



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação

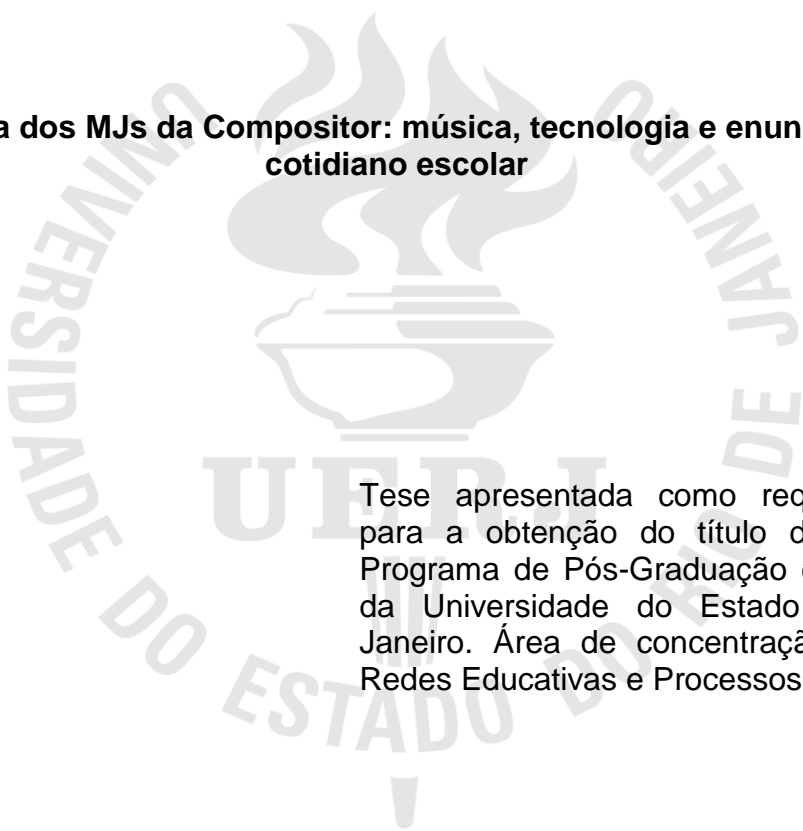
José Carlos Teixeira Júnior

**Na narrativa dos MJs da Compositor: música, tecnologia e  
enunciações no cotidiano escolar**

Rio de Janeiro  
2015

José Carlos Teixeira Júnior

**Na narrativa dos MJs da Compositor: música, tecnologia e enunciações no cotidiano escolar**



Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos

Rio de Janeiro  
2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

T266 Teixeira Júnior, José Carlos.  
Na narrativa dos MJs da Compositor: música, tecnologia e enunciações no cotidiano escolar / José Carlos Teixeira Júnior. – 2015. 156 f.

Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Música – Brasil – Teses. 3. Diáspora – Teses. I. Passos, Mailsa Carla Pinto. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37::78

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

José Carlos Teixeira Júnior

**Na narrativa dos MJs da Compositor: música, tecnologia e enunciações no cotidiano escolar**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2015.

Banca examinadora:

---

Professora Dra. Mailsa Carla Pinto Passos (orientadora)  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Professora Dra. Rita Ribes  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Professora Dra. Conceição Soares  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Professora Dra. Andriana Facina  
Museu Nacional – UFRJ

---

Professor Dr. Samuel Araújo  
Escola de Música – UFRJ

Rio de Janeiro  
2015

## DEDICATÓRIA

À Lílian e Clarissa...

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha esposa, Lílian, e à minha filha, Clarissa, por todo apoio e por toda paciência aos meus anos de dedicação ao doutorado. Principalmente, nestes meses finais, quando me tornei ainda mais ausente e tudo parecia dificultar o encerramento deste ciclo.

Agradeço, também, aos estudantes, professores e direção da Compositor por todo apoio ao meu trabalho (tanto de professor, como de pesquisador) aos longos destes mesmos anos de pesquisa e de estudo.

Aos chamados estudantes-MJs, mais especificamente, por me convencerem do grande desafio de que a música está sempre presente na escola: com, sem e apesar do professor!.

Aos professores Antônio Alfredo, Renato Aranha e Nilza Portela (esta última, mesmo estando como diretora, nunca deixou de assumir-se educadora), mais especificamente, pelas férteis, descontraídas e, algumas vezes, tensas e delicadas conversas.

Ao grupo de pesquisa “Culturas e Identidades no Cotidiano”, agradeço a todos os estimulantes debates e leituras, aos agradáveis encontros nas tardes das quintas-feiras – encontros, estes, que muitas vezes deixavam a dúvida de se estar aprendendo ou se divertindo – assim como também às provocantes problematizações, seja em relação às obras de referência utilizadas pelo grupo de pesquisa, seja em relação à minha própria pesquisa que tantas vezes leram, releeram e releeram novamente com toda atenção e carinho.

Com eles eu realmente aprendi que não escrevi esta tese sozinho! E das muitas mãos que nela deixaram suas palavras, seus argumentos, suas inquietações (e seus borrões, certamente), boa parte vieram (querendo ou não) deste mesmo grupo de pesquisa.

À minha orientadora, Mailsa Passos, um agradecimento também especial. Em primeiro lugar, pela liberdade dada a mim nas escolhas que envolveram a pesquisa: o objeto de estudo, o recorte do campo, os referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos... Em segundo, por nunca ter me deixado sozinho nestas mesmas escolhas. Por sempre ter, não apenas me acompanhado no enfrentamento de cada

um destes desafios, mas também ter me orientado com tanto carinho o caminhar nestes tortuosos (des)caminhos.

Por fim aos professores Samuel Araújo, Adriana Facina, Conceição Soares, Inês Barbosa de Oliveira, Carlos Roberto de Carvalho e Rita Ribes, que de diferentes e muito especiais maneiras participaram efetivamente de minha formação de músico e/ou educador.

Samuel Araújo, professor quem desde minha graduação em Música na UFRJ (quando de minha bolsa de iniciação científica há cerca de quinze anos), passando pelo mestrado em Musicologia nesta mesma instituição e ainda nos dias de hoje, em nossos (des)encontros, sempre me instigou a discutir a música e a educação como prática cultural.

Adriana Facina, professora com quem tive o prazer de cursar a disciplina Cultura e Complexidade no Museu Nacional/UFRJ, quando me estimulou a assumir o desafio de discutir a música e o conhecimento nas periferias urbanas, sobretudo a partir da complexidade instigante e bastante provocadora do funk carioca.

Conceição Soares, professora com quem tive o prazer de cursar a disciplina Liguagem e Diferença no PROPED, quando, ao lado de Mailsa Passos, me orientou na difícil, porém bastante estimuladora, leituras de Hommi Bhabha.

Inês Barbosa de Oliveira, professora com quem cursei a disciplina Questões Teórico-Epistemológicas em Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos no PROPED e que, tanto em sala de aula como nos mais diversos espaços de discussão, tem me estimulado bastante sobre a possibilidade emancipatória da educação.

Carlos Roberto de Carvalho, professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que em parceria com Mailsa Passos orientou nosso grupo de pesquisa “Culturas e Identidades no Cotidiano” e que muito ajudou em minha transição do campo da Música para o da Educação.

E Rita Ribes, com quem tive a possibilidade de cursar uma disciplina – na verdade, reconheço que foi um lapso em minha formação –, mas cuja orientação foi realizada mediante não apenas seus escritos, mas também por seus orientandos – como João, por exemplo, em nossas estimulantes conversas pelos corredores do 12º andar da UERJ – e pelo próprio grupo de pesquisa que eu fiz parte, grupo que muito carinhosamente (e epistemologicamente, também diria) ela chamava (e também deixava ser chamado) de “meu”.

MJ, aperte o play...



## RESUMO

TEIXEIRA JR., José Carlos. *Na narrativa dos MJs da Compositor: música, tecnologias e enunciações no cotidiano escolar*. 2015. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A presente tese propõe traduzir minha pesquisa de doutorado realizada no cotidiano de uma escola municipal carioca de Ensino Fundamental entre os anos de 2012 e 2013 cujo objetivo principal consistiu no seguinte: conhecer a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada no cotidiano de uma escola municipal carioca de Ensino Fundamental. Neste mesmo movimento de tradução, a presente tese também propõe argumentar a favor da compreensão de que aqueles que eu chamo aqui de MJs da Compositor são narradores. Eles assim o são porque narram uma história. Uma história-montagem cujo caráter eminentemente político consiste justamente em sua capacidade de fissurar e de coabitar (não uma bidimensionalidade, mas sim) a multidimensionalidade do processo crescente de proletarização do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas outrora destacado per Benjamin.

Palavras-chave: Cotidiano. Música. Diáspora Negra.

## ABSTRACT

TEIXEIRA JR., José Carlos. *In the narrative of the MJs Composer: music, technology and enunciations in the daily school*. 2015. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This thesis proposes to translate my doctoral research carried out in the daily life of a Rio municipal school of elementary school between the years 2012 and 2013 whose main objective consisted of the following: to know the practice of touching listening to music mediated ownership of MP3 files held in daily life of a Rio municipal school in elementary school. In the same translation movement, this thesis also proposes to argue the comprehension of those who I call here Composer MJs are narrators. They are so because they tell a story. A story-assembly whose eminently political character consists precisely in its ability to crack and cohabit (not a two-dimensionality, but) the multidimensionality of the growing process of proletarianization of modern man and the increasing importance of the masses highlighted once per Benjamin.

Keywords: Everyday. Music. Black Diaspora.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aparelhagem da Gonzagão Digital: um Virtual DJ Free conectado, por um lado, a um aparelho celular e, por outro lado, a uma caixa amplificada .....	17
Figura 2 - Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga .....	24
Figura 3 - Greve dos profissionais da educação do Rio de Janeiro de 2013.....	45
Figura 4 - Pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio .....	55
Figura 5 - Duelo de Passos no pátio interno da escola durante o recreio .....	79
Figura 6 - Estudantes-MJs mixando na Gonzagão Digital.....	99
Figura 7 - Vitual DJ Free.....	104
Figura 8 - Estudantes selecionando músicas para a Gonzagão Digital .....	106

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS</b> .....	12
<b>1</b>	<b>MERGULHANDO NA PRÁTICA DE TOCAR-OUVIR MÚSICA NA ESCOLA</b> .....	23
1.1	Nos interstícios de uma dialética benjaminiana .....	23
1.2	(Sob)estetização política.....	29
1.3	Um protagonismo da diáspora negra no cotidiano da educação escolar .....	36
1.4	Sobre os conflitos cotidianos: a i(n)teração como condição central de produção de conhecimento.....	40
<b>2</b>	<b>PROFESSOR-PESQUISADOR</b> .....	43
2.1	“Hoje a aula é na rua!” .....	43
2.2	Sob “pedala Robinho”, “banho d’água” ao som do “Aquecimento Pica”.....	51
2.3	“O que um professor foi fazer no meio do pátio na hora do recreio?”....	58
2.4	De um dia para o outro o professor-pesquisador passou da casta dos escravos para a casta dos senhores... ..	63
2.5	A emergência da Gonzagão Digital .....	67
<b>3</b>	<b>RODA DE FUNK</b> .....	75
3.1	“E aí, professor, o senhor não vai entrar na roda não?” .....	75
3.2	Nos (des)encontros do pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras.....	80
3.3	A ironia .....	88
<b>4</b>	<b>ESTUDANTES-MJS</b> .....	93
4.1	“Então vocês não são DJs. Vocês são MJs: MP3-jockeys!” .....	93
4.2	Deslocando uma (sob)estetização política.....	98
4.3	“Eu acho que seria muito melhor a escola aprender a usar o celular do que ficar tentando proibir a gente de usar...” .....	100
4.4	“Se deixar nas mãos desses alunos aí, professor, a gente vai escutar funk o recreio inteiro!” .....	106
4.5	“Bonde do Bruck”.....	110
4.6	“Na casa do seu Zé.....	115

4.6	<b>“Peita vagabundo, esse é o Bonde do 15”</b> .....	121
4.7	<b>“Tira isso do corpo, menino!”</b> .....	125
5	<b>A MONTAGEM</b> .....	129
5.1	<b>“Isso aqui é meu futuro, professor!”</b> .....	129
5.2	<b>A montagem no limiar das perspectivas benjaminiana e “jackmatadorescas”</b> .....	133
5.3	<b>“Tudo 2”</b> .....	137
5.4	<b>Tecendo uma história-montagem</b> .....	141
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA AFROCOTIDIANEIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR</b> .....	147
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	151

## INTRODUÇÃO: ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

Todos nós, todos sem exceção, no que se refere à ciência, ao desenvolvimento, ao pensamento, aos inventos, aos ideais, aos desejos, ao liberalismo, à razão, à experiência e tudo, tudo, tudo, ainda estamos na primeira classe preparatória do colégio! Nós nos contentamos em viver da inteligência alheia e nos impregnamos! Não é verdade? Não é verdade o que eu estou falando? – gritava Razumíkhin, sacudindo e apertando as mãos de ambas as senhoras – Não é verdade?

*Fiódor Dostoiévski*

### **A música negra está presente na escola com professor, sem professor e apesar do professor!**

Na Compositor, há um professor de Matemática que praticamente todas as vezes em que somos notificados sobre as novas orientações ou determinações de nossa Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ou mesmo da própria Secretaria Municipal de Educação (SME), o que muitas vezes resulta em mais burocracias e prazos ao já tão conturbado trabalho dos professores, ele se vira para mim e, com um ar um tanto irônico, diz mais ou menos o seguinte:

– Zé Carlos, não se preocupe com isso. O serviço público anda: com o servidor, sem o servidor e apesar do servidor!

Este professor sempre procura esclarecer, inclusive, que esse dito era muito falado entre os seus colegas de profissão quando, antes mesmo de ingressar na carreira de magistério, trabalhava como engenheiro durante o período da ditadura militar em uma empresa privada que prestava serviços ao antigo Departamento Nacional de Estradas e Rodagens.

Reconhecendo o caráter determinista deste “andar do serviço público” no âmbito da educação escolar municipal carioca<sup>1</sup>, e não perdendo de vista, ainda mais especificamente, a obrigatoriedade da cultura negra e da música no currículo da Educação Básica determinadas, respectivamente, pelas leis federais 10.639/2003<sup>2</sup> e 11.769/2008<sup>3</sup>, a apropriação desse dito me possibilita uma pequena afirmação que, também no mínimo de forma provocativa, tem se apresentado como pano de fundo para o desenrolar de minhas próprias práticas pedagógicas na Compositor e, conseqüentemente, na realização do referido trabalho de pesquisa, qual seja: a música negra está presente na escola com professor, sem professor e apesar do professor! Trata-se, assim, de um dito-desdito cuja polifonia e dialogicidade Bakhtin (2010) nos esclarece:

o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas por nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2010, p. 233).

Assumir a provocação deste (des)dito como possibilidade de conhecimento significa assumir um determinado posicionamento político. Ainda mais especificamente, significa assumir não apenas uma posição antagônica daquele que se encontra do lado de fora daquela mesma reprodutibilidade, apontando-lhe (ou denunciando-lhe) com um dedo em riste, mas também (e principalmente) assumir uma complexidade, a partir de dentro, do interior daquele mesmo “andar do serviço público”. Trata-se, em outros termos, da coexistência da música negra, da ubiquidade daquilo que Gilroy já havia chamado de “circuito comunicativo” (GILROY, 2001, p. 20) ou do que Bhabha também já havia chamado de “cosmopolitismo vernacular” (BHABHA, 2011, p. 172).

---

<sup>1</sup> Em um momento posterior, ao comentar com o referido professor de Matemática que eu pretendia me apropriar de sua fala na elaboração de meu trabalho de doutoramento em educação, ele se virou para mim e, mais uma vez, veio reforçar esta mesma dimensão reprodutiva do “andar do serviço público”: – Zé Carlos, então pára prá pensa sobre outro dito aí que meu pai também falava muito: mudam-se as moscas, mas a merda é a mesma!

<sup>2</sup> “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003).

<sup>3</sup> “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica” (BRASIL, 2008).

A prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada pelos MJs da Compositor me parece um bom exemplo da presença deste cosmopolitismo, sobretudo pela desestabilidade que ela realiza no cotidiano escolar. Conforme nos orienta Bhabha, por exemplo, “movendo-se nos interstícios das tradições culturais e revelando formas híbridas de vida e arte que não têm uma existência anterior dentro do mundo discreto de nenhuma cultura ou linguagem única” (BHABHA, 2011, p. 176).

Nos (des)usos dos aparelhos celulares, dos repertórios de músicas, das palavras (sobretudo das letras do funk carioca) e dos corpos (dentre tantas outras interfaces cotidianas) protagonizados por jovens moradores da periferia carioca no dia-a-dia da Compositor (e em tantas outras escolas municipais cariocas, certamente), esta prática musical possibilita o deslocamento da normatividade do cotidiano escolar a outras formas de conhecimento que também lhe habitam. Ela possibilita a emergência de algumas parcialidades e incompletudes que (des)tecem as figuras do professor-pesquisador e dos estudantes-MJs, ambos mergulhados (até o pescoço) no processo de proletarização crescente do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas (BENJAMIN, 1983a).

Em outros termos, estou me referindo à coexistência de um cosmopolitismo que não deixa de enfatizar, como nos sugere mais uma vez as palavras de Bhabha, “o que significa sobreviver, produzir, trabalhar e criar num sistema de mundo cujos principais impulsos econômicos e investimentos culturais são apontados numa direção longe de você” (BHABHA, 2011, p. 174)<sup>4</sup>.

Na epígrafe apresentada logo nas linhas iniciais do presente capítulo, Razumíkhin, amigo do protagonista de uma das mais famosas obras do escritor russo Fiodor Dostoiévski, *Crime e Castigo* (DOSTOIÉVSKI, 2001), afirma com uma angustiante interrogativa esta mesma complexidade: “todos nós (...) ainda estamos na primeira classe preparatória do colégio! Nós nos contentamos em viver da inteligência alheia e nos impregnamos! Não é verdade? Não é verdade o que eu estou falando? (...) Não é verdade?” (DOSTOIÉVSKI, 2001, p. 72). É justamente com esta ambivalência, com a complexidade desta afirmativa-interrogativa, com este

---

<sup>4</sup> Ainda segundo Bhabha, “parece-me haver uma espécie de negociação de poder cultural, e poder simbólico, uma negociação das diferenças, o que cria o que chamo de cosmopolitismo vernacular: aqueles que estão continuamente levando uma vida na qual não negam as suas origens, mas as experiências de suas vidas exigem que eles traduzam suas culturas e que vivam nessa zona de traduções” (disponível em <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/01/14/homi-bhabha-o-valor-das-diferencas-426300.asp>, visualizado em novembro de 2014).



“viver [e não-viver] da inteligência alheia”, mais especificamente mergulhado no cotidiano de uma escola municipal carioca de Ensino Fundamental, que o presente trabalho de pesquisa procura discutir.

Enfim, este (des)dito apresentado nos parágrafos anteriores que emergiu em meio a um bate-papo entre mim e o professor de Matemática na sala dos professores em um dia de trabalho qualquer traduz em sua ambivalência, em sua polifonia e dialogicidade, algumas complexidades pertinentes ao presente trabalho de pesquisa. Destaco, assim, duas: a) as tensas relações entre a hegemonia da educação escolar – ou a inteligência alheia do “andar do serviço público”, conforme as palavras do professor de Matemática – e determinadas práticas musicais cotidianas, como o tocar-ouvir música mediado pela apropriação de arquivos MP3 realizado, ubiquamente, pelos chamados MJs da Compositor (com, sem e apesar deste mesmo “andar”!); b) a desconfortável posição que o professor de música, enquanto um servidor público, ocupa nas fronteiras deslocadas desta mesma relação – ou a angústia de Razumíkhin, apertando as mãos de ambas as senhoras, em estar e não estar impregnado por aquela mesma inteligência alheia.

### **“Agora é minha vez de tocar!”**

– Agora é minha vez de tocar!

Essa foi, certamente, a frase que eu mais escutei durante meu trabalho de pesquisa. Ela foi ouvida sempre nas disputas entre os jovens estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental (ou seja, das turmas do sexto ao nono ano) da Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga, ansiosos por tocar. Esta escola compreende, mais especificamente, o local em que trabalho como professor de música desde meados de 2008, aproximadamente, e que é cotidianamente chamada por seus estudantes, professores, funcionários, direção e responsáveis de Compositor.

Mas tocar exatamente o quê?

Tocar uma aparelhagem que por muito tempo não foi – e, para muitos, ainda hoje não é – sequer considerada um instrumento musical: ora um simples aparelho

celular, ora um Virtual DJ Free<sup>5</sup> instalado em um netbook da escola conectado, por um lado, em um aparelho celular via cabo USB<sup>6</sup> e, por outro lado, em uma caixa de som amplificada via cabo P2<sup>7</sup>-RCA<sup>8</sup>, mais especificamente nas sextas-feiras, no

---

<sup>5</sup> Software de discotecagem muito utilizado por DJs do funk carioca com versão gratuita disponível para download na internet.

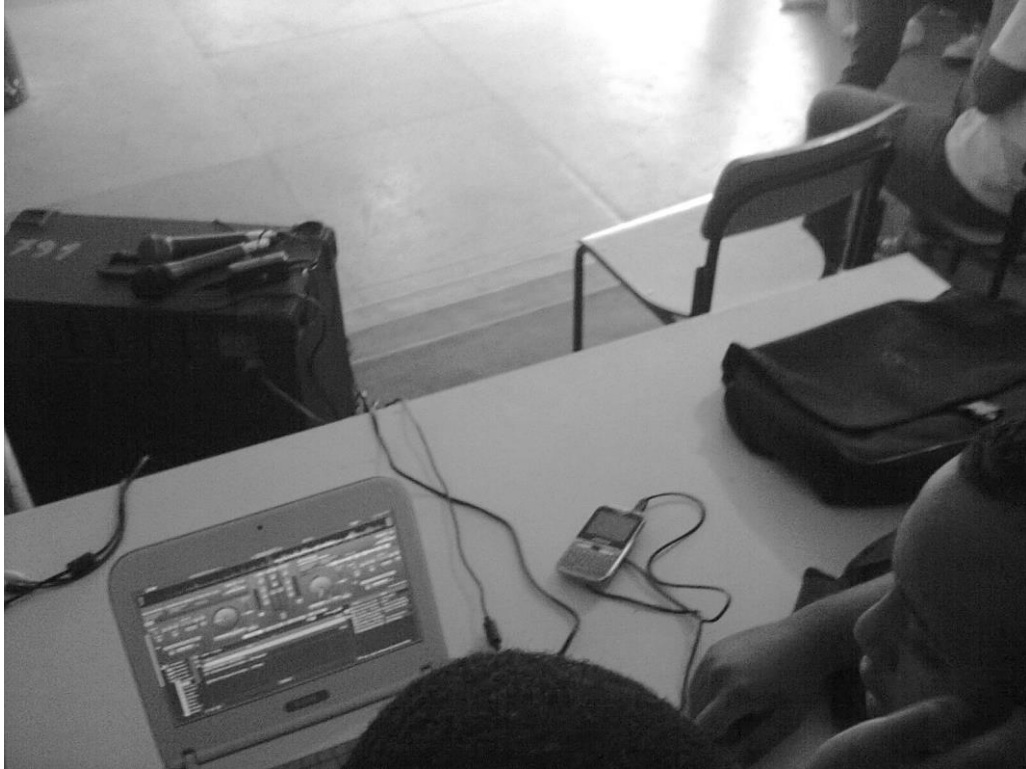
<sup>6</sup> Segundo o site Tecmundo, “Uma USB, do inglês Universal Serial Bus, é uma tecnologia que tornou mais fácil a tarefa de conectar aparelhos e dispositivos periféricos ao computador (como teclados, mouse, modems, câmeras digitais) sem a necessidade de desligar/reiniciar o computador (‘Plug and Play’) e com um formato diferenciado, universal, dispensando o uso de um tipo de conector específico para cada dispositivo. Foi originalmente lançada em 1995 e começaram a sair em linhas de computadores fabricados a partir de 1997. O primeiro Sistema Operacional de plataforma Windows a ter suporte para USB foi o Windows 98” (disponível em <http://www.tecmundo.com.br/usb/211-o-que-e-usb-.htm> e visualizado em setembro de 2014).

<sup>7</sup> Segundo o site do Wikipedia, “o Conector TRS é uma família de conectores utilizada para transmissão de sinais analógicos, principalmente de áudio. Tem o formato cilíndrico e normalmente possuem três contatos, dando origem ao nome TRS (do inglês *Tip-Ring-Sleeve*, *lit.* ponta-anel-capá). Os conectores TRS possuem três contatos, sendo dois para o sinal e um para o aterramento do circuito. Entre estes, existem isolantes que evitam o contato entre partes. No entanto, também existem conectores com dois contatos, chamado de TS (*Tip-Sleeve*), e com quatro contatos, chamado de TRRS (*Tip-Ring-Ring-Sleeve*). Quando utilizado em dispositivos de áudio, o conector TS normalmente é utilizado para transmitir sinais mono enquanto que o TRS e o TRRS são utilizados para transmitir sinais estéreo. O conector TRRS (com quatro contatos) por possuir um canal de transmissão adicional, pode ser utilizado para tanto para transmissão de áudio e vídeo, quanto para transmissão de dados de controle (alteração do volume, pausa, etc.) ou para recepção do microfone. Ele é comercializado tanto em seu formato original com  $\frac{1}{4}$ " (6,35 mm) de diâmetro, como em suas versões miniatura, com 2,5 mm e 3,5 mm de diâmetro. No Brasil, os conectores TS/TRS são conhecidos como P1 (TS ou TRS 2,5 mm), P2 (TS 3,5 mm), P3 (TRS 3,5 mm), P10 (TS 6,35 mm) e P20 (TRS 6,35mm)” (<http://pt.wikipedia.org/wiki/P2> - acessado em junho de 2014).

<sup>8</sup> Segundo o site Tecmundo, o cabo RCA “é utilizado para frequências que variam das mais baixas até as mais altas, de muitos Megahertz. Por isso ele também é muito versátil, podendo ser utilizado em equipamentos de som estéreo, amplificadores e televisores. O nome é a sigla de *Radio Corporation of America*, o mesmo nome da empresa que introduziu este modelo para conectar tocadores mono em amplificadores, na década de 40. Justamente por isso, este grupo de conectores também é chamado de conectores phono (abreviação de *phonograph*, fonográfico), pois ele era utilizado para criar a conexão entre um tocador de vinil e um rádio que amplificava o sinal. Ao mesmo tempo, entusiastas e radialistas podiam integrar equipamentos comprados individualmente, por exemplo um tocador, receptores, caixas de som. Ou seja, praticamente um sistema de som próprio. Em poucos anos, o padrão ganhou força e substituiu os conectores antigos no mercado de áudio. A fidelidade do sinal transmitido por cabos e conectores RCA é altíssima, e por isso o sistema virou um padrão de sucesso no mundo todo. Por sua capacidade de trabalhar bem com diferentes frequências, o padrão RCA passou a ser utilizado em muitas outras situações, inclusive vídeo. Hoje, o padrão universal designa o cabo amarelo para vídeo, vermelho para o canal direito do áudio, e branco para o canal esquerdo (confira a codificação de cores mais abaixo). Os conectores para esses cabos são encontrados em quase todo equipamento de áudio ou vídeo moderno. O princípio de conexões RCA é simples. Ao plugar o cabo macho no conector fêmea, o sinal entra em contato rapidamente, antes mesmo de ser encaixado totalmente. Por isso é comum ouvir interferências ao conectar os cabos com o equipamento ligado. Barulhos permanentes nessas conexões podem indicar que os cabos estão mal conectados. Além de aparelhos de som, televisores, videocassetes, aparelhos de DVD e projetores de vídeo, entradas do tipo RCA podem ser encontradas em várias placas de vídeo para o computador. Esta saída pode ser utilizada para conectar seu micro em um televisor. Apesar da extensa popularidade, este padrão não representa a maior qualidade na transferência de sinais de áudio e vídeo. Se algum aparelho seu tem conectores

pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio, com uma equipe de som escolar apelidada de Gonzagão Digital.

Figura 1 - Aparelhagem da Gonzagão Digital: um Virtual DJ Free conectado, por um lado, a um aparelho celular e, por outro lado, a uma caixa amplificadora



Tocar, nestes termos, significa usar ou apropriar-se de sons (e, conseqüentemente, de músicas) previamente gravados e reproduzidos em arquivos MP3<sup>9</sup> a partir de determinados equipamentos para os demais colegas escutarem. Uma forma de sociabilidade realizada a partir de uma parafernália de tecnologias que Benjamin certamente não deixaria de chamar de um aglomerado de “técnicas de reprodução” (BENJAMIN, 1983a). Em outras palavras, uma prática que na esteira do chamado disc-jockey (DJ), conforme já discutido em importantes trabalhos (cf.

---

do tipo S-Video ou Vídeo Componente, use-os, pois estes padrões têm um nível de qualidade ainda maior” (<http://www.tecmundo.com.br/televisao/2154-o-que-sao-cabos-rca-.htm#ixzz2wVrfBSoz>).

<sup>9</sup> Arquivos de áudio digitais compactos muito utilizados nos compartilhamentos de música pela internet. Este formato será melhor discutido no segundo capítulo desta tese.

LES BACK, 1996, 2000; ASSEF, 2005; BACAL, 2011; FONTANARI, 2012) chamarei, a partir de uma sugestão do rapper Slow DaBF, de MP3-jockey (MJ)<sup>10</sup>.

Uma prática, inclusive, que tive que aprender com os próprios estudantes, no dia-a-dia de nossos encontros e desencontros, já que em nenhum momento de minha formação de músico ou mesmo de professor tive a oportunidade de conhecer mais de perto. Formação, esta, que do bacharelado e licenciatura em música, passando pelo mestrado em Musicologia/Etnografia das Práticas Musicais, me possibilitou chegar ao doutorado em Educação e realizar a presente pesquisa que se situa em algum ponto entre estas duas amplas e complexas áreas.

Na verdade, não posso deixar de admitir que, durante muito tempo, no decorrer desta mesma trajetória brevemente esboçada aqui, estive enquadrado justamente naquele mesmo grupo mencionado nas linhas anteriores que não (re)conhece aquela aparelhagem como um instrumento musical e muito menos a prática de DJ (e o que dizer da prática de MJ!) como a de um músico:

– Não precisa ser músico para colocar música para tocar – eu dizia aos (e também ouvia dos) meus colegas músicos, quase sempre instrumentistas, compositores, cantores ou regentes. – Afinal de contas, qualquer um pode fazer isso – reforçava, eu mesmo, minha própria afirmativa.

E realmente, qualquer um pode fazer!

E foi justamente na cotidianidade ou ordinariedade (CERTEAU, 1994) desse “qualquer um” que a minha pesquisa se desenrolou. Entretanto, não se tratou de um “qualquer um” homogêneo, pasteurizado, enquanto simples reprodutor de um consumo passivo, alienado ou colonizado por aquilo que Adorno chamou de “música de entretenimento” (ADORNO, 1983, p. 166), forma como, até então, eu e tantos outros colegas professores da escola enxergavam esta prática.

– Eles ouvem isso o dia inteiro. É nosso papel mostrar coisas novas para eles! – (re)afirmava, muito destes mesmos colegas professores, o caráter redentor da educação escolar diante desta (suposta) passividade que Adorno descreveu como “docilidade de escravos sem exigência” (ADORNO, 1983, p. 166).

---

<sup>10</sup> Agradeço ao Slow DaBF esta sugestão que emergiu quando ministrava uma oficina de hip-hop aos jovens estudantes da E. M. Compositor Luiz Gonzaga, em setembro de 2014. Slow é um rapper da Baixada Fluminense que participa ativamente de vários movimentos culturais (como batalhas e saraus, por exemplo) dentro e fora da Baixada. Sua chegada à Compositor se deu através do prof. Renato Aranha, vocalista da banda Rota Espiral. Trata-se de uma banda cuja história realizou-se neste mesmo circuito comunicativo da Baixada Fluminense.

Muito diferente disso, tratou-se, sim, do que Certeau certamente chamaria de uma “anti-disciplina” (CERTEAU, 1994, p. 77) ou, em outras palavras, de uma prática de consumo cotidiana capaz de fender e coabitar de uma forma bastante ativa, inventiva e subversiva a homogeneidade desse mesmo “qualquer um”.

Ainda mais especificamente, tratou-se de uma prática musical da diáspora negra cujo “espírito insubordinado” (GILROY, 2001, p. 212) se apresentou, no decorrer da pesquisa (e ainda hoje insiste em se apresentar), não apenas como um conteúdo narrável, mas também e principalmente como um princípio narrativo, poderia assim dizer.

Um princípio narrativo marcado seja por uma “montagem” (BENJAMIN, 1983a), por uma “justaposição de sons” (GILROY, 2001) ou por uma “bricolagem cultural” (LES BACK, 1996). Um princípio narrativo, inclusive, que não apenas me ofereceu muito que aprender, mas também (e, tão importante quanto isto) interviu, por mais desconfortável, conflituoso e até mesmo violento que tenha sido, direta e ativamente em minha própria orientação e formação, tanto de músico como de educador.

Para a realização da pesquisa, assumi o desconforto de minha posição de professor de música na Compositor. Trata-se de uma posição parcial, subalternizada no processo crescente de proletarização do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas.

Uma parcialidade cuja politização estética apresentou-se marcada pela máxima “hoje a aula é na rua!”. Uma máxima que emergiu no movimento de greve dos profissionais da educação do Rio de Janeiro realizado no segundo semestre de 2013, a reboque das Jornadas de Junho, e que apresentou-se fortemente marcada pela utilização das redes sociais virtuais (como o Facebook, por exemplo), canções de protesto, palavras de ordem (sejam elas verbalizadas através de gritos ou nas escritas de faixas, cartazes e adesivos), uma indumentária assentada predominantemente na cor preta, assembléias de base, apropriação de vias públicas e a carnavalização do poder executivo.

Algumas experiências no cotidiano escolar complexificaram, contudo, um pouco mais esta posição do professor-pesquisador. A partir da narrativa de uma destas experiências cotidianas, observou-se a emergência de uma dentre tantas outras questões que estavam à sombra daquela politização: a questão racial.

Trata-se de uma questão fortemente presente no cotidiano escolar, porém não circunscrita à dicotomia entre o que Gilroy (2001) já havia chamado de absolutismo étnico e antiessencialismo. Muito longe disso, trata-se, sim, da questão racial circunscrita no âmbito de atividades práticas, sobretudo no que diz respeito à música e a seus rituais.

Sob esta perspectiva, a posição do professor na realização da presente pesquisa consistiu em uma posição híbrida, um entre-lugar, localizado em algum ponto nas tensas fronteiras entre os campos da classe e da raça. Uma posição ambivalente, cuja parcialidade e incompletude emergiram na medida em que este professor-pesquisador passou a assumir um protagonismo na equipe de som escolar chamada de Gonzagão Digital, tornando-se, conseqüentemente, parte constitutiva dos próprios MJs da Compositor.

Em outros termos, trata-se de um posicionamento cujo valor encontrou-se, justamente, na possibilidade de traduzir os diferentes elementos que desestabilizam as fronteiras de cada um destes diferentes campos.

As i(n)terações mais significativas à realização da pesquisa ocorreram no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras, tempo-espço de funcionamento da equipe de som escolar Gonzagão Digital. Trata-se de um cronotopo que na esteira de Lopes (2011) e do DJ Marcelo André (2013) também chamei de roda de funk.

Uma roda, cujo caráter político encontrou-se muito menos centrado na reivindicação de direitos ou nas alianças com políticos e intelectuais de esquerda (LOPES, 2011), e muito mais nas negociações (BHABHA, 2013) cotidianas realizadas pela prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3. Foi justamente mergulhado na roda de funk da Compositor que foi possível a emergência daquelas parcialidades e incompletudes (do professor-pesquisador e dos estudantes-MJs) que (des)tecem aquele processo de proletarização crescente do homem contemporâneo e importância cada vez maior das massas.

Os estudantes-MJs compreendem outro importante protagonismo nesta prática musical cotidiana. Trata-se de uma posição híbrida, localizada nas fronteiras entre os campos da música, tecnologia e diápora negra que ao assumir um posicionamento ativo na equipe de som escolar Gonzagão Digital possibilitou a emergência de sua própria parcialidade e de suas próprias incompletudes.

Assim, por um lado, estes estudantes-MJs enunciam uma posição subalternizada naquela (sob)estetização política, mais especificamente contudo, a partir da hegemonia de uma concepção racializada de conhecimento centrada naquilo que Gilroy (2001, p. 166) já havia caracterizado como “textualidade”. Trata-se de uma concepção de conhecimento que tenta, reiteradamente, fixar ou monologizar os (des)usos de aparelhos celulares, repertórios, palavras e corpos como, por exemplo: o primeiro a um transtorno à autoridade do professor; o repertório da Gonzagão Digital a uma noção de diversidade que regula ou equaliza as diferenças; as letras do funk carioca à apologia ao tráfico de drogas, à pornografia e ao consumo; o corpo a uma regulação dos movimentos corporais em função da textualidade de livros, apostilas, cadernos e quadros brancos.

Por outro lado, contudo, estes mesmos estudantes-MJs enunciaram também que, mesmo não sendo permitido expressar-se, eles não deixaram, de forma alguma, de fazê-lo. Eles enunciaram a presença de um segmento das massas afrodiaspórico que mesmo mergulhado em uma relação assimétrica, desigual, de poder, este segmento não deixa, de forma alguma, de expressar-se, de comunicar-se. Sobretudo quando se trata de suas práticas musicais cotidianas.

Neste sentido, enquanto protagonistas nos (des)usos do aparelho celular, do repertório, das letras e do próprio corpo estes estudantes-MJs deslocaram suas fronteiras possibilitando a emergência de seus próprios excedentes: o aparelho celular como um acervo musical em permanente (des)armazenamento, compartilhamento e execução; o repertório como um movimento fortemente marcado pelo por diferenças, tensões e dissensos; as letras do funk carioca como narrativas sobre diferentes questões de suas vidas cotidianas, como a violência, a sexualidade e o consumo, por exemplo; o corpo como uma tecnologia cotidiana...

Neste sentido, enfim, posicionado nos limites entre os campos da música, da tecnologia e da diáspora negra, os estudantes-MJs protagonizam negociações cotidianas que desestabilizam os limites daquela concepção hegemônica de conhecimento e, não diferentemente, do estereótipo de violência e da criminalização das práticas culturais protagonizadas por jovens moradores de periferia.

A noção de montagem emergiu no decorrer da pesquisa não apenas como um conteúdo narrável, mas principalmente como um princípio narrativo. Um princípio narrativo, presente tanto em Benjamin como no funk carioca, capaz de traduzir as negociações cotidianas realizadas pela prática de tocar-ouvir música mediada pela

apropriação de arquivos MP3 realizada pelos MJs da Compositor. Princípio, este, que apresenta-se marcado, basicamente, pela capacidade de agenciar sonoridades, tecnologias e enunciações.

É justamente na esteira desta noção de montagem, enquanto uma capacidade de articulação, de agenciamento, que a presente tese também propõe traduzir os movimentos realizados na pesquisa de doutorado. Por se tratar de uma pesquisa realizada no cotidiano, seus caminhos foram, na grande maioria das vezes, criados (ou melhor, negociados) em seu próprio caminhar (CERTEAU, 1994), em seu próprio pesquisar. Tentar recriá-los em sua exatidão, em uma suposta neutralidade e totalidade discursiva, ainda que uma tal proeza fosse realmente possível, seria um verdadeiro desfavor ao que esta tese se propõe.

As narrativas<sup>11</sup> parecem oferecer, assim, possibilidades bastantes férteis para a tradução do presente trabalho de pesquisa. Enquanto uma faculdade (aparentemente inalienável, porém muitas vezes nos retirada) de trocar experiências, conforme já havia nos orientado Benjamin (1983b), a narrativa possibilita não “transmitir o puro 'em si' da coisa, como uma informação ou um relatório”, mas sim “[mergulhar] a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela” (BENJAMIN, 1983b, p. 63). Ainda segundo este autor, “é assim que adere à narrativa a marca de quem narra, como à tigela de barro as marcas das mãos do oleiro” (BENJAMIN, 1983b, p. 63).

Neste sentido, conhecer a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada no cotidiano escolar não compreende, de forma alguma, um movimento de absolutização nem de relativização<sup>12</sup>. Muito longe disto, trata-se, sim, de um mergulho (como nos sugere Benjamin) nos tensos e conflituosos (des)encontros com esta prática musical cotidiana na Compositor, nas parcialidades e nas incompletudes de seus protagonistas e, conseqüentemente, das possibilidades (muitas vezes nos retirada, como veremos no decorrer do trabalho) de trocar experiências.

Eis, enfim, as iniciais de minha tese.

E, agora, é minha vez de tocar!

---

<sup>11</sup> Segundo Certeau, “uma teoria da narrativa seria indissociável de qualquer teoria das práticas por ser, simultaneamente, sua condição prévia e sua produção” (CERTEAU, 2011, p. 162).

<sup>12</sup> Bakhtin nos alerta muito bem para o fato de que, apesar de uma antinomia entre os discursos absolutistas e relativistas, em ambos a dialogicidade aparece sempre como uma impossibilidade (BAKHTIN, 2010).



## 1 MERGULHANDO NA PRÁTICA DE TOCAR-OUVIR MÚSICA NA ESCOLA

Querer saber mais, buscando respeitar aquilo que Lefebvre chama de a humilde razão do cotidiano que se dá nos lugares ditos difíceis, como anuncia Bourdieu, incorporando-a como espaço/tempo de criação de conhecimento válido e vital para os seres humanos, que em nenhum outro poderia ser produzido, exige do pesquisador que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe. Não há, pois, para mim que a isso me dedico, a postura de isolamento da situação e, ao contrário, é exigida uma outra postura epistemológica. Para começar, é preciso 'notar' que também vivo e produzo conhecimentos no cotidiano, todos os dias, vivendo minhas tantas formas de pequenas misérias. Portanto, não tenho nenhuma garantia de que não vou me iludir e de que não vou 'ver' coisas e fatos inexistentes. De certa maneira, nem mesmo meu compromisso principal está aí. A distância científica, pelo menos nesse caso, é pois, uma solução inexistente. E, não me servirá, assim, de álibi. Apesar disso, é preciso ter claro de que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nela, correndo todos os perigos que isto significa. É preciso, assim, buscar saber sempre os meus tantos limites.

*Nilda Alves*

### 1.1 Nos interstícios de uma dialética benjaminiana

A presente tese de doutorado propõe traduzir minha pesquisa realizada entre os anos de 2012 e 2014 no cotidiano de uma escola municipal carioca de Ensino Fundamental, qual seja: a Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga (escola

cotidianamente chamada por seus estudantes, professores, funcionários, direção e responsáveis de “a Compositor”). Trata-se, em linhas gerais, de uma pesquisa que assumiu como objetivo principal o seguinte desafio: tentar conhecer a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada no cotidiano da educação escolar.

Figura 2 - Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga



A Compositor foi criada e assim nomeada pelo decreto nº 9.994 de 19/02/1991, tendo iniciado suas atividades escolares, contudo, em março de 1990, ano seguinte à morte de seu patrono, o chamado Rei do Baião<sup>13</sup>. Ela está localizada em Jacarepaguá (Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro), região pertencente à Sétima Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e possui cerca de sessenta professores e de mil e duzentos alunos matriculados nos dois segmentos

---

<sup>13</sup> Luiz Gonzaga, popularmente conhecido como o Rei do Baião, nasceu em 13 de dezembro de 1912, em Exu, e morreu em 2 de agosto de 1989, em Recife.

do Ensino Fundamental, distribuídos em dois diferentes turnos: da manhã e da tarde<sup>14</sup>.

A grande maioria de seus alunos reside em Cidade de Deus<sup>15</sup> (mais comumente chamada de CDD pelos seus próprios moradores), uma localidade bem vizinha à referida escola municipal que foi campo do importante trabalho de pesquisa sobre organizações populares da antropóloga Alba Zaluar (2000) no final da década de 1970 e início da década de 1980, além de ter dado nome ao primeiro (e mais famoso) romance do escritor Paulo Lins (1997) – o qual foi fruto de sua participação naquele mesmo trabalho de pesquisa de Zaluar – e ao premiado filme longa-metragem do cineasta Fernando Meireles (2003), baseado nesta mesma obra literária de Lins.

Criada na década de 1960 como um desdobramento da política habitacional do governo de Carlos Lacerda, Cidade de Deus tornou-se um bairro na década de oitenta (Decreto Nº 3158, de 23 de julho de 1981, com alterações do Decreto Nº 5280, de 23 de agosto de 1985) e a XXXIV Região Administrativa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro já na década de noventa (lei ordinária 2652/1998). Atualmente, conta com mais de trinta e seis mil e quinhentas pessoas residentes, possui um dos menores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município (0,75)<sup>16</sup> e compreende uma localidade bastante complexa cujos conflitos têm sido, histórica e socialmente, reduzidos ao estereótipo de violência e de pobreza (ZALUAR, 2000).

A tradução aqui proposta apresenta-se centrada, mais especificamente, na dimensão estética desta pesquisa, entendendo esta dimensão, contudo, como uma narrativa. A estética consiste, assim, em um discurso cujo caráter eminentemente político encontra-se assentado não numa (suposta) neutralidade ou totalidade, mas sim em suas próprias parcialidades e incompletudes. Apropriando-me das palavras de Benjamin, inclusive, poderia arrisicar a afirmativa de que traduzir (ou narrar)

---

<sup>14</sup> No turno da noite, o mesmo prédio da Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga é também utilizado pela rede estadual de ensino, porém com o nome de Colégio Estadual Compositor Luiz Gonzaga, onde são oferecidas turmas de ensino médio.

<sup>15</sup> Demais alunos residem em outras localidades não tão próximas da escola assim (mas em Jacarepaguá) como, por exemplo, Gardênia Azul e Rio das Pedras, também marcadas pelo estereótipo de violência.

<sup>16</sup> Disponível em [http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas/index\\_bairro.htm](http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas/index_bairro.htm), acessado em janeiro de 2014)

significa não “transmitir o puro 'em si' da coisa, como uma informação ou um relatório”, mas sim “[mergulhar] a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela” (BENJAMIN, 1983b, p. 63).

As noções de técnicas de reprodução de Benjamin (1983a) e de usos cotidianos de Certeau (1994) oferecem, a meu ver, algumas possibilidades bastante férteis na tradução da dimensão estético-política desta referida prática musical cotidiana. Vejamo-nas.

Ao abordar a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica, Benjamin já havia nos orientado quanto ao fato de que as chamadas técnicas de reprodução possibilitaram não apenas um movimento de massificação das performances artísticas nos mais diferentes cronotopos da sociedade contemporânea – sociedade, segundo o próprio Benjamin, marcada pelo processo de proletarização crescente do homem contemporâneo e pela importância cada vez maior das massas –, como também se tornou, ela mesma, uma autêntica performance artística, ou seja, uma narrativa. O cinema e a fotografia foram as principais performances discutidas pelo autor. No âmbito musical, mais especificamente, poderíamos citar também o rádio, os discos e, por que não, a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3, dentre tantos outros, certamente.

Em outras palavras, trata-se de uma autenticidade que, se seguirmos mais adiante esta mesma trilha benjaminiana, apresenta um caráter eminentemente político estruturado, basicamente, pela contradição entre aquilo que este mesmo autor havia chamado de “estetização da política” e de “politização da arte” (BENJAMIN, 1983a, p.27-28). O primeiro, como uma narrativa de legitimação do fascismo, entendendo-o, contudo, como uma contra-face do liberalismo<sup>17</sup>; o segundo, como um desafio ao comunismo no enfrentamento desta mesma narrativa.

---

<sup>17</sup> Segundo Benjamin, “o fascismo tenta organizar as massas proletárias recém-surgidas sem alterar as relações de produção e propriedade que tais massas tendem a abolir. Ele vê sua salvação no fato de permitir às massas a expressão de sua natureza, mas certamente não a dos seus direitos” (BENJAMIN, 1983a, p.). Ainda sob esta perspectiva marxiana, Coutinho também nos esclarece esta relação entre o fascismo e o liberalismo: “como o capital e seus representantes enfrentaram esse processo objetivo de democratização, que é um processo, digamos, ‘espontaneamente’ subversivo? Com muita frequência, como se sabe, simplesmente recorrendo à ditadura aberta. Não se pode explicar o fascismo na Itália, o nazismo na Alemanha, a série de ditaduras militares que conhecemos na América Latina nos anos 1970 e 1980, se tais regimes não forem entendidos como reação da classe burguesa (que abandona nesse momento qualquer veleidade liberal) a essa crescente democratização, tendencialmente anticapitalista” (disponível em <http://laurocampos.org.br/2008/12/democracia-um-conceito-em-disputa/>, visualizado em dezembro de 2014).

Trata-se, em outros termos, de uma performance estruturada, basicamente, pela parcialidade entre “o direito [das massas exigirem] uma transformação no regime de propriedade” e o “[permitir] às massas, não certamente fazer valer seus direitos, mas exprimí-los” (BENJAMIN, 1983a, p. 27).

Ao apontar para a capacidade inventiva e até mesmo subversiva das práticas de consumo, ou do que também chamou de usos cotidianos, Certeau (1994) nos apresenta mais um ponto bastante importante neste mesmo debate. Ainda mais especificamente, ele não nos deixa perder de vista o protagonismo desestabilizador dos mais diferentes sujeitos anônimos, ordinários – como aqueles que chamei aqui de MJs da Compositor, por exemplo –, nos usos e desusos desta mesma reprodutibilidade técnica e, conseqüentemente, sua capacidade de deslocar a monologicidade<sup>18</sup> daquela perspectiva benjaminiana.

Ao abordar esta outra forma de produção que tende a ser qualificada como consumo, Certeau afirma que é astuciosa, dispersa, ao mesmo tempo em que se “insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem dominante” (CERTEAU, 1994, p. 39). Estes usos cotidianos nos abrem, assim, possibilidades bastante férteis para a emergência daquilo que poderíamos chamar, seguindo uma perspectiva bakhtiniana, de excedentes. Conforme nos orienta Bezerra, por exemplo,

para Bakhtin, o outro não se esgota em mim nem eu no outro; intercompletam-se, mas cada um sempre deixa algum excedente de si mesmo. E transformar o outro pela absorção é torná-lo objeto exclusivo de mim mesmo, de minha própria vontade, em suma, é torná-lo passivo, é negar-lhe autonomia como consciência individual, é fazer dele a imagem que me convém (BEZERRA, 2010, p. XIV).

Neste sentido, nos (des)usos ou nas práticas cotidianas (CERTEAU, 1994) – como na prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada no cotidiano da Compositor, questão central na presente tese de

<sup>18</sup> Ao questionar o caráter monologizante da literatura sobre a obra de Dostoiévski, Bakhtin ilustra os limites deste discurso: “tentando enquadrar nos limites sistêmico-monológicos de uma concepção unívoca de mundo a multiplicidade de consciências mostrada pelo artista, esses estudiosos foram forçados a apelar para a antinomia ou para a dialética. Das consciências concretas e íntegras dos heróis (e do próprio autor) desarticularam as teses ideológicas, que ou se dispunham numa série dialética dinâmica ou se opunham umas às outras como antinomias absolutas irrevogáveis. Ao invés da interação de várias consciências imiscíveis, colocavam eles a inter-relação de ideias, pensamentos e teses suficientes a uma consciência” (BAKHTIN, 2010, p. 8).

doutorado – protagonizadas pelos mais diferentes sujeitos ordinários, anônimos – como o professor-pesquisador e os estudantes-MJs, neste caso em questão, mais especificamente<sup>19</sup> –, a performance mostra-se capaz de deslocar, tensionar e subverter os limites daquela perspectiva dialética benjaminiana, complexificando-a consideravelmente.

Sob esta perspectiva estético-política, inclusive, poderíamos arriscar a afirmativa de que o narrador apresenta-se não como aquele que monologiza uma alteridade regulando-a como um objeto exclusivo, passivo ou heterônomo a partir de determinados binarismos, mas sim como aquele que dá conselhos, onde “o conselho”, conforme (mais uma vez) as palavras de Benjamin, “é de fato menos um resposta a uma pergunta do que uma proposta que diz respeito à continuidade de uma história que se desenvolve agora” (BENJAMIN, 1983b, p. 59).

Hall já havia nos instigado a discutir esta mesma complexidade ao abordar, mais especificamente, o que chama de problemática colonial<sup>20</sup>. Uma problemática que deve ser compreendida, segundo as palavras deste autor, “não só em termos das relações verticais entre colonizadores e colonizados”, mas também “em termos de como essas e outras formas de relações de poder sempre foram deslocadas e descentradas por um outro conjunto de vetores” (HALL, 2009, p. 107).

Segundo este autor, foi justamente no seio das relações coloniais que o outro “deixou de ser um termo fixo no espaço e no tempo externo ao sistema de identificação” para tornar-se “uma ‘exterioridade constitutiva’ simbolicamente marcada, uma posição marcada de forma diferencial dentro da cadeia discursiva” (HALL, 2009, p. 109). Uma “forma diferencial”, inclusive, que Bhabha (2013) também nos instiga a discutir ao abordar o que chamou de “entre-lugar”:

de que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’ nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como

---

<sup>19</sup> As figuras do professor-pesquisador e dos estudantes-MJs serão discutidas mais detalhadamente no segundo e quarto capítulos desta tese, respectivamente.

<sup>20</sup> Segundo Schmidt, “as teorizações sobre a chamada ‘problemática colonial’ são marcadas, de forma muito distinta, por um lugar de enunciação fora do centro, identificado com pertencimentos a espaços geopolíticos situados às margens da modernidade europeia. Mas a complexa construção desse lócus enunciativo vai além da simples afirmação do pertencimento. Do ponto de vista de seu protocolo teórico, a enunciação assume uma prioridade ética e política em relação ao enunciado, o que configura, efetivamente, um processo de descentramento do privilégio dado à representação, conceito muito caro à episteme moderna, em favor da epistemologia. Esse descentramento expõe a falácia do paradigma realista pautado na concepção da natureza mimética da linguagem e da existência de correspondência entre conceitos e mundo” (SCHMIDT, 2011, p. 22).

raça/classe/genero etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [*empowerment*] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 2013, p.20).

Traduzir a dimensão estético-política de minha pesquisa de doutorado que apresentou como objetivo principal conhecer a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada no cotidiano escolar (proposta da presente tese) significa assumir, portanto, a complexidade deste “conjunto de vetores”, destes “entre-lugares” ou a ambivalência destes “excedentes da soma das partes”, conforme as palavras anteriores de Hall (2009) e Bhabha (2013). Significa assumir, conforme também nos orienta Certeau (1994), o cotidiano como um campo de conhecimento, como um campo cujas tantas lógicas, cujas tantas narrativas que o (des)tecem tornam possível a emergência dos interstícios daquela dialética benjaminiana (1983a): seus excedentes, suas incompletudes. Um lugar, enfim, em que conhecer significa não necessariamente estabelecer uma solução, uma superação, mas sim um “saber sempre”, conforme nos orienta Alves (2008) na eígrafe apresentada neste primeiro capítulo, “os meus tantos limites”.

## 1.2 (Sob)estetização política

O mergulho no cotidiano da educação escolar quando o que estava em jogo era a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada pelos chamados MJs da Compositor possibilitou a emergência de algumas parcialidades daquele processo de proletarização crescente do homem contemporâneo e importância cada vez maior das massas. Por um lado, o protagonismo do professor-pesquisador (enquanto um MJ da Compositor) enunciou a parcialidade subalternizada no processo de precarização das relações de trabalho dos profissionais da educação do município do Rio de Janeiro. Por outro lado, o protagonismo dos estudantes-MJs (enquanto outro MJ da Compositor) enunciou a parcialidade subalternizada no processo de monopolização da indústria fonográfica nos recentes compartilhamentos de músicas realizados pela internet.

Ainda neste mesmo mergulho no cotidiano da educação escolar, contudo, estas parcialidades subalternizadas emergentes também enunciaram seus próprios excedentes, suas próprias incompletudes. Em ambos os casos, tratou-se da presença de um segmento das massas que excedeu, conforme já discutido nas páginas anteriores, tanto o direito destas massas exigirem uma transformação no regime de propriedade (uma politização da arte), como também a permissão, não exatamente de fazer valer seus direitos, mas ao menos de exprimí-los (uma estetização da política). Em outros termos, refiro-me à enunciação de um segmento das massas em que nem mesmo expressar-se tem sido permitido.

Refiro-me, assim, à emergência da questão racial quando da apropriação de arquivos MP3 no cotidiano da educação escolar por parte dos MJs da Compositor. Uma racialidade, contudo, que não se apresentou circunscrita ao binarismo entre o que Gilroy (2001) já havia chamado de absolutismo étnico e antiessencialismo – ou seja, enquanto uma essencialidade fixa ou um contingente jogo de linguagens –, mas sim enquanto uma atividade prática, enquanto uma prática cotidiana ou, conforme as palavras de Gilroy, enquanto “um circuito comunicativo que capacitou as populações [negras] dispersas a conversar, interagir e mais recentemente até sincronizar significativos elementos de suas vidas culturais e sociais” (GILROY, 2001, p. 20). Um circuito comunicativo centrado, principalmente, na música e em seus rituais. Conforme nos esclarece as palavras deste mesmo autor:

a música e seus rituais podem ser utilizados para criar um modelo pelo qual a identidade não pode ser entendida nem como uma essência fixa nem como uma construção vaga e extremamente contingente a ser reinventada pela vontade e pelo capricho de estetas, simbolistas e apreciadores de jogos de linguagem. A identidade negra não é meramente uma categoria social e política a ser utilizada ou abandonada de acordo com a medida na qual a retórica que a apóia e legítima é persuasiva ou institucionalmente poderosa. Seja o que for que os construcionistas radicais possam dizer, ela é vivida como um sentido experiencial coerente (embora nem sempre estável) do eu [self]. Embora muitas vezes sentida como natural e espontânea, *ela permanece o resultado da atividade prática: linguagem, gestos, significações corporais, desejos*” (GILROY, 2001, p. 209, grifo nosso).

Neste mergulho no cotidiano da Compositor quando o que estava em jogo era prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 (e no cotidiano de tantas outras escolas municipais cariocas, certamente), o funk carioca apresentou-se justamente como este “sentido experiencial coerente (embora nem



sempre estável)”, como este “self”, como esta “linguagem, gestos, significações corporais, desejos” da afrodiaspórica a que se refere Gilroy.

Palombini, por exemplo, já havia nos esclarecido, ao abordar às estreitas relações entre a reprodutibilidade técnica e o chamado pan-africanismo, que a história do funk carioca depende muito “menos dos cocos e da teoria da música concreta *que da inventividade da diáspora africana e dos fluxos e refluxos de suas culturas — de Memphis para Kingston, de Kingston para o Bronx, do Bronx para Miami e de Miami para o Rio de Janeiro*” (PALOMBINI, 2014, p. 18, grifo nosso). “Ao longo das décadas de 1970 e 1980”, continua este mesmo autor, “apropriações radicais do soul, do funk e do rap afro-norte-americanos desenvolvem-se longe da mídia em bailes animados por equipes de som análogas aos sound systems em áreas sub(-)urbanas no Brasil” (PALOMBINI, 2014, p. 19).

Esta racialidade que emergiu na parcialidade dos posicionamentos tanto do professor-pesquisador como dos estudantes-MJs consiste, mais especificamente, na regulação do funk carioca – enquanto um cosmopolitismo afrodiaspórico ou vernacular, como certamente nos diria Bhabha (2013)<sup>21</sup>, que atravessa e cohabita o cotidiano da escola municipal carioca em questão (e de tantas outras escolas municipais, certamente) – realizada por uma concepção de conhecimento centrada, conforme nos sugere Gilroy (2001, p. 166), na textualidade. Uma concepção de conhecimento que procura fixar ou monologizar a complexidade deste referido circuito comunicativo da diáspora negra nos limites de uma apologia aos chamados tráfico de drogas, pornografia e consumo alienado.

Uma concepção que produz, inclusive, um discurso estereotipado sobre a violência urbana e que procura legitimar, reiteradamente, a criminalização das práticas culturais protagonizadas por jovens moradores de periferia (HERSCHMANN, 1997, 2000; BATISTA, 2012; FACINA, 2013). Conforme sintetiza Gilroy (2001), trata-se de “um meio de esvaziar o problema da ação humana, um

---

<sup>21</sup> Por cosmopolitismo vernacular, Bhabha se refere “aqueles que estão continuamente levando uma vida na qual não negam as suas origens, mas as experiências de suas vidas exigem que eles traduzam suas culturas e que vivam nessa zona de traduções” (disponível em <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/01/14/homi-bhabha-o-valor-das-diferencas-426300.asp>, visualizado em novembro de 2014). Ainda segundo este mesmo autor, “quero enfatizar o que significa sobreviver, produzir, trabalhar e criar num sistema de mundo cujos principais impulsos econômicos e investimentos culturais são apontados numa direção longe de você, do seu país ou de seu povo. Esse descaso pode ser uma experiência profundamente despreziva, opressiva e exclusivista, e o incita a resistir a polaridades de poder e prejuízo, para chegar além e por trás das narrativas hostis de centro e periferia” (BHABHA, 2011, p. 174).

meio de especificar a morte (por fragmentação) do sujeito e, na mesma manobra, entronizar o crítico literário como senhor do domínio da comunicação humana” (GILROY, 2001, p. 166).

Em linhas gerais, esta regulação do funk carioca teve início na década de 1990, quando da emergência deste estilo musical na mídia corporativa (HERSCHMANN, 1997, 2000), sendo cada vez mais enquadrada e regulada, no decorrer dos anos seguintes, como caso de segurança pública (BATISTA, 2013).

Apesar ter sido aprovada, em 2009, uma lei na câmara legislativa do Estado do Rio de Janeiro que reconhece o funk como movimento cultural e musical de caráter popular (lei nº 5.543/2009) – fruto, inclusive, de uma movimentação de DJs, MCs, profissionais e simpatizantes do funk carioca (chamado Funk é Cultura), posteriormente institucionalizado na APAFunk –, até o ano de 2013 permanecia em vigor a Resolução 013 da Secretaria Estadual de Segurança. Originada a partir da legislação da ditadura civil-militar, esta Resolução proibia a realização de eventos de cunho cultural, esportivo e social (como os bailes funks, por exemplo) sem a autorização prévia das autoridades responsáveis pelo policiamento de determinadas áreas<sup>22</sup>. Em 2013, esta Resolução foi derrubada pelo então Governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral. Esta decisão, entretanto, esteve muito mais associada a expressiva queda da popularidade do Governador – uma medida para tentar, em vão, minimizar sua gradativa despopularidade – do que no efetivo reconhecimento do funk carioca como manifestação cultural.

Em outros termos, podemos afirmar tratar-se de um processo regulatório que se desenvolveu (não coincidentemente, vale ressaltar) justamente em um período de precarização do chamado “Estado de mal-estar social” (DOIMO, 1993) e da progressiva emergência do chamado Estado Penal (WACQUANT, 2008; BATISTA, 2012; FACINA, 2013) na sociedade brasileira.

Por “Estado de mal-estar social” Doimo (1993) se refere, basicamente, à versão brasileira do chamado “Estado de bem-estar social” instituído em muitos países europeus. Trata-se de uma versão que, diferentemente do que se observou

---

<sup>22</sup> Segundo Silvana Bahia, do Observatório das Favelas, por exemplo, “o que causa mais estranhamento e indignação por parte das pessoas que sempre tiveram o funk como fonte de trabalho, como Mc’s, Dj’s e comerciantes locais, é o fato dessas atividades culturais serem reguladas por órgãos ligados a segurança pública e não terem um tratamento pautado por políticas culturais, já que são manifestações que estão no âmbito da cultura” (disponível em <http://observatoriodefavelas.org.br/noticias-analises/resolucao-013-cultura-regulada-pela-seguranca-publica/>).

naqueles países, foi marcado por uma dinâmica em que as políticas públicas decorreram muito mais das decisões do poder político-econômico do que dos conflitos de classe propriamente dito. Em outras palavras, trata-se de um Estado cuja intervenção financiava a reprodução do capital sem, necessariamente, financiar a reprodução da força de trabalho.

Por Estado Penal, Wacquant (2008) se refere, basicamente, à aplicação sistemática de políticas públicas de criminalização da pobreza como uma forma de regular um segmento populacional duplamente marginalizado: tanto material como simbolicamente. Trata-se de uma marginalização que ocorre em decorrência da implementação de uma série de medidas neoliberais e que atinge, mais especificamente, um segmento populacional racialmente (pré)determinado, conforme a afirmativa deste mesmo autor:

a divisão etno-racial lubrifica a expansão do Estado penal e acelera a transição da gestão social para a gestão punitiva da pobreza, e como, por sua vez, pela sua acção material e simbólica, a instituição carceral redefine e redinamiza o estigma étnico e etno-nacional<sup>23</sup>

A relação entre o Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente através de sua Secretaria de Segurança, e o funk carioca – enquanto um circuito comunicativo afrodiaspórico presente não apenas na cidade do Rio de Janeiro, de uma forma mais ampla, como também, de outras formas mais específicas, ali mesmo na localidade de Cidade de Deus e no cotidiano da própria Compositor (como no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio, por exemplo) – ilustra bem a operacionalidade desta concepção hegemônica de conhecimento.

Palco importante de diversas histórias e personagens do funk carioca, como Cidinho e Doca, Bonde do Tigrão, Bonde do Vinho, Bonde Faz Gostoso, Bonde das Panteras, Tati Quebra Barraco, Deize Tigrona, Pretos de Elite, Os Havaianos, assim como, também, os bailes do G.R.B.C. Coroado e do G.R.E.S. Mocidade Unidos de Jacarepaguá, além de suas diversas equipes de som (como Bloco Velho Digital, por exemplo) e de seus DJs (como DJ Paulo e DJ Fabrício, por exemplo), Cidade de Deus foi a segunda localidade do Estado do Rio de Janeiro a receber uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). Isso ocorreu em 2009, ano seguinte à instalação da

<sup>23</sup> Disponível em <http://etnografica.revues.org/1811>, visualizado em dezembro de 2014.

primeira UPP fluminense, localizada no morro Dona Marta, em Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Apesar de afirmar trabalhar “com os princípios da polícia de proximidade, um conceito que vai além da polícia comunitária e que tem sua estratégia fundamentada na parceria entre a população e as instituições da área de segurança pública”, assim como, também, com uma atuação que “pautada pelo diálogo e pelo respeito à cultura e às características de cada comunidade, aumenta a interlocução e favorece o surgimento de lideranças comunitárias” (RIO DE JANEIRO, 2009), Cidade de Deus teve seus bailes e outras tantas práticas musicais do funk carioca (como escutar funk na rua ou mesmo dentro da própria casa, conforme relatado por diversos estudantes da própria Compositor e também noticiado por alguns jornais locais de grande circulação) criminalizadas pela sua Unidade de Polícia Pacificadora .

Trata-se de um movimento de criminalização do funk carioca que, se repetiu sistematicamente em praticamente todos os processos de implementação das demais UPPs. Um movimento, inclusive, sempre justificado pelo argumento de que tais práticas musicais constituiriam um importante eixo financeiro e ideológico dos chamados traficantes de droga – que no caso específico na localidade da Cidade de Deus, trata-se historicamente do chamado Comando Vermelho – e, conseqüentemente, da própria violência nestas localidades (HERSCHMANN, 1997, 2000; BATISTA, 2013). Um discurso sobre a violência urbana, entretanto, que em momento nenhum tem colocado em questão o importante fato, conforme nos orienta Filho (2007), de que apenas o elo mais frágil e mais explorado de um amplo, complexo e, principalmente, bastante lucrativo sistema de produção e comercialização de psicotrópicos ilegais é que tem sido efetivamente identificado com o estereótipo de “traficante” e duramente punido pelo sistema penal (FILHO, 2007).

Estamos nos referindo, neste sentido, àquilo que poderíamos chamar de uma (sob)estetização política. Um movimento estético-político que em termos benjaminianos poderia ser traduzido da seguinte maneira. A emergência das incompletudes ou dos excedentes das posições do professor-pesquisador e dos estudantes-MJs realizada a partir de algumas experiências escolares cotidianas – como, por exemplo, da experiência do “pedala Robinho”, banho d’água ao som do funk-montagem “Aquecimento Pica” tocado-ouvido através do poderoso alto-falante de um aparelho celular, conforme será narrada no próximo capítulo – mostrou-se

capaz de deslocar a bidimensionalidade benjaminiana do processo de proletarização crescente do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas – traduzida, conforme já discutido anteriormente, pela dialética entre a “estetização da política” e a “politização da arte” (BENJAMIN, 1983a) – para sua própria linha (racializada, vale destacar) de fuga.

Em outros termos, esta bidimensionalidade benjaminiana adquiriu maior perspectiva, profundidade e volume na medida em que viu justaposto aos movimentos de precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação do município do Rio de Janeiro e de monopolização da indústria fonográfica quando do compartilhamento de músicas pela internet aquilo que estava, justamente, sob suas próprias sombras: a hegemonia de uma concepção de conhecimento racializada centrada na textualidade, o discurso estereotipado sobre a violência urbana e a criminalização das práticas culturais protagonizadas por jovens moradores de periferia que este mesmo estereótipo procura legitimar. Todos estes, vale ressaltar, desencadeados na pesquisa em questão quando o que estava em jogo era justamente a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação no cotidiano da educação escolar de arquivos MP3 realizada pelos chamados MJs da Compositor<sup>24</sup>.

Sob esta perspectiva, portanto, a posição dos MJs da Compositor (ou seja, tanto a do professor-pesquisador como a dos estudantes-MJs) na realização da presente pesquisa mostraram-se híbridas. Um entre-lugar, uma posição ocupada em algum ponto nas fronteiras entre os campos da classe e da raça. Um posicionamento, inclusive, cujo valor político encontrou-se justamente na possibilidade de traduzir os diferentes elementos que desestabilizam as fronteiras de ambos os campos.

---

<sup>24</sup> Ao abordar o que chama de pensamento moderno, Boaventura nos oferece outra referência bastante fértil ao entendimento disto que nos referimos aqui de uma (sob)estetização política. Apesar de não ser nossa referência central, creio que vale à pena destacá-las. Segundo este autor, “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o ‘outro’. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo ‘deste lado da linha’ só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (SANTOS, 2007, p. 71).

### 1.3 Um protagonismo da diáspora negra no cotidiano da educação escolar

Ainda neste mergulho no cotidiano da educação escolar, este referido segmento das massas que nem mesmo expressar-se tem sido permitido também enunciou seus próprios excedentes, suas próprias incompletudes. Estou me referindo, mais especificamente, a um posicionamento político que, mesmo diante da parcialidade do “não ser permitido expressar-se”, conforme já discutido nas páginas anteriores, este segmento não deixou, de forma alguma, de fazê-lo.

Também conforme já discutido anteriormente, esta linha de fuga que multidimensionaliza aquela abordagem estético-política de Benjamin consiste, nesta pesquisa em questão, naquele circuito comunicativo da afrodiáspora. Trata-se, em outros termos, do protagonismo das populações negras dispersas nas mais diferentes cantos da sociedade contemporânea, tanto sub como supra nacionalmente, que mesmo (sob)estetizado politicamente, mesmo mergulhado até o pescoço em uma relação desigual, assimétrica de poder, tem mostrado-se capaz de deslocar, reiteradamente, aquele processo crescente de proletarização do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas (BENJAMIN, 1983a).

Gilroy já havia apontado para o fato de que “o navio continuava a ser talvez o mais importante canal de comunicação pan-africana antes do aparecimento do disco long-play” (GILROY, 2001, p. 54). Os (des)usos musicais na era da reprodutibilidade técnica aparecem, assim, como um dos principais impulsionadores da dispersão da cultura negra nos mais diferentes cantos da sociedade contemporânea.

Les Back (1996, 2000) também ratifica esta mesma perspectiva ao destacar que a reprodução mecânica de músicas previamente gravadas possibilitou a música negra viajar por caminhos até então muito pouco imagináveis. Ainda segundo este mesmo autor, nestes (des)usos musicais na era da reprodutibilidade técnica, as sonoridades da afrodiáspora foram significativamente impulsionadas a circular pelos mais diversos cantos do mundo e a estabelecer conexões entre as populações negras dispersas tanto no tempo, como no espaço (LES BACK, 2000, p. 129).

No caso específico do funk carioca, conforme já havia destacado Palombini (2014), de Memphis ao Rio de Janeiro, passando por Kingston, Bronx e Miami, a apropriação de caixas de som, amplificadores, microfones, pick-ups, computadores,

LPs, CDs e, mais recentemente, arquivos MP3, mostrou-se seu principal (e poderoso) fio condutor.

Diante deste quadro brevemente apresentado, me parece bastante oportuno afirmar que os (des)usos cotidianos das chamadas “técnicas de reprodução” (BENJAMIN, 1983a) enunciam significativamente este protagonismo da diáspora negra. Enquanto tecnologias cotidianas, poderíamos assim dizer, a reprodutibilidade técnica aparece, assim, como uma prática enunciativa (BHABHA, 2013), ou seja, como uma prática cujo caráter político assenta-se, conforme já discutido com Benjamin e Certeau anteriormente, na emergência de suas próprias parciaisidades, de suas próprias e incompletudes.

Bhabha (2013), neste sentido, também já havia nos orientado para o fato de que “o enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais” capaz, inclusive, de subverter “a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural” (BHABHA, 2013, p. 285).

Conhecer esta prática musical realizada no cotidiano da educação escolar (objetivo da pesquisa em questão) significa, portanto, possibilitar a emergência não apenas daquelas estratégias de (sob)estetização política, mas também (e principalmente, em meu entendimento) daquilo que justamente se justapõe a elas: as táticas protagonizadas cotidianamente por seus próprios praticantes para sua realização. Neste caso em específico, o protagonismo dos chamados MJs da Compositor (professor-pesquisador e estudantes-MJs) quanto aos (des)usos de determinadas técnicas de reprodução.

Este protagonismo nesta prática musical cotidiana, entretanto, parece complexificar um pouco mais aquela própria noção do que seriam estas “técnicas de reprodução” (BENJAMIN, 1983a). Em seus (des)usos cotidianos, em suas performances enunciativas, os aparelhos celulares, os repertórios, as palavras e os corpos (dentre tantos outros quiprocós tecnológicos, certamente) apresentaram-se estreitamente trançados pela referida prática musical.

Conhecer a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 no cotidiano da Compositor (e em tantas outras escolas municipais cariocas, certamente) significa, portanto, possibilitar a emergência destas enunciações, destas negociações que tecem os (des)usos de suas técnicas de reprodução. Aparelhos celulares, repertórios, palavras e corpos aparecem, nestes

termos – apropriando-me das palavras de Bhabha citadas anteriormente –, emergem, assim, como “lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural”.

A noção do “tudo 2”, conforme será discutido mais detalhadamente no quinto capítulo desta tese, apresenta-se como um bom exemplo desta polifonia e dialogicidade afrodiaspórica. Palavras, corpos, repertórios, imagens, pixações, internet, aparelhos celulares, dentre tantas outras tecnologias cotidianas, certamente, enunciam a complexidade de uma identidade juvenil da comunidade escolar em questão posicionada nas tensas e desconfortáveis fronteiras entre os campos da violência e da cultura do funk carioca.

Assim, muito longe de se apresentarem como uma suposta totalidade autônoma ou heterônoma, forma como tendem a ser regulados, ou melhor, disciplinarizados por aquela mesma concepção hegemônica de conhecimento centrada na textualidade, estes fragmentos musicais evidenciaram a complexidade de, simultaneamente, constituir e ser constituído na realização desta (ambivalente) prática musical cotidiana. Um verdadeiro emaranhado tecnológico capaz, inclusive, de rasurar, de deslocar muito facilmente os limites aparentemente óbvios, naturais e estáveis entre as chamadas “velhas” e “novas” tecnologias.

Passos (2013), por exemplo, já havia destacado o fato de como que a reprodução deste binarismo está estreitamente vinculado à legitimação ou naturalização de um determinado mito de progresso. Segundo esta autora, “sob o prisma mitológico, o progresso tecnológico, que em sua fase atual pode também ser pensado como globalização, assume, a nosso ver, uma função de controle social”. Trata-se, em outros termos, do “ideário de uma linearidade que deverá ser seguida, sobretudo, devido à tempestade que teima em jogar o anjo da história para o futuro” e que, “impedindo-o de olhar seu passado, dificulta uma análise mais apurada dos reais e futuros possíveis impactos e usos dessas inovações” (PASSOS, 2013, p. 63).

Em artigo escrito em parceria com Facina (2014) sobre práticas de consumo realizadas por jovens, mais especificamente no que diz respeito às chamadas novas tecnologias, Passos também conclui que

a disseminação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) fez seu papel de ampliação do consumo, porém, diferentemente do propagandeado, não minimizou os distanciamentos de classe e segregações. A nosso ver, tais inovações tecnológicas ao invés de minimizar e/ou desaparecer com as hierarquias de classe, ao contrário, vem recrudescer com essas distinções (FACINA; PASSOS, 2014, p. 38).



Assim, e apropriando-me mais uma vez das palavras de Gilroy, poderia afirmar que assumir o protagonismo neste entrecruzamento de tecnologias cotidianas, no complexo trânsito por entre estas diferentes práticas enunciativas significa “não apenas mudar as relações dessas formas culturais com a filosofia e a ciência recentemente autônomas”, mas também “rejeitar as categorias sobre as quais se baseia a avaliação relativa desses domínios separados” e, com isso, “transformar a relação entre a produção e o uso da arte, mundo cotidiano e o projeto da emancipação racial” (GILROY, 2001, p. 160).

Assumir o protagonismo neste emaranhado de aparelhos celulares, repertórios, palavras e corpos, e conseqüentemente “rejeitar as categorias sobre as quais se baseia a avaliação relativa desses domínios separados” (conforme as palavras de Gilroy), significa, em outros termos, assumir justamente a potencialidade comunicativa daquilo que o próprio Gilroy chamou de “música e seus rituais”. Uma potencialidade que este mesmo autor já havia destacado ao abordar, mais especificamente, o caráter ambivalente da música afrodiaspórica no período colonial. Segundo este autor,

a música, o dom relutante que supostamente compensava os escravos, não só por seu exílio dos legados ambíguos da razão prática, mas também por sua total exclusão da sociedade política moderna, tem sido refinada e desenvolvida de sorte que ela propicia um modo melhorado de comunicação para além do insignificante poder das palavras – faladas ou escritas (GILROY, 2001, p. 164).

É justamente sob a perspectiva dos protagonismos nestas tecnologias cotidianas que tornou-se possível a emergência dos excedentes daquela concepção de conhecimento centrada na textualidade destacada por Gilroy e, não diferentemente, daquele estereótipo de violência e da criminalização das práticas culturais protagonizadas por jovens moradores de periferia que este mesmo estereótipo procura legitimar. Enquanto performances realizadas no cotidiano escolar, enquanto práticas enunciativas, estas tecnologias cotidianas (mais especificamente o aparelho celular, repertório, palavra e corpo, conforme veremos mais detalhadamente no decorrer do quarto capítulo) possibilitaram a emergência do protagonismo deste segmento das massas que, mesmo não sendo permitido expressar-se, não deixou de forma alguma de fazê-lo.

#### 1.4 Sobre os conflitos cotidianos: a i(n)teração como condição central de produção de conhecimento

Conforme discutido anteriormente, conhecer a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada no cotidiano da educação escolar significa assumir um posicionamento híbrido, fronteiro. Um posicionamento que possibilita a emergência tanto das estratégias de (sob)estetização política como também daquilo que se justapõe a elas: as táticas protagonizadas cotidianamente por seus próprios praticantes para sua realização.

Em outros termos, poderíamos dizer que assumir esta justaposição entre estratégias e táticas significa assumir, conforme já havia nos orientado Araújo (2006)<sup>25</sup>, os conflitos do cotidiano escolar como condição central de conhecimento quando o que estava em jogo era justamente esta prática musical.

Sob esta perspectiva, o conflito aparece deslocado de um momento excepcional ou de crise de uma determinada ordem social (pré-)estabelecida, de um estado ideal ou natural de sociabilidade pacífica em que a música, inclusive, tem sido hegemonicamente apresentada como um dos seus principais exemplares, para um momento estruturante desta mesma ordem sócio-acústica.

É justamente neste sentido, inclusive, que Araújo (2006) nos coloca a proposta não apenas “reconhecer o papel da música em processos sociais demarcados como violentos”, como também “situar reciprocamente formas de violência socialmente exercida em processos musicais ou em que a música desempenhe um papel chave” (ARAÚJO, 2006, p. 3).

No cotidiano escolar em questão, os conflitos mostraram-se estruturantes na realização da pesquisa. Agressões, desautorizações e questionamentos diários apresentaram-se como verdadeiros imperativos no desafio de tentar conhecer a

---

<sup>25</sup> Ao discutir o que chamou de “sócio-acústica da violência”, Araújo (2006) já havia nos orientado que “destacar a violência e o conflito como categorias negligenciadas no campo da etnomusicologia [e, porque não, da educação] é, de fato, uma operação perigosa, face às inúmeras referências a contextos conflituosos em que a música opera na pesquisa musical como um todo. No entanto, ambos os termos, em tal literatura, freqüentemente sinalizam distúrbios sociais ou individuais de uma ordem implícita, ou ainda uma eventual negação de uma ordem dada, quaisquer dessas possibilidades produzindo efeitos em músicos, públicos e na música que media suas relações. O caminho que sugerimos aqui é, porém, bem distinto, permitindo que se tome o conflito e, até certo ponto, a violência como condições centrais à produção de conhecimento, incluindo aí o conhecimento mais especificamente musical e análises culturais de práticas musicais” (ARAÚJO, 2006, p. 1).

referida prática musical, no desafio de tentar conhecer os (des)usos de determinadas tecnologias cotidianas, como aparelho celular, repertório, palavras e corpos (dentre outros, certamente) nesta prática musical. Conflitos, estes, deslocados daquela dialética benjaminiana e posicionados, mais especificamente, nas fronteiras entre aquele “não ser permitido expressar-se” e aquele que “mesmo não sendo permitido, não deixa de forma alguma de fazê-lo”.

Trata-se, em outros termos, de deslocamentos ou tensionamentos diários que passarei a chamar aqui de i(n)teração. Segundo Bakhtin, o movimento polifônico e dialógico

não se constrói como o todo de uma consciência que assumiu, em forma objetificada, outras consciências, mas como o todo da interação entre várias consciências, dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra. Essa interação não dá ao contemplador a base para a objetificação de todo um evento segundo o tipo monológico comum (em termos de enredo, líricos ou cognitivos), mas faz dele um participante (BAKHTIN, 2010, p. 18-19).

E ao referir-se à iteratividade do cotidiano (enquanto um movimento de repetição que é sempre diferente), Certeau assim escreve: “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p. 38).

Portanto, é a partir destas perspectivas que por esta i(n)teração pretendo me referir à polifonia e dialogicidade (interação) que trança um movimento de repetição que é sempre diferente (iteração), ou seja, aos conflitos que tecem o cotidiano da escola municipal em questão quando o que estava em jogo era justamente a realização desta prática musical.

Diante deste quadro brevemente esboçado, traduzir a dimensão estético-política da prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 no cotidiano escolar (proposta desta presente tese de doutorado) significa traduzir mais especificamente as seguintes questões:

a) Quais os limites i(n)terativos daqueles que chamaremos aqui de MJs da Compositor (composto, mais especificamente, pelas figuras do professor-pesquisador e dos estudantes-MJs), principais protagonistas da prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada no cotidiano escolar?;

b) Quais os limites i(n)terativos que (des)tecem o principal cronotopo desta pesquisa, o pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-

feiras (tempo-espaço de funcionamento da chamada Gonzagão Digital), que chamaremos aqui de roda de funk?;

c) Quais os limites i(n)terativos que (des)tecem a noção de montagem, presente tanto em Benjamin como no funk carioca, e que me parece bastante fértil na tradução das negociações cotidianas pelos MJs da Compositor para o funcionamento desta prática musical?

É justamente sob esta perspectiva que, neste movimento de tradução, a presente tese propõe argumentar a favor da compreensão de que os MJs da Compositor (professor-pesquisador e estudantes-MJs) consistem em narradores. Não se trata, como tentaremos deixar claro no decorrer das páginas desta tese, de narradores cujos limites se encerram nos binarismos indivíduo X coletividade ou professor X estudante, dentre tantos outros que de alguma forma pretendem regulá-lo. Trata-se, sim, de praticantes (CERTEAU, 1994), de um híbrido (BHABHA, 2013) de música, reproduzibilidade técnica e diáspora negra presente no cotidiano escolar.

Um híbrido cuja narrativa, ao articular uma complexa trama de sonoridades, tecnologias e enunciações, possibilita a emergência de algumas parcialidades e incompletudes que tecem um processo histórico marcado por aqueles aspectos que Benjamin já havia, outrora, destacado: a proletarização crescente do homem contemporâneo e a importância cada vez maior das massas.

Sob esta perspectiva, é justamente mergulhado na ambivalência daquela autenticidade-massificação, na polifonia e dialogicidade que enuncia as incompletudes ou os interstícios daquele binarismo benjaminiano (“estetização da política” X “politização da arte”), mais especificamente, contudo, no cotidiano de uma escola municipal de Ensino Fundamental carioca, que a presente tese de doutorado propõe se posicionar. Em outras palavras, mergulhar naquela i(n)teratividade significa possibilitar a emergência de determinadas fissuras presentes no âmbito da educação escolar cujos protagonismos que se encontraram em i(n)teração poderiam ser discutidos, mais especificamente, a partir das seguintes imagens: os MJs da Compositor (o professor-pesquisador e os estudantes-MJs), a roda de funk e a montagem. São, justamente, estas referências que pretendemos problematizar no decorrer das páginas desta tese de doutorado.

## 2 PROFESSOR-PESQUISADOR

O povo unido é povo forte  
 Não teme a luta, não teme a morte  
 O povo unido é povo forte  
 Não teme a luta, não teme a morte  
 Avante companheiros  
 Que essa luta é minha e sua  
 Unidos venceremos  
 E a greve continua...

*Canção utilizada na greve dos profissionais da educação de  
 2013*

No dia em que o branco declarou seu amor à mulata, algo de extraordinário deve ter acontecido. Houve reconhecimento, integração em uma coletividade branca que parecia hermética. A menos-valia psicológica, este sentimento de diminuição, e seu corolário, a impossibilidade de ter acesso à limpidez, desapareceram totalmente. De um dia para o outro, a mulata passou da casta dos escravos para a dos senhores...

*Franz Fanon*

### 2.1 “Hoje a aula é na rua!”

Para a realização da pesquisa, assumi minha posição de professor em uma escola municipal carioca de Ensino Fundamental: sou Professor I (PI) dezesseis horas de Educação Musical na Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga desde o segundo semestre do ano de 2008.

A rede pública de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro se apresenta como a maior da América Latina, contando com onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), com mais de mil e quinhentos aparelhos

educacionais (entre escolas, creches, núcleos de arte, dentre outros), mais de seiscentos mil estudantes matriculados e mais de quarenta mil professores concursados<sup>26</sup>.

A categoria PI na Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (sistema de ensino que a referida escola municipal é parte integrante) compreende os chamados professores especialistas. Trata-se de professores concursados com licenciatura em áreas específicas como Matemática, Português, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Música, Teatro e Artes Visuais, por exemplo. Estes professores são destinados, basicamente, ao segundo segmento do Ensino Fundamental (ou seja, turmas do sexto ao nono ano), apesar de alguns atenderem turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental (turmas do primeiro ao quinto ano), como os professores de Educação Física, Música, Artes Visuais e Teatro, por exemplo.

O PI dezesseis horas deve cumprir, semanalmente, sua respectiva carga horária (dezesseis horas), porém distribuída da seguinte forma: doze horas/aula em sala de aula (considerando que cada hora/aula possui uma duração de cinquenta minutos) e demais horas/relógio para atividades de planejamento. Entretanto, estas doze horas/aula semanais são destinadas a diferentes quantidades de turmas conforme cada disciplina. Por exemplo: enquanto o professor de Matemática deve atender três turmas, já que cada turma possui semanalmente quatro horas/aula desta disciplina, o professor de Português deve atender apenas duas turmas, pois cada turma possui seis horas/aula por semana desta disciplina. Já o professor de Educação Musical (o meu caso, mais especificamente), deve atender seis turmas, pois cada turma possui apenas duas horas/aula de música a cada semana. E se levarmos em conta o fato de que cada turma possui cerca de quarenta estudantes, a cada semana atendo um total de cerca de duzentos e quarenta jovens.

Assumir esta posição de professor para a realização da pesquisa significou assumir, contudo, uma determinada parcialidade: uma posição subalternizada naquele mesmo processo que Benjamin já havia chamado de “proletarização crescente do homem contemporâneo” e “importância cada vez maior das massas” (BENJAMIN, 1983a, p. 27). Ainda mais especificamente, trata-se de assumir uma posição subalternizada no processo de precarização das condições de trabalho a

---

<sup>26</sup> Números disponíveis em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>, consultado em agosto de 2013.

partir de uma política municipal educacional em forte consonância com as chamadas políticas neoliberais, pautadas, conforme sintetiza Gentili (2005), na organização pós-taylorista do trabalho, no caráter estruturalmente dualizado da sociedade e no Estado autoritário pós-keynesiano. Um processo esteticamente marcado, enfim, pela contradição entre o que este mesmo autor chamou de “estetização da política” e “politização da arte” (GENTILI, 2005, p. 26-27).

Creio que a emergência do movimento grevista dos profissionais da educação do município do Rio de Janeiro realizada no segundo semestre de 2013<sup>27</sup> consiste em uma referência bastante fértil para abordarmos esteticamente esta parcialidade subalternizada. Uma subalternização em permanente movimento de luta, conforme destacado na canção libertária apresentada na epígrafe deste capítulo e bastante entoada pelo movimento grevista (tanto em suas assembléias, como em suas passeatas pelas ruas da cidade), e que, a meu ver, poderia ser traduzida por uma máxima bastante enunciada por este mesmo movimento: “hoje a aula é na rua!”.

Figura 3 – Greve dos profissionais da educação do Rio de Janeