina, foram dois dias. Depois disso, foi só amor! Foi muito massa! Tem sido uma experiência muito massa! Esse momento de pandemia que estamos vivendo tem sido difícil! Estar longe do coletivo e não ter esse refúgio têm sido muito difícil! Eu acho que é uma das coisas que eu mais sinto falta da vida que a gente tinha antes da pandemia. Também no coletivo eu conheci meu atual namorado. Nós sempre brincamos dizendo que o coletivo é como um santo casamenteiro, porque muitos casais já se formaram lá, e eu e meu namorado fomos um desses casais. É algo que marcou a minha história com o coletivo: eu ter conhecido uma pessoa que eu amo tanto e ter conhecido outras pessoas que eu amo de outras formas também.

Acabei fazendo amigos e conhecendo pessoas que são muito diferentes de mim, que vivem realidades diferentes da minha. Acabei me aproximando ainda mais da Letícia, então,

¹³⁶ Xequerê: instrumento musical de percussão que consiste em uma cabaça seca cortada em uma das extremidades e envolta por uma rede de contas.

para mim, hoje ela é como uma irmã. É uma figura que, para mim, por eu ser do coletivo, por eu ser batuqueira e ela ser a mestra, a gente tem uma dinâmica que é muito interessante. Porque, da porta do coletivo para fora, ela é só a Letícia minha amiga; da porta para dentro, ela é a Letícia, minha amiga e minha mestra. A gente conseguiu estabelecer uma relação que eu acho que outras pessoas também acabaram desenvolvendo; pelo fato de terem visto ela crescer no coletivo e se tornar mestra, existe uma relação de respeito pelas decisões e pelos direcionamentos dela.

Nós temos uma relação muito massa, não só como amigas, mas também como mestra e batuqueira. Eu tenho muito respeito por ela dentro e fora do coletivo e sou muito grata por ela ter me apresentado a esse universo que eu não conhecia. Realmente, isso era uma coisa que não era parte da minha vida, não era parte da minha rotina, e desde que começou a ser, eu não consigo mais imaginar como não sendo. Realmente me têm feito muita falta esse espaço e esse lugar.

Dentro do coletivo, eu já tive o meu lugar de questionadora também. Nós tentamos fazer as coisas com base no diálogo. Por exemplo, quando a gente tinha uma proposta de tocada, a gente jogava no grupo das comissões; é um grupo que tem várias comissões dentro. Eu sou da comissão de comunicação; tem comissão de figurino, de organização, de finanças etc. Então, se alguém jogava uma proposta de tocada no grupo, se eu achasse que aquela proposta era boa, eu concordava e incentivava; se eu achasse que era ruim, eu dizia para analisarmos se valia a pena; se valia o desgaste, o transporte etc.

Eu não senti muitas vezes a necessidade de ser questionadora dentro do espaço do coletivo, porque eu acho que eu estou em um espaço em que as pessoas têm pensamentos mais parecidos com os meus. Então isso acaba facilitando a comunicação e a organização do grupo; mas quando eu senti necessidade, eu senti abertura de ser como eu sou e de me colocar da forma que eu acho válida.

Eu acho que o coletivo me jogou num mundo muito novo, que é o mundo da cultura popular em Alagoas. Na época eu não conhecia muitas manifestações, não sabia de muita coisa da história do estado, a história das pessoas do estado, e acabei conhecendo graças ao coletivo, e também acabei conhecendo pessoas que, se eu não estivesse no grupo, provavelmente eu não conheceria. Porque são pessoas que estão distantes da minha realidade, de uma forma ou de outra. Que bom que eu pude encontrá-las! Que bom que meu caminho se cruzou com o da Letícia, e eu fui fazer a oficina, e estou lá até hoje! Realmente é uma coisa que tem quase uma magia envolvida. O bem que me faz. O que eu sinto quando a gente está ensaiando, ou quando

a gente está se apresentando, é muito especial! Realmente, é muito importante para mim.

Muita coisa aconteceu para mim em 2016, e acho que o que ressaltou mais a questão identitária foi a minha entrada na UFAL, pois eu passei a ter contato com pessoas muito diferentes das que eu tinha contato antes e passei a ter vivências diferentes, com perspectivas de mundo muito diferentes. Eu me lembro que eu passei a enxergar que eu não era uma pessoa branca, quando eu entrei na UFAL. Lá eu tive contato com o movimento negro. Isso foi muito dúvida, porque é uma sensação de pertencimento, mas, ao mesmo tempo, é meio assustador, por tudo o que a gente vive. Não são só flores, e você passa a perceber isso. Então eu acho que a UFAL é um mundo que realmente só quem vive, quem conhece, quem de fato vivencia aquela experiência sabe como ela é grande, como é enriquecedora.

Ter contato como o movimento negro foi um momento de transição na minha vida. Eu pude perceber quem eu era atualmente e, ao mesmo tempo, entender muita coisa do passado, como preconceitos que eu sofri e não tinha a dimensão de que aquilo era racismo. Não era muito palpável para mim naquela época. Enfim, acho que pelo contexto que eu vivia, quando eu era mais nova, principalmente na adolescência, eu não tinha essa noção. Eu me lembro que a primeira vez que alguém me falou algo no sentido de eu ser uma mulher negra foi um professor do colégio em que eu estudei nos dois últimos anos do Ensino Médio. Eu lembro que me causou muito estranhamento. Eu fiquei pensando de onde veio aquilo. Eu lembro que foi logo depois que eu fui aprovada no vestibular de Jornalismo. Eu fui até a isolada¹³⁷ em que ele dava aula, e ele me chamou, como exemplo, na frente da turma, falando do meu desempenho. Então ele falou que era incrível ter “uma mulher, jovem, negra ocupando esse espaço; tendo essa nota tão boa no vestibular” etc. Eu lembro que, na hora, eu fiquei bem surpresa — ele tinha acabado de me chamar de “mulher negra” —; achei muito estranho! Isso nunca passou pela minha cabeça, então eu acho que essa questão identitária foi nesse caminho de me perceber uma mulher negra numa sociedade racista.

Foi como uma faca de dois gumes. Você consegue perceber melhor suas origens, valorizar mais as suas origens, de onde você veio, de quem você veio, mas ao mesmo tempo você pensa em tudo o que você já sofreu que você não conseguiu identificar o que era. Acho que é uma máxima de todas as meninas negras que viveram em ambientes muito brancos, como os colégios que eu estudei, que eram de maioria esmagadora branca. Então, esse momento de olhar para trás e pensar nas coisas, é muito chocante; é muito conflitante. Mexe muito conosco.

¹³⁷ Matéria isolada: termo utilizado para designar aulas de reforço de componentes curriculares específicos, visando à preparação para o vestibular/ENEM.

A questão identitária foi algo que eu fui amadurecendo a partir de 2016. Fui me vendo e me respeitando de uma outra forma; me reconhecendo de uma outra forma, e acho que o saldo, de lá pra cá, é positivo. Hoje eu consigo me ver com mais clareza e ter mais orgulho de quem eu sou e da minha bagagem, da minha história. Eu acho esse contato com o movimento negro foi mais ou menos na mesma época que eu entrei no coletivo — eu entrei em 2017 —, mas eu acho que não foi algo que eu aprofundei, mas eu passei a andar com mais pessoas negras, que me mostraram o que eu não sabia que eu era. Acredito que foi um pouco antes de eu entrar no coletivo, mas não muito tempo antes.

Quanto à minha relação com o Jornalismo, todo mundo que faz uma escolha — profissional, acadêmica — acaba em algum momento tendo algum conflito com o que você escolheu fazer. Porque nem tudo é perfeito! Mas acho que eu não consigo identificar um momento específico em que eu percebi que eu estou no lugar certo, estou fazendo algo que realmente faz sentido para mim! Eu acho que foi, realmente, a partir da vivência acadêmica. Eu estou estudando uma coisa que faz muito sentido para mim, que eu gosto, que eu quero de fato exercer.

Mas ao mesmo tempo acho que isso tem muito a ver com a vivência no COS, que era o meu ambiente, que muitas vezes eu passava mais tempo lá do que em casa, onde eu estava com aquelas pessoas e percebia outras pessoas que também decidiram pela Comunicação, com as quais eu acabei estabelecendo vínculos. Então eu acho que tem a ver com isso, com essa percepção da vivência do jornalismo e da vivência do estudante de Jornalismo, que é diferente, obviamente, do profissional. Quando eu paro para pensar mais sobre isso, eu acho que o curso de Direito é um curso fantástico, obviamente; mas eu acho que, para mim, realmente não faria muito sentido. Depois de quase cinco anos na UFAL, quando eu paro para pensar na função social do jornalismo, na importância que o comunicador tem dentro da sociedade, eu acho que isso me realiza.

Eu atualmente estou atuando numa área que não é minha área de formação; estou trabalhando em uma agência de publicidade, que é muito diferente do jornalismo. Obviamente, tem seus encontros, porém, realmente, é muito diferente do que eu fui aprendendo ao longo do curso. Mesmo assim, eu acho que também consigo aplicar muita coisa do jornalismo na publicidade. Mas é muito curioso, porque, hoje mesmo, eu fui para uma pauta de um dos clientes da agência que era na beira da lagoa, ali no Pontal¹³⁸. Eu estava fazendo o que eu fazia

¹³⁸ Pontal da Barra: bairro histórico de Maceió, situado entre a Lagoa Mundaú e a Praia do Pontal, na região sul da cidade, na divisa com o município de Marechal Deodoro. O bairro é conhecido pela produção e pela

quando eu era estagiária de produção de TV: entrando em contato com as pessoas, tentando organizar tudo etc. Então comecei a ouvir as histórias das pessoas, e eu percebi que isso mexe comigo! É algo que faz meus olhos brilharem! É muito doido, porque eu acho que o que fez eu me encontrar no jornalismo foi esse contato com a realidade do mundo, com a realidade do outro, principalmente pelo poder que a gente tem na mão — o comunicador tem um poder muito grande de transformação social, de dar voz a quem precisa ter voz. Acho que isso é muito significativo e acho que é nesse caminho esse meu encontro com o jornalismo.

Quanto às experiências na área de Comunicação, eu participei da Comissão de Comunicação do coletivo e estagiei na TV Mar, na parte de produção de TV, de 2017 até o último trimestre de 2018. Logo depois disso, eu estagiei no Tribunal de Justiça, também na assessoria de comunicação. No coletivo, eu participei da Comissão de Comunicação por, aproximadamente, uns três anos.

Quando a pandemia começou, nós paramos de tocar, e as comissões ficaram paradas, porque não havia fluxo de atividades. Quando as coisas foram voltando, antes do processo das gravações do CD, as coisas começaram a se desenhar, e eu vi que não estava dando pra mim, porque eu já estava trabalhando na agência — são 8 horas por dia que eu já dedico ao trabalho, e eu preciso terminar meu TCC —, então era muita coisa para administrar, e eu achei que seria mais prudente ficar fora da comissão. Então sigo afastada; acho que quando eu conseguir entregar meu TCC — que vai ser um parto —, eu acho que aí eu vou ter condições de voltar. Por enquanto, eu estou só participando como membro, não estou em nenhuma comissão. Mas é um feito fantástico a gravação do CD! O processo todo foi incrível, muito enriquecedor também.

Apesar da gravação do CD, o coletivo não voltou totalmente às atividades. Antes da gravação do CD, a gente precisou ensaiar, porque estava todo mundo parado há um ano e gravaríamos em estúdio, o que é diferente do que a gente faz na rua; então nos encontramos. Houve uns seis ensaios antes da gravação; depois a gente voltou a se encontrar na gravação; depois disso a gente ensaiou pontualmente para umas tocadass que fizemos, mas não voltamos ao ritmo de tocadass que tínhamos; somente alguns eventos.

Meu TCC é uma reportagem. Eu estou no processo de iniciar as entrevistas e espero que, no mais tardar, em julho eu entregue. Minha intenção era me formar no começo de 2021, então a ideia era começar o TCC em 2020, sendo que eu não contava que haveria uma pandemia no

meio do caminho. E a pandemia foi aquele caos. Ninguém estava muito bem, nem tinha perspectiva de voltar a sair de casa. Então tivemos que nos adaptar à entrevista on-line, mas o comum era a entrevista presencial, então foram vários processos envolvidos.

Hoje eu me sinto realizada na minha trajetória de vida. Eu acho que todos os aspectos me fizeram mais forte, me fizeram ser a pessoa que eu gosto de ser. Claro que eu não me acho uma pessoa perfeita. A cada dia a gente quer ser melhor e quer construir mais coisas; mas eu acho que dentro desse espectro, dentro do que eu vivi, cada ponto me trouxe até aqui e me trouxe onde eu estou e até o que eu sou, e eu gosto muito do que eu sou agora. E eu gosto de cada um desses elementos e do poder que eles têm na minha vida.

6.3.2.1 O singular-social na narrativa de Lara

A narrativa de Lara se assemelha à de Letícia em alguns pontos. Lara também é pernambucana, veio para Maceió com dois meses de vida e aprendeu com sua família o gosto pelo carnaval. Entre seus “motivos recorrentes” (DELORY-MOMBERGER, 2012), pode-se destacar sua trajetória estudantil e sua relação com a educação formal; sua relação com sua família, especialmente com sua mãe; a relação com sua formação e atuação profissional.

Lara aponta que, no Ensino Médio, sua relação com a escola passou a ocupar lugar de destaque em suas ações. A jovem tinha o propósito de ingressar na universidade, e isso se tornou um objetivo central em sua vida, influenciando suas escolhas, inclusive motivando a jovem a mudar de escola, visando a um ensino que priorizasse a preparação para os exames de seleção para ingresso no Ensino Superior.

Essa mudança de escola representa um dos “momentos-charneira” (JOSSO, 1988) na trajetória de Lara, pois, saindo da tradicional escola católica na qual sempre estudou e ingressando em uma escola — não confessional, “com professores de pensamento mais progressista” (Lara — movimento afro-alagoano); com um público menos homogêneo culturalmente —, a jovem passou a participar de discussões mais amplas. Esse ambiente favoreceu o desenvolvimento do caráter questionador que Lara afirma fazer parte de sua construção identitária. Também nessa escola, Lara afirma ter ouvido pela primeira vez que ela é uma mulher negra.

Outro “momento-charneira” (JOSSO, 1988) vivido pela jovem foi a mudança da sua escolha quanto à graduação que cursaria. Apesar de sua família preferir curso de Direito, a jovem escolheu Jornalismo. Essa atitude é significativa ao refletirmos sobre o conceito de

“desfiliação” discutido por Sinlgy (2003). Ao decidir por priorizar sua escolha pessoal, a partir do processo reflexivo permeado pela individualização, a jovem distancia-se da influência familiar e assume seu posicionamento.

A jovem tem uma relação de grande afinidade com seus familiares. Essa relação contribuiu para seu gosto pelo carnaval, o que considera um importante vínculo entre os membros da família. Seu gosto musical também representa um vínculo emocional com sua família, especialmente com sua mãe, que faleceu em 2016.

O falecimento da mãe de Lara constituiu um momento marcante em sua trajetória biográfica. Seu relacionamento com a mãe é um dos “motivos recorrentes” (DELORY-MOMBERGER, 2012) representativos em sua narrativa. Para a jovem, a mãe representa uma referência importante, e seu falecimento trouxe impactos em sua “gestão biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2012), modificando suas referências, seus objetivos e suas atitudes.

Seu encontro com coletivo se deu em 2017, através de Letícia — que também colaborou com a presente tese. Apesar de terem estudado na mesma escola católica, somente na universidade as jovens se conheceram realmente. A partir do reencontro no curso de Jornalismo, a amizade entre as duas se fortaleceu, e as conversas sobre o coletivo AfroCaeté proporcionaram o convite para que Lara participasse do Ensaio Aberto, iniciando seu contato com o coletivo. Lara participou da oficina de percussão e tornou-se batuqueira, função que continua exercendo atualmente.

A partir de sua atuação no coletivo, Lara teve um contato mais próximo com a história e a cultura negra, especialmente sobre a representatividade negra no estado de Alagoas. Além disso, Lara atribui o desenvolvimento de sua compreensão quanto às questões identitárias à sua entrada na universidade, como ela registra no seguinte trecho: “Passei a ter contato com pessoas muito diferentes das que eu tinha contato antes e passei a ter vivências diferentes, com perspectivas de mundo muito diferentes” (Lara — Movimento afro-alagoano). Pode-se interpretar que, a partir da socialização, a jovem pôde vivenciar experiências e conhecer perspectivas de mundo diferenciadas.

As experiências vividas por meio de sua atuação no movimento negro proporcionaram à jovem um sentimento de pertença e, ao mesmo tempo, de inquietação, diante da compreensão dos preconceitos sofridos no passado. Preconceitos esses que, na época em que foram vivenciados, não puderam ser devidamente compreendidos, pois, por estar inserida em um ambiente predominantemente branco, não possuía o repertório de experiências necessárias para

refletir e agir sobre as situações de racismo vividas. Tal fato corrobora o que Lahire (2002) discute sobre os esquemas de ação, apontando que estes dependem diretamente dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito.

Durante a infância e a adolescência, Lara não se reconhecia como “mulher negra”. O processo de autoidentificação iniciou quando, no curso pré-vestibular, um professor observou o quanto era significativo “uma mulher, jovem, negra” tendo uma boa classificação no exame de seleção de uma universidade federal.

Para Lara, ser chamada de “negra” causou um estranhamento e iniciou um processo reflexivo que foi potencializado após o ingresso no Ensino Superior, com seu contato com o movimento negro e com o coletivo AfroCaeté. Somente após desenvolver um novo repertório de experiências, a jovem passou a refletir sobre seu passado e identificar acontecimentos que haviam passado despercebidos. Isso nos remete ao que Larrosa diz sobre a “experiência”: “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Ou seja, nem tudo o que nos acontece se transforma em experiência. Um acontecimento pode se transformar em experiência — e em aprendizagem — muito tempo depois que o indivíduo a vivenciou, a partir da reflexividade biográfica, ressignificando o passado a partir das vivências do presente, possibilitando a formação de si em temporalidades individuais.

Quanto à relação de Lara com o curso de Jornalismo, pode-se interpretar que ela estabelece uma relação de pertencimento e de sentido significativo. Essa compreensão faz com que a jovem se sinta satisfeita com a escolha feita ao decidir que graduação cursaria. Na sua opinião, o papel do profissional de jornalismo na sociedade representa um motivo de realização pessoal e orgulho em desempenhar essa função. No momento da realização da entrevista narrativa, Lara não estava trabalhando como jornalista, mas sim em uma agência de publicidade. Nessa atuação profissional, o convívio com muitas pessoas na realização do seu trabalho é o que mais a encanta e a recompensa. Segundo a jovem, “esse contato com a realidade do mundo, com a realidade do outro” contribui com essa identificação com a profissão de jornalista.

Entre os colaboradores, Lara foi quem verbalizou mais claramente o sentimento imanente após a experiência de narrar sua trajetória biográfica. O que ela expressa no trecho a seguir:

Hoje eu me sinto realizada na minha trajetória de vida. Eu acho que todos os aspectos me fizeram mais forte, me fizeram ser a pessoa que eu gosto de ser [...] cada ponto me trouxe até aqui e me trouxe onde eu estou e até o que eu sou, e eu gosto muito do que eu sou agora. E eu gosto de cada um desses elementos e do poder que eles têm na

minha vida (Lara – movimento afro-alagoano).

Esse trecho corrobora o que já foi dito anteriormente nesta tese sobre a “biografização” (ALHEIT, 2011; DELORY-MOMBERGER, 2004, 2014) e sobre o “fato biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2016), que, a partir da reflexão do indivíduo e da atribuição de significado por meio dos símbolos da linguagem, constitui-se como um meio de aprendizado e de constituição de si, que, ao narrar suas experiências, racionaliza-as e as ressignifica.

As análises apresentadas nesta tese reforçam a importância dos movimentos culturais para a formação dos sujeitos e a sua colaboração para o fortalecimento de construções identitárias e da base de suas ações diante da sociedade. Na próxima seção, trato dos encontros e desencontros entre as construções identitárias e as aprendizagens biográficas interpretados a partir das narrativas biográficas do jovem e das jovens colaboradoras desta tese. Se, na seção que se encerra, as narrativas foram analisadas individualmente, no Capítulo 7, elas serão analisadas em conjunto, sendo evocadas a cada categoria discutida.

7 MÚLTIPLOS ESQUEMAS DE AÇÃO A PARTIR DE MÚLTIPLOS CAMPOS SOCIAIS: ENCONTROS E DESENCONTROS IDENTITÁRIOS

No conjunto das narrativas do/as jovens perpassam temáticas e questões identitárias que serão analisadas enquanto resultados de múltiplos esquemas de ação apreendidos no entrelaçamento de diversos campos sociais nos quais os/as colaboradores/as da pesquisa se inserem: desencontros com as expectativas familiares; encontros com as heranças culturais vindas da família; encontros e desencontros com a educação formal; encontros com ação política; encontros e desencontros com o “ser periférico”; encontros e desencontros com o ser mulher; encontros e desencontros com o ser negro/a; encontros e desencontros com o “jogo do eu” (MELUCCI, 2004).

Parto do pressuposto de que são os diversos campos, pelos quais transitam os indivíduos, que fornecem os seus repertórios de esquemas de ação (de hábitos). Para Lahire (2002), esses esquemas são “conjuntos de sínteses de experiências sociais que foram construídas/incorporadas durante a socialização anterior nos âmbitos sociais limitados/delimitados” (LAHIRE, 2002, p. 37), e suas transferências e transposições efetuam-se no interior dos limites, muitas vezes imprecisos, de cada contexto social. A escola, enquanto campo social, também dispõe das suas combinações condicionantes, sendo estas muitas vezes supervalorizadas, priorizando o controle das mentes e dos corpos dos sujeitos, em detrimento da multiplicidade das identidades e das culturas que se entrecruzam em seus espaços. Existe, nas instituições escolares, uma missão de transmissão de uma “herança”, como aponta Bourdieu e Passeron (2014), em forma de saber socialmente reconhecido que se configura em capital cultural.

Bourdieu (1998, p. 75-79) aponta três estados do capital cultural: o estado incorporado; o estado objetivado; e o estado institucionalizado. O estado incorporado remete a um trabalho pessoal do indivíduo sobre si mesmo, um “cultivar-se”. Está ligado à pessoa em sua singularidade biológica e é “objeto de uma transmissão hereditária que é sempre altamente dissimulada, e até mesmo invisível” (BOURDIEU, 1998, p. 75); ele é o acúmulo dos prestígios da propriedade inata (herdada) e os méritos da aquisição (o que é acrescentado pelo próprio indivíduo ao seu patrimônio hereditário). Trata-se de um aspecto do capital cultural que é fruto do tempo pessoal e é impossível de ser transferido automaticamente — como poderia ser transferido um bem material —, pois é adquirido de maneira dissimulada e permanece com seu portador até o fim da sua vida.

O estado objetivado é a forma em que o capital cultural pode ser transmitido em sua materialidade, ou seja, objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc. Porém, a subsistência desse estado do capital cultural — “como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica” — depende da condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado “como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado” (BOURDIEU, 1998, p. 77).

O estado institucionalizado do capital cultural parte do reconhecimento institucional de um determinado bem cultural, como é o caso do diploma. Ele é produto da conversão de capital em capital cultural, e “estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho” (BOURDIEU, 1998, p. 79). Possui os mesmos limites biológicos do estado incorporado, por ser intransferível, e acompanha seu portador durante sua trajetória de vida.

Arelada ao conceito de capital cultural existe a noção de *habitus*, que remete à incorporação de um estoque de disposições postas em prática a partir de estímulos conjunturais de determinados campos sociais.

Os sujeitos são agentes que atuam dotados de um sentido prática, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão de estruturas cognitivas duradouras e de esquema de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático, senso do jogo (BOURDIEU 1996, p. 42)

É interessante observar que meu encantamento pela desenvoltura daqueles jovens não partiu de seu ajustamento à dinâmica escolar, mas, ao contrário, da sua postura contestadora, que me provocou a impressão de estar diante de indivíduos aptos a lutar por sua sobrevivência, mesmo que essa potência nem sempre dialogasse harmoniosamente com o mundo escolar. Mas, então, de onde viria esse modo de ação? Que *habitus* estaria pautando aqueles comportamentos e aquelas mentalidades? Se eu estava diante de jovens que partilhavam de um mesmo “espaço social” (BOURDIEU, 2011), morando no mesmo bairro, estudando na mesma escola, qual seria o diferencial entre aqueles jovens, que demonstravam um saber mais consistente e um posicionamento mais crítico diante da realidade que os demais jovens daquele grupo?

É nesse sentido que podemos refletir como as configurações identitárias dão-se justamente a partir das constantes mudanças de cenário que marcam a atualidade e que, necessariamente, repercutem sobre as trajetórias individuais, gerando não uma identidade

única, constante e a-histórica para cada indivíduo, mas identidades complexas e cambiáveis (DUBAR, 2009). É a partir dessa concepção que se pode refletir sobre as diversas influências na constituição identitária dos/as jovens: não como influências determinantes e únicas nessa formação, mas como influências contingenciais; cada uma, dentre muitas, é passível de reformulação, no curso do tempo e a partir de outras vivências e novos contextos.

Durante a pesquisa de mestrado, quando surgiu a questão da atual tese, não foi o sucesso ou o fracasso escolar o que me chamou a atenção naqueles jovens; não me perguntei sobre seus resultados escolares, mas me encantei com sua desenvoltura diante dos pontos que discutíamos nos grupos de discussão, das diversas questões com as quais os indivíduos se deparam na vida cotidiana.

7.1 Desencontros com as expectativas familiares

Discussões sobre sucesso ou fracasso escolar têm sido desenvolvidas por diversos estudos no âmbito da Educação. Bourdieu (1998) analisa a relação dos sujeitos com a escola a partir do conceito de capital cultural, apontando a constituição desse capital e o impacto deste na trajetória escolar dos indivíduos como algo advindo, prioritariamente, da família. Segundo o autor:

O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel da escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social (BOURDIEU, 1998, p. 50).

A ideia de que a família é o determinante principal das esperanças de êxito escolar pode gerar uma série de questionamentos, partindo da compreensão de que a definição de indivíduo e de seu lugar no processo social tem mudado progressivamente no decorrer da história, particularmente ao longo dos últimos quarenta anos, quando se pode identificar uma transformação da configuração das formas identitárias; no campo da família; das relações entre os sexos; do trabalho e das relações profissionais; no campo religioso e político; e das relações com as instituições.

Considero que o peso da influência familiar nas construções identitárias dos indivíduos tem diminuído e que é importante considerar as reflexões sobre as constituições de vínculo familiar, envolvidas nas discussões sobre a “crise do vínculo social” (DUBAR, 2009), que

considera não meramente uma desinstitucionalização da família, mas uma nova configuração nas relações entre pais e filhos que fazem parte da “busca de si” e da construção de “identidades íntimas” (SINGLY apud DUBAR, 2009, p. 96) que vão além das identidades estatutárias.

Nesse aspecto, Singly discute o processo de “desfiliação” (SINGLY, 2003, p. 47), definindo-o como um distanciamento voluntário diante do estatuto de filiação existente, ilustrando esse conceito com o icônico episódio em que São Francisco de Assis se despe de seus trajes e os entrega a seu pai, cortando relações com sua família em nome da liberdade de viver uma vida simples, na qual acreditava aproximar-lhe de Deus. Francisco, naquele ato, exerce sua individualidade, define suas próprias pertencas e se reconstrói como indivíduo, desviando-se do papel que a sociedade esperava que ele desempenhasse enquanto filho de burgueses italianos.

A relação entre o processo de desfiliação voluntária e a individualização está condicionada ao sentimento de pertença. “Aqueles que estão privados de pertença não podem tornar-se ‘indivíduos’ no sentido moderno, pois não podem efetuar esse distanciamento necessário para terem a sensação de serem eles próprios” (SINGLY, 2003, p. 48). Simplificando ainda mais esse raciocínio: é preciso pertencer para deixar de pertencer.

A não pertença envolve, então, esse distanciamento dos estatutos, posições ou lugares, e está condicionada à existência e à manutenção destes. Esses laços desfeitos na desfiliação podem ser reatados no futuro, ou mantidos desatados para que sejam estabelecidos laços diferentes, totalmente independentes dos antigos, ou mesmo criando laços que se unem aos de origem, substituindo um elo único e forte do grupo de origem por vários elos, mais fracos, mais fluidos.

A sociedade contemporânea é constituída de redes associativas entrelaçadas cada vez mais plurais e com elos cada vez mais frágeis, mas que “é no entrelaçar que reside o segredo, eventual, de fabrico de uma sociedade moderna, relativamente estabilizada” (SINGLY, 2003, p. 52). A pertença não necessita ser suprimida, mas pode ser escolhida, transformada. Paralelamente a essas relações, entram em cena os diversos grupos sociais nos quais os indivíduos transitam; no caso daqueles jovens, os movimentos culturais.

A narrativa de Geysson aponta que ele precisou lidar com a resistência do pai, que condenava a sua participação nos eventos de hip hop, fundamentado por uma visão estereotipada, ainda comum atualmente, de que o hip hop é um estilo criminalizado, vinculado ao uso e ao tráfico de drogas. Recordo-me de que, em pesquisa realizada anteriormente, ao conversar com a diretora da escola onde a pesquisa acontecia, perguntei se havia na escola

alguma ação protagonizada pelos jovens. Na ocasião, fui informada de que havia um grupo de hip hop, mas que havia sido extinto, pois os professores acreditavam que atividades ligadas a esse movimento aumentariam a relação dos alunos com o tráfico de drogas.

Esse episódio foi um dos momentos em que refleti sobre a falta de sintonia entre a visão da escola e a visão dos/das jovens, pois, apesar de não podermos negar a presença das drogas em alguns ambientes ocupados pelo hip hop, é errôneo considerar esse aspecto como algo intrínseco ao movimento. É preciso considerar a presença das drogas nas periferias como um problema macrossocial, não como algo que seja fomentado por uma cultura que, ao contrário, muitas vezes traz, em seus conteúdos, mensagens que promovem a conscientização quanto aos perigos relacionados ao uso de drogas, à violência e ao mundo do crime em geral.

Pode-se considerar que era essa a visão criminalizante que o pai de Geysson tinha quando o jovem começou sua aproximação com o hip hop. Sendo o pai policial, essa tensão com uma possível aproximação do filho com um ambiente estereotipado como algo ligado ao mundo do crime era potencializada. Além do pai militar, a família de Geysson é composta por sua mãe e um irmão mais velho. O jovem identifica em sua formação familiar uma questão moral baseada na influência militar, vinda do pai, e tem consciência das contradições que isso traz em relação à sua vivência no hip hop.

Por ser negro, morador de periferia e filho de militar, ele sempre se viu entre duas identidades que socialmente são vistas como opostas: jovem negro e periférico *versus* filho de policial. Isso era evidenciado em alguns momentos, em eventos que o jovem frequentava em localidades com alto índice de criminalidade, às vezes sendo advertido pelos colegas de que, por ser filho de policial, deveria ficar quieto. Apesar de o jovem afirmar que em Alagoas a relação entre polícia e periferias apresenta-se diferente da que é noticiada em outras regiões do Brasil, ele reconhece que esse aspecto representa uma certa tensão, gerando vigilância de seu comportamento ao adentrar determinados espaços periféricos.

Geysson não menciona na sua narrativa uma relação direta entre a sua vivência familiar e sua relação com a escola. O valor atribuído pelo jovem à educação formal parte principalmente de sua vontade de aprofundar as discussões, que sempre o interessaram, sobre questões sociais relacionadas diretamente às suas experiências como jovem, negro e periférico.

A narrativa de Sakura também não ressalta, em nenhum momento, a valorização da educação formal a partir da sua vivência familiar, não obstante o registro de orgulho, proximidade e identificação com a sua mãe, como se vê no trecho abaixo:

A galera me vê muito doida, mas como mãe, eu sou chata! Alyne é muito chata! Muito certa, tá ligado? E minha mãe é um mulherão da porra! Minha mãe passou fome, comeu folha de palma! Eu tenho uma referência da porra! A moral é dela! (Sakura – movimento hip hop).

Sua aprendizagem familiar volta-se à consolidação da força necessária para enfrentar as dificuldades da vida, mantendo uma postura íntegra, de autocuidado e de proteção de sua filha, em respeito à herança moral de sua mãe.

Diferentemente de Geysson e Sakura, compreende-se nas narrativas de Letícia e de Lara uma relação de proximidade entre suas relações familiares e suas experiências escolares, bem como sua participação no coletivo cultural.

Meus pais sempre foram muito presentes na minha educação. Não somente na educação. Sempre acompanharam tudo. Nós fundamos um grupo juntos; nós tocamos juntos, então é uma relação muito próxima. Então, por essa relação de afeto e de respeito, eu fazia muitas coisas por eles, na escola, enfim, pra não decepcionar meus pais. Eles tinham muita preocupação quanto à minha educação, então sempre estiveram ali, vendo as notas e tudo mais. Então sempre andei muito na linha na escola, por conta deles. Se não tivesse esse acompanhamento, não sei se agiria da mesma forma (Letícia — movimento afro-alagoano)

Tanto Letícia quanto Lara cresceram em famílias de classe média, em que a educação formal era uma prioridade, fomentando mudanças de trajetória motivadas pelo desejo de atingir melhores resultados escolares, como a escolha de novas escolas que pudessem contribuir com um melhor desempenho dos exames de ingresso na universidade.

Um momento de distanciamento das expectativas de sua família é narrado por Lara quando ela optou por estudar em um curso diferente do que seus pais esperavam:

No fim das contas, quando eu terminei o Ensino Médio, eu decidi fazer Jornalismo. Até cheguei a passar em Direito, mas o “bichinho” do Jornalismo já tinha se alastrado no meu corpo, e eu decidi por ele. Fiz isso contrariando um pouco as expectativas da minha família. O lado da família do meu pai que esperava que eu fizesse Direito ficou um pouco decepcionado e frustrado por eu não ter feito. A decisão de fazer Jornalismo foi difícil, porque eu estava indo na contramão. Eu tinha a faca e o queijo na mão, pois havia sido aprovada nos dois cursos que eu tinha me inscrito. Um curso tinha fama de dar muito dinheiro, e o outro tinha a fama de não dar dinheiro. Eu escolhi fazer o que não dava dinheiro. Então eu fiquei numa pequena crise. Pensei: “Será que eu estou fazendo a escolha certa? Será que daqui a alguns anos eu vou me arrepender?”. Essas coisas! (Lara – movimento afro-alagoano)

Atitudes ou escolhas que se apresentam como rupturas de expectativas ou de padrões de comportamento familiar relacionam-se diretamente com o processo de construção identitária.

É preciso considerar que os indivíduos, contemporaneamente, podem estar expostos a

múltiplos mundos sociais e, consequentemente, envoltos por uma pluralidade de princípios de socialização, o que os possibilita agir a partir de diversos sistemas de disposições de *habitus*. Segundo Elias, o *habitus* social de uma pessoa é composto por uma identidade “eu-nós” que está aberta à individualização. “Essa identidade representa a resposta à pergunta ‘Quem sou eu?’” como ser social e individual” (ELIAS, 1994, p. 151).

A dificuldade de entendimento do termo “indivíduo” perpassa por questões, antes de tudo, linguísticas. Não é raro que, no senso comum, termos como “individualização” e “individualidade” sejam associados de forma negativa, em oposição à empatia ou ao altruísmo, sendo relacionados a atitudes egoístas e arrogantes.

Nas sociedades antigas — atenienses e romanos —, a relação com o Estado era absoluta, ou seja, não havia um movimento que se opusesse a essa relação. Nessa época, a “identidade-eu” era suplantada pela “identidade-nós”, e esta era praticamente inseparável da pessoa individual, já que precedia o sentimento de pertencimento à família, à tribo e ao Estado. Sendo assim, um conceito de indivíduo não era uma ideia a ser cogitada, já que era inconcebível pensar em uma pessoa sem relacioná-la a seu grupo de origem.

A noção de “indivíduo”¹³⁹ acompanhou a evolução da sociedade e se desenvolveu ainda mais no século XIX, com o advento dos movimentos sociais que acentuaram a visão de oposição entre indivíduo e Estado. Além disso, o fortalecimento dos movimentos políticos antitéticos gerou a necessidade de equivalentes linguísticos também antitéticos, “formações vocabulares como ‘individualismo’, de um lado, e ‘socialismo’ e ‘coletivismo’, de outro” (ELIAS, 1994, p. 134). Isso contribuiu para a configuração do conceito moderno, amplamente disseminado e, às vezes, erroneamente compreendido atualmente, com a ideia de oposição entre “indivíduo” e “sociedade”.

As constantes transformações na relação entre indivíduo e sociedade fazem com que seja mutável também o objeto de estudo dos sociólogos. O processo de integração global, a chamada globalização, atenuou fronteiras entre as culturas, entre as “tribos”, diminuindo até mesmo a soberania de alguns estados.

De acordo com Elias, nos países mais desenvolvidos e até nos menos desenvolvidos, estão presentes tanto a “identidade-eu” quanto a “indentidade-nós”, sendo que nos países menos desenvolvidos, a “identidade-nós” é predominante, enquanto nos mais desenvolvidos, prevalece a “identidade-eu” (ELIAS, 1994, p. 147). Dessa forma, os estágios do processo de formação do Estado têm forte relação com o processo de individualização, pois perpassam o

¹³⁹ Para um aprofundamento na construção teórica do termo “indivíduo”, ver Elias (1994).

desligamento do indivíduo dos seus grupos tradicionais em direção à ênfase da sua “identidade-eu”.

O autor chama a atenção para a importância de os sociólogos manterem em vista esse desenvolvimento histórico, cujos efeitos impactam, inclusive, as questões morais em determinadas sociedades, como é o caso de alguns tipos de corrupção; por exemplo, o favorecimento de parentes em cargos públicos por autoridades estatais. Elias aponta esse tipo de comportamento como um resquício da antiga relação com a “identidade-nós”, com o *ethos* tradicional de apego à antiga unidade de sobrevivência que se representa na família.

É ressaltada por Elias a importância do conceito de “*habitus* social” e de como a compreensão da relação entre a consciência da identidade-nós nacional e as características nacionais distintivas do indivíduo pode contribuir para a compreensão do surgimento das identidades individuais.

Entende-se assim que, nas sociedades contemporâneas, a relação do indivíduo com o mundo depende muito mais de si mesmo; há uma maior mobilidade em relação ao espaço social; o envolvimento e a dependência em relação aos grupos familiares se atenuam e se flexibilizam; cresce a possibilidade de liberdade e de autonomia diante das diversas decisões da vida cotidiana, e, conseqüentemente, cresce a necessidade e a responsabilidade de saber e poder decidir diante dessas situações. O indivíduo se vê obrigado a seguir essa dinâmica e ser “dono da sua própria vida”, como se costuma repetir no senso comum, seja isso algo vantajoso, seja desvantajoso para a pessoa.

O dilema de Lara, ao divergir das expectativas de sua família e confrontar-se com as possíveis conseqüências de suas escolhas, consiste em um importante processo de construção identitária. Saber “o que eu quero”, “o que eu prefiro” e conscientizar-se de que a resposta a cada ação é enfrentada pelo próprio sujeito e exige uma aprendizagem que só é consolidada a partir da escolha individual.

7.2 Encontros com as heranças culturais vindas da família

Se em alguns momentos das narrativas do/das jovens, identifica-se um distanciamento das expectativas familiares em suas escolhas, por outro lado, é possível verificar também a influência familiar em experiências culturais que dialogam com o gosto pelas vivências artísticas experienciadas no movimento em que atuam.

Interpreto nas narrativas de Lara e de Letícia uma relação muito próxima entre suas

experiências familiares e sua relação com o movimento cultural afro-alagoano no qual atuam. Ambas tiveram os primeiros contatos com a cultura popular, ligada ao carnaval brasileiro, por meio de suas famílias.

Lara menciona em sua narrativa a influência de sua família no seu gosto pelo carnaval:

Eu acho que eu aprendi um pouco do amor que eu tenho pelo carnaval com meu pai e com a minha mãe.

No último Sábado de Zé Pereira, estávamos aqui em casa — eu, minha irmã e meu pai — chorando, porque não tinha carnaval¹⁴⁰! Foi nesse nível! A minha família toda, minha família por parte de mãe, é do interior de Pernambuco, de uma cidade chamada Vitória de Santo Antão. Então, na minha família, houve três blocos, um deles foi fundado pelos meus pais. Então eu cresci tendo o carnaval como um momento muito importante. Era um momento que unia toda a minha família; todos os netos da minha avó iam para a casa dela, e a gente ficava junto. O bloco saía da porta da casa da minha avó, então era uma coisa que sempre foi muito emocional para mim. Sempre me remeteu e me remete a essa saudade de um tempo que não volta; de um tempo com a família. Eu sou louca por carnaval! Realmente, eu não consigo fugir disso. Eu costumo brincar que está no meu sangue, porque meus pais amam muito o carnaval. (Lara – movimento afro-alagoano)

Essa afinidade entre gostos e referências culturais é ainda mais representativa na narrativa de Letícia, que expressa um caso especial de união entre família e movimento cultural, uma vez que seus pais foram os fundadores do coletivo no qual atuam. A cultura afro carnavalesca sempre esteve presente em sua família.

Eu nasci em Recife, Pernambuco, e morei em Olinda até os meus 9 anos, e aí, lá, desde pequena, eu sempre tive contato com a cultura popular, cultura afro, carnaval etc. Sempre, desde pequena, foi uma tradição da minha família participar desse tipo de atividade, estar inserida nesses espaços, tendo contato com pessoas diversas, tendo contato com diversidades, tendo contato com culturas.

Em Recife, eu fiquei até os 9 anos e, depois disso, eu vim pra Maceió com meus pais, porque minha mãe veio trabalhar aqui. Então, aqui a minha família são eles dois; e lá em Recife, Olinda e outras cidades, tem mais gente da minha família que eu acabo visitando, principalmente durante o carnaval, porque toda a minha família gosta dessa festa.

Vindo para Maceió, a gente sentiu muita falta de uma rotina que a gente tinha em Recife, porque, não só no carnaval, a gente tinha contato com as manifestações culturais durante o ano todo. A gente não tocava, mas sempre acompanhava. Então, em Maceió, como não conhecíamos a cidade muito bem, sentimos a necessidade de saber onde havia espaços como aqueles que costumávamos frequentar em Pernambuco (Letícia – movimento afro-alagoano).

A menção das referências familiares em suas narrativas constitui uma busca da coesão familiar que concilie a participação ativa na vida social e a ligação afetiva e simbólica que mantêm com suas famílias de origem. Na narrativa biográfica de Sakura, interpreto que a jovem apresenta uma herança cultural familiar que não está diretamente ligada ao movimento hip hop,

¹⁴⁰ As comemorações de carnaval do ano de 2020 foram suspensas devido à pandemia de covid-19.

mas que é resgatada em sua narrativa como fonte de aprendizado em relação às culturas populares e às raízes históricas nordestinas.

Eu sempre fui muito envolvida com quadrilha. Nasci na terra do xaxado! A casa de Lampião. A gente vê a casa que Lampião nasceu de cima de uma pedra do quintal da minha avó. Hoje a casa é um museu que conta a história de Lampião. Então, automaticamente, a gente sempre teve essa história da cultura local na gente, porque os tios da minha vó eram coiteiros de Lampião; porque tinha um meio parente de Candieiro, um dos cangaceiros, ou seja, essa pegada cultural, da raiz cultural, sempre esteve em mim (Sakura – movimento hip hop).

Essas referências familiares narradas pelas jovens são significativas, considerando que é a partir da aprendizagem biográfica que o sujeito organiza reflexivamente suas experiências, dando sentido à sua história de vida, relacionando-se com o contexto social e criando seus esquemas de ação.

Ao mencionarem em suas narrativas suas experiências culturais na infância, as jovens apontam um significado importante dessas referências culturais em suas construções identitárias, seja por meio da afinidade com a cultura praticada no coletivo em que atuam, como é o caso de Letícia e Lara, seja enquanto base para seu interesse pela cultura popular, e, nas entrelinhas, sua identificação com o caráter de rebeldia e resistência ligado ao cangaço nordestino, como é o caso de Sakura.

Essa evocação das origens culturais familiares refere-se à “forma identitária comunitária”, “cultural ou estatutária” (DUBAR, 2009), que valoriza o pertencimento herdado dos indivíduos a um grupo cultural, seja ele uma etnia, seja uma religião, seja uma comunidade, seja uma família etc; uma busca de validação da “identidade para si”, a partir da coerência entre a identificação individual e uma forma identitária dominante, nesse caso, a cultura familiar.

Singly (2003) aponta, em suas reflexões sobre a construção identitária dos sujeitos na atual sociedade individualizada, a premissa de que “nas representações, a natureza individual deriva, misteriosamente, das condições de aparecimento da origem” (SINGLY, 2003, p. 34). Para o autor, ao expressar-se, o indivíduo recorre ao “de onde vem”, buscando dar conta de sua originalidade. Essa valorização das origens constitui um ponto de partida à narrativa, no sentido de que, “olhando para os pais, e para os avós, um indivíduo pensa apreender uma arte de si com o jogo das semelhanças” (*ibidem*), escolhendo — ou recusando — um modelo antepassado e retraindo a herança dos elementos que considera satisfatórios e que dão sentido ao seu eu do presente.

7.3 Encontros e desencontros com a educação formal

Geysson narra que, no Ensino Médio, tinha preferência pelas aulas de Sociologia e Filosofia, motivado pelas discussões que desenvolvia como os professores desses componentes curriculares. Discussões que dialogavam com as pautas discutidas no movimento hip hop. “Eram discussões que eu já levantava antes de entrar no movimento. O que eu acho que aconteceu é que a aproximação e as vivências dentro desse movimento me deram outras percepções desses questionamentos, saca?”. O jovem considera que as vivências no movimento cultural trouxeram maturidade aos questionamentos já existentes.

Sua escolha de cursar Ciências Sociais se deu por incentivo de uma colega de classe. “Eu estava no segundo ano do Ensino Médio, e ela estava saindo do Ensino Médio quando me disse que seria bom se eu fizesse Ciências Sociais. Eu nem sabia o que era isso! Depois procurei saber do que se tratava e achei massa!”. Sua identificação com a universidade partiu, assim como na escola, das discussões sobre as questões sociais que o interessavam.

[...] quando eu entrei, meu mundo girou. Meu mundo girou pra caralho! Foi quando eu conheci o movimento estudantil; quando eu me aproximei de um debate mais teórico — ali nas Sociais, a gente vê o que é marxismo, aquela doideira, e se encanta —, eu já vinha com a *vibe*¹⁴¹ do rap, então eu pensei: “Pô, velho, é as parada que eu falo só que de forma bonita!”. Era mais ou menos isso que eu via (Geysson – movimento hip hop).

É significativo pensar no modo como esse jovem se relaciona com os saberes oriundos da educação formal, identificando-os com os saberes do seu cotidiano. Essa reflexão remete aos estudos sobre a “relação com o saber” (CHARLOT, 2000, 2013), considerando a universidade como lugar de lógicas epistêmicas, e à premissa de que atrás da mobilização intelectual — ou da ausência desta — há toda a construção da relação com o saber, da relação com o mundo, da relação consigo mesmo e com os outros. Sendo assim, o reconhecimento da identidade cultural do indivíduo jovem é importante para que ele possa, conhecendo a si mesmo, localizar-se diante da sociedade como um todo, interagindo junto aos outros indivíduos, e mobilizar-se na constituição de suas aprendizagens.

Observa-se que uma forma de compreender os/as jovens que chegam às instituições de educação formal — escola ou universidade — é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa perspectiva implica superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno; compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de

¹⁴¹ Vibe: tendência; energia; inspiração; estilo de vida.

comportamentos e hábitos que lhe são próprios. Esse conjunto de fatores está diretamente relacionado com a mobilização para aprender. “Só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender [...] a motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno [...] mobiliza-se a si mesmo de dentro” (CHARLOT, 2013, p. 159-160).

A motivação apresentada por Letícia e Lara, em sua relação com a escola no Ensino Médio, parte de um objetivo claro: ingressar no Ensino Superior. Como já foi mencionado anteriormente, essa objetividade, esse foco, reflete não somente um projeto individual das jovens, mas um projeto familiar. Ambas receberam de suas famílias a perspectiva de valorização da educação formal e o esforço atrelado a essa visão. As jovens expressam um rigor na cobrança de si mesmas em relação ao desempenho escolar e à elaboração de estratégias para atingirem os melhores resultados.

Eu tinha estudado em um grande colégio católico durante minha vida toda, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao primeiro ano do Ensino Médio. No segundo ano, eu fui para esse outro colégio, que era famoso por ser mais rigoroso com as notas; era um colégio famoso por ter uma boa aprovação no vestibular.

Eu decidi ir para essa escola e pedi para os meus pais, porque, na época, eu estava em dúvida de qual faculdade eu queria cursar. Eu não sabia se eu queria estudar aqui, se queria estudar fora; não sabia qual curso eu queria fazer; eu estava em dúvida entre Direito e Jornalismo. Como eu não sabia onde eu queria cursar, e o colégio católico não era um colégio que aprovava muito no vestibular, eu decidi ir para essa outra escola e conheci um outro mundo, porque não era um colégio religioso, então, foi um choque cultural (Lara – movimento afro-alagoano).

Então eu estudei em uma “escola rica” no 3º ano do Ensino Médio. Eu não gostava de lá, não! Eu fui por causa daquela coisa, do ENEM. Porque a minha escola era escola de bairro, então meus pais me colocaram lá pra não fazer cursinho. Para não ter muito gasto. Por isso gastaram de uma vez só. E funcionou! Eu passei! Mas que eu gostasse, não gostava não! (Letícia – movimento afro-alagoano).

Interpreto nas narrativas dessas jovens um reflexo de sua condição social: estudantes de escolas particulares; nascidas em famílias de classe média; com condições de escolha voltadas aos melhores resultados escolares. Já nas narrativas de Geysson e Sakura, identifica-se uma relação diferente com a escola, que considero partir de uma condição juvenil na qual a realidade social que estes vivenciavam sobrepunha-se a objetivos mais pragmáticos em relação à educação formal.

Geysson buscava na escola as discussões sobre sua realidade e encontrou uma forma de avançar nos estudos movido por essa busca. Já Sakura não encontrou na escola o espaço necessário para suas questões, tanto que não se encontra em sua narrativa nenhum trecho que expresse momentos de afinidade com suas experiências na educação formal. Traços de afinidade são expressos apenas em momentos em que a jovem participava de atividades artísticas, voltadas à cultura popular, que aconteciam esporadicamente no ambiente escolar.

As escolhas dos caminhos seguidos em direção à educação formal realizadas pelos/as jovens em seus cursos de vida remetem a dois conceitos que se opõem e se complementam: o conceito de “esquemas biográficos de ação” e o conceito de “trajetória” (SCHÜTZE, 2010), sendo que:

Trajetoórias sociais representam uma estrutura global densa de encadeamentos de eventos condicionados cristalizados. Nesse contexto, “condicionado” significa que o portador da biografia não experiencia os eventos na forma de objetos de orientação intencionais e acessíveis, mas como condicionantes que aparecem externamente às suas intenções (SCHÜTZE, 2010, p. 216).

Já os “esquemas biográficos de ação constituem o princípio intencional no curso da vida e o padrão de expectativa institucional” (SCHÜTZE, 2010, p. 216). Porém essas possibilidades de ação intencional estão constantemente sob influência de condições da trajetória, sejam elas positivas, sejam negativas. Segundo o autor, a trajetória transita entre um estado intencional e um estado condicional em que o indivíduo busca a manutenção do que o autor chama de um “equ lbrio precário”. Ou seja, o indivíduo não constrói sua trajetória, mas reage aos mecanismos postos por ela, buscando o equilíbrio de sua vida, uma “transformação da trajetória”.

Melucci (2004) também aborda esse aspecto quando reflete sobre a “incerteza” inerente ao agir e inseparável da constante necessidade de escolher. “Estamos, assim, vivendo o paradoxo da escolha como destino, porque   impossível não escolher entre os possíveis” (MELUCCI, 2004, p. 63). A aparente liberdade e autonomia sobre nossas vidas é limitada pelas opções restritas de escolhas possíveis. Melucci continua:

O paradoxo é evidente: ao mesmo tempo em que se ampliam as chances de vida, portanto o espaço de autonomia individual que se expressa na escolha — desde sempre associada à ideia de vontade e de liberdade —, torna-se inevitável a necessidade de escolher. Até mesmo a não-escolha nos   apresentada como escolha, uma renúncia a alguma possibilidade. É, portanto, uma impossibilidade de não escolher (*ibidem*).

Entre essas escolhas que muitas vezes é preciso fazer, existem algumas relacionadas a desafios que podem estar vinculados a processos macrossociais, mas que ressaltam o aspecto da individuação. Pode-se interpretar nas escolhas do jovem e das jovens, colaboradores desta pesquisa, aspectos que envolvem questões de classe social, bem como questões de gênero e de raça. A “escolha entre os possíveis” fica evidente ao refletir sobre as narrativas de cada um desses jovens, considerando seu local de fala, os campos sociais e as disposições que influenciam seus esquemas biográficos de ação.

As discussões sobre juventudes se inserem em diversos problemas ditos específicos de jovens, como: problemas com a escola; a inserção profissional; a participação social; problemas

com drogas; delinquência; problemas familiares. Porém é fundamental compreender até que ponto os/as jovens sentem estes como *seus* problemas.

Pais (2003) “delimita” um conceito de culturas juvenis como sendo “o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (PAIS, 2003, p. 69), sendo que esses valores podem ser “mais ou menos prevalecentes e diferentemente vividos segundo os meios sociais e as trajetórias de classe em que os jovens se inserem” (*ibidem*).

Segundo ele, as culturas juvenis são vistas tanto pela corrente classista quanto pela corrente geracional como “processos de internalização de normas, como processos de socialização”. Porém, mesmo sem perder de vista esse preceito, o autor defende uma utilização mais dinâmica do conceito de cultura juvenil, explorando também seu sentido antropológico, aquele que faz apelo para “modos de vida específicos e práticas quotidianas que expressam significados e valores não apenas ao nível das instituições mas também ao nível da própria vida quotidiana” (*ibidem*). O autor afirma que, se o objetivo é decifrar os enigmas dos paradoxos da juventude, é preciso refletir sobre os significados compartilhados, compreendendo se os jovens compartilham os mesmos significados e a razão por que compartilham — ou não —, de forma semelhante ou distinta, determinados significados.

São essas variações de compatibilidade de valores e símbolos que dão origem às variedades de juventudes, exigindo do pesquisador a sensibilidade e o critério para observar nas falas de cada jovem as nuances que os diferenciam e impossibilitam que sejam vistos como categoria única e homogênea.

A escola é um ambiente que reúne indivíduos oriundos de diversos espaços sociais, fruto de variados conjuntos de experiências, imersos em um processo educativo amplo nas relações sociais cotidianas. Nessas relações, esses sujeitos constroem-se e fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com esses elementos e com as estruturas sociais em que se inserem, bem como com as suas contradições.

Concordo com Dayrell quando, referindo-se à aprendizagem escolar, aponta que esta implica “estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno” (DAYRELL, 1996, p. 156). Nas narrativas trazidas no presente estudo, identifica-se momentos de ruptura entre a escola e a experiência cultural dos/as jovens, reforçando a ideia de que a categoria “aluno/a” não pode ser dissociada dos diferentes grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte. Esses grupos influenciam diretamente a definição de realidade e a interpretação dos diferentes equipamentos simbólicos da sociedade.

Das quatro narrativas analisadas, a de Sakura apresenta um maior distanciamento da educação formal. Em diversos trechos, a jovem aponta um desacordo com o modo como a escola trata — ou deixa de tratar — temas que ela considera parte de seu cotidiano e que deveriam ser considerados nas temáticas discutidas no ambiente escolar.

Eu tinha saído da escola, porque eu tinha virado mãe, a escola já não me cabia. O que o professor estava dando ali, eu já tinha lido em outro lugar, então era muito embace¹⁴². Dentro do Quintal, eu estava tendo uma formação política. As pessoas na escola não estão prontas, os professores não estão prontos para discutir política. Eu era questionada quando questionava a professora de Ensino Religioso, quando ela vinha com o Velho Testamento, Novo Testamento. Eu questionava sobre quando a gente falava da umbanda, da macumba, dos Testemunhas de Jeová etc. Porque eles empurram uma religião, então não é uma aula de Ensino Religioso, é aula de cristianismo! Por isso a escola já não me cabia mais (Sakura – movimento hip hop).

Apesar de mencionar o fato de ter se tornado mãe entre os motivos de ter saído da escola, o argumento que segue no decorrer do referido trecho indica que o que mais a afastou da escola foi a dissonância entre suas expectativas de formação e a formação oferecida pela escola. O que reforça a noção de que a falta de condições para a criação e a experimentação de espaços intersticiais traz como consequência “a impossibilidade de construção do mundo a partir dos valores que a juventude considera como sendo seus” (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 53). Essa falta de espaço e o silenciamento de temas que os/as jovens consideram seus podem, para alguns indivíduos, esvaziar o sentido da educação escolar.

Isso nos remete novamente aos estudos sobre “a relação com o saber” (CHARLOT, 2000, 1996), considerando que as questões da atividade, do sentido e do prazer são fundamentais na relação entre o jovem e a aprendizagem. Aprender e compreender, seja na escola, seja em outros lugares, precisam ter um sentido, pois, além da utilidade para a vida profissional, a percepção desse sentido agrega valores identitários que refletem na autoestima do indivíduo, em particular nos meios populares.

No caso do indivíduo jovem, isso implica estabelecer cada vez mais relações entre a condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p. 1120). Ou seja, os estudos deveriam possibilitar aos jovens a descoberta da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar.

Mesmo no caso de Letícia, cuja narrativa apresenta uma relação de proximidade com o estudo, identifica-se uma lacuna, relacionada às questões sociais e identitárias, na abordagem

¹⁴² Embace: na linguagem informal, complicação.

de temas tratados no âmbito escolar.

Eu cresci dentro do AfroCaeté, então, pra mim, isso foi fundamental para formar minha identidade, para fortalecer minha identidade, para debater sobre determinadas questões. Porque, dentro do movimento cultural, é muito mais simples chegarmos a certos assuntos, tocar em certos assuntos quase que naturalmente. Falar de questões raciais; falar de questões de gênero; enfim, inúmeras questões que na escola, na educação formal, não são debatidas de forma mais profunda. Já no movimento cultural isso acontece muito naturalmente. Isso foi essencial pra o meu desenvolvimento e para a construção dessa minha consciência social; de uma responsabilidade social; de uma transformação social a partir dessa ferramenta que é a cultura (Letícia — movimento afro-alagoano).

A narrativa de Letícia revela as duas faces da relação com o saber apontadas por Chartlot (1996) — a relação de identidade e a relação epistêmica. A “relação de identidade com o saber” está enraizada nas questões identitárias próprias do indivíduo, “questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações parentais” (*ibidem*, p. 49). A “relação epistêmica com o saber” envolve a natureza do ato de aprender, no sentido de se apropriar do saber, de “construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações profissionais e escolares” (*ibidem*).

Letícia demonstra uma apropriação dos saberes vindos da escola, expressa um senso de compromisso, de responsabilidade pelo seu sucesso escolar, de valorização da educação formal. Porém, por outro lado, a jovem registra a dissonância da escola com suas questões identitárias e a consciência das diferenças entre os espaços escolares e os espaços do movimento cultural de como as experiências no coletivo contribuem para sua formação identitária e cidadã.

Com relação à reflexão sobre as questões sociais que mencionei anteriormente, eu acho que, na escola, era tudo muito distante. Na escola a gente toca em temas e assuntos do outro lado do mundo, e tem gente que não conhece a Serra da Barriga, não sabe quem foi Zumbi, quem foi Dandara. Vive em Alagoas e não conhece essa história, não conhece a história do Quebra; não conhece uma série de coisas que estão tão próximas e que, na escola, você não debate. Se o assunto é tocado, não existe um debate; existe uma transmissão desse conhecimento de uma forma vertical, não é um diálogo. É uma situação de inferioridade diante de um professor. É diferente de um coletivo cultural, que, apesar de existirem certos postos que cada um desempenha ali dentro, todo mundo sabe que aquele é um espaço seguro pra se expressar; é um espaço de acolhimento (Letícia — movimento afro-alagoano).

Os/as jovens colaboradores desta pesquisa atuam em movimentos culturais diretamente ligados a espaços de reflexão sobre diversas questões sociais e diversas questões identitárias — questões de gênero, questões de diversidade sexual, questões raciais — que são tratadas cotidianamente, ou por meio de eventos que promovem a visibilidade e a discussão dessas questões, reunindo indivíduos que partilham de aspectos semelhantes em suas construções identitárias. Após experienciarem essas vivências dentro de seus movimentos culturais, retornar

para a escola, sendo submetidos a práticas homogeneizantes e à obrigatoriedade em discutir temáticas que nem sempre são relevantes para suas questões imediatas, torna a experiência escolar ainda mais distante de suas expectativas.

Alcançar a “relação epistêmica com o saber”, da qual nos fala Charlot, torna-se um desafio individual, um processo reflexivo e de construção de uma identidade “aluno”¹⁴³, buscando no futuro um sentido para um esforço do presente, pois, neste tempo presente, os saberes escolares podem se apresentar extremamente contraditórios às realidades sociais e aos sentidos práticos que a educação formal poderia apresentar para cada um desses indivíduos.

Por outro lado, a apropriação dos saberes vindos das suas vivências no movimento cultural ocorre de forma mais natural, pois existe uma autoidentificação com as reflexões que ali se desenvolvem. Ver-se como parte das discussões, das temáticas tratadas, e observar que os saberes ali constituídos os/as ajuda a lidar com os problemas imediatos com os quais esses/as jovens se deparam no seu dia a dia faz do movimento um espaço de aprendizagens muito significativas.

Além do aspecto identitário, muito evidente nos movimentos culturais, há ainda os espaços de formação propiciados por esses movimentos, que contribuem, por meio da educação não formal¹⁴⁴, para a apropriação de saberes que podem colaborar, inclusive, com os projetos profissionais dos/as jovens que deles participam.

Alyne Sakura formou-se por meio das experiências e de cursos oferecidos pelo Quintal Cultural, atuando como arte-educadora, fotógrafa e comunicadora. Os registros de seus trabalhos são facilmente encontrados na internet, com uma simples pesquisa pelo seu nome, porém a jovem não possui um diploma de jornalista. Sua relação com a escola foi interrompida cedo, como mostrado no trecho acima, e, além disso, a jovem relata episódios de embate com pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas que se inseriam nas ações do coletivo.

Eu briguei tanto com a UFAL! A galera da UFAL chegava no Quintal Cultural para fazer os seus estudos, com os ratinhos de laboratório e depois ia embora. “Tu fosse lá no Quintal tem três anos, o que foi que tu fizesse com o material?”; “Quando é que

¹⁴³ Sacristán (2005), em seu livro *O aluno como invenção*, aponta que a sociedade influencia e de certo modo pretende condicionar os indivíduos numa determinada nova forma de viver, e por isso as práticas pedagógicas geralmente são pautadas em currículos homogêneos que buscam contemplar as necessidades de todos sem diferenciação, sem olhar para cada um em sua individualidade. Para o autor, a escola nasceu e até hoje mantém em suas raízes a função de normalizar os corpos na sociedade, ou seja, tem a função de manter a sociedade como ela se encontra, ou ajudar a modificá-la quando ela requerer essa atitude.

¹⁴⁴ Tomo como base as definições de educação formal, informal e não formal apontadas por Gohn (2006), sendo: a educação formal “aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”.

volta para comunidade o que vocês pegam da gente?”.

Quando uma professora, que nem me recordo o nome, olhou para mim, numa mesa no Quintal Cultural, num evento — o Encontro da Multiplicidade Artística Periférica Alagoana, com os antropólogos... Os “pólogos” todos, e os “istas” todos lá, os encanudados —, e eu questioneei, porque a moça veio falar para mim que o que a gente entrega para a comunidade não supre o que ela precisa. O que é que ela sabe da comunidade? Quantas vezes colou aqui? Quantas vezes se sentou no Quintal Cultural, naquela arquibancada de madeira, para ver a periferia dançando? Nunca! (Sakura – movimento hip hop).

Observa-se, também nesse trecho de sua narrativa, a noção da jovem de que aquilo que a educação formal busca oferecer para as comunidades periféricas nem sempre é o que os membros dessa comunidade esperam. A colaboração vinda por parte de pesquisadores/as, externos ao movimento, exige uma sensibilidade por parte do/a pesquisador/a e um deslocamento do olhar acadêmico para o olhar comunitário, pois a comunidade sabe de suas necessidades e tem seus próprios modos de reflexão. A visão escolacentrista e cientificista pode se tornar instrumento de descaracterização e desvalorização do saber cotidiano resultante das experiências individuais e em comunidade.

Sobre esse aspecto, Arroyo (2003) faz uma importante crítica quando afirma que “em vez de enfatizar a educação como ação cultural e em vez de pensar na cultura vivida e devida aderimos a visões cientificistas e instrumentalistas de conhecimento até na educação não-formal. Daí o desconforto com a cultura que as pedagogias carregam” (ARROYO, 2003, p. 40). Concordo com esse autor no que diz respeito à contribuição dos movimentos para o reconhecimento da cultura como um componente central da formação e da compreensão dos processos sociais e educativos.

Essa visão que deslegitima as aprendizagens biográficas de indivíduos atuantes em grupos culturais inseridos na vida comunitária provoca um distanciamento e uma não identificação com os saberes escolares, afastando alguns indivíduos da escola. Esses indivíduos continuam — ou mesmo potencializam — suas aprendizagens no âmbito do movimento cultural, ao mesmo tempo em que sentem a ausência do reconhecimento de seus saberes enquanto capital cultural, no sentido apontado por Bourdieu (1998).

Dayrell (2007, p. 1122) afirma que a “relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação”, pois os/as jovens são confrontados com a responsabilidade de ser autor do seu próprio sucesso, porém, em uma sociedade desigual, na qual muitos são privados do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil. Considero que a escola poderia ser um dos espaços para

esse acesso, mas nem sempre isso acontece.

No âmbito do Ensino Superior, Geysson e Letícia também apontam momentos de desencontro entre suas expectativas e suas experiências escolares/acadêmicas. Geysson, desde o Ensino Médio, demonstra grande apreço pelas discussões teóricas. Seu ingresso no Ensino Superior se deu acompanhado por um forte interesse em aproximar a universidade e o movimento hip hop — o que fica explícito na promoção de momentos de discussão nos eventos realizados pela Cia. Hip Hop. Porém, mesmo com essa característica, o jovem demonstra, em sua narrativa, momentos de deslocamento dentro do ambiente universitário.

Foi muito pesado pra mim, a entrada, porque transitar ali... O pouco que eu transitei dentro da universidade... É uma coisa muito hostil, o ambiente da universidade é um ambiente muito hostil, não tem nada de acolhedor, não tem nada de porra nenhuma! É uma coisa que é bem pesada!

No início a experiência de universidade foi massa, mas depois eu fui vendo; eu acho que eu fui criando uma imagem até da própria produção dentro da universidade; das discussões; do que eu vi entre os intelectuais que estão ali dentro da universidade... Foi me dando um negócio meio assim: “Meu irmão, isso aqui num cola não comigo não, tá ligado?”. Eu pensei: “É melhor eu fazer minha correria aqui que eu acho que posso ser mais útil”. Então foi muito isso, só que eu acho que tem a ver com o momento também; da maturidade de lidar com essas discussões, de lidar com essas abordagens... E rolou, né? Acabou que eu debandei (Geysson — movimento hip hop).

Considero que para indivíduos que possuem um vínculo forte com as vivências culturais, especialmente os que se inserem na realidade social periférica e buscam refletir – e agir – a partir das reais problemáticas da periferia, o aspecto do “sentido” das atividades escolares, torna-se ainda mais profundo. O cientificismo, o academicismo, presente no ambiente universitário, pode provocar rupturas nas experiências desses indivíduos que vivenciam ativamente uma variedade de aprendizagens vindas do mundo da vida. Isso pode provocar um efeito repulsa, ou seja, um/a jovem que ingressa no ensino superior ansiando pelo acesso a discussões que dialoguem com suas experiências, observa que a academia, geralmente, centra-se no campo das ideias exclusivamente, distanciando-se das práticas sociais e dos diálogos e das respostas aos quais esse/a jovem busca. Essa distância, para um indivíduo que atua em um movimento e está familiarizado com ações sociais imediatas, pode ser frustrante.

Letícia participou ativamente de um grupo de pesquisa que unia seus dois interesses: o jornalismo e a música. Apesar disso, a jovem também registra em sua narrativa um distanciamento da vida acadêmica, a qual ela pôde experienciar nas suas atividades junto ao grupo de pesquisa.

Eu fiz a pesquisa, participei do PIBIC, mas a área acadêmica em si, eu não enxergo que seja um lugar que eu viveria. Eu não entraria na universidade para ser professora universitária, ou pesquisadora. Não acho que é o meu lugar. Nesse sentido, eu acho que eu fiquei com um pouco de trauma. (Letícia – Movimento afro-alagoano)

Considero que a aproximação — ou o sucesso — dos indivíduos em sua relação com a educação formal é perpassada pelo senso do jogo (BOURDIEU, 1996), ou seja, os sujeitos são agentes que atuam dotados de um sentido prático, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão de estruturas cognitivas duradouras e de esquema de ação que orientam a compreensão da situação e a resposta adequada.

O desempenho de um indivíduo dentro do campo social escola/universidade exige a adesão a esquemas de ação próprios desse campo. Somente os sujeitos que conseguem, identificando esses esquemas, elaborar estratégias¹⁴⁵ para adequar-se a estes — ou transgredi-los — conseguem dar continuidade à sua trajetória escolar, mesmo diante dos desencontros observados.

Letícia sempre se mobilizou estrategicamente para obter bons resultados escolares e, ao ingressar no Ensino Superior, aproveitou todas as oportunidades de experiências, tanto culturais — como o projeto de extensão voltado às oficinas de maracatu — quanto científicas — ingressando no PIBIC e no grupo de pesquisa no curso de Jornalismo. Apesar disso, a jovem expressa a falta de autoidentificação com o ambiente acadêmico. Porém, diferente de Geysson, seu senso de jogo permitiu que persistisse até o final da graduação.

Geysson abandonou o curso de Ciências Sociais, mas reconhece que poderia ter “priorizado” a vida acadêmica.

Eu acabei me afastando da universidade, não por uma decisão assim, tipo, eu decidi, eu optei. Foi uma coisa que eu também não priorizei, né? Na hora de estabelecer as prioridades do meu tempo, de como eu ia me dedicar pra isso, não foi uma coisa que eu priorizei. [...] Se eu pudesse voltar no tempo — não é que seja arrependimento —, mas eu teria feito um esforço. Tanto que eu tô de volta! Só que agora, no curso de História, porque é o que tem perto e porque as discussões que se faz dentro das Sociais também dá pra fazer dentro da História (Geysson – movimento hip hop).

Geysson tem consciência de que lidar com aquela realidade encontrada na universidade exigia uma maturidade que ele não possuía naquele momento de sua vida. Atualmente, o jovem reingressou no Ensino Superior, desta vez, no curso de História. Questionei-o se se arrependia de ter desistido do curso. “Não é que seja arrependimento, mas eu teria feito um esforço... Tanto que eu tô de volta!”. Esforço. Essa é a palavra que mantém a maioria dos/das jovens em suas atividades escolares.

¹⁴⁵ Bourdieu aponta as estratégias como um “produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido que se adquire desde a infância” (1990, p. 81). Em outra obra, o autor aponta, em nota de rodapé, que “em todo sistema viável, deve existir uma esfera em que o indivíduo é livre para escolher de modo a manipular o sistema a seu favor conceito” (2009, p. 87), e reforça que “as respostas do habitus se acompanham de um cálculo estratégico que tende a realizar de modo consciente a operação que o habitus realiza de um outro modo” (2009, p. 87).

Ao questionar sobre as lembranças de momentos de acolhimento que tivessem amenizado aquele ambiente hostil ao qual ele se referiu ao falar da universidade, Geysson aponta seu ingresso no Centro Acadêmico — e as relações criadas nessa participação — e sua atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Acho que quando isso rolou, talvez tenha sido em dois momentos bem pontuais. Um foi quando eu ingressei no Centro Acadêmico, que aí também cria outras relações que são diferentes do mundo acadêmico, e tal... Porque é uma coisa muito mais política. E do PIBID também. O PIBID foi uma experiência muito boa que eu tive dentro da academia. Muito massa. A experiência, o ambiente... Acho que é bom. Na real, sempre que eu tinha que fazer uma coisa da universidade fora dela, eu achava massa. Aí no PIBID eu desempenhava esse papel muito bem.

Pode-se interpretar que a afinidade e o sentimento de atuação significativa, vividos pelo jovem nesses dois ambientes — o Centro Acadêmico e o PIBID —, fazem todo sentido. Um jovem que se preocupa com sua intervenção no mundo; que busca uma participação ativa nos ambientes em que transita; que aprecia a reflexão, mas acima de tudo a ação; é coerente que esse jovem tenha se sentido acolhido em ambientes que possibilitaram a ele uma participação ativa, uma oportunidade de intervir e de contribuir com o mundo ao seu redor. Afinal de contas, quando essa relação entre a academia/escola e a vida real não acontece, surgem as maiores frustrações e rupturas entre as instituições educacionais e os jovens que buscam o seu protagonismo na sociedade.

Na narrativa do jovem, observa-se que não se trata de algo tão simples, ou uma questão apenas de “priorizar” ou não os estudos. A trajetória biográfica narrada pelo jovem é perpassada pelos seus anseios em exercer sua participação política e uma busca por galgar novos espaços de representatividade para o movimento hip hop. Isso o levou a assumir grandes desafios, como a filiação a partidos políticos e a disputa eleitoral como candidato a vereador. Realmente, outros aspectos foram priorizados, mas é preciso considerar os diversos fatores envolvidos em sua trajetória e os impactos destes nessa “não priorização”, para que esta não seja interpretada como uma mera falta de interesse.

No próximo tópico, trago à discussão as questões sobre a relação dos jovens e das jovens com a ação política.

7.4 Encontros com ação política

Abordar a relação entre juventudes, culturas e construções identitárias exige compreender como os/as jovens vivem essa juventude, as vulnerabilidades e as potencialidades contidas em suas condições de vida, bem como a pluralidade de expressões culturais que emerge da

experiência dos grupos dos quais fazem parte. Considera-se que, para tanto,

é preciso levar em conta a dimensão da “experiência vivida”, que permite aprender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada (DAYRELL, 1996, p. 140).

Sendo assim, o autorreconhecimento da identidade cultural, por parte do indivíduo jovem, é importante para que ele possa, conhecendo a si mesmo, localizar-se diante da sociedade como um todo, interagindo com outros indivíduos e mobilizando-se na construção dessa sociedade.

Ao delimitar o objeto de estudo da presente pesquisa, prevalecia a ideia de analisar as construções identitárias a partir das narrativas dos/as jovens atuantes em movimentos culturais, com ênfase nas questões culturais ligadas à arte, tendo como ponto de partida um interesse pessoal da pesquisadora pelas questões artístico-culturais, sem a intenção inicial de aprofundar reflexões sobre questões políticas, e como pressuposto que nos movimentos culturais a arte seria o centro das atividades e o motivo da articulação entre os indivíduos em redes de relacionamentos. Porém, nas narrativas dos/as jovens participantes desta pesquisa, foi possível interpretar que as formas identitárias vinculam as questões artístico-culturais às formas de participação política. Ao ler alguns trechos das narrativas do/as jovens, é possível interpretar a ideia de que a atuação no movimento cultural desperta nele/as a conscientização e estimula ações voltadas a uma participação política efetiva.

Porque o fazer o rap não é só cantar e escrever; é o fazer político também. É fazer uma leitura marginal do mundo, né? Uma leitura que questiona o mundo e o que tá colocado a partir dessa hegemonia aí (Geysson — movimento hip hop).

Eu comecei a militar nos movimentos culturais com o teatro e com a música no Quintal Cultural. E desde lá eu aprendi que não é só espetáculo, a gente tem uma função aqui. É essa função de levar informação e formação. Sou petista, mas eu nunca tive o diálogo petista dentro dos movimentos, eu sempre tive o diálogo de periférica! Entendendo que com a cultura a gente pode libertar e transformar (Sakura — movimento hip hop).

Todos os trabalhos que eu me engajo, hoje em dia, têm relação com trabalhos de transformação social. Eu já trabalhei em grotas e diversos bairros periféricos da cidade. Não me vejo trabalhando de outra forma. Posso fazer outras coisas por questões financeiras, mas não é o que me preenche e o que me faz sentir cumprindo uma função social de verdade. Foi no coletivo que eu consegui desenvolver minhas habilidades em relação à música e ao meu pensamento crítico, político (Letícia — movimento afro-alagoano).

A participação política dos/as jovens tem sido foco de diversos estudos realizados no Brasil. Nas décadas de 2000 e 2010, os estudos evidenciaram formatos múltiplos e diversos da

ação coletiva de jovens (SPOSITO; ALMEIDA; CORROCHANO, 2020; GOHN, 2018), mostrando uma consonância com as transformações ocorridas nas sociedades; reflexo da pluralidade social e da mudança dos valores que fundamentam e movimentam a ação social e que geraram mudanças, tanto nas causas, como nas estratégias de ação dos indivíduos e, consequentemente, dos movimentos sociais.

Em trabalhos voltados à análise da mobilização estudantil (*ibidem*), identifica-se a ampliação da presença de coletivos autônomos, informais e não institucionalizados, sobretudo entre os estudantes universitários. Isso corrobora a premissa referente à disseminação de novas formas de mobilização, a partir da atuação de coletivos especialmente voltados para a questão étnico-racial, constituídos por jovens negros e negras e outras questões identitárias, como gênero e orientação sexual.

No âmbito dos coletivos culturais, iniciativas por todo o país mostram experiências de superação do cotidiano de violência a partir da cultura e evidenciam a potência desses coletivos como instrumentos de articulação, construção de um “orgulho periférico” (D’ANDREA, 2013), de narrativas e de possibilidades de emancipação.

Bittencourt (2021) apresenta uma interessante problematização sobre os sentidos de “militância” e “engajamento político” articulados por jovens que participam de coletivos e grupos culturais na cidade de Maceió, Alagoas. A partir de dados extraídos de três entrevistas e duas incursões etnográficas em eventos realizados por coletivos culturais e bandas de rock alternativo, realizadas no ano de 2018, o autor parte da hipótese de que

as estratégias de ação política construídas pelos jovens cada vez mais se pautam por aspectos locais e estão conectadas com os desafios enfrentados por esses agentes cotidianamente, o que tem provocado tensões e reconfigurações nas maneiras como se organizam para transformar a realidade social (*ibidem*, p. 225).

Suas observações buscaram entender as formas de ações desenvolvidas, quais públicos buscavam atingir e quais discursos se faziam presentes nos eventos etnografados durante a pesquisa. Em suas análises, o autor indica que há, por parte dos agentes, a partir de suas ações nos coletivos culturais, a reivindicação de uma atuação política que também possa ser prazerosa, “unindo dimensões da vida social que por muito tempo foram percebidas como opostas, tais como lazer e trabalho, compromisso e diversão, estética e política” (*ibidem*, p. 231). Concordo com as discussões desse autor com base no que o jovem e as jovens citados/as neste artigo expressam em suas narrativas.

As referidas narrativas, corroborando as análises de Bittencourt, apontam que a preocupação dos jovens e das jovens com a política não está sendo subvalorizada, mas há um afastamento de um modelo de política que não dialoga com a sua realidade, apontando que, em

consonância com o que dizem autores como Giddens (2002) e Elias (1994), as chamadas “pautas individuais” ou “identitárias” passaram ser priorizadas pelos jovens, trazendo para o centro do debate categorias como “performance” e “estética” (BITTENCOURT, 2021, p. 250). Concordo com o autor quando aponta que não houve uma diminuição da importância dada a ideias como “nação” e “classe” nos discursos e ações dos agentes, mas sim “um alargamento da percepção sobre a desigualdade que agora passa a englobar outros fatores importantes que antes eram secundarizados ou analisados de forma individualizada” (*ibidem*). Ou seja, a ressignificação das “bandeiras” e das “causas” nas ações dos/as jovens acompanha uma tendência mundial de reivindicação de reconhecimentos a partir de diversos pertencimentos.

Se quisermos compreender de fato os sentidos de resistência — e insurgência — colocados em prática pelos jovens no contexto contemporâneo, precisamos nos desvencilhar de modelos de análise que tendem a separar o mundo entre essência e aparência, profundo e superficial, pois, se tratando de juventude, a chave para a compreensão do problema pode estar justamente no que se considera “banal” e “secundário” (BITTENCOURT, 2021, p. 251).

Considero que as discussões de Bittencourt ampliam o olhar sobre a noção de ação política das juventudes, inserindo na discussão a importância de aspectos inerentes aos movimentos culturais, como a performatividade, o gosto pelas diversas linguagens artísticas, a ludicidade, a relação com o cotidiano e a busca por autorrealização.

Geysson e Sakura, como jovens atuantes no hip hop, ressaltam em suas narrativas a principal bandeira levantada pelo movimento: a da identidade negra e periférica. Nos discursos desse movimento, nas letras das músicas, nas temáticas dos eventos, a visibilidade da história do povo negro e a relação desta com a construção histórica-social da realidade das periferias é enfatizada. Alguns trechos das narrativas ressaltam a importância desse aspecto identitário nas ações realizadas pelos coletivos:

Então, sempre que tinha um evento, a galera chegava nas quebradas falando de analisar a conjuntura e, na verdade, nós deveríamos buscar a nossa história. Entender o que aconteceu! O diálogo que o hip hop leva para dentro das periferias é o único diálogo de base que eles têm! Porque na escola não se discute política. Aí eu vejo moleque dizendo que odeia política, quando a gente tenta falar de política, mas ele está fazendo política e nem sabe! (Sakura — movimento hip hop).

Então, se a gente consegue fazer um podcast — que foi o que a gente fez na quarentena —, se a gente faz um podcast, uma Quarentena Marginal, apresentando uma discussão política e usando como referência o rap, as narrativas do rap, isso também é fazer rap. A gente só não tá rimando! Mas também se for pra rimar, a gente rima! E se for pra tocar, a gente toca! Só que a gente gasta nosso tempo assim, muito mais estudando outras paradas, tentando uma visão mais “armadora” de mundo, pra poder levar o rap junto com isso, saca? Através de outros espaços também (Geysson — movimento hip hop).

A utilização do movimento cultural como espaço para a discussão de temas relacionados à realidade social dos/as jovens, resgatando aspectos históricos que causam efeitos na vida da população negra e periférica em todo o mundo é o ponto central da maioria das ações realizadas no âmbito do movimento hip hop. Os eventos organizados pela Cia. Hip Hop, como o Abril Pró Hip Hop, trazem em sua programação, além das apresentações artísticas de rap, dos DJs e dos b-boys e b-girls, diversas mesas-redondas e debates nos quais são discutidos temas voltados às pautas cotidianas dos/as jovens periféricos.

Esse tipo de ação, feita pelos/as jovens e para os/as jovens, apresenta um poder comunicativo potencializado, uma vez que o público que comparece ao evento tem acesso a um conteúdo pensado e executado por quem está imerso na realidade que está sendo discutida, por quem fala e compreende a linguagem daqueles jovens que buscam nos eventos de hip hop momentos de encontro, de descontração, de partilha e de vivências.

O potencial comunicativo das ações formativas dos movimentos culturais é significativo e é identificado pelos/as participantes desta pesquisa, como é possível observar no seguinte trecho:

Eu sempre prezei pelo diálogo de base. Não vai adiantar você vir com um palavreado, com argumentos acadêmicos dentro da periferia porque a galera é semianalfabeta! Estuda até a oitava série, até o terceiro ano! O básico do básico do básico. Os livros que leem são os da escola! (Sakura — movimento hip hop).

Esse trecho manifesta uma compreensão da necessidade de se buscar um diálogo direto com os jovens por meio de uma linguagem acessível a todos, possibilitando uma aproximação com temas que nem sempre são tratados em espaços que poderiam desempenhar esse papel formativo, como é o caso da escola. É importante ressaltar que Sakura deixou a escola por considerá-la um espaço que não mais a cabia, expressando um desencontro entre suas expectativas de formação e o tipo de formação oferecido pela escola. Em suas ações junto ao Quintal Cultural, a jovem pôde retornar ao espaço escolar, desta vez como formadora:

Trocar ideia é maravilhoso! Quando eu era do teatro, era muito engraçado. Eu comecei com o Teatro do Oprimido. A gente ia para as escolas! E tinha um esquete chamado “No sexo, a camisinha salva”. Os pivetes na escola perguntando se podia se masturbar com hidratante! Muito engraçado! E tinha a professora que dava aula de Educação Sexual, mas dizia para não falar sobre isso! Por que não? Vamos falar sim! [...] A gente levava esse diálogo com o teatro, e era maravilhoso! No Centro de Recuperação do Menor, o CRM, onde ficam os menores infratores, eu me acabava de rir com a galera! Cheguei a participar de vários projetos com a militância, tanto levando o teatro como o hip hop. Foi o que me fez ser humana. É o que me torna humana! (Sakura — movimento hip hop).

Pode-se interpretar que essas ações de colaboração com a formação de jovens por meio do teatro e do hip hop, em espaços de educação formal e não formal, despertam na jovem um

sentimento de orgulho e de cumprimento de uma importante função social. Essas práticas refletem o que Mesquita denominou — há quase duas décadas — de uma “nova sociabilidade militante” (MESQUITA, 2003, p. 92), que parte de uma diversidade de conteúdos e foge do modelo tradicional de se fazer política.

Esse aspecto também vem sendo observado no movimento estudantil universitário (*ibidem*), a partir de estudos que evidenciam a presença de um movimento estudantil não homogêneo, mas “diversos movimentos estudantis”, envolvendo múltiplas experiências, novas formas organizativas e a inclusão de novas temáticas em suas pautas.

Estas formas organizativas aparecem hoje não só de maneira diferenciada, mas também trazem consigo uma heterogeneidade de conteúdos que nos faz pensar até que ponto a diversidade de redes juvenis existentes vem influenciando a prática e as estratégias militantes dos próprios estudantes (*ibidem*).

A noção de militância expressa por Sakura condiz com uma prática política que, de acordo com Mesquita (2003), vem sendo adotada pelos movimentos estudantis articulada com elementos das práticas políticas tradicionais. Ou seja, a militância estudantil observada no referido estudo mantém uma “estrutura sustentada ainda em organizações formais e centralizadoras (DCEs, CAs, UEEs etc.), mas também incorpora novas formas (como as executivas de curso, grupos de cultura etc.)” (*ibidem*, p. 92). Em diversos trechos das narrativas dos/as jovens colaboradores da presente pesquisa, é possível identificar evidências dessa ampliação da noção de ação política, indo além das práticas políticas tradicionais; uma ação política voltada principalmente à formação:

Foi um movimento interessante, porque quando eu entrei na universidade, a gente começou a fazer discussões políticas dentro do hip hop, dentro da Cia. Hip Hop propriamente dita. Então a gente começou a fazer seminários para discutir a violência; a gente começou a fazer sarau; depois eu comecei a tentar fazer um movimento de dentro da Cia., buscando enxergar o hip hop a partir de uma outra perspectiva (Geysson — movimento hip hop).

A partir de sua inserção no Ensino Superior, Geysson procurou compartilhar suas experiências vividas na universidade, especialmente no movimento estudantil, com o movimento hip hop, construindo uma ponte entre esses dois campos de atuação e, estrategicamente, buscando unir suas vivências enquanto estudante universitário e militante do movimento. Fica evidente, nesse aspecto, a diferença entre um jovem que participa do movimento cultural apenas como um consumidor e um jovem que atua na real militância envolvida no movimento. No trecho abaixo, Sakura aponta uma certa nostalgia, ao falar de um perfil de militantes do hip hop que, segundo ela, tem dado lugar a uma forma comercial de produção artística ligada ao movimento.

Muita gente, a partir do diálogo com hip hop, começou a entender que, sim, o hip hop é uma ferramenta política também! Hoje tem muito MC, muita gente cantando, muita gente se destacando, mas nenhuma delas prega o hip hop, nenhuma delas tem a base do hip hop (Sakura — movimento hip hop).

Sobre esse aspecto, caberia um aprofundamento, impossível de ser alcançado no presente estudo, sobre as atuais formas de distribuição comercial e consumo da produção artística no hip hop, especialmente do rap, enquanto estilo inserido na indústria musical que, por isso, nem sempre mantém em seus discursos a priorização das bandeiras de luta que originaram o movimento e que, como produção de caráter mercadológico, pode sofrer um esvaziamento político de suas temáticas.

A popularização e a industrialização do hip hop em todo o mundo têm, paulatinamente, se expandido para além das comunidades periféricas e chegado à classe média, ganhando uma nova parcela de consumidores e produtores de conteúdo. Paralelamente, ou como consequência desse fenômeno, há uma possível tentativa de embranquecimento do rap, que vem sendo discutida em artigos publicados em revistas digitais sobre hip hop e em alguns trabalhos científicos¹⁴⁶. Essa disseminação do hip hop para além das fronteiras da periferia pode ser vista de duas formas: uma, que vê com desconfiança essa apropriação cultural, pois os discursos são desvirtuados e passam a servir a um público que não representa as origens da cultura hip hop; e outra forma que considera positiva essa disseminação, pois dá visibilidade aos sujeitos periféricos e abre caminhos para um diálogo em espaços que nem sempre são facilmente acessados por eles.

A gente foi a primeira galera a levar um evento de hip hop para dentro de um museu! A gente levou a discussão do movimento hip hop para as escolas! A gente conseguiu dialogar com uma galera de escola pública sobre hip hop, ao ponto de eles desenvolverem uma consciência e querer fazer grêmio estudantil. E a gente só foi para falar de hip hop, tá ligado? E hoje fruto disso é o Durwal, que canta no Reles No Rules; o próprio Diego, da Nóiz que Faz, que se envolveu de vez com o hip hop; e o

¹⁴⁶ Há menções ao termo “embranquecimento” no âmbito do hip hop em alguns estudos, porém, poucos se aprofundam nesse fenômeno, apesar da existência de análises em um âmbito mais geral, refletindo sobre o embranquecimento como estratégia histórica e institucional do racismo brasileiro, como é apresentado no artigo *Parecer Branco para não ser discriminado? Revisão sistemática sobre estratégias de embranquecimento*, (SANTOS et al., 2020). Uma breve, mas contundente análise voltada ao hip hop pode ser encontrada no artigo de Beatriz Augusto e Rachel Oliveira, intitulado *Idolatrados vão cair: o privilégio branco no rap brasileiro*, apresentado na I Jornada do Grupo de Pesquisa Sexualidade, Gênero, Feminismo(s), realizada no dia 11 de setembro de 2019, na Faculdade de Letras da UFRJ, no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://conferencias.ufrj.br/index.php/jsfg/jpsgf2019/paper/viewPDFInterstitial/3176/114>. Em outro trabalho que aborda o fenômeno do embranquecimento no âmbito do hip hop pode ser encontrada uma análise interessante, porém voltada à dança no hip hop, no Trabalho de Conclusão do Curso intitulado *Movimento Hip Hop em Florianópolis: um estudo sobre as diferenças sociais entre sujeitos que dançam* (CRIPPA, 2021), especialmente no tópico 2.3 *As fronteiras fluidas do Hip Hop*, no qual a autora traz importantes problematizações sobre as estratégias de embranquecimento envolvidas na relação entre o hip hop e as escolas de dança privadas, frequentadas majoritariamente por indivíduos brancos.

Mc Tribo¹⁴⁷, que hoje é professor de hip hop. E até então era uma cultura de maloqueiro, de marginal (Sakura — movimento hip hop).

Nesse trecho, Sakura reconhece a contribuição do hip hop tanto na formação política quanto na formação profissional dos/as jovens. Os espaços de discussão proporcionados pelo movimento e a abordagem de temas relevantes para os/as jovens fundamentam e estimulam uma mobilização dos indivíduos, motivando ações de organização política, como a constituição de grêmios estudantis. Por outro lado, a identificação com a produção artística do movimento mobiliza jovens a se engajarem profissionalmente no cenário musical.

Música e política estão diretamente relacionadas no movimento hip hop. Sakura aponta uma experiência significativa vivida por ela, quando narra suas vivências à frente do programa de rádio chamado Conexão Periferia, realizado no ano de 2014, indo ao ar aos domingos, das 13h às 15h, na rádio Litoral FM 95,5. O programa durou em torno de quatro meses e veiculava não só o hip hop, mas especialmente o reggae — um estilo musical também profundamente ligado à negritude e à periferia. A partir da interação com o público que contatava o programa por meio de ligações telefônicas, era possível estabelecer um diálogo formativo sobre diversas questões culturais e políticas.

Depois nós fomos para a rádio e criamos um programa, que era o Conexão Periferia, que era voltado ao “reggae raiz”¹⁴⁸. [...] Mas o programa ia além da música, havia uma proposta. E a cultura é isso! Transformar! Trazíamos o reggae e o rap nacional. O programa também tinha a função de informar, então todos os domingos havia uma entrevista diferente, sobre rap, sobre reggae e outros temas. Na época estava rolando plebiscito para a constituinte, e a gente levou pessoas para discutir sobre isso. Eu vi uma galera que nunca discutiu política, que nunca teve acesso a política, dizer: “É, eu concordo mesmo que o pessoal das agrárias tinha que ter as terras deles”. Ou seja, a galera estava discutindo reforma agrária sem nem saber! Isso foi do caralho! (Sakura — movimento hip hop).

O reconhecimento e a importância dada ao potencial formativo das suas ações e a consciência de estar interferindo positivamente na realidade de jovens que são tocados por suas atividades demonstram a visão de Sakura quanto às diversas possibilidades de participação

¹⁴⁷ Algumas das atuações do MC Tribo estão registradas em notícias veiculadas em sites locais e nacionais, como as matérias: *Hip Hop ensina valores e transforma jovens da periferia de Maceió*, de 02/09/2019 (Disponível em: <http://www.agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/30831-hip-hop-ensina-valores-e-transforma-jovens-da-periferia-de-maceio>); e *Movimento Hip Hop agita periferia de Maceió com ritmo marcado, cores fortes, dança e inclusão social*, de 13/03/2022 (Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/isssoealagoas/noticia/2022/03/13/movimento-hip-hop-agita-periferia-de-maceio-com-ritmo-marcado-cores-fortes-danca-e-inclusao-social.ghtml>).

¹⁴⁸ Reggae Raiz: na linguagem informal, reggae roots é associado o estilo musical que surgiu na Jamaica na década de 1960. Devido às variações surgidas neste e em outros gêneros musicais, o termo “roots” ou “raiz” passou a ser empregado para denominar os estilos “originais”, “puros”, ou seja, as músicas produzidas na fase de criação do referido estilo, ou as que permanecem fiéis ao estilo original.

política, incluindo as ações artístico-culturais como meio de acesso dos/das jovens a informações que possibilitam reflexões, modificam ou fundamentam posicionamentos diante de temas da vida cotidiana. Isso representa uma aproximação desses jovens com uma “política-vida”, que Giddens (2002, p. 198) define como “uma política das decisões da vida”, decisões que afetam a autoidentidade, que, por sua vez, “deve ser formada, alterada e reflexivamente sustentada em relação às circunstâncias da vida social que mudam rapidamente, numa escala local e global” (*ibidem*).

Esse autor diferencia a política-vida de uma “política emancipatória” a partir da ênfase dada às relações de poder, sendo que “como a política emancipatória cuida acima de tudo de superar relações sociais exploradoras, desiguais ou opressivas, sua principal orientação tende a ser mais de divergência — “afastar-se de” — que de convergência — “ir em direção a” (*ibidem*, p. 196). Esse movimento de convergência seria mais presente na política-vida que envolve a busca pela criação de formas de vida que promovam a autorrealização, priorizando a questão da autoidentidade, de “como devemos viver?” (*ibidem*), envolvendo os debates e as contestações oriundos do projeto reflexivo do eu. Observa-se, nas narrativas de jovens atuantes no movimento hip hop participantes desta pesquisa, uma alternância entre as convergências e as divergências apontadas por Giddens.

Noções variadas de participação política das juventudes foram observadas por Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016), em artigo que discute as formas de inserção e atuação de jovens em diferentes grupos e movimentos, levando em conta, principalmente, suas compreensões de política e os valores e as concepções que norteiam suas práticas. Os autores identificam que as concepções que os jovens participantes da pesquisa que fundamentou o artigo têm sobre política são marcadas por três grandes ideias relacionadas a suas trajetórias de participação nos grupos:

uma visão mais clássica, associada ao campo eleitoral e às instituições partidárias; uma compreensão da política como base das relações humanas, onde “viver é política”; e a última, entendida como meio de transformação social e pessoal, relacionada à luta pela garantia de direitos (MESQUITA *et al.*, 2016, p. 291)

Com base nas narrativas analisadas no presente estudo, concordo com os autores quanto às três ideias de participação política dos/das jovens e como esses/as jovens “constroem noções de coletividade e comunidade que os ajudam a se reconhecer como agentes importantes de mudanças, tão necessárias para materializar seus anseios de uma sociedade melhor” (*ibidem*). É possível observar que todos/as eles/as têm buscado estratégias de mobilização a partir e por meio de manifestações culturais, de debate sobre a cidade, sobre a garantia de direitos etc. como

estratégias de mobilização que não passam obrigatoriamente pela via institucional e que têm ganhado visibilidade frente às transformações e às mudanças do cenário político.

Em um trecho de sua narrativa, Geysson menciona a intenção de ocupação do espaço urbano,

Porque quando a Cia. surge, lá em dois mil e pouco, ela já surge com essa característica de produção do evento. Porque na realidade, quando a Cia. surgiu, ela surgiu na intenção de ocupar um espaço que o Estado não preencheu dentro do Village¹⁴⁹. Então ela surgiu com a intenção de não só cantar rap, mas de ocupar a cidade mesmo; de ocupar o espaço público; de preencher um vazio [espaço] que foi negado. Então ela já surge com essa característica. Nesse momento, já havia grupos de rap na Cia.; depois eu entro, pegando essas mesmas influências e referências.

Entendo que as diversas formas de usar a cidade pelos coletivos de hip hop estão relacionadas aos processos de construção identitária. O espaço urbano é carregado de significados e tem uma importância destacada nas ações dos movimentos culturais, e, por isso, as discussões em torno da espacialidade e do lugar precisam estar relacionadas às reflexões desses grupos — e outros grupos juvenis —, pois envolvem suas ações práticas e seus processos de construção de visibilidades.

As múltiplas estratégias territoriais criadas pelos adeptos da cultura hip hop possuem contextos socioespaciais próprios¹⁵⁰ e enunciam formas de direito e escalas de ação no fazer político do hip hop relacionadas diretamente às questões do cotidiano da periferia; à busca por direitos; à formação política da população negra e periférica.

Além dos aspectos tratados até aqui, sobre uma ação política engajada por meio de uma militância mediada pela arte, Geysson registra em sua trajetória experiências relacionadas ao engajamento nas formas clássicas de participação política, com a vinculação a uma política institucional ligada à ideia de democracia formal e ao sistema político partidário, eleitoral, como é o caso da experiência de Geysson.

A minha candidatura em 2018, eu acho que foi algo muito simbólico na minha relação com o movimento hip hop aqui em Alagoas. Nessa construção dessa identidade que eu vivenciei dentro do movimento hip hop, eu acho que a candidatura em 2018 consolida isso. Porque, num primeiro momento, a gente tinha muitas dúvidas sobre como o movimento aceitaria, por existirem diversas questões sobre essa relação do hip hop com a política, mas foi muito massa! O movimento abraçou pra caralho! Em 2020 abraçou mais ainda! Então, eu acho que isso é uma resposta do próprio movimento para essa trajetória que a gente conseguiu estabelecer, enquanto pessoas que se movimentam em torno disso (Geysson — movimento hip hop).

¹⁴⁹ Village Campestre: conjunto residencial situado no bairro Cidade Universitária, na parte alta de Maceió.

¹⁵⁰ O artigo *Juventude e territorialidades urbanas: uma análise do Hip Hop no Rio de Janeiro* (OLIVEIRA, 2012) discute a constituição do sentido de pertencimento à cultura hip hop no Rio de Janeiro, a partir de um eixo múltiplo, mesclado de construtos organizacionais centrais e periféricos. Sendo que os construtos centrais afirmam a identidade política do hip hop, isto é, uma cultura fruto da experiência da diáspora africana — uma cultura que politiza a identidade negra e a de morador das áreas pobres. Já os construtos “periféricos” afirmam uma identidade contrastiva, representando os elementos mais apropriados pelo discurso mercadológico.

A filiação a um partido político e sua posterior candidatura a vereador condizem com a busca de reconhecimento, visibilidade e ocupação de espaços apontada por Geysson. Essa prática não é exclusiva da Cia. Hip Hop, mas pode ser encontrada em outros grupos ligados ao movimento. Como aponta Santos (2014, p. 67), os jovens ligados a uma posse se aproximam estrategicamente de instituições como escolas, organizações não governamentais, movimentos sociais e partidos políticos procurando legitimidade para suas ações e a ampliação de suas possibilidades de atuação e novos recursos de ativação política, fortalecendo a ideia não só de “cultura”, mas de “movimento”, indo além das atividades artísticas para estabelecer canais de comunicação e prestígio junto à sociedade e ao Poder Público.

A busca pela ocupação dos espaços motiva as estratégias utilizadas por Geysson em sua trajetória, como: seu ingresso no movimento estudantil universitário; sua participação em diversos eventos científicos e midiáticos; e sua participação na política partidária. Sobre essa última, ele expressa a preocupação quanto à aceitação pelo movimento, demonstrando que há uma via de mão dupla: suas ações individuais na política partidária representam um espaço para o hip hop nesse âmbito, ao mesmo tempo em que a aprovação da sua candidatura pelo movimento representa uma consolidação da sua representatividade.

Essa intensa atuação do jovem nesses diversos ambientes gera um repertório de saberes adquiridos na prática, ao longo da atuação nos espaços do universo acadêmico, da militância partidária, dos debates organizados pelo coletivo de hip hop. Esses saberes provêm de aprendizagens conferidas pela militância, as quais Matonti e Poupeau (2004, p. 7) nomearam de “capital militante”, referindo-se aos saberes úteis para a prática política, como, por exemplo, escrever um folheto, falar em público, elaborar projetos, dirigir-se a autoridades políticas, dar entrevistas, assimilar conhecimentos jurídicos etc. Os autores discutem como a passagem por instituições políticas substitui o capital educacional em termos de habilidades adquiridas, nessa passagem, de se orientar no espaço político.

Pode-se refletir sobre esse aspecto a partir de um trecho da narrativa de Sakura, no qual ela expressa que sua atuação à frente do blog que mantinha como meio de comunicação ligado ao movimento hip hop fomentou a busca pelo aprimoramento de suas habilidades de escrita.

Só que eu escrevia muito errado. Eu saí da escola cedo! Então eu sempre tinha muita dificuldade com a língua portuguesa. Hoje eu entendo a necessidade de escrever bem, de escrever corretamente. Porque as pessoas que consomem o meu trabalho não são os acadêmicos que sabem da palavra correta, mas são as pessoas da quebrada que estão parando pra ler uma matéria. Então, se eu ficar escrevendo errado, essas pessoas vão escrever errado. Quem me atentou para isso foi o Victor Pirralho. Eu acho importantíssimo dizer isso. Maravilhoso! (Sakura — movimento hip hop).

O diálogo com um artista do movimento hip hop que, movido por uma consciência militante, deteve um olhar crítico sobre os textos da jovem e a alertou sobre sua responsabilidade social enquanto comunicadora ligada a um movimento que vai além de sua expressão enquanto indivíduo, mas representa um canal de informação e de formação de uma comunidade.

Compreendo que o “capital militante” insere-se no caráter dialético da aprendizagem biográfica, envolvendo a “dimensão da socialidade” da qual nos fala Alheit e Dausien (2006, p.190), presente na relação entre o indivíduo e os espaços sociais que propiciam as aprendizagens.

7.5 Encontros e desencontros com o “ser periférico/a”

No início desta pesquisa, quando buscava os jovens dispostos a colaborar com o estudo, enviei um formulário on-line para que os líderes dos coletivos contatados distribuíssem entre seus membros, para que os/as que se interessassem em participar preenchessem o formulário. Assim, tive acesso às duas entrevistadas do Coletivo AfroCaeté. Geysson, da Cia. Hip Hop, já havia sido convidado quando o encontrei pessoalmente em uma mesa-redonda, na qual ele discutia sobre juventudes e movimentos sociais.

Posteriormente ele indicou Sakura e me forneceu seu número de telefone. Mesmo assim, os dois jovens do movimento hip hop também preencheram o referido formulário que me ajudou a redigir o perfil descritivo resumido, usado para apresentar brevemente os/as colaboradores desta pesquisa, no Capítulo 3 desta tese. Para isso, elaborei um texto, seguindo a ordem das informações relacionadas no formulário, a partir das respostas que todos/as me forneceram, e enviei a cada um/a para que analisassem e aprovassem, ou sugerissem alguma modificação no texto. Sakura me retornou o texto acrescentando o termo “periférica”, após a informação de gênero: “Sakura, 32 anos, gênero feminino, **periférica**, branca” [grifo meu] — a escolha da jovem nos diz muito sobre suas construções identitárias e sobre o tema que será tratado nesta parte do presente estudo.

O “ser periférico” é uma construção identitária muito presente no movimento hip hop; uma construção identitária que parte de um autorreconhecimento, enquanto indivíduo inserido em um lugar — a periferia — transpassado pelas experiências relacionadas a esse lugar e pelas

representações sobre esse mesmo lugar, que impactam a existência desse indivíduo em outros lugares pelos quais transita, atua, vive.

O termo “periferia” é polissêmico, no sentido de representar conceitos e matrizes diversos, a depender do campo que faz uso dele. D’Andrea (2013, p. 35) afirma que o termo é “escorregadio em sua definição”. O autor baseou seus estudos em três campos discursivos distintos que fazem uso da noção de periferia: a academia, mais precisamente na produção das Ciências Sociais; os artistas populares da periferia; e a indústria do entretenimento. Esses três campos se aproximam e se distanciam, no decorrer das décadas de 1960 a 2000, revezando-se no que o autor chama de “preponderância”¹⁵¹, ou seja, no seu poder de influência quanto à concepção do termo em determinado tempo histórico.

De acordo com o autor, o termo começou a ser delineado a partir dos estudos acadêmicos, influenciados pela expansão demográfica da cidade de São Paulo, ocorrida entre as décadas de 1940 e 1970, colocando na pauta de discussão pública a chamada “questão urbana” e as discussões relativas à migração e à industrialização.

Com a repressão política presente na maioria dos países latino-americanos, entre os anos de 1960 e 1980, as reivindicações populares relacionadas às carências infraestruturais dos bairros pobres eram silenciadas, causando uma restrição da referida discussão ao campo acadêmico, que, apesar da repressão, conseguia desenvolver e publicar “pesquisas que tratavam a periferia através de um cunho crítico e denunciando como a pobreza nesses locais era decorrência de um sistema político e econômico” (D’ANDREA, 2013, p. 37). A intensa vigilância e a repressão vigente no período dificultavam a publicização das discussões promovidas por outros setores que não gozavam da mesma representatividade social atribuída ao campo científico, como os partidos políticos, os sindicatos, os movimentos sociais e o campo artístico.

Sendo assim, a utilização do termo *periferia* foi desenvolvida nos estudos sociológicos e antropológicos, cujas metodologias, teorias, conceitos, posições políticas e resultados se influenciaram mutuamente. Os estudos sociológicos enfatizavam em suas discussões questões sobre a distribuição espacial da população, sua condição social e as contradições entre capital e trabalho, privilegiando uma abordagem marxista. Posteriormente, na década de 1980, uma

¹⁵¹ Em sua tese, intitulada *A Formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo*, D’Andrea apresenta a trajetória do conceito de periferia que partiu do âmbito acadêmico, inicialmente como um *reflexo* da produção econômica, sem uma teorização sobre as formas próprias assumidas pela produção capitalista especificamente por meio do ambiente urbano. Somente depois o conceito foi discutido a partir da ideia de reprodução em nível espacial das contradições entre capital e trabalho, refletindo sobre a segregação imperante no âmbito das relações econômicas.

nova corrente marxista passou a tratar a periferia como forma específica de produção de capital, discutindo a “ação empreendedora de uma série de agentes dispostos a auferir renda e lucro de tal (des)configuração urbana” (D’ANDREA, 2013, p. 41). Também nessa década, os estudos antropológicos passaram a discutir a questão urbana a partir dos modos de vida, das práticas e do imaginário social das populações moradoras de bairros populares. A discussão antropológica ampliou o olhar para a periferia como espaços de representações e experiências vividas.

D’Andrea aponta que, a partir da década de 1990, os coletivos artísticos, especialmente os coletivos juvenis, passam a se firmar como outro campo discursivo na elaboração de referências sobre a cidade e a periferia, deslocando a preponderância para as representações expressas pelos artistas populares periféricos.

De fato, a *preponderância* sobre a utilização do termo *periferia* começou a mudar de mãos quando uma série de artistas e produtores culturais oriundos dos bairros populares começou a pautar publicamente como esse fenômeno geográfico/social e subjetivo deveria ser narrado e abordado. Eram escritores, cineastas, artistas plásticos, músicos, cantores e compositores. Todos estes artistas foram rompendo o cerco da invisibilidade e colocando seus produtos culturais na cena artística paulistana e brasileira, propiciando assim uma maior circulação de suas ideias e de seu ponto de vista sobre o mundo. O cerne da *preponderância* do discurso deste movimento cultural foi, sem dúvida, o fato de falarem da *periferia* sendo *moradores da periferia*. O falar “de dentro” foi utilizado como recurso para relativizar outros postos de observação (D’ANDREA, 2013, p. 45-46).

De acordo com a tese de D’Andrea, o discurso artístico passou a se apropriar do conceito de periferia, e a subjetividade periférica passou a ser enfatizada por quem “fala de dentro”, com um discurso crítico que exhibe a “falta”, a “desordem”, a “denúncia” da pobreza e da violência. A narrativa e a estética dos coletivos artísticos passaram a influenciar também a indústria do entretenimento, o que projetou o conceito de periferia para outras camadas da sociedade. Segundo o autor, o rap do grupo Racionais MC’s foi crucial para a disseminação do conceito, a partir do conhecimento e do autorreconhecimento da população periférica como tal.

O rap, ritmo criado nos guetos dos Estados Unidos da América e disseminado por todo o mundo, carrega consigo uma identidade negra e periférica. Em todos os países aonde chegou, o rap, bem como os demais elementos da cultura hip hop, foi apropriado pelas classes desfavorecidas, ultrapassando os limites geográficos e territoriais, unindo sujeitos de lugares diversos como um grande grupo transnacional, que se assemelha por sua condição de ser periférico.

Aos poucos [o rap] foi instituído como gênero musical que representa os pobres. Faz-se importante notar como em bairros populares de variados países o rap passou a expressar um importante e inédito processo de transnacionalização por baixo de um gênero musical que passou a ser considerado como a própria voz dos pobres de todo o mundo, independente de sua nacionalidade. Em nenhum momento da história da

música um gênero alcançou tal potencialidade a ponto de ser considerado, de maneira metafórica, como expressão de uma pátria denominada *pobreza*, independente dos limites geográficos e territoriais (D' ANDREA, 2013, p. 45-46).

Concordo com o autor quanto à tese de que a formulação do atual conceito de “periferia” no Brasil teve contributos do rap, da produção artística oriunda das comunidades suburbanas e de todo um contexto sócio-histórico que se desenvolveu entre as décadas de 1980 e 1990. Diante de uma conjuntura econômica na qual se fortaleceu o neoliberalismo, houve uma ascensão de uma certa camada da classe média e uma acentuação da desigualdade social, com o crescimento da violência nas comunidades pobres.

Nesse contexto, o fortalecimento de uma nova subjetividade dos sujeitos pobres foi uma questão de sobrevivência. A categoria “trabalhador” dificilmente se aplicava aos indivíduos desempregados, moradores dessas comunidades, que sofriam com a pobreza. A convivência geográfica, em um lugar abandonado pelo Estado, com suas problemáticas específicas, passou a configurar uma nova subjetividade que envolvia não somente a condição de “morador”, mas também o uso político dessa subjetividade. Uma subjetividade politicamente ativa e orgulhosa de sua potencialidade, que passou a constituir uma construção identitária chamada de “sujeito periférico” (D' ANDREA, 2013). Faço uso de mais um trecho da referida tese para explicitar essa subjetividade atrelada ao pertencimento socioespacial:

A experiência social compartilhada do *sentir-se periférico* é fundamentalmente urbana. Morar na periferia se contrapõe a habitar regiões mais bem estruturadas da cidade e com melhor poder aquisitivo. É possuir uma experiência urbana calcada fundamentalmente *na segregação socioespacial*, com grandes deslocamentos pela cidade no trajeto trabalho-moradia ou mesmo quando da procura de serviços somente oferecidos em bairros melhor estruturados (D' ANDREA, 2013, p. 139).

Sendo assim, o termo “periferia” compreende uma categoria, a princípio geográfica, mas que, de acordo com D'Andrea (2013, p. 12), “passa a reverberar politicamente a partir do uso que dela fazem os artistas, operadores e agentes dessa produção artística”, situada em uma realidade social, em um tempo histórico específico.

O “orgulho periférico” expressa essa nova subjetividade e não se trata de um orgulho ilusório, de passar a gostar da condição de pobreza, ou de preferir ser periférico. Trata-se de um orgulho que parte da consciência de uma potencialidade que se sobrepõe à situação de precariedade imposta pela sua condição social. Um orgulho que impulsiona o sujeito à luta por qualidade de vida, no âmbito individual e, principalmente, comunitário, o que o motiva à organização e à ação coletiva.

É importante, porém, considerar a multiplicidade implícita nesse conceito. Os sujeitos

periféricos não constituem uma categoria homogênea, pois vivenciam experiências particulares, a partir de suas individualidades e de suas realidades próprias. As narrativas analisadas na presente tese demonstram esse caráter múltiplo.

Quando a gente fala de periferia, a agente fala da falta de políticas públicas. Então eu sofro com a falta de segurança, de saneamento básico; mas eu não posso falar da fome que a galera sente aqui, porque eu não sinto essa fome. Mas eu vejo! Então, eu tomo muito cuidado quando eu vou falar da minha realidade, porque as pessoas que estão aí, do outro lado, acham que eu vivo uma outra realidade. A galera me tira de patricinha da favela! (Sakura — movimento hip hop).

Sakura enfatiza sua identidade periférica em toda a sua narrativa, porém deixa claro que o “ser periférico” traz consigo nuances que precisam ser consideradas. A jovem identifica diferenças entre sua condição e a condição de outros sujeitos que vivenciam a realidade da periferia.

O dinheiro também é importante! Tem quem diga que a Sakura é favelada, mas está sempre com um tênis massa e fica falando de favela. Eu vivo dentro da favela! Eu moro dentro da favela! Eu vivo a realidade na favela! Porque eu sofro quando falta água; eu sofro quando o vizinho está batendo na esposa; eu sofro quando o som do vizinho está topado; eu sofro quando a polícia chega; quando eu estou na minha sala, com a minha filha e chega o policial aqui perguntando se tem uma parede pequena ou grande na minha casa, se alguém pode entrar por lá ou não. Eu não posso chegar muito tarde em casa, porque agora tem a briga das facções.

Eu vivo a realidade, só que aí a minha realidade dentro da periferia é, tipo, eu não depender 100% do posto de saúde. A gente aperta, aperta, aperta, mas quando a minha filha precisa de um médico, ela vai pra uma emergência particular. A gente apertou, apertou, e minha filha, enquanto pôde estudar na escola particular, ela estudou. Eu vivo a realidade, mas eu não sinto tanto a realidade como a galera sente (Sakura — movimento hip hop).

Assim como Sakura, Geysson revela em sua narrativa essa mesma compreensão:

Mas a minha vivência, quando eu cheguei na Cia. foi um choque muito grande, porque o meu pai é policial, minha mãe sempre trampou... Então, perrengue de vida eu passei muito pouco. Eu passei, mas eu não tive uma vida fudida como meus *brothers* tiveram. Principalmente da Cia., que quando eu cheguei, a galera desempregada; pai de família desempregado... Então esse tipo de perrengue eu nunca tive! (Geysson — movimento hip hop).

Ser periférico e ao mesmo tempo observar que se tem uma maior possibilidade de escolhas que outros indivíduos próximos faz uma grande diferença no processo de construção identitária. O poder de escolha está sempre associado à vontade e à liberdade, porém, apenas algumas escolhas são possíveis. Para cada indivíduo há um “cardápio” de escolhas e, às vezes, esse “cardápio” é extremamente reduzido, restando poucas opções para quem precisa escolher. Essas opções podem ser ampliadas, quando, nas atividades culturais, um jovem vê compartilhadas realidades semelhantes à sua e observa que “aquele *brother*” fez diferente e, apesar das dificuldades, encontrou outro “possível” para escolher.

Geysson admite que teve alguns problemas em sua infância e adolescência. “Sempre fui muito de brigar... Por um tempo eu comecei a fazer parte de torcida organizada... Aí eu ia pra estádio arrumar bagunça... É... Nunca fui preso... ainda bem... mas... é... já chegou perto...”. Uma afirmação que não é rara de se ouvir entre os jovens da periferia, onde nem sempre é preciso estar envolvido diretamente com o crime, para sentir as consequências da criminalização dos corpos, pela aparência, pela comunidade onde residem ou transitam.

[...] os meus brother de infância por exemplo, eu tenho notícia de muito poucos hoje. De vez em quando eu fico sabendo, “ó, fulaninho morreu”, “fulaninho tá preso”, assim. Mas de infância mesmo, eu só devo ter uns dois ou três assim, que eu digo ó esse aqui eu conheço de quando eu era pivete, saca? Porque a galera que eu cresci assim toda, não tá mais aqui... Tá longe daqui... Teve que fugir daqui... Só que eu nunca me envolvi assim diretamente nessas parada, era mais onda de maloqueiragem mesmo.

Ver os amigos de infância enveredarem pelo mundo do crime e compreender que escapar desse destino faz de você uma exceção é uma realidade comum entre os jovens periféricos. Segundo Geysson, houve um período em que era corriqueiro estar assistindo a um telejornal local e se deparar com a notícia de um jovem conhecido, morador da comunidade, que foi assassinado. “E assim, é uma coisa que acabou se tornando muito comum, né? Infelizmente. Porque teve um período que quase todo mês tinha uma novidade disso, saca?”. Ver essa realidade, diariamente, e se sentir entre os que podem ser os próximos é algo aterrorizante, mas que foi naturalizado como consequência de “escolhas ruins” feitas por esses jovens.

Geysson permanece escolhendo entre os possíveis, traçando uma trajetória não somente de sobrevivência, mas de ação, de intervenção na realidade que o circunda; consciente de que sua trajetória é construída por ele, que são suas escolhas que o fazem ser quem ele é enquanto indivíduo e enquanto representante do movimento hip hop.

As narrativas desses jovens envolvem seus “contextos vivenciais cotidianos” (PAIS, 2003, p. 76), a partir dos quais pode-se compreender os sentimentos de pertencimento que os jovens possuem e compartilham, como eles representam seus símbolos e seus valores. Sua construção identitária de sujeitos periféricos não limita seu olhar para outros sujeitos periféricos que vivenciam realidades ainda mais duras que as suas. Esses jovens são conscientes de que suas lutas visam não apenas aos problemas que os atingem de modo imediato, mas que há outros indivíduos que precisam ainda mais das ações políticas que seus coletivos culturais engajam.

Entre essas ações, Sakura evidencia, com justificável orgulho, sua atuação como comunicadora. O Blog da Sakura atuou como espaço de divulgação das ações do movimento

hip hop alagoano, divulgando a agenda cultural do movimento, contribuindo com a articulação dos coletivos atuantes em Maceió e outros municípios de Alagoas. Por meio de suas diversas experiências — no programa de rádio, na atividade como criadora de conteúdo digital, à frente do seu blog, na atuação militante nas ações artísticas do movimento —, a jovem consolidou uma importante contribuição para o movimento hip hop.

O programa foi tão bom, tão massa, que ganhou espaço na TV, com o programa *Conexão Periferia na TV*, que ficou no ar durante dois anos. Foram 37 edições, a gente rodou todos os bairros periféricos. Cada bairro desse, cada atividade — seja de coco, seja de repente, seja de rap, seja de hip hop; o Abril Pró Hip Hop apareceu umas duas vezes lá com a gente —, o que a TV não cobria, o *Conexão Periferia na TV* mostrava. Porque, na TV, sobre a periferia, você só vê que o ladrão matou e botou a cabeça no poste! Todas as vezes que a quebrada é representada na TV é somente pelo lado ruim. Ninguém quer falar da cultura que existe; dos artistas que existem; das pessoas que todos os dias desenvolvem trabalhos maravilhosos, mudando de verdade a realidade. (Sakura — movimento hip hop).

À frente do *Conexão Periferia na TV*, Sakura, sem formação acadêmica em Comunicação, apresenta um desempenho exemplar como comunicadora, produzindo e apresentando os trinta e sete episódios que foram ao ar. Sua desenvoltura é fruto de suas aprendizagens: da prática, do contato com outros jovens atuantes na comunicação, incluindo Zazo, que é militante do hip hop, jornalista graduado, fotógrafo e documentarista, e da sua militância, movida pela busca por conhecer e valorizar cada vez mais o movimento hip hop.

Pode-se interpretar que a jovem elaborou seu repertório de esquemas de ação a partir de “híbridas disposições de *habitus*” (SETTON, 2016). Não apenas a partir de um *habitus* periférico nem de um *habitus* profissional institucionalizado (vindo de uma formação acadêmica em Jornalismo), mas originada de um processo experiencial, reflexivo, de autoformação; um processo que parte da sua individualidade e mescla diversas disposições de *habitus* para trilhar um caminho em direção aos seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, são perpassados por uma coletividade — periférica e *hip hopper*.

Por isso, alio-me a Setton quanto à reflexão de que as disposições de *habitus* de Sakura “poderiam ser fundadas em categorias de percepção, apropriação e ação híbridas que tenderiam a ser acionadas conforme contextos de sua produção e realização” (2016, p. 92). Suas ações no coletivo cultural proporcionaram experiências que a formaram profissionalmente e possibilitaram um meio de sustento; por outro lado, o seu compromisso com a comunidade periférica muitas vezes se constitui como um empecilho para seu avanço como profissional, no sentido de um aumento de sua renda por meio do seu trabalho.

Duas coisas que norteiam a minha vida são as necessidades e a minha vontade própria. Porque a minha vontade mesmo era de conseguir ver o meu trabalho ser reconhecido. Mas quando eu falo trabalho, não falo da militância; eu falo do todo. Eu queria fazer um ensaio fotográfico massa por mil conto, e a galera entender que aquele trabalho

vale mil conto.

Eu também faço uns os trabalhos de design. Eu queria fazer um trabalho massa de design, fazer um certificado, e receber um valor que correspondesse. Porque tem arte que eu faço que eu fico me perguntando se fui eu mesma que fiz! Fica muito bom! E, muitas vezes, em um trabalho que valeria cinquenta conto, eu cobro quinze ou vinte! Porque eu faço pra galera daqui. Metade dos meus clientes são galera de quebrada. É a pessoa que não tem condição de pagar seiscentos num *book* e vem e faz comigo por cento e cinquenta. É um *book* resumido, mas é bom! Porque envolve amor, acho que por isso que fica massa! (Sakura — movimento hip hop).

Pode-se interpretar, nesse trecho da narrativa de Sakura, que sua militância, seu compromisso com a periferia faz com que a jovem adéque o valor que cobra por seus trabalhos como fotógrafa e design gráfica. Essa atitude expressa muito mais um posicionamento político do que uma desvalorização, o que nos remete ao que D’Andrea diz sobre os sujeitos periféricos e sua inerente ação política. Sakura quer mudar a sua realidade por meio do seu trabalho, mas sente a necessidade de contribuir, por meio desse mesmo trabalho, com outros sujeitos periféricos com os quais interage. A jovem expressa em sua narrativa a satisfação gerada por sua participação ativa, incluindo o investimento financeiro no movimento do qual faz parte.

Eu não me arrependo! Eu teria comprado um carro! Mas eu não me arrependo, porque eu fiz a minha parte. Sabe a satisfação de se sentir útil? É assim que eu me sinto quando eu faço qualquer coisa dentro do movimento (Sakura — movimento hip hop).

Porém, a empatia expressada por Sakura, ao baixar o preço de seus trabalhos para torná-los acessíveis ao povo da sua quebrada, traz nas entrelinhas a heterogeneidade da periferia. O “ser periférico” não é uma construção identitária homogênea; ela é permeada por uma variedade de sujeitos, cada um com experiências diferenciadas; os impactos de ser morador de determinada localidade são sentidos de modo diferente por sujeitos diferentes. Há algo de unidade, mas há algo de diverso em suas experiências.

Sakura e Geyson, moradores de periferia, não sentem tão fortemente as dificuldades que outros sujeitos próximos a eles sentem; o contato com outras realidades periféricas se dá, também, por meio de sua ação no movimento hip hop. A realidade familiar de Geysson criou uma condição de vida que possibilitou que o jovem não tivesse o mesmo destino que outros colegas de infância que viviam na mesma localidade.

Na real, eu cresci assim, minha vivência, os meus *brother* de infância, por exemplo, eu tenho notícia de poucos hoje. De vez em quando eu fico sabendo, “ó, fulaninho morreu”, “fulaninho tá preso”, assim. Mas de infância mesmo, eu só devo ter uns dois ou três que eu digo ó esse aqui eu conheço de quando eu era pivete, saca? Porque a galera que eu cresci assim toda, não tá mais aqui... Tá longe... Teve que fugir... Só que eu nunca me envolvi diretamente nessas paradas, era mais onda de maloqueiragem mesmo! De fazer um corre... De vender um loló num show. Era umas coisas assim, mais pra pegar um dinheiro, tomar uma cerveja e pá! Minha proximidade com a galera do corre, no meu momento de infância, não existia, mas a galera da minha infância depois se tornou essa galera (Geysson — movimento hip hop).

As juventudes periféricas como alvo da violência, especialmente a relação da violência com a juventude preta, é objeto de notícias e de diversos estudos¹⁵² no Brasil e no mundo. Jovens periféricos convivem com a violência e sentem seus impactos em sua relação com o mundo. Mesmo em casos como os de Sakura e Geysson, que afirmam não sofrer tanto os problemas da periferia quanto outros/as jovens próximos/as a eles, é impossível não saber ou sentir que seu local de moradia está ligado a essas realidades. As narrativas apresentadas nesta tese confirmam isso.

Por outro lado, isso revela um aspecto ligado à heterogeneidade da construção identitária periférica. Autodeclarar-se periférico não revela uma identidade homogênea, simplesmente; há nuances relacionadas a diversos fatores, como: estrutura familiar; localidade exata de moradia na periferia; círculo de relações sociais; e as diversas culturas presentes na periferia.

A cultura afro é o que insere Letícia e Lara na realidade periférica. As duas jovens são de famílias de classe média; estudaram em escolas particulares, algumas, inclusive, consideradas escolas de elite. Porém, em sua narrativa, Letícia aponta que se sente mais confortável em ambientes periféricos, por questões identitárias.

Acho que nesses espaços periféricos que eu transito — claro que através do movimento cultural eu cheguei muito mais fácil nesses lugares — talvez, se não fosse o coletivo, eu não frequentaria, mas, por conta do coletivo, também, são ambientes que eu frequento por lazer. Se tem alguma atividade no mirante cultural do Jacintinho, é um programa que eu faço! Que eu fazia, pois a pandemia não permite que eu faça agora. É lá que eu vou encontrar pessoas que eu gosto de estar perto; vou ouvir a música que eu gosto; vou me sentir bem naquele espaço. É diferente de um espaço como, por exemplo, o Café de La Musique! Sei lá! Um espaço que me veio à cabeça agora! Eu não me sentiria à vontade naquele espaço, porque eu não sinto que pertenço àquele lugar! Diferente de eu estar nesses espaços de bairros considerados periféricos, ou realmente periféricos, que têm o que eu gosto de ouvir, o que eu gosto de dançar, as pessoas com quem eu gosto de conviver (Letícia — movimento afro-alagoano).

Mesmo com sua vivência fora da periferia, sua identidade negra a aproxima dos sujeitos periféricos. Pode-se interpretar essa aproximação a partir dos trechos da narrativa dessa jovem, que relembra suas experiências como estudante negra inserida em escolas predominantemente

¹⁵² Há diversos estudos sobre a criminalização de jovens de pele preta, dos quais destaco dois que me chamaram a atenção, principalmente por tratarem da realidade de jovens do município de Maceió: a dissertação de mestrado de Carlos Henrique Martins de Jesus, intitulada *A Relação estigma-desvio como elemento norteador no uso da violência ou da força na atividade policial* (2014), que apresenta elementos de construção de estigmas que envolvem jovens negros e periferias de Maceió; e a tese de doutorado de Sérgio da Silva Santos, intitulada *As narrativas sobre as facções criminosas em Alagoas: polícias, juventudes, territorialidades, criminalidades e racismo institucional* (2019), que posteriormente foi publicada em forma de livro intitulado *Facções criminosas em Alagoas: violência urbana, racismo, sociabilidades juvenis e territorialidades* (2021).

brancas. Discuto sobre os encontros com o “ser negro” no próximo tópico, mas é interessante trazer um outro trecho da narrativa de Letícia:

Nos espaços periféricos onde eu transito, eu não me sinto uma pessoa de fora! Me sinto parte! Porque eu me identifico não só com a questão da música, mas também com as pessoas, esteticamente. Eu estou com a cabeça raspada agora, mas há pessoas com o meu cabelo crespo, enfim, eu me identifico esteticamente, e isso dá um conforto! Eu penso: “Poxa! Tem pessoas iguais a mim aqui!”. Um ambiente que traz uma segurança. Se eu estiver em um lugar que só tem gente branca, loira e — sei lá — homem, hétero, branco, já me dá uma sensação de insegurança! Parece que vai acontecer alguma coisa ruim. Então, os ambientes que frequento são ambientes que eu me sinto segura, por ter pessoas iguais a mim. Iguais ideologicamente; iguais — parecidas, semelhantes — esteticamente; que têm ideias e pensamentos parecidos com os meus; que também são engajados politicamente na luta; enfim, é um conjunto de fatores. Eu não me sinto uma observadora! Eu me sinto parte! Me sinto bem! (Letícia — movimento afro-alagoano).

Esse registro da narrativa de Letícia enfatiza a questão da identificação com outros pares a partir de um estilo em comum. Esse aspecto vem sendo observado por alguns pesquisadores nos estudos sobre as juventudes contemporâneas, buscando compreender o que Weller chama de “real conteúdo das experiências juvenis”, e sobre o que elas informam. Para a autora, é fundamental estudar esse conteúdo

sem violar seu caráter individual ou coletivo, suas especificidades de gênero, de geração, de pertencimento étnico-racial, seus lugares ou não lugares em meio a um universo que torna cada vez mais difícil definir o que caracteriza um estilo ou modo de vida local, e o que passou a ser incorporado a partir de outras interseções (WELLER, 2011, p. 213).

É interessante observar como Letícia se sente mais acolhida e segura nos ambientes periféricos, contrariando o senso comum — que parte da construção social da imagem violenta da periferia — a partir da identificação da construção identitária negra que se alia à periférica por meio do que Pais (2003) chama de “universo simbólico”, ou seja, de símbolos compartilhados. Esses símbolos podem ser as expressões utilizadas por esses jovens, seus modos de vestir, seus gestos e tudo o que de alguma forma produz significado. Segundo Pais, os universos simbólicos são as orientações que os jovens usam para nortear suas ações, e podem ser definidos como “princípios cognitivos, tácitos ou explícitos, que os indivíduos utilizam no seu dia a dia e que dão sentido à sua vida quotidiana” (*ibidem*, p.76). Os significados dos símbolos são perpassados pela compreensão do uso que os indivíduos fazem desses símbolos. São esses significados que criam todo o significado cultural.

Ver essa jovem, que cresceu em meio a um *habitus* de classe média, revelando que seu “estilo de vida” (GIDDENS, 2002) aproxima-se mais dos sujeitos periféricos do que dos sujeitos com os quais conviveu durante toda a sua vida provoca uma reflexão sobre o que

Bourdieu (2009) chama de “*habitus* individual”, que, segundo ele

reflete a diversidade na homogeneidade característica de suas condições sociais de produção, que une os *habitus* singulares dos diferentes membros de uma mesma classe: cada sistema de disposições individual é uma variante estrutural dos outros, no qual se exprime a singularidade da posição no interior da classe e da trajetória. O estilo “pessoal”, ou seja, essa marca particular que todos os produtos de um mesmo *habitus*, carrega, práticas ou obras, não passa de um desvio em relação ao estilo próprio de uma época ou de uma classe (BOURDIEU, 2009, p. 100).

O que Bourdieu chama de “desvio”, Giddens chama de “escolha”, já que um estilo de vida pode ser definido como “um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular da auto-identidade” (GIDDENS, 2002, p. 79). Numa sociedade individualizada como a que se vive atualmente, os indivíduos acessam uma multiplicidade de escolhas, porém, é preciso considerar que nem todas as escolhas estão abertas para todos. Giddens também alerta para essa questão e para a consideração de que nem sempre as pessoas tomam todas as decisões sobre as opções com pleno conhecimento da gama de alternativas possíveis, pois há um limite influenciado pelos contextos tradicionais de ação — os *habitus*, enfatizados por Bourdieu.

Letícia pôde escolher se autoidentificar por meio de um estilo de vida com o qual teve contato a partir do movimento cultural; foi no convívio com outros sujeitos negros — os quais não encontrava na sua vivência escolar — que ela pôde encontrar seus referenciais identitários e, assim, fortalecer sua noção de “quem sou eu” e, com base nisso, identificar-se com outros sujeitos cujos corpos apresentam uma proximidade identitária e estética. É o que Rancière chama de “partilha do sensível”, ou seja “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes perspectivas” (2009, p. 15).

Alio-me, mais uma vez, a D’Andrea, quando diz que se assumir enquanto “periférico” foi uma forma de as populações com menos capital econômico e moradoras de regiões urbanas menos favorecidas pelo Poder Público se identificarem como parte de uma condição de pertencimento coletivo. Muito desse reconhecimento se consolidou por meio da produção cultural e de sua capacidade de expressar subjetividades, fazendo-as ecoar, proporcionando aos sujeitos a possibilidade de escolha de ser periférico como, além de uma condição social, um estilo de vida.

Reforço aqui que ser periférico é apenas uma das construções identitárias, passíveis de interpretação, presentes nas narrativas biográficas dos colaboradores desta pesquisa e, assim

como as outras construções identitárias, constitui-se como canal de diversas aprendizagens biográficas, como é possível compreender a partir das análises aqui apresentadas.

7.6 Encontros e desencontros com o “ser mulher”

Os esquemas de ação de um indivíduo, conforme Lahire (2003), dependem diretamente dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito. Ou seja, um indivíduo que vive em uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos passa a consolidar um estoque de esquemas de ação também pluralizado.

Trata-se de um ator com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas consequentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir. Poder-se-ia resumir tudo isto dizendo que todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora (LAHIRE, 2002, p. 31).

Acrescento a essa reflexão a ponderação de que um indivíduo, a partir de suas “identidades possíveis”¹⁵³, pode realizar provocações e fomentar um processo de mudança em seus mundos sociais. Entre as narrativas dos/as jovens colaboradores/as desta pesquisa, interpreto, especialmente em Sakura, expressões de uma construção identitária que provoca rupturas, desestabilização, conflitos dentro do movimento cultural do qual a jovem faz parte. Essa construção identitária envolve o “ser mulher”.

O hip hop é reconhecido — pelos próprios participantes do movimento — como uma cultura machista¹⁵⁴. Sakura, por ser mulher e *hip hopper*, trava suas lutas dentro do movimento, buscando seu espaço enquanto representante feminina dessa cultura.

[...] Agora imagine, uma mulher onde só tinha macho! Primeiro, eu era “a menina do Quintal Cultural”; depois eu era “a menina das fotos”; depois era “a mulher do Zazo”; e foi depois de muita briga que eu consegui que as pessoas me reconhecessem como Alyne Sakura, como parte do movimento.
[...] É um ambiente muito masculino, mas quando eu ouço um deles dizer que lembra

¹⁵³ Alguns autores dos Estudos Culturais, entre eles, Dubar (2005), discutem sobre a noção de “identidades possíveis” enquanto processo de identificação que produz um sujeito que “não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente”, mas uma identidade que se transforma continuamente, reagindo às intervenções dos sistemas culturais nos quais o sujeito está inserido, assumindo “identidades diferentes em momentos diferentes” (HALL, 2011, p. 13). Isso envolve a dimensão intersubjetiva de redes sociais, a exemplo da escola, do bairro, do trabalho, cada qual com seu repertório próprio de “reconhecimentos coletivos” (MISCHE, 1997, p. 139).

¹⁵⁴ Bell Hooks (2019) justifica essa aceção do Hip Hop – como uma cultura machista – dizendo que no seu início, os jovens homens negros buscavam espaços abertos, fora do ambiente familiar, para expressar-se por meio do *break* e do *rap*, sendo que “o espaço doméstico, associado à repressão e à contenção, e também ao “feminino”, era rejeitado e visto com resistência para que então pudessem emergir um paradigma patriarcal assertivo da masculinidade competitiva e sua ênfase concomitante na habilidade física. Como resultado, muito do rap se confunde com machismo e misoginia” (HOOKS, 2019, p. 86)

da primeira parada, a primeira apresentação, comigo, no Quintal Cultural! Isso alimenta meu ego e faz valer meu histórico! Podem falar o que for, mas eu estava lá! Então, mesmo com toda gastura; mesmo com todo esse rebosteio que há no hip hop, que várias vezes me deixou mal, eu consegui ver que nele eu conseguia ter voz. (Sakura – Movimento Hip Hop)

Durante vários trechos de sua narrativa, Sakura expressa sua visão — e suas ações — em relação ao “ser mulher”, não somente no hip hop, mas na realidade periférica. Suas aprendizagens biográficas, a partir de suas construções identitárias, interatuam, acionando esquemas de ação que são utilizados, tanto de fora do movimento para dentro — quando luta por espaço para as mulheres no hip hop — quanto de dentro para fora — quando utiliza o movimento para levantar discussões entre as mulheres, promovendo informação e formação.

Essa observação corrobora as palavras de Arroyo, que aponta que “o referencial dos movimentos sociais não são valores conformados com a manutenção de formas de viver, de submissão e tutela, mas o referencial, o conjunto de símbolos identitários a serviço da transformação de suas existências” (ARROYO, 2003, p. 41). Considero essa afirmação válida também para os movimentos culturais, pois possibilitam aos indivíduos a revolução de sua própria individualidade e de sua relação com o mundo.

Ser mulher, atuante em um movimento cultural predominantemente masculino, no qual as mulheres têm buscado seu espaço e trazido para dentro do movimento as pautas femininas/feministas, exigiu e exige das mulheres *hip hoppers* o conhecimento de si e a consciência de seu poder como formadoras de outras mulheres — e homens — na luta por suas bandeiras.

A reflexão sobre essa consciência de “ser mulher” nos remete ao que Touraine afirma, no sentido de que a autoidentificação como mulher inicia-se com uma relação consigo mesma que está acima das questões biológicas e que direciona as relações sociais.

Ser mulher não é a pura constatação de um estado de fato, mas a afirmação de uma vontade de ser. [...] Definir-se como mulher significa colocar no centro da vida certo relacionamento para consigo mesma e construir uma imagem de si como mulher (TOURAINÉ, 2007, p. 27).

Essa “imagem de si como mulher” não é inata, ela sofre influência dos contextos e das culturas nas quais a mulher está inserida. Amorim (2018), em pesquisa junto a mulheres periféricas que passaram pelo fenômeno da maternidade em suas infâncias e adolescências, aponta que “o reconhecer, afirmar e sentir-se mulher é substancialmente diferente para cada uma delas” (*ibidem*, p. 86). Sua pesquisa analisou os discursos de jovens mulheres que expressam as marcas que uma vivência como mulher em ambientes socialmente vulneráveis,

imersas em realidades diversas que moldaram sua relação com seus corpos, com o “ser mulher” e com a maternidade.

A construção identitária “mulher” não surge no nascimento de um sujeito. Um indivíduo nasce com um sexo, formado biologicamente, porém a formação de sua identidade enquanto mulher ou homem parte de um processo social cujos efeitos em cada indivíduo podem ser imprevisíveis. Ser homem ou ser mulher também é uma questão cultural. Os discursos, as atitudes, os espaços dos gêneros são culturalmente constituídos e, por isso, as mudanças nessa constituição exigem um processo lento e persistente por parte dos sujeitos individualizados que visam promover as rupturas e as mudanças.

Inserida em um contexto periférico, convivendo com a realidade de mulheres periféricas, Sakura demonstra a compreensão de que uma conscientização desse caráter não é tão simples. A luta por direitos é permeada por uma escala de prioridades que interfere na receptividade de determinadas bandeiras por parte dessas mulheres periféricas.

Nem todo mundo tem uma base de família equilibrada não, *brother*! A fome, a falta de dinheiro fazem com que as pessoas fiquem violentas! Já vi nego brigar pelo prato de comida, pô! E a menina, na primeira oportunidade, pegar um taxista desse que era casado, e morar com ele, e todos os dias leva um pau do marido, e ainda leva um pau da mulher do marido que descobriu a traição! A que ponto a gente chega para ter o que comer? E depois engravida, tem um monte de filho, e diz: “Eu não vou deixar ele, porque ninguém vai me querer com meus filhos!”. Ela não pensa em como vai fazer, ela pensa que ninguém vai querer ela, tá ligado? Porque criou-se essa “ah, eu vou ficar aqui... Ele me dá comida... Ele sai para trabalhar... Eu me contento com os R\$150,00 do Bolsa Família”... Porque é assim: ele bota a comida, mas não compra um chinelo para ela! E isso tem que ser discutido! Então a minha militância é essa também! Não sou perfeita. Sou muito machista também! Mas estou em processo de desconstrução. (Sakura — movimento hip hop).

Compreende-se, mais uma vez, que as subjetividades e as construções identitárias são multifacetadas. “Ser mulher”, assim como todas as construções identitárias, não representa uma categoria homogênea. As bandeiras de luta feminina serão sempre perpassadas pela multiplicidade de sujeitos, realidades, campos sociais que formam os indivíduos e geram suas necessidades e seus esquemas de ação. A sociedade constrói as identidades sociais e sexuais que são reforçadas nos diversos campos sociais e relações afetivas, seja nas famílias, seja na escola, seja nos ambientes profissionais. O “ser mulher” toma configurações com diferentes nuances a partir da realidade na qual se consolida essa construção social. Na realidade periférica, enfatizada por Sakura, por se tratar de seu universo cotidiano, há condições sociais que interferem fortemente na trajetória de vida dos indivíduos, como é possível interpretar a partir do trecho a seguir:

A gente sabe que existe um ciclo vicioso dentro da quebrada. Para a mulher tem dois caminhos: ou ela se casa com primeiro que aparecer, para sair de dentro de casa, e, normalmente, essa pessoa é envolvida com o crime; e ela vai ficar grávida; e vai passar por todos os absurdos; ou ela se casa com o primeiro que aparecer e vive dentro da igreja. A filha também vai ser criada assim. Para o menino é ainda pior, porque ele tem três alternativas: ou vai para dentro da igreja viver uma vida miserável — e quando eu falo miserável, não falo no sentido só dá fome; eu falo do conhecimento, porque ele se fecha em uma bolha —; ou se envolve com crime; ou vira um trabalhador que vive frustrado. E não existem pessoas felizes na favela? Elas são felizes da forma delas! Mas se tivessem oportunidades, estariam melhores (Sakura — movimento hip hop).

Obviamente, não se trata de um determinismo social, mas de evidências constatadas diariamente por quem vive imerso em uma realidade de vulnerabilidade social. Quebrar o círculo vicioso, do qual Sakura fala, exige um grande esforço por uma mudança de trajetória, que envolve o caráter individual de cada sujeito enquanto gestor de sua biografia. Porém, não basta querer mudar e sair de uma realidade. Isso envolve uma gestão biográfica perpassada pelo “paradoxo da escolha”, do qual nos fala Melucci (2004), ou seja, o indivíduo precisa fazer escolhas dentro de uma limitadíssima gama de opções. Sair de uma realidade de vulnerabilidade social é uma vitória heroica que nem todos conseguem atingir.

O conhecimento de Sakura sobre a ação pedagógica voltada às mulheres periféricas tem muito a contribuir com a reflexão sobre as ações educativas de diversas ordens. A narrativa da jovem ressalta que nem sempre a formação proposta por instituições — sejam elas movimentos sociais, sejam ONGs, sejam igrejas, ou mesmo a extensão universitária — dialoga proficuamente com a realidade das mulheres para a quais essas ações se destinam.

Então vamos começar a primeiro a dialogar sobre os direitos da mulher. Vamos primeiro explicar para ela que a gente tem que lutar por creche pública, por salários iguais, pelo direito de ir e vir. Depois a gente fala sobre andar sem blusa. Eu quero andar sem blusa também! Igual aos homens! Mas agora eu tenho outras prioridades! Eu preciso convencer essas mulheres de que a vida delas é importante. Eu preciso convencê-las do tamanho do poder que elas têm. Tem muita gente casada por um prato de comida e todos os dias leva um pau do marido. E quando essa militância de internet, as poderosas, as Conká da vida, vêm dialogar, já chegam criticando, porque ela ainda não se libertou. Mano! Você não sabe da realidade dela! Muitas vezes é essa que está apanhando dentro de casa do macho que é alcoólatra, ela só saiu da casa da mãe porque não aguentava mais ser estuprada, ela se casou pela necessidade de sair de dentro daquela casa! (Sakura — movimento hip hop).

Bbell Hooks afirmou: “Feministas são formadas, não nascem feministas. Uma pessoa não se torna defensora de políticas feministas simplesmente por ter o privilégio de ter nascido do sexo feminino” (HOOKS, 2020, p. 25). A escolha por ações feministas envolve aprendizagens experienciais, um olhar sobre si e sobre os/as outros/as.

Além de Sakura, entre as colaboradoras desta pesquisa, apenas Letícia fez uma menção

ênfatizando o “ser mulher”, no trecho citado a seguir:

Até porque eu, como mulher, não conquistei coisas básicas, né? E a gente não conquistou coisas básicas! Então, tem muita luta pela frente! E a maneira que eu enxergo de lutar e conquistar tudo isso é pela mobilização que eu faço através da cultura. Que eu faço com a minha música, com o meu trabalho (Letícia — movimento afro-alagoano).

Mesmo sendo mestra de percussão em um grupo cultural afro-alagoano, ocupando uma posição de liderança que comumente é ocupada por figuras masculinas, Letícia não faz grandes considerações sobre esse fato. Pode-se interpretar que essa pouca ênfase se deve à evidência de que o grupo cultural AfroCaeté é composto predominantemente por mulheres, o que torna a presença e a liderança feminina algo mais “natural” e menos conflitante. A jovem menciona somente conflitos relacionados a questões geracionais, como se vê no seguinte trecho: “Realmente, acontece de, por conta da idade, por eu ser uma pessoa jovem, algumas pessoas mais velhas não respeitarem. Então, já aconteceram discussões lá dentro por conta disso” (Letícia – Movimento afro-alagoano).

Pode-se interpretar, então, que o fato de ser mulher não constitui um motivo de conflito dentro do movimento. Por outro lado, as bandeiras feministas sempre são tratadas no âmbito desse coletivo, seja em ações formativas, como oficinas e debates organizados pelo grupo, seja na presença majoritária das mulheres negras “ostentando” sua estética racial e tocando imponentemente seus instrumentos percussivos.

Sakura, por sua vez, está inserida em um movimento no qual ser mulher exige um esforço pela afirmação de seu espaço e pelo respeito à sua presença ativa. Por precisar exercer sua militância, inserindo suas bandeiras nas ações do movimento, a jovem enfatiza, em diversos trechos de sua narrativa, essa construção identitária e os conflitos ligados a esse posicionamento dentro do movimento hip hop.

O hip hop é a minha base. É onde eu me encontro. Eu levo na cara! Vivo no meio das tretas! Mas vão ter que me aguentar! Porque foi assim que começaram a me conhecer como Alyne Sakura! Eu estava numa mesa, numa roda de discussão, e toda vez que eu falava, um cara me atrapalhava. Toda vez que eu falava, ele me atrapalhava! Então, em um momento em que ele foi me interromper, eu levantei e puxei a tomada da caixa de som! Desliguei tudo! Todos ficaram surpresos! Mas eu estava tentando falar, e ele não deixou! Daí em diante, eu comecei a fazer os meus eventos de hip hop (Sakura — movimento hip hop).

A jovem expressa essa postura combativa durante toda a sua narrativa. Infelizmente, as limitações impostas pela necessidade de registrar a pesquisa de forma escrita diminuem as possibilidades de registro das expressões corporais que são envolvidas durante uma entrevista narrativa. Tudo vira texto escrito, e muito se perde da força comunicativa presente no tom de

voz, no riso, nas gargalhadas, nos gestos, nas expressões faciais etc. O corpo fala, e a força militante de Sakura também se expressa em seu corpo. Ela “está” para o que vier; de cabeça erguida sempre. Isso fica evidente em sua narrativa oral e corporal.

Mesmo erguendo firmemente a bandeira do “ser mulher” no hip hop, Sakura não deixou de expressar sua frustração por observar que dentro do próprio movimento há uma desunião entre as mulheres.

Assim, elas [as mulheres que frequentavam os eventos] me viam, lá, toda bicuda e pensavam: “Então quer dizer que é aquela piveta!”. Mas ainda existe muita mulher brigando dentro do movimento! Ao invés de a gente se juntar, se abraçar, botar a mão um no pescoço do outro, existem comentários como “quando você estava cantando, seu tom foi muito alto naquela hora”. Nós temos que trabalhar o lado psicológico, para lidar com os nossos problemas e ainda lidar com o problema alheio! Tem hora que eu não aguento! Jogo a m***** no ventilador, e quem for podre que se mele! (Sakura — movimento hip hop).

No âmbito do hip hop, raramente cobra-se de um homem *rapper* que ele cante bem. Seu compromisso é, primeiramente, com o discurso de seus raps, com o conteúdo político e artístico de suas rimas. Porém, nesse trecho, Sakura registra um episódio que lhe causou mágoa devido à observação feita por uma colega de movimento quanto à sua afinação em um rap apresentado pelo grupo chamado Império Feminino, do qual a jovem fez parte.

Pode-se analisar a percepção expressa por Sakura, refletindo sobre o que hooks chama de “o inimigo interno” (2020, p. 34), referindo-se a uma rivalidade feminina que parece estar presente entre nós [mulheres] e preceder as causas pelas quais lutamos. “O pensamento sexista nos fez julgar sem compaixão e punir duramente umas às outras” (*ibidem*, p. 35). Segundo hooks, essa tendência depreciativa, identificada entre mulheres inseridas em um mesmo campo social, é fruto de uma socialização patriarcal que nos impulsiona a nos vermos — me insiro, como mulher, nessa reflexão — como inferiores e nos colocarmos sempre em situação de competição umas com as outras; também isso é uma construção social. Mulheres não são naturalmente competitivas entre si; elas foram condicionadas a isso por uma visão sexista de que os homens são os detentores de todo o poder e competência, em todos os ambientes, e nós precisamos competir para mostrar quem está apta a chegar ao nível deles. Segundo hooks, essa é uma das contribuições do movimento feminista: a superação do “auto-ódio feminino” (*ibidem*). Sakura não soube explicar o distanciamento imposto pelas mulheres *rappers* quando foram convidadas a participar do documentário, do qual ela participou ativamente, desde a produção até a narração. Por algum motivo, as mulheres atuantes no movimento se recusaram a registrar sua presença em um dos mais importantes registros audiovisuais da história do hip hop em Alagoas.

Durante o processo do documentário, as meninas deram entrevistas, mas, quando eu vi que elas pediram para não colocar parte delas no documentário... Cara! Era o primeiro documentário sobre a cultura alagoana! Sobre o hip hop em Alagoas, e as meninas não quiseram participar!

[...]

Enfim, quando as meninas pediram para não colocar as imagens delas dentro do documentário, eu entendi a necessidade que eu tinha de dialogar com os meninos.

[...]

O blog produziu eventos, a gente produziu *lives* falando justamente disso, sobre mulheres e comportamento. Porque não adianta, hoje em dia, você ser feminista e dizer que não tem tempo de ensinar macho. É o macho que está doente! Você está se desconstruindo, mas você foi educada como ele! Mas, quando você era pequena, as pessoas te davam coisa de casinha de boneca, para você aprender a ser dona de casa, e para ele deram os carrinhos. Você cresceu aprendendo a fechar as pernas; a botar roupinha de menina; e ele aprendeu o quê? “Óia o bilungão de papai! Vai comer as meninas tudinho!!”. Tá ligado? Eu falo muito sobre isso! (Sakura — movimento hip hop).

A militância feminista de Sakura desenvolve-se paralelamente em sua atuação como rapper; como MC em eventos de Hip Hop ou eventos *slam*; e em sua atuação à frente do Blog da Sakura. Sobre sua atividade como redatora e editora do blog, a jovem expressa sua intencionalidade ao produzir um conteúdo voltado principalmente para o público feminino.

Criei o blog e comecei a colocar minha opinião no blog. Deu muito certo! As mina vendo uma mina escrevendo. Eu não falava só de cultura; também eu escrevo contos eróticos. Escrevi lá um, chamado “Sozinha”, que fala de uma viagem de uma doida que estava “de boas” e lembrou do cara. Ela conta toda a história e, no final das contas, ela estava sozinha se masturbando. Mano! Isso gerou uma polêmica! Gente me chamando de puta. Mas é um texto! A partir desses textos, as mulheres dos caras, dos gangsters, do rap etc., começaram a me ver não só como a menina do Quintal Cultural, mas como mulher! Foi massa!

[...]

O blog ajudou muito uma galera a pensar fora da caixinha. Como eu era voltada para a moda, sempre existiu o lance da sensualidade, então, sempre que eu tenho a oportunidade de colocar o discurso sobre a sensualidade da mulher, eu coloco (Sakura — movimento hip hop).

A partir do que Sakura diz sobre suas ações em seu blog, pode-se relacionar sua atuação como a busca de uma “construção de si” (TOURAINÉ, 2007), que envolve o que Touraine chama de “trabalho original de libertação e de formação das condutas independentes” (2007, p. 42), ou seja, a busca das mulheres por conhecer o que determina suas condutas para poder alcançar a liberdade, partindo da consciência delas mesmas e daquilo que querem ser. “Isto consiste em se afirmar como mulheres e não somente em se libertar de uma feminidade imposta pelos homens” (*ibidem*, p. 44). Trata-se de uma construção de si que envolve uma ruptura com um mundo feminino criado pelos homens — “transformar esta *mulher para o outro* em *mulher para si*” (*ibidem*, p. 41, grifos do autor) — e pela “construção de uma sexualidade a partir de uma experiência do corpo, na qual o sexo ou o desejo sexual é um de seus aspectos principais”

(*ibidem*, p. 56). Sakura expressa a consciência de como o teor sexual de seus textos consiste em uma ferramenta poderosa de comunicação com outras mulheres em busca da construção de si.

7.7 Encontros e desencontros com o “ser negro”

Em um dos trechos da narrativa de Geysson, o jovem afirma que compreendeu que todo o debate que ele fazia ao longo da sua trajetória era uma questão racial, porém, ele só conseguiu observar isso após as experiências nos movimentos que refletiam sobre a identidade negra. O jovem utilizou em sua narrativa a seguinte expressão: “[...] é o processo de tornar-se, né? Não de ser, mas de tornar-se”. Essa fala me fez recordar um artigo de Stuart Hall, no qual o autor parte da representação visual dos “negros” afro-caribenhos no cinema para discutir a noção de identidade e representação cultural. Um trecho do artigo diz que

[...] identidade cultural é um “tornar-se” e não apenas um “ser”. Pertence tanto ao futuro como ao passado. Não é algo que já exista e transcenda lugar, tempo, história e cultura. As identidades culturais vêm de algures, têm histórias. Porém, tal como acontece com tudo o que é histórico, também elas sofrem transformações constantes. Longe de se fixarem eternamente num qualquer passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo “jogo” da história, da cultura e do poder. Longe de se fundarem numa mera “recuperação” do passado, que está à espera de ser descoberto e que, uma vez encontrado, assegurará para todo o sempre a estabilidade do nosso sentido de nós próprios, as identidades são os nomes que damos às diferentes formas como somos posicionados pelas narrativas do passado e como nos posicionamos dentro delas (HALL, 2011, p. 24).

Somente a partir de um processo reflexivo diante de suas vivências, Geysson, Lara e Letícia passaram a ter consciência de suas experiências em relação às questões raciais e se autoidentificaram como sujeitos negros.

Segundo Geyson, inicialmente ele se via como pessoa negra, mas não reivindicava sua identidade racial. Ele tem a compreensão de que houve dois momentos diferentes de consciência identitária: um primeiro momento em que ele se viu como negro; e um segundo, em que ele reivindicou para si sua identidade racial. Esse segundo momento se deu no decorrer da sua vivência nos espaços de discussão e de participação política. Especialmente em sua participação no PSTU, onde o jovem compreendeu que sua identidade negra era motivo de embates e discriminação, inclusive nesse espaço em que ele acreditava estar entre seus pares.

Esse momento reforçou seu afastamento do partido e coincidiu com sua entrada no Instituto do Negro de Alagoas (INEG). Todo esse processo de reorientação de sua visão política e identitária robusteceu a reivindicação do movimento hip hop como um movimento negro

também.

E aí, a partir disso, foi quando eu fui tomando... E aí com vários problemas que eu tive... De vida, da graduação, político, enfim, tudo isso... e (...) reivindicar com mais veemência essa identidade racial e perceber que todo o debate que eu fazia ao longo da minha trajetória, mesmo no Ensino Médio, quando eu não tava nem estudando, era uma questão racial, saca? Que eu não identificava isso porque eu não achava que era necessário dizer que eu era negro, né? Que é o processo de tornar-se, né? Não de ser, mas de tornar-se (Geysson — movimento hip hop).

Geysson afirma que não existiu um fato exato que foi o estopim de toda a reflexão. O que houve foi um processo de compreensão, relacionado a sua vivência desde a infância, que, segundo ele, “tem a ver com começar a entender a racionalidade das opressões”, de conscientizar-se de que os momentos em que se observa uma discriminação racial não acontecem por acaso, mas precisam ser racionalizados e analisados conjunturalmente, identificando o racismo velado ou mesmo declarado, que muitas vezes tendemos — todos nós — a naturalizar. Quando esse jovem conseguiu compreender a dimensão disso, passou a compreender a si mesmo, a partir da racionalização da sua subjetividade, de uma percepção racial.

Não foi um lance de acordar e dizer “eu sou negro”. Não foi isso! Foi muito mais, no sentido de mudar essa percepção. Porque não é só o entendimento do “ser”, mas é o entendimento das relações que se estabelecem quando você é. Saca? Então é muito nesse sentido aí que eu faço essa marcação na linha do tempo, porque como eu estava localizado num partido de esquerda, revolucionário, pelo fim das opressões, blá-blá-blá... Quando a gente percebe que essa galera que tá fazendo essa discussão é uma galera que reproduz o modo hegemônico, então começa a fazer muito mais sentido, dizer “Pô, véi! Essa galera quer mudar o mundo, mas é igual a todo mundo! Não consegue perceber diferença entre nós dois... Isso é um problema (Geysson — movimento hip hop).

Além das divergências políticas, foi a partir dessa racionalização da sua presença negra em um espaço de luta coletiva que Geysson intensificou sua crítica à própria construção do PSTU, culminando na sua ruptura com o partido. Porém, na época, o jovem não identificava isso, pois ainda estava amadurecendo essa consciência de sua negritude e dos impactos que essa identidade implica, como ele mesmo afirma: “Só que eu não identificava isso porque eu não achava que era necessário dizer que eu era negro, né? Que é o processo de tornar-se, né? Não de ser, mas de tornar-se”. Ouvi-lo dizer isso — como percebe, hoje, o que naquele momento não percebia — reforça a constatação do poder da experiência da narrativa autobiográfica para quem narra sua história de vida e de como essa experiência possibilita reflexões e a compreensão de um determinado momento passado, com o olhar do presente, com as aprendizagens acumuladas no decorrer da vida.

O jovem, hoje, compreende o quanto a sua identidade negra influenciou a sua decisão

de romper com o partido. Para muitos, talvez, ele tenha sido apenas mais um dos 739 militantes que se desfilaram por divergências relacionadas a um momento político nacional. Geysson, porém, tinha suas motivações mais íntimas, individuais e ao mesmo tempo coletivas, as motivações de uma consciência identitária que ele não via contemplada naquele espaço de luta. Em meio a tantas lutas, emblemadas por aquele partido, a sua luta mais subjetiva não era considerada.

Paralelamente a essa experiência, Geysson expressa a compreensão da importante contribuição da universidade para o seu processo de construção identitária, enquanto jovem negro, atuante em um movimento cultural, com participação política ativa, consciente de sua relação com a sociedade e de seu poder de ação na luta por justiça social. Segundo ele, as discussões e as leituras às quais teve acesso na universidade colaboraram para a sistematização das ideias que ele já trazia consigo e para refletir teoricamente sobre questões observadas por meio da experiência no movimento hip hop.

Lara também reconhece que se perceber como mulher negra não foi um processo muito natural para ela.

Eu me lembro que a primeira vez que alguém me falou algo no sentido de eu ser uma mulher negra foi um professor do colégio em que eu estudei nos dois últimos anos do Ensino Médio. Eu lembro que me causou muito estranhamento. Eu fiquei pensando de onde veio aquilo. Eu lembro que foi logo depois que eu fui aprovada no vestibular de Jornalismo, eu fui até a isolada em que ele dava aula, e ele me chamou, como exemplo, na frente da turma, falando do meu desempenho. Então ele falou que era incrível ter “uma mulher, jovem, negra, ocupando esse espaço; tendo essa nota tão boa no vestibular” etc. Eu lembro que, na hora, eu fiquei bem surpresa — ele tinha acabado de me chamar de “mulher negra” —, achei muito estranho! Isso nunca passou pela minha cabeça, então eu acho que essa questão identitária foi nesse caminho de me perceber uma mulher negra numa sociedade racista (Lara — movimento afro-alagoano)

Como já foi dito anteriormente neste estudo, Lara cresceu em ambientes brancos, em escolas reconhecidas em Maceió como escolas de elite. Sendo negra, porém, de pele clara, Lara não percebeu momentos marcantes em sua vida que ressaltassem sua identidade negra. Os preconceitos que ela sofreu, e que apenas posteriormente tomou consciência deles, só foram percebidos a partir de uma reflexão sobre esses momentos à luz do pensamento fundamentado pelo movimento negro no qual Lara passou a atuar na sua juventude.

Ter contato como o movimento negro foi um momento de transição na minha vida. Eu pude perceber quem eu era atualmente e, ao mesmo tempo, entender muita coisa do passado, como preconceitos que eu sofri e não tinha a dimensão de que aquilo era racismo. Não era muito palpável para mim naquela época. Enfim, acho que pelo contexto que eu vivia, quando eu era mais nova, principalmente na adolescência, eu não tinha essa noção (Lara – movimento afro-alagoano).

Lara afirma que o ingresso na universidade e o contato com o movimento cultural ressaltaram suas questões identitárias. Segundo ela, com sua entrada na UFAL, foi possível ter contato com uma diversidade de pessoas, com vivências diferentes e diferentes perspectivas de mundo. Isso possibilitou que a jovem passasse a compreender melhor que não era uma pessoa branca e refletir sobre a ambiguidade dessa consciência identitária. “Porque é uma sensação de pertencimento, mas, ao mesmo tempo, é meio assustador, por tudo o que a gente vive! Não são só flores, e você passa a perceber isso” (Lara — movimento afro-alagoano). Pode-se considerar que a consciência identitária gera consequências positivas e negativas aos sujeitos que se autoidentificam como negros. Entre as consequências positivas está o autoconhecimento, a valorização de sua ancestralidade, o empoderamento, entre outros. Entre as negativas está, principalmente, a percepção do racismo, tão presente na sociedade brasileira e mundial.

Foi como uma faca de dois gumes. Você consegue perceber melhor suas origens, valorizar mais as suas origens, de onde você veio, de quem você veio, mas ao mesmo tempo você pensa em tudo o que você já sofreu que você não conseguiu identificar o que era. Acho que é uma máxima de todas as meninas negras que viveram em ambientes muito brancos, como os colégios que eu estudei, que eram de maioria esmagadora branca. Então, esse momento de olhar para trás e pensar nas coisas é muito chocante; é muito conflitante; mexe muito conosco (Lara — movimento afro-alagoano).

Sair do ambiente branco das escolas em que cresceu e ter contato com a heterogeneidade de sujeitos que frequentam um curso de Comunicação Social em uma universidade pública fez com que a jovem conhecesse outras realidades e encontrasse possibilidades de autoidentificação, e ao mesmo tempo refletir sobre diversas situações de preconceito as quais já viveu e que somente são compreendidas após uma reflexão sobre seu passado.

Pode-se recordar novamente o “hábitos ou esquemas de ação” tradados por Lahire (2002) e sua relação com a noção de “campo” enquanto “espaços sociais fisicamente objetivados” (BOURDIEU, 2011, p.161), que se sobrepõem em função da concentração do capital. Bourdieu argumenta que existe uma cidade (no caso dele, Paris) do capital econômico, mas também uma cidade do capital cultural e do capital social. Ou seja, para que um indivíduo se aproprie do capital social, não basta que ele consiga entrar em um determinado museu ou outro equipamento cultural que geralmente é frequentado por indivíduos com maior poder aquisitivo; ter acesso ao equipamento cultural não faz com que ele seja apropriado automaticamente, existe um “efeito de clube” que exige um certo nível de incorporação desse capital cultural.

Por isso é possível observar as diferentes configurações entre centros urbanos, áreas

nobres e periferias. Existe, estrategicamente, a intenção de manter as classes menos favorecidas distantes — simbolicamente e fisicamente — das condições de acesso a determinados bens e experiências culturais. “A reunião num mesmo lugar de uma população homogênea na desposseção tem também como efeito redobrar a desposseção, principalmente em matéria de cultura e de prática cultural” (BOURDIEU, 2011, p. 166). Ou seja, de acordo com Bourdieu, o acesso e o consumo desses bens “proporcionam capital social e capital simbólico pelo efeito de clube resultante dessa associação durável (nos bairros chiques ou nas residências de luxo) de pessoas e de coisas que, sendo diferentes da grande maioria, têm em comum não serem comuns” (BOURDIEU, 2011, p. 165).

Com base nesse argumento, torna-se lógico pensar que os jovens que estudam nas mesmas escolas e moram na mesma comunidade desde a infância recebem influência de um mesmo *habitus*. Seus modos de resposta diante das situações do mundo da vida, por essa lógica, seriam os mesmos. Porém, aqueles jovens que me atraíram a atenção contrariam essa lógica e se apresentam como “diferentes” (ou “os problemáticos”, como se referiu a diretora daquela escola a dois dos jovens em questão). É preciso, então, refletir sobre o que faz diferentes aqueles jovens e que experiências eles vivenciaram para que seus esquemas de ação se tornassem tão dissonantes dos demais jovens que possuíam origem e realidades socioeconômicas parecidas.

Lahire critica Bourdieu, afirmando que este pressupõe uma homogeneidade de um passado incorporado que tende a se perpetuar, atualizando-se em práticas estruturadas de acordo com seus princípios. Isso se deve à tendência do *habitus* a se proteger dos questionamentos críticos, garantindo um universo constante e favorável à sua manutenção. Porém, refletindo sobre o impacto na compreensão de Lara sobre sua própria identidade, causado pelo *habitus* sob o qual ela cresceu, faz-se necessário considerar a importância do fundamento do pensamento de Bourdieu e acrescentar uma variável nessa “equação”: Lara mudou seu campo de vivência, e a socialização permitiu seu acesso a outros *habitus* e a constituição de novos esquemas de ação, envolvendo, inclusive, o questionamento do *habitus* do antigo campo social no qual a jovem estava inserida.

A questão identitária foi algo que eu fui amadurecendo a partir de 2016. Fui me vendo e me respeitando de uma outra forma; me reconhecendo de uma outra forma, e acho que o saldo, de lá pra cá, é positivo. Eu consigo, hoje, me ver com mais clareza e ter mais orgulho de quem eu sou e da minha bagagem, da minha história. Eu acho esse contato com o movimento negro foi mais ou menos na mesma época que eu entrei no coletivo — eu entrei em 2017 —, mas eu acho que não foi algo que eu aprofundei, mas eu passei a andar com mais pessoas negras que me mostraram o que eu não sabia que eu era (Lara — movimento afro-alagoano).

Letícia desenvolveu mais cedo uma visão mais clara das diferenças entre os campos

sociais nos quais vivia. Estudando da mesma escola branca em que Lara estudava, porém inserida no movimento afro-alagoano desde sua infância, Letícia conseguia delimitar claramente os *habitus* de cada campo. Sua atuação no coletivo e o contato com pessoas que partilhavam da mesma identidade cultural contribuíram para uma postura segura diante das diferenças encontradas no ambiente escolar.

Quando eu estava na escola, ainda no Ensino Fundamental, eu já estava no coletivo. Então, isso também me ajudou bastante com certas questões na escola. Por exemplo, eu estou com o cabelo curto agora, mas eu tinha um cabelo bem cacheado, bem volumoso, então eu tinha vergonha do meu cabelo. Mas no coletivo eu via pessoas que eram parecidas comigo e não tinham vergonha de ser quem elas eram. Então eu me sentia fortalecida, por ver as pessoas ali, dentro do coletivo, e estendia isso para outros espaços, como a escola (Letícia — movimento afro-alagoano)

Mesmo assim, refletindo sobre suas vivências, à luz do presente, a jovem admite que sente um incômodo ao lembrar de algumas experiências do passado.

No aspecto da identidade, eu já estava muito estabelecida, internamente, com quem eu era e o que eu fazia. Então eu não tive os receios que existiam na escola, quando eu era mais nova. Receio de as pessoas, por exemplo, acharem que eu fazia bruxaria, porque eu tocava tambor. Mas lá nessa escola, eu já não tinha esse receio. Eu acho que as pessoas me viam como exótica. O que não me incomodava, mas hoje é um incômodo, quando eu olho para trás e vejo como as pessoas me enxergavam: como uma criatura exótica. Elas admiravam o que eu fazia, porque era exótico. Era uma coisa que eles nunca tinham visto (Letícia — movimento afro-alagoano).

Letícia expressa sua compreensão de que, mesmo sendo, aparentemente, respeitada por seus colegas de escola, sua identidade cultural e racial não se encaixava nos padrões esperados naquele ambiente escolar. A jovem demonstra também o incômodo causado pela forma caricaturada que a cultura negra foi tratada em um evento na mesma escola.

Eu tinha o cabelo bem cacheado na época. Eu não sofria discriminação por causa do meu cabelo, mas era vista como exótica! Sabe quando você está num espaço e as pessoas parecem se esforçar para dizer que você é o máximo? Você percebe que aquilo é uma coisa forçada, que não precisa disso! É... Tosco! Chega a ser feio! [...] É muito chato você ser vista como uma coisa, como uma peça de museu. [...] Um dia houve uma abertura de jogos internos e foi superengraçado! [...] Nossa equipe ficou com um país do continente africano. As meninas todas tinham o cabelo liso, somente eu tinha o cabelo cacheado, e acho que tinha uma colega negra na outra turma. Então, as meninas dormiram com tranças nos cabelos, para ficarem com o cabelo frisado no outro dia! [...] Olha, foi um picadeiro! É assim! Eu acho que é como a classe média trata a diversidade; essa coisa exótica que você coloca ali para aplaudir, mas quando é pra falar, de fato, do que representa, por exemplo, as políticas públicas para aquela população... Isso não! Aí já é demais! É só aplaudir e pronto! (Letícia — movimento afro-alagoano).

Semelhança não é a chave para a harmonia racial. Essa ideia, presente na obra de

hooks¹⁵⁵, motiva-nos a refletir que a semelhança não pode ser confundida com uma imitação. A valorização da diferença não pode ser construída transformando o “outro”, o diferente em “exótico”, demonstrando uma visão etnocêntrica de que há um padrão de estética e de raça, e tudo o que é diferente desse padrão é visto como, no mínimo, extraordinário.

O fato de ainda existirem tantas ocorrências desse tipo de atitude, especialmente em ambientes escolares, ressalta a importância da contribuição dos movimentos culturais para o conhecimento e o fortalecimento identitário dos indivíduos que transitam nesses ambientes diversos e convivem com discriminações e opressões veladas, que são capazes de confundir, ofuscar, ou mesmo anular identidades e subjetividades.

Nilma Lino Gomes aponta que “o Movimento Negro é um educador” (2019, p.13). Para ela “os movimentos sociais atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais” (*ibidem*, p.15), dando visibilidade e criando espaços para a produção do “conhecimento emancipatório” (*ibidem*) em diversas áreas de estudo. Aproximo-me da autora para refletir sobre a ação dos movimentos culturais nesse mesmo sentido. Gomes define o Movimento Negro como

as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (GOMES, 2019, p.24-25).

A autora aponta em sua definição do movimento uma tênue linha entre o que pode ser um coletivo meramente artístico e um coletivo com atuação efetivamente política, o que dialoga com a interpretação que defendo para diferenciar os movimentos culturais dos movimentos sociais. O Movimento Negro constitui-se como um movimento social, com uma efetiva atuação na mobilização social, na discussão acadêmica, na criação de políticas públicas voltadas à

¹⁵⁵ Essa ideia está presente no livro *Olhares negros*, de Bell Hooks (2020), que traz uma série de ensaios que constituem uma contundente análise de como a negritude é apropriada pela supremacia branca, inclusive na literatura, na música, na televisão e no cinema.

“superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras” (GOMES, 2019, p.24). Essa atuação diferencia-se da atuação de um grupo que vise enaltecer a cultura afro sem a intenção de uma atuação política efetiva. Porém, é preciso considerar que a existência de um corpo negro empoderado, valorizando a estética, a musicalidade, a dança e a espiritualidade afro, torna-se um ato político em meio a uma sociedade estruturalmente racista, mesmo que sua atuação não tenha, declaradamente, essa intenção.

É importante observar a congruência identitária — a identidade negra — dos dois movimentos nos quais o jovem e as jovens colaboradores desta pesquisa atuam. O movimento afro-alagoano vem se reestruturando nas duas últimas décadas, buscando uma revalorização da expressividade negra por meio da valorização da religiosidade e da musicalidade de matriz africana. Já o movimento hip hop se desenvolveu no contexto das lutas por direitos civis e políticos pelos negros americanos e se espalhou pelas periferias do mundo, ressaltando a identidade negra a partir de uma cultura das ruas que envolve seus quatro elementos artísticos — o *break*, o grafite, DJ e o MC — e o quinto elemento, que envolve os saberes identitários, um “chamado à consciência ou um tipo de conhecimento, ou mesmo uma mensagem, capaz de produzir aprendizado, e transformar a vida daqueles que lhe têm ouvidos para ouvir” (MENDES; NEIVA, 2019, p. 202).

Os dois movimentos estão inseridos em uma rede sobre a qual Ábia Marpin (2018) trata em seus estudos. A autora analisa o desenvolvimento de uma rede afro-alagoana que, nas últimas décadas, vem criando uma articulação de ações que trazem a público uma série de reivindicações específicas, na ordem da valorização simbólica da identidade afro-alagoana.

Marpin fala de uma “pedagogia identitária” (MARPIN, 2018, p. 26), com a criação de recursos na luta pelo reconhecimento. Recursos esses que envolvem a cultura e a história relacionadas a essa construção identitária. Ao tratar dessa “rede de valorização da expressividade afro-alagoana”, a autora esclarece que “não se trata de uma rede formal, coordenada, institucionalizada, centralizada e/ou uníssona, antes é uma trama flexível, tensa, polifônica, dinâmica, com vários sujeitos e ações concorrentes e diversos núcleos e níveis de poder, decisão e valor” (*ibidem*, p. 29).

A autora ordena as informações referentes aos elementos estruturais das condições sócio-históricas para a emergência dessa rede a partir de quatro eixos: o eixo político — que trata das demandas das populações negras pelos direitos formais junto ao Estado —; o eixo religioso — que trata das expressões da religiosidade de matriz africana, seus significados e

práticas, e sua relação com a sociedade em geral —; o eixo intelectual — que trata da produção acadêmica relativa à temática afro-alagoana —; e o eixo artístico-cultural.

O eixo artístico-cultural aglutina as implicações dos demais eixos apresentados, pois, com a atual conveniência da cultura, como recurso, o aspecto lúdico das atividades artísticas pode ser interpretado como um novo instrumento de politização mais adaptado às dinâmicas políticas contemporâneas (*ibidem*, p. 38).

As pesquisas recorrem ao conceito de *habitus* para refletir sobre o trabalho que a rede afro-alagoana vem realizando para modificar o status da negritude em Alagoas, por meio da reflexão sobre a estrutura social que os envolve. Segundo a autora,

os indivíduos criam essa figuração, mudando-a a partir do *habitus*. Esse tipo de dinâmica pode ser observado no projeto da rede afro-alagoana de mudar o status da negritude, valorizando a expressividade vinculada a esse universo simbólico, combatendo o estigma e ressignificando as marcas da negritude a partir da convicção da necessidade de uma mudança do espaço social das populações negras. [...] Assim, pois, é por meio do *habitus*, ou melhor dizendo, da mudança do *habitus* que as lutas simbólicas se dão na rede afro-alagoana (*ibidem*, p. 180-181).

Os estudos de Marpin reforçam a importância dos movimentos culturais para a formação dos sujeitos e a colaboração para o fortalecimento de suas construções identitárias e da base de suas ações diante da sociedade. Aspecto com o qual corroboram as narrativas do jovem e das jovens que colaboram com esta pesquisa.

7.8 Encontros e desencontros com o “jogo do eu”

Entre as diversas construções identitárias as quais pude interpretar a partir das narrativas das jovens e do jovem colaboradores desta pesquisa, aponto ainda para a compreensão quanto ao “jogo do eu” (MELUCCI, 2004). Trata-se de uma “multiplicidade do eu” cuja compreensão exige a renúncia do enfoque estático sobre a identidade e a ênfase dos “processos móveis da identificação” (*ibidem*, p. 64).

Segundo Melucci, é preciso considerar a relação entre a multiplicidade do eu e o papel da ação social, já que na sociedade contemporânea, em lugar daquele modo de pensar o sujeito como um ser dotado de um núcleo essencial, atualmente são ressaltados os processos de individuação, os quais nos tornam sujeitos autônomos de ação, nos quais o significado do agir baseia-se no indivíduo, enquanto ator social. Sendo assim, nesse contexto, a identidade configura-se “mais como campo do que como essência” (*ibidem*, p. 65), constituindo-se como

um processo de constante negociação entre as diversas partes do eu, em relação aos diversos tempos, ambientes, sistemas de relações nos quais cada um está inserido.

Nas narrativas das jovens e do jovem colaboradores desta pesquisa, é possível compreender que há uma consciência por parte dele e delas quanto à existência desse jogo identitário, em que é possível, e necessário, “acionar” identidades diferentes em momentos ou campos sociais diferentes.

Eu tento separar Alyne Cristina da Alyne Sakura, porque se fosse Alyne, ela teria desistido há muito tempo. Alyne é muito coração! É tudo aquilo que a Sakura não pode ser. Se eu não criasse essa Sakura que existe, a gente não estaria trocando ideia aqui hoje. E é bem provável que, dentro do seu trabalho, não tivesse uma menina que pudesse falar de hip hop.

[...]

Enfim, dentro do hip hop eu consigo me ver enquanto Alyne Cristina e enquanto Alyne Sakura. Eu procuro dividir. Assim, se você me encontrar num evento, vai me ver marrenta. Se você disser “eu troquei uma ideia com Alyne Sakura, e ela foi legal”, as pessoas vão estranhar. Vão estranhar se você disser que me viu sorrindo. É porque eu vi a necessidade de criar esse personagem do rap, porque senão a galera não me ouviria! (Sakura — movimento hip hop).

Eu estudava numa escola católica e fiz primeira comunhão porque na escola todo mundo fazia. No dia da primeira comunhão, eu fui para igreja e teve toda aquela cerimônia. Mas depois, eu voltei para casa, tomei banho, troquei de roupa e fui tocar na Festa das Águas. Era meu compromisso, e eu estava mais ansiosa para tocar do que para a minha primeira comunhão (Letícia — movimento afro-alagoano).

Nos trechos acima, pode-se interpretar que as jovens têm a consciência de que é preciso assumir determinados comportamentos, dependendo do campo social em que estão atuando. Sakura afirma que assume duas posturas diferentes: uma na sua rotina doméstica, quando assume o papel de mãe e líder familiar; e outra quando protagoniza ações no movimento cultural.

Já Letícia afirma que aderiu às práticas religiosas da escola católica em que estudava, mas que, ao se desvencilhar daquele ambiente, voltava a atuar nos eventos religiosos de matriz africana junto à sua família e ao grupo cultural do qual faz parte.

A consciência de que há uma necessidade de adotar diversos eus, sem que nenhum deles deixe de ser parte de um eu múltiplo que aglutina todos os eus possíveis, corrobora o pensamento de Melucci, que diz: “Minha identidade é feita pela capacidade de manter agregado tudo isso e será tanto mais consciente quanto mais puder negociar entre essas partes, fazendo-as existir” (MELUCCI, 2004, p. 67). Essa negociação entre os diversos eus pode ser observada também na relação entre a vivência artística e a vivência profissional de Letícia, como é possível refletir a partir de alguns trechos da sua narrativa.

A percepção de mim mesma como uma profissional da música aconteceu ao longo de anos. Eu fui crescendo, tendo as minhas responsabilidades para assumir, tendo as minhas necessidades, as minhas demandas financeiras e percebendo que era aquilo. Também tendo referências de pessoas próximas a mim que ganhavam dinheiro com a música. Tendo as referências dessas pessoas, eu percebi que o que eu via como talento, na verdade, é fruto de uma dedicação de anos! Eu não nasci sabendo tocar! Eu me dediquei por doze, treze anos da minha vida, para fazer o que eu faço. E muita gente diz que eu faço bem! E muita gente me chama para fazer, e é o que eu sei fazer! Então, chega uma hora que você tem que dar um preço para o que você sabe fazer. Dar um preço para aquilo que você sabe ensinar para as pessoas. Aceitar isso foi um processo demorado [...].

Lá no coletivo eu sou mestra; eu coordeno a percussão. [...] Me ver profissionalmente como uma musicista, até hoje, é meio complicado para mim, quando eu vou realizar algum trabalho nessa área, com relação à questão de valores a serem cobrados, porque eu sempre fiz tudo de graça. Para mim, era um lazer. Então, foi muito difícil essa transição de perceber em que momento aquilo virou o meu trabalho (Letícia — Movimento afro-alagoano).

Separar o que constitui sua vivência artística, lúdica, afetiva de sua atuação como profissional musicista também exige uma negociação entre as construções identitárias de Letícia; o lazer e o trabalho andam lado a lado, e reconhecer-se como profissional, valorizando-se como tal, foi um difícil exercício que a jovem admite que teve que praticar.

Geysson também registra em sua narrativa processos de negociação e de reajustamento entre diversos sistemas de relações ou diversos ambientes de si próprio quando fala de sua relação não apenas com o movimento hip hop, mas com a identidade “*rapper*”, pois, no momento da entrevista, o jovem se via em outro ritmo de vida e, por isso, afirmava não conseguir mais produzir suas letras como fazia em outros momentos no passado.

Eu tenho que dar outras repostas, pra outras coisas, então eu não tempo, não tenho cabeça pra escrever um rap, mas eu faço parte do movimento a partir de outra onda... Ainda canto — tenho um CD gravado aqui —, mas tipo... É... Várias coisas, né, também (...) Vai arrumando outros afazeres na vida, vai fazendo outros corres... E é muito dessa onda (Geysson — movimento hip hop).

O processo de afastamento da prática de fazer rap é apontado por Geysson como algo comum entre seus conhecidos. Segundo ele, aparentemente, essa é uma consequência natural da mudança de foco da participação política de jovens atuantes no hip hop. Inicia-se compondo letras, gravando e apresentando seus raps em eventos; porém, a necessidade de uma participação mais ativa nas discussões políticas ou até mesmo uma priorização da atuação profissional, ou familiar, passa a ocupar um maior espaço na vida de alguns jovens, e acaba não sobrando tempo — ou foco — para a produção musical.

Isso é bem normal. É a coisa mais normal que tem. Eu estava conversando com um *brother* [...] E aí eu estava conversando com ele essa semana sobre o Abril e perguntei a ele se ele queria tocar, né, no Abril desse ano. Aí ele disse “Ó, bicho eu não sei como é pra você, véi, mas depois que eu comecei a fazer um debate aqui mais político, eu meio que me afastei do rap, véi, tô sem cabeça e tal. Aí eu disse “Ah, véi que massa! Eu também tô assim!”. É uma coisa que é muito natural, essa galera que era do movimento, que é do movimento, que começa a atuar em outro campo, meio que não sai do rap, mas para de fazer da forma que fazia. Porque começa a fazer o rap de outra forma. É meio o que eu tento fazer (Geysson — movimento hip hop).

Apesar do afastamento da atividade de composição musical, há a consciência de que o movimento não se faz apenas com os elementos artísticos, mas que as discussões e a ação política também são uma colaboração importante. Sobre esse aspecto, mais uma vez, me remeto a Melucci, que diz:

A negociação comporta o contínuo reajustamento da perspectiva temporal e a capacidade de tecer novamente, por meio do presente, a ligação entre memória e projeto. Enfim, a nossa identidade compreende também a negociação entre diversos sistemas de relações ou diversos ambientes de si próprio. Aquilo que somos não depende somente de nossas intenções, mas das relações nas quais essas intenções se inserem (MELUCCI, 2004, p. 67).

Lara afirma ser uma pessoa questionadora e que sempre se identificou assim, porém, inserida em um ambiente escolar homogeneizante, teve dificuldades em interpretar seu caráter questionador e os motivos de seus tantos questionamentos. Mesmo incomodada com os impasses encontrados, a jovem, na época, não se via como “diferente”, mas, ao falar de sua vivência no movimento cultural, observa que não sente a necessidade de questionar da mesma forma que sentia em sua vivência escolar.

No colégio católico, como eu era muito nova, eu tinha 15 anos, eu não me via como diferente. Eu entendia que os meus pensamentos eram diferentes dos meus colegas e diferentes também do que a escola nos colocava, mas eu não achava que eu era muito diferente. Só achava que eu pensava um pouco diferente, e tudo bem! Só que eu acho que foi chegando num ponto que aquilo me desgastava, porque, muitas vezes, eu me desentendia com professores, por comentários machistas, por comentários racistas, por comentários homofóbicos etc. E aquilo foi gerando um desgaste na minha cabeça, que eu ficava me perguntando o que acontecia ali. Pensava que não era possível que só eu enxergasse que aquelas coisas que algumas pessoas falavam eram erradas. [...]

Eu acho que essa figura questionadora ainda existe dentro de mim, mas acho que um pouco mais cansada, porque já faz alguns anos, e a vida vai cansando a gente de ficar questionando o tempo todo. [...]

Eu não senti muitas vezes a necessidade de ser questionadora dentro do espaço do coletivo, porque eu acho que eu estou em um espaço em que as pessoas têm pensamentos mais parecidos com os meus. Então isso acaba facilitando a comunicação e a organização do grupo, mas quando eu senti necessidade eu senti abertura de ser como eu sou e de me colocar da forma que eu acho válida (Lara — movimento afro-alagoano).

Os trechos acima possibilitam uma importante reflexão quanto à relação entre o indivíduo, suas construções identitárias e o meio em que este está inserido. Lara sentia o incômodo causado pelas desigualdades, pelos preconceitos e pelos posicionamentos opressores na escola em que estudava, porém, na época, pela falta de um referencial identitário que se aproximasse de suas questões, e estando em um ambiente que silenciava diversidades culturais e identitárias, ela não encontrava suporte para seus questionamentos e se detinha à interpretação de que era apenas “diferente”.

Somente após seu contato com a universidade pública e o grupo cultural no qual passou a atuar, foi possível uma compreensão de sua identidade e uma fundamentação para uma reflexão sobre seu caráter “questionador”. O processo narrativo autobiográfico permitiu à jovem a reflexão, à luz do presente, sobre seu estranhamento com aquele ambiente escolar homogeneizante.

Diante das reflexões suscitadas pelas narrativas das jovens e do jovem colaboradores desta pesquisa, corroboro mais uma vez o pensamento de Melucci, quando aponta que

Se atentarmos para a negociação, nossa identidade apresenta-se como um processo no qual nada é definitivamente perdido, mas também nada é definitivamente adquirido. Portanto, aquela que se abre é uma experiência de si, na qual a provisoriedade e a reversibilidade tornam-se constitutivas da experiência (MELUCCI, 2004, p. 68).

Pode-se considerar que as negociações entre as construções identitárias dialogam com as “híbridas disposições de *habitus*”, das quais nos fala Setton (2016), já mencionadas nesta tese, e ambas estão fortemente relacionadas com a experiência e o conhecimento de si, contribuindo com as aprendizagens biográficas dos indivíduos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da motivação em pesquisar a respeito dos sujeitos jovens que atuam em movimentos culturais, buscando respostas às seguintes perguntas: como a participação dos/as jovens em movimentos culturais influencia na sua formação identitária e cultural? Essa atuação influencia em sua relação com a escola? Como esses/as jovens compreendem a relação entre sua formação escolar e extraescolar e esses aspectos identitários? Todos esses questionamentos permeavam a busca por compreender como se constituem as aprendizagens biográficas desses jovens, considerando noção de aprendizagem ao longo da vida e a perspectiva reflexiva sobre a experiência vivida como meio de formação.

Considero que cada indivíduo integra a pluralidade das referências que estão ligadas à sua história e que a sua identidade parte da consciência que se remete ao grupo cultural ao qual faz referência, nas diferentes situações relacionais. Somos — todos os seres humanos — sujeitos partícipes de uma sociedade que está longe de ser homogênea e estável.

Todos nós nascemos em um mundo com desigualdades, com a valorização de determinadas expressões culturais em detrimento de outras. Nesse contexto, nem sempre os sujeitos têm acesso a todas as experiências formativas que precisam para atingir os saberes socialmente legitimados. Porém, a partir de suas experiências do mundo social, produzem interpretações, sentidos singulares sobre sua relação com esse mundo.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir das análises aprofundadas das entrevistas narrativas (SCHÜTZE, 2010) realizadas com jovens participantes de movimentos culturais atuantes no município de Maceió, Alagoas, sendo, um jovem e uma jovem do movimento hip hop — Geysson e Sakura — e duas jovens do movimento afro-alagoano — Letícia e Lara. No âmbito do movimento hip hop, os dois sujeitos participantes desta pesquisa atuam em coletivos diferentes: Geysson participa do coletivo Companhia Hip Hop de Alagoas (Cia. Hip Hop), e Sakura participou da Posse Atitude Periférica (P.A.P) e do Quintal Cultural. No âmbito do movimento afro-alagoano, as duas jovens entrevistadas atuam no Coletivo Afro-Caeté.

Com as reflexões realizadas neste estudo, compreendo que é preciso considerar as singularidades, mesmo quando se investiga movimentos sociais/culturais, pois neles estão os modos como os indivíduos se constituíram enquanto sujeitos singulares/sociais. É possível — e necessário, e contemporâneo — estudar a coletividade a partir do individual, considerando a importância das referências culturais e o princípio de que as identidades se formam com base nas relações dos sujeitos com os grupos sociais do qual fazem parte. As narrativas

autobiográficas analisadas constituíram um rico material para análise, no qual se pode destacar aspectos como: a relação com a família, com a periferia, com a universidade, com a política partidária, com sua identidade racial e de gênero.

Analisando as narrativas desses sujeitos, é possível compreender como eles mesmos se identificam dentro do contexto social atual e qual parcela da sua formação pode ser atribuída à escola, à família, aos grupos culturais dos quais participam, já que todos esses segmentos fazem parte de suas construções identitárias.

A noção de “esquemas de ação” (LAHIRE, 2002) é parte importante das reflexões realizadas, considerando que são os diversos campos pelos quais transitam os indivíduos que fornecem os seus repertórios de esquemas de ação (de hábitos), enquanto sínteses de experiências sociais construídas e incorporadas durante a socialização anterior nos âmbitos sociais nos quais os jovens realizam suas vivências. Nesse sentido, penso nos territórios enquanto espaços subjetivos (SOUZA, 2015; REIS, 2022) nos quais os sujeitos estão inseridos — suas famílias, as organizações sociais com as quais se relacionam —, sendo todos esses espaços ambientes onde é possível aprender.

Pode-se compreender o impacto dos *habitus* (BOURDIEU 1996), ou melhor, das “híbridas disposições de *habitus*” (SETTON, 2015) envolvidas nas ações dos/das jovens e na interpretação que fazem de suas vivências. Considero importante a observação do aspecto do “*habitus* clivado” que Bourdieu (2004, p. 109) aponta como fruto de uma “conciliação de opostos”, que concentra as contradições presentes nos casos de jovens que tudo tinham para se “enquadrar” em determinados “destinos”, mas que, graças a decisões tomadas a partir de suas experiências, de “momentos-charneira” (JOSSO, 1988), possibilitaram mudanças de trajetória e desfechos que ampliaram suas possibilidades de ação sobre suas próprias vidas.

Foi possível refletir sobre a existência de grandes fatores estruturais que ordenam a distribuição essencial de oportunidades e recursos, mas também que esses fatores não são capazes de explicar os estados reais nem as muitas variações por meio das quais a vida pessoal realmente se desenvolve. Observou-se também um importante efeito do aspecto afetivo, relacionado às práticas artísticas, específicas de cada um dos movimentos estudados, ou aos espaços em que transitam — como quando Sakura fala da sua “quebrada”, ou quando compreende-se, na fala de Geysson, a atuação da Cia. Hip Hop na parte alta da cidade —, bem como a dimensão da sociabilidade envolvida nas relações estabelecidas com os pares dentro dos grupos de atuação.

Refletiu-se também sobre uma “nova sociabilidade militante” (MESQUITA, 2003) e as

redes de participação estabelecidas entre os diversos grupos de um mesmo movimento e, até mesmo, entre diferentes movimentos culturais que encontram congruências entre seus objetivos e buscam o diálogo e o fortalecimento a partir da coparticipação relacionada a questões identitárias ou de participação política desses movimentos, seja uma participação partidária, seja o engajamento em lutas em comum.

Interpreto, nas narrativas dos/das jovens, aspectos referentes às “formas identitárias” (DUBAR, 2009), noção que se fundamenta nos dois modos de identificação, variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal: a identificação para si e a identificação para o outro. Considerando que esses modos de identificação são, respectivamente, as identificações marcadas pelas experiências a partir da temporalidade biográfica e as identificações atribuídas por terceiros em um espaço social e contexto histórico específicos. Nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, encontro momentos de negociação entre formas identitárias em disputa (ou em jogo) que os atravessam, impactando seus modos de se narrar.

As diversas “condições juvenis” e a dimensão da experiência vivida (DAYRELL, 1996) são expressas nas narrativas (auto)biográficas, apresentando a diversidade de vivências e a relação entre os diversos campos sociais nos quais os sujeitos vivem sua história como fruto da sua própria ação e elaboram essa experiência em sua consciência e cultural. Consciência essa que envolve os significados compartilhados — ou não — na vivência de suas culturas juvenis (PAIS, 2003), ressaltando a pluralidade das juventudes a partir dos contextos sócio-históricos onde se movem, com suas condições e situações juvenis e os diferentes modos de expressar suas culturas (REIS, 2018). Por isso, considero indispensável a discussão entre o individual e o plural na relação dos sujeitos com o mundo e consigo mesmos.

É nessa relação entre o individual e o plural, entre o singular e o social, que se desenvolve a capacidade que os sujeitos possuem de reelaborar e compreender os sentidos da experiência vivida. É a partir dessa compreensão das suas vivências que os jovens participantes desta pesquisa, com suas experiências culturais e sociais, em diversos ambientes — familiar, escolar, nos movimentos culturais —, podem refletir sobre o potencial de formação contido na lógica da construção biográfica da experiência e da ação, ou seja, refletir suas “aprendizagens biográficas” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

A análise das relações entre as múltiplas experiências e as aprendizagens biográficas das colaboradoras e do colaborador desta tese partiu de um triplo movimento: a transcrição das entrevistas narrativas; a análise individual de cada narrativa; e a análise conjunta das narrativas.

As *transcrições* baseiam-se na transcrição literal das entrevistas narrativas com a adaptação de trechos a partir do olhar enquanto entrevistadora, buscando inserir minha colaboração subjetiva, considerando aspectos que nem sempre podem ser expressos apenas com a transcrição literal da fala. Optei pela apresentação integral das narrativas transcritas por considerar que as narrativas, na sua inteireza, trazem à tona as aprendizagens biográficas singulares, imbricadas nas experiências vividas nos movimentos culturais dos quais fazem parte.

Em seguida, após o texto transcrito, as análises trataram de cada narrativa, em seu aspecto singular-social, considerando, como Ferrarotti, cada indivíduo como um “universo singular” (FERRAROTTI, 2013, p. 65), buscando interpretar duas das categorias de Delory-Momberger (2012, 2014), nas análises das entrevistas de pesquisa biográfica — também utilizadas por Reis (2022) —: os “motivos recorrentes” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 91) e a “gestão biográfica dos motivos” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 91) e, entre estes, os principais “momentos-charneira” (JOSSO, 1988) que provocam as principais mudanças em suas trajetórias biográficas.

Na análise do singular-social na narrativa de Geysson, destacam-se a forma como o jovem relaciona sua atuação no hip hop com sua atuação vida acadêmica, o movimento de levar a universidade para dentro do movimento cultural; seu esforço em buscar o sentimento de pertencimento diante de um ambiente universitário, considerado por ele como hostil; o reconhecimento de sua negritude; sua busca pela participação política, seja por meio de sua atuação no movimento cultural, seja no movimento estudantil, seja na política partidária.

Entre os aspectos singulares-sociais da narrativa de Sakura, destacam-se: sua relação com sua atuação como comunicadora; sua autoidentificação como mulher/mãe — e a gestão biográfica envolvida entre o ser mãe e sua condição juvenil — e como mulher/rapper — com a luta para se afirmar, como mulher, no movimento cultural. As experiências no coletivo Quintal Cultural e na Posse Atitude Periférica (P.A.P.) contribuíram com suas “aprendizagens biográficas” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006) em diversos aspectos, seja profissionalmente, seja na sua formação política, seja na sua construção identitária enquanto mulher periférica.

A narrativa de Letícia ressalta sua trajetória como mulher negra, como musicista e como estudante. Sua trajetória destaca a contribuição do coletivo AfroCaeté para sua formação identitária — com a compreensão sobre questões raciais, sociais, de gênero etc. que na educação formal não eram discutidas de forma aprofundada. Da sua formação experiencial constitui-se uma noção da responsabilidade social envolvida na possibilidade de transformação social a

partir das ações culturais.

Lara traz em sua narrativa registros de sua trajetória estudantil e sua relação com a educação formal; de sua relação com sua família, especialmente com sua mãe; da relação com sua formação e atuação profissional. As vivências no movimento negro e no coletivo AfroCaeté influenciaram sua autoidentificação como mulher negra, contribuindo com sua visão sobre questões sociais e criando repertórios de “esquemas de ação” (LAHIRE, 2002) diante de realidades que anteriormente não eram percebidas.

O terceiro movimento de análise buscou analisar questões que perpassam o conjunto das narrativas a partir dos encontros e desencontros com as múltiplas construções identitárias que aproximam as narrativas das jovens e do jovem colaboradores/as desta tese, ressaltando as aprendizagens e as questões identitárias que se evidenciam nessas múltiplas experiências articuladas.

Ao refletir sobre essas aprendizagens biográficas, numa perspectiva de formação ao longo da vida, inerente à abordagem biográfica, valoriza-se os sentidos que se constroem pelas trajetórias de formação, resultado das experiências e das aprendizagens realizadas em diferentes contextos e no percurso da vida dos sujeitos. Uma abordagem que considera a dimensão do eu e da subjetividade inseridas no processo de formação, a partir da reflexão que o sujeito realiza sobre suas experiências.

Essa reflexão — a “experiência de si” (LARROSA, 1994) — proporciona o “conhecimento de si” valorizado por Souza (2006), que possibilita ao sujeito organizar suas “recordações-referências” (JOSSO, 2002, p. 31) e a sua narrativa por meio do diálogo interior, formando-se mediante o autoconhecimento. Foi comum ouvir dos/das jovens entrevistados/as expressões como: “Eu nunca havia pensado nisso, mas, falando agora, percebo que...”, o que corrobora o potencial reflexivo da narrativa (auto)biográfica enquanto meio de acesso ao conhecimento de si. Esse potencial formativo faz da narrativa autobiográfica um dos “dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si”, no sentido dado por Larrosa (1994), pois na experiência de narrar-se, os sujeitos aprendem ou se modificam nas relações consigo mesmo.

Permeadas por todos esses aspectos mencionados acima, constituem-se as narrativas biográficas do/as jovens colaboradores desta tese. Do movimento hip hop, um jovem e uma jovem que se construíram a partir de uma cultura das ruas — artística e também política —, que os impulsiona a transitar por diversos campos, apropriando-se de espaços como o da comunicação social ou a representação partidária, transformando outros espaços, a partir da

inserção das discussões políticas e sociais, com a promoção de eventos que, originalmente, deteriam-se à produção artística — como as apresentações de rap e *break* e as performances dos DJs e dos grafiteiros — e viram tornar-se comum em suas programações a presença de mesas de debate sobre temas relevantes para a juventude periférica e para a sociedade em geral.

Do movimento afro-alagoano, conhecemos — eu e os leitores e as leitoras — duas jovens centradas nos estudos, no âmbito da educação formal, vindas de famílias que lhes forneceram um importante suporte econômico, emocional e identitário. Não obstante a harmoniosa estrutura familiar, o movimento cultural lhes trouxe o contato com um mundo de pluralidades, o reconhecimento de sua ancestralidade e a percepção das diferenças que muitas vezes eram anuladas no ambiente escolar elitizado e homogeneizante no qual cresceram. O fruto dessa imersão na atuação junto ao coletivo AfroCaeté foi o fortalecimento identitário de duas mulheres negras que enxergam e questionam as desigualdades presentes em nossa sociedade, colaborando com seus tambores para o fortalecimento de uma importante “rede afro-alagoana” (MARPIN, 2018) de valorização da negritude nesse estado.

As análises das narrativas biográficas de Geysson, Sakura, Letícia e Lara possibilitaram a compreensão dos significados atribuídos por esses sujeitos aos diversos espaços formativos pelos quais transitam e a importância destes para suas aprendizagens e constituição identitária. Ao seu modo, esse jovem e essas jovens buscam espaços coletivos onde possam ser reconhecidos em sua singularidade, para criar, para se expressar; aprendem com a coletividade e levam para ela sua singularidade, numa relação de troca e de transformação constante.

Considero que a análise das entrevistas narrativas forneceu base para reflexões sobre as aprendizagens experienciais, formais e não formais, que estão longe de serem encerradas nesta tese, mas que acrescentam uma contribuição aos estudos que buscam a compreensão sobre aspectos relacionados à relação dos sujeitos com a sua formação e a reflexão sobre uma educação que se aproxime de uma forma mais holística.

Reitero que os estudos sobre a educação podem, cada vez mais, considerar os diversos processos educativos existentes na sociedade contemporânea, repleta de pluralidades, em que os sujeitos são formados e se formam por meio das mais variadas experiências. Com a presente pesquisa, espero ter contribuído com a reflexão sobre a valorização das experiências formativas possíveis, a partir das vivências dos/das jovens nos movimentos culturais e com o reconhecimento das aprendizagens biográficas como importante aspecto na formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena, Wendel. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf> . Acesso em: 30 mar. 2021.

ALHEIT, Peter; HERNÁNDEZ-CARRERA, Rafael M. La doble visión de la educación permanente: dos perspectivas analíticas. **Linhas Críticas**, v. 24, 2018.

ALHEIT, Peter. Biografização como competência-chave na modernidade. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 20, n. 36, p. 31-41, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v20n36/v20n36a04.pdf> Acesso em: 02 mar. 2022.

ALMEIDA, H.S. **Coletivo Cê - processos e percursos de des-reterritorialização: aprendendo com a experiência**. 28/02/2017 114 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo - Biblioteca do Campus de Sorocaba da UFSCar.

AMORIM, Luciano Henrique da Silva. **Materna-idades**: trajetórias femininas e pedagogias de um currículo marginal na periferia de Maceió - AL. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

ARAÚJO, Elaine Peixoto. O reggae ludovicense: uma leitura do seu sistema léxico-semântico. **Revista Philologus**. Ano 10, n. 28. Rio de Janeiro: CIFEFil, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO10/28/008.pdf> . Acesso em: 23 mar. 2022.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

BITTENCOURT, João. Ressignificando Bandeiras e Narrativas: política, performance e estética sob a ótica dos movimentos culturais da juventude na cidade de Maceió/AL. **Revista TOMO**, n. 39, p. 223-223, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/15022>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 4. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. Livro 2.

BRINGEL, Breno. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. In: **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 1. p. 97-121, jan/jun 2009.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. 4.ed. 8. Reimp. São Paulo: EDUSP, 2019.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**. Santa Maria, Santa Maria, v. 36, n. 01, p. 43-56, abr. 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442011000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 fev. 2022.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, p. 63-85, 2001.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos**, v. 13, n. 3, p. 220-227, 2009.

CAVALCANTI, Telma César. **Tradição e Juventudes em ALAGOAS**: o grupo de coco de roda Xique-xique. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

CHAMLIAN, H. C.; REIS, Rosemeire. Ateliês Biográficos de projetos com grupo de pesquisa: aprendizagens e efeitos formativos. Em: **V CIPA Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, p. 01-14, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard (org.). **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais do subúrbio**. Porto: Portugal: Livipsic, 2009.

CHAROT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/803>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CRIPPA, Isabella Alvarez. **Movimento Hip Hop em Florianópolis**: Um estudo sobre as diferenças sociais entre sujeitos que dançam. 2021. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Ciências Sociais) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230420>. Acesso em: 26 jun. 2022.

D' ANDREA, Tiarajú. **A Formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo**. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 27 jun 2021.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-178.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Trad. Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. p. 523-740, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: **Educ. Pesqui.** [on-line]. 2006, vol.32, n. 2, p.359-371.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Hétérobiographie/hétérobiographisation. In C. Delory-Momberger (Dir.), **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. 2019, p. 89-90.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo. **Unité Mixte de Recherche. Université CNRS, Paris**, 2004. Disponível em: http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/Dubar_desdiv_n3.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FABRE, Michel. Fazer de sua vida uma obra. **Educação em Revista**, v. 27, p. 347-368, 2011.

FAGUNDES, G.. **Iguais ou iguados na diferença**: a problematização da cultura escolar. 29/08/2016 96 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**: antropologia de la juventud. Barcelona: Ariel, 1999.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a ciência da incerteza**: o método biográfico na investigação em ciências sociais. Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 31-57.

FERRAROTTI, Franco. **História e Histórias de Vidas**: o método biográfico em Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014

FONTES, Leonardo de Oliveira. Da formação cultural à mobilização social: espaços de formação e mobilização ao longo de três gerações nas periferias de São Paulo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 51-101, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/zPLpJxHkCYxtnzJZng5D87w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. **Verve. Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol.**, n. 6, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/download/5017/3559>. Acesso em: 13 jun. 2021.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Rebeca Sobral. **Hip-hop feminista? Convenções de gênero e feminismos no movimento Hip-hop soteropolitano**. Salvador: EDUFBA, 2018.

GERALDO, M. F. **Trajetórias identitárias de jovens negros a partir de coletivos culturais do conjunto habitacional Palmital/Santa Luzia/MG**. 24/08/2015 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, p. 27-38, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2021.

GOHN, M. G. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. In: **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/RS3GPtZ4kHcBH4ZqQgYtmsJ/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2021.

GOHN, M.G. M. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Jovens na política na atualidade: uma nova cultura de participação. **Caderno CRH**, Salvador, v.31, n.82, p. 117 – 133, Jan/Abr, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/jBGbrMwxkJBxvytwVnz9Wcp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP& A, 2011.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libanio. 14. Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998. p. 59-79.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KONDRATIUK, Carolina. « juste » les garder? Corps sensible et apprentissage dans la garde d'enfants au domicile des parentes. **Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation** sous le régime de cotutelle Internationale. Université de Sao Paulo, Brésil (Université pilote). Université Paris 8, France (Université partenaire), 2021, 570p.

LAHIRE, Bernard, **Homem plural: os determinantes da ação**. Tradução de: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.

LARANJEIRA, D. H. P.; IRIART, M. F.; LUEDY, E. Arte como política de resistência: dispositivos cartográficos na apreensão de práticas culturais juvenis em uma cidade do Nordeste

do Brasil. In: **Etnográfica** [On-line], vol. 22 (2) | 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/5614>. Acesso em: 12 jul. 2018. DOI: 10.4000/etnografica.5614

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAVINAS, Lena. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. **Econômica**, v. 4, n. 1, p. 25-59, 2002.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Por uma História a Partir dos Conceitos: África, Cultura Negra e Lei 10.639/2003. Reflexões para Desconstruir Certezas. **A Cor das Letras**, v. 12, n. 1, p. 125-151, 2011.

LIMA, Ivaldo Marciano França. Maracatu nação e grupos percussivos: diferenças, conceitos e Histórias. **História: Questões & Debates**, v. 61, n. 2, 2014.

LIMA, Letícia Sant' Ana Nascimento de. **“Na virada do maracatu”**: territorialidade cultural e midiática na sede do Coletivo Afrocaeté. 2022. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Jornalismo) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8677>. Acesso em: 18 jun. 2022.

LOPES, A. C.; *et al.* Desregulamentando dicotomias: transletramentos, sobrevivências, nascimentos. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. (56.3): 753-780, set./dez. 2017.

MARINO, A. Cultura, periferia e direito à cidade: coletividade em São Paulo e Bogotá. In: **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v.3, n.3, p.4 – 25, set/dez, 2015.

MARPIN, Ábia. **Luzes para uma face no escuro**: emergência de uma rede afroalagoana. Maceió: Fapeal: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

MATONTI, Frédérique; POUPEAU, Franck. Le capital militant. Essai de définition. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n. 5, p. 4-11, 2004. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2004-5-page-4.htm>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Palavras aos jovens oralistas: entrevistas em história oral. In: ORALIDADES: **Revista de História Oral – Núcleo de Estudos em História Oral** – USP – ano 2, n. 3, p. 141 – 150, janeiro/ junho, 2008. Disponível em: <https://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/2019-09/Oralidades%203.pdf>. Acesso em: 03/05/2021.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabiola. **História Oral como fazer como pensar**. 2. ed. Sao Paulo: Editora Contexto, 2010.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MELUCCI, Alberto. A experiência individual na sociedade planetária. In: **Lua Nova: Revista**

de Cultura e Política. n. 38, p. 4199 – 221, dez. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/fb4wXNb9TxvSLrFD9zZF7Zz/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan 2021.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais?. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, p. 49-66, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/g4ySjtRNsbyW73tXTR4VNNs/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan 2021.

MENDES, Gabriel Gutierrez; NEIVA, Gabriel Chavarry. O rap na cidade: O “Quinto Elemento” e as Rodas de Rima do RJ. **Triade: Comunicação, Cultura e Mídia**, v. 7, n. 14, 2019.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Juventude e movimento estudantil: discutindo as práticas militantes. **Revista Psicologia Política**, v. 3, n. 5, p. 89-120, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/39277187/Juventude_e_movimento_estudantil_discutindo_as_pr%C3%A1ticas_militantes. Acesso em: 30 jun. 2022.

MESQUITA, Marcos Ribeiro *et al.* Juventudes e Participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, p. 288-297, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p288>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. **Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais**: um olhar sobre a branquitude. Salvador: Universidade Estadual da Bahia, 2015. Dissertação de Mestrado, 180 f. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/11/JORGE-HILTON-DE-ASSIS-MIRANDA.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes jovens e participação política. In. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5/6; p. 134-150; mai./ago., 1997.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 11 jul. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Denílson Araújo. Juventude e territorialidades urbanas: uma análise do Hip Hop no Rio de Janeiro. **Revista de Geografia**, PPGEU-UFJF, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/17905>. Acesso em: 11 jul. 2022.

OLIVEIRA, Júlia Ribeiro de; SILVA, Lúcia Isabel C.; RODRIGUES, Solange S. Acesso, identidade e pertencimento: relações entre juventude e cultura. **Democracia viva**, v. 30, p. 62-65, 2006. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/acesso-identidade-e-pertencimento-ibasetndv30artigo4-qxn4lpxplz8j> Acesso em: 30 jun. 2018.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa, 2003.

PERALVA, Angelina. O jovem como sujeito cultural. **Revista Brasileira de Educação**. maio/jun./jul./ago. 1997, n. 5, set./out./nov./dez. 1997, n 6, p. 15-24.

PASSEGGI, Maria Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), Vol. XLI, junio de 2020 / 57 –79

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. In: **Revista Praxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar., 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 31 maio 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014

PONTES, C. **Coletivos culturais no Recife**: uma cartografia da amizade. 27/08/2018 85 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino. Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades, Recife. 2018. 85 f.

RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô rezado baixo**: um estudo da perseguição aos terreiros de Alagoas em 1912. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, 2004. Tese de Doutorado, 262p. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/xango-rezado-baixo-um-estudo-da-perseguiacao-3-rafael-ulisses-neves-xango.html>. Acesso em: 31 maio 2021.

REIS, Juliana Batista dos, **Transversalidade nos modos de socialização e individuação**: experiências juvenis em rede. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. 222 f. Tese de doutorado.

REIS, Rosemeire. Estudos com jovens/estudantes e pesquisa biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição et all. (Orgs). **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Paraná: CRV, 2018.

REIS, Rosemeire. Pesquisa biográfica e heterobiografização : Fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 33(2), 2020. p. 295–309. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/19748>. Acesso em: 12 abr 2021.

Reis, R. (2021). Diálogos entre Questões de Pesquisa que Orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e a Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, 2(3), e21023003. <https://doi.org/10.47764/e21023003>. Acesso em: 12 abr 2021.

REIS, Rosemeire. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 30-57, 2022.

REIS, R; ALVES, C. A. Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. **Revista Debates em Educação**, vol. 10, n. 20, 2018

REIS, Rosemeire. Le sens attribué par les étudiants en France aux « perspectives d'avenir » et à leurs « projets de soi » dans la modernité avancée. **Relatório de Pesquisa**. Pós-doutorado (Universidade Sorbonne Paris Nord), EXPERICE/CIRBE, 2017.

REIS, Rosemeire. Diálogos entre Questões de Pesquisa que Orientam a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot e a Pesquisa Biográfica em Educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 3, p.1-18, 2021.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1987.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas *et al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 966-982, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lm5MCLHGmLMhNsGTdBTkRWG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

RODRIGUES, Susy Cristina. **Transcriar narrativas**: história oral, violências e resistências juvenis. 2017. 1 recurso online (357 p.). Tese (doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331013>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Jaqueline; MORAIS, Danilo; BORGES, Juliana; CARDOSO, Danilo. **Reexistir**: apontamentos da articulação entre cultura e política de periferias. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Sérgio da Silva. **O cotidiano das posses de Hip Hop em Maceió**: territorialidades, visibilidades e poder. 2014. 129 fls. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2014.

SAQUET, Marco Aurélio. As diferentes abordagens do território e apreensão do movimento e da (i) materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007. https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/1_2646 Acesso em: 6 abr. 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da Razão Dialética**: Questões de método. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. **Educ. Pesqui.[online]**. 2015, vol.41, n.spe, pp.1405-1418. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141720>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Socialização e individuação**: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação. [S.l.: s.n.], 2016.

SINGLY, François de. **Uns com os outros**: quando o indivíduo cria laços. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP& A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria. v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

SOUZA, Emanuelle de Oliveira. **O que é ser jovem... aluno... e alagoano? Estudo sobre referências culturais e identidades juvenis na escola média**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SOUZA, M.; LOURENÇO, M. Relação com o saber e território: experiências de estudantes em tempo integral. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, p. 876-900, 16 mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v27i3.12389> Acesso em: 6 abr. 2022.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de et al. Território e currículo: relações interdisciplinares entre estudos territoriais e educação social. **Revista da FAEEBA**, v. 24, n. 43, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v24n43/0104-7043-faeeba-24-43-00133.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

SPARTA, Mônica. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. In: **Rev. Bras. Orientac. Prof.**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 1-11, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes; ALMEIDA, Elmir de; CORROCHANO, Maria Carla. Jovens em movimento: mapas plurais, conexões e tendências na configuração das práticas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e228732, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100206&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2021.

SCHUTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas. **Las estructuras de mundo de la vida**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210 - 222

STEIN, F.; MARIMB, C.. Coletivos culturais e ações com jogos na cidade de São Paulo. In: **Revista Brasileira Ciências do Esporte**. V. 41, n.4 Porto Alegre. Oct./Dec. 2019. Rev. Bras. Ciênc. Esporte 41 (4) • Oct-Dec 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.07.007>. Acesso em: 4 jan. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John; TEIXEIRA, Anísio. **Vida e educação**. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: FENAME, 1978. p. 13-41.

TOURAINE, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 17-28, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a03.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2021.

VAN ACKER, M. T.; REIS, R.; GOMES, M. O.; REIS, R. Biograficidade e poder de formação: ateliê biográfico de projeto e 'ser mais'. In: **ANPED**, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/5657923/BIOGRAFICIDADE_E_PODER_DE_FORMA%C3%87%C3%83O_ATELI%C3%8A_BIOGR%C3%81FICO. Acesso em: 22 abr. 2021.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

WELLER, Wivian. **Minha voz é tudo que eu tenho: manifestações em Berlim e São Paulo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

APÊNDICES

- **APÊNDICE 1: FORMULÁRIO GOOGLE PARA CONVITE E PERFIL INICIAL DOS SUJEITOS**
- **APÊNDICE 2 ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA**
- **APÊNDICE 3: ROTEIRO DA ENTREVISTA DE RESTITUIÇÃO REFLEXIVA PARTILHADA**

APÊNDICE 1: FORMULÁRIO GOOGLE PARA CONVITE E PERFIL INICIAL DOS SUJEITOS

Pesquisa sobre a relação entre as construções identitárias e a educação de jovens atuantes em coletivos culturais.

Ao responder este questionário, você estará concordando em participar de uma pesquisa que tem como objetivo geral compreender a participação de jovens em coletivos culturais de Maceió, Alagoas, buscando identificar a influência dessa experiência na vivência de sua condição juvenil e na sua relação com o saber e com a escola.

Sua participação consistirá em algumas entrevistas, realizadas pelo Google Meet, nas quais você falará livremente sobre sua história de vida e sua relação com o coletivo/grupo cultural do qual faz parte, bem como sobre outros aspectos de sua formação familiar e escolar.

Sua identidade pode ser preservada. Caso você deseje, pode indicar um nome fictício para que seja usado no texto da pesquisa.

Você pode desistir da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo relacionado a sua desistência.

Durante toda a pesquisa você terá acesso ao que foi escrito com base nas suas informações, podendo opinar, discordar, sugerir alterações ou esclarecimentos sobre suas informações.

A importância desta pesquisa consiste na relevância em compreender a relação entre culturas, identidades e educação, inserindo nesse processo os grupos sociais que se organizam e explicam suas formas de estar no mundo, contribuindo com a formação dos/as jovens como sujeitos socioculturais

Agradeço desde já por sua atenção e participação.

***Obrigatório**

1. E-mail *

Emanuelle de Oliveira Souza - Responsável pela pesquisa - Doutoranda em Educação pelo PPGE - UFAL - Membro do Grupo de Pesquisa Juventudes Culturas e Formação. Contato: (82) 98815-6847 ; emanuelle.souza@cedu.ufal.br



2. Você concorda em participar de uma entrevista online, na qual você contará sua história de vida? (a entrevista será pelo Google Meet) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

3. Qual a sua data de nascimento? *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

4. Qual o seu nome completo? *

5. Com que nome prefere que eu me refira a você no texto da pesquisa? *

6. Em que gênero se identifica? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro

7. Em que bairro reside? *

8. De que grupo/coletivo cultural participa? *

9. Em que ano começou a participar deste grupo/coletivo cultural? *

10. Estuda? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

11. Onde? *

12. Em que série/ano/período de que curso? *

13. Em que ano ingressou na instituição de ensino em que estuda atualmente? *

14. Telefone para contato (de preferência, com Whatsapp) *

15. Com suas palavras, defina o que é um grupo/coletivo/movimento cultural/social? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

1. Apresentação da pesquisadora e breve apresentação da pesquisa.
2. A pesquisadora explicará as etapas da entrevista, informando quais momentos serão gravados.

“Primeiro faremos um momento de reflexão com o desenho de uma mandala. Após o desenho, iniciaremos a gravação da entrevista, e você vai me explicar o que a sua mandala representa para você.

Então, iniciaremos a narrativa da sua história de vida a partir da “questão narrativa” que vou te apresentar. Durante a sua narrativa, eu não vou te interromper para nada. Você deve ficar livre para contar toda a sua história, do início ao fim. Caso surja alguma questão que eu sinta a necessidade de aprofundar, eu anotarei e retomaremos a questão somente após a conclusão da sua narrativa. Quando sentirmos que concluímos, encerrarei a gravação da entrevista”.

3. Etapas da entrevista:
 1. **Desenho da mandala (início da gravação):** momento de reflexão com a elaboração de uma mandala na qual o/a entrevistado/a representará aspectos que considera mais importante da sua vida, dispondo os desenhos do centro para fora, do mais importante para o menos importante.
 2. **Interpretação da mandala:** quando o entrevistado finalizar o desenho da mandala, o descreverá, explicando o que achar necessário.
 3. **Questão narrativa:** “Enquanto você desenhou a mandala, pensou em diversos aspectos da sua vida. Quando pensamos em nossa história de vida, reconhecemos várias experiências que nos formam e que vão nos ajudando a traçar nossa trajetória biográfica — os lugares, as pessoas, os acontecimentos,

todas as experiências que te ajudaram a ser quem você é hoje. Gostaria que você me contasse sua história de vida, pensando principalmente nessas experiências formativas”.

4. **Perguntas narrativas adicionais tangenciais:** após o término da narrativa (coda), a pesquisadora iniciará com as perguntas adicionais, buscando partes da narrativa que foram cortadas ou apenas tangenciadas. É importante sempre retomar o contexto que deseja aprofundar, lembrando o último fragmento narrado e solicitando que o entrevistado retome a narrativa dessa parte. Após a conclusão da narrativa, certificar-se de que ela foi concluída com a pergunta “há mais alguma coisa que queira contar?”.

4. **Fala conclusiva e perguntas explicativas:** a pesquisadora deve anunciar o encerramento da gravação da entrevista e incentivar que o(a) entrevistado(a) fale livremente sobre essa experiência, registrando em diário de campo possíveis questões que surjam espontaneamente. A pesquisadora deve incentivar o potencial de descrição e teorização de fragmentos que possam esclarecer questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural. Nesse momento pode-se usar o “por quê?”.

(Fim da gravação)

APÊNDICE 3: ROTEIRO DA ENTREVISTA DE RESTITUIÇÃO REFLEXIVA PARTILHADA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA DE RESTITUIÇÃO REFLEXIVA PARTILHADA:

Trecho da 1ª entrevista:

PERGUNTA (REFERENTE AO TRECHO):

Resposta:

Trecho da 1ª entrevista:

PERGUNTA (REFERENTE AO TRECHO):

Resposta:

ANEXO

Anexo 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPORTÂNCIA DAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS ATUANTES EM COLETIVOS CULTURAIS

Pesquisador: Emanuelle de Oliveira Souza

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 20615719.0.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.826.896

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa, tem como objetivo geral investigar a participação de jovens em coletivos culturais de Maceió, Alagoas, buscando identificar a influência dessa experiência na vivência de sua condição juvenil e na sua relação com o saber e com a escola. Parte-se do pressuposto de que tal estudo permite identificar possibilidades de interseções entre os coletivos culturais e a escola e contribuir para a reflexão sobre a relação entre as culturas juvenis e a educação. O projeto fundamenta-se nos estudos sobre identidades e culturas; culturas juvenis; sobre a escola como "instituição cultural"; a relação com o saber; e a pesquisa biográfica como metodologia para a apreensão da experiência subjetiva de sujeitos singulares/sociais. Para tanto, propõe-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa biográfica, a ser realizada com jovens participantes de coletivos culturais atuantes no município de Maceió, Alagoas, com o intuito de compreender os sentidos atribuídos por esses sujeitos aos diversos espaços formativos pelos quais transitam e a importância destes para suas construções identitárias e suas aprendizagens.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, por meio da pesquisa biográfica, a participação de jovens em coletivos culturais buscando perceber a influência dessa experiência na vivência de sua condição juvenil e na

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufa@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.826.898

determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1278082.pdf	16/01/2020 08:38:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Doutorado_Emanuelle_Souza_em_160120.pdf	16/01/2020 08:37:40	Emanuelle de Oliveira Souza	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP_181219.pdf	18/12/2019 10:17:47	Emanuelle de Oliveira Souza	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3774309.pdf	18/12/2019 10:16:49	Emanuelle de Oliveira Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_RESPONSÁVEIS_DOUTORADO_EMANUELLE.pdf	18/12/2019 10:14:39	Emanuelle de Oliveira Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_SUJEITOS_DOUTORADO_Emanuelle_Souza.pdf	18/12/2019 10:13:36	Emanuelle de Oliveira Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SUJEITOS_DOUTORADO_Emanuelle_Souza.pdf	18/12/2019 10:12:14	Emanuelle de Oliveira Souza	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confidencialidade_e_sigilo.pdf	11/09/2019 20:22:20	Emanuelle de Oliveira Souza	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_CUMPRIMENTO_PUBLICIZACAO_E_DESTINACAO.pdf	11/09/2019 20:21:52	Emanuelle de Oliveira Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/09/2019 22:15:58	Emanuelle de Oliveira Souza	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracoes_de_Instituicao_e_Infraestrutura.pdf	02/09/2019 09:50:23	Emanuelle de Oliveira Souza	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.826.898

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 07 de Fevereiro de 2020

Assinado por:

CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com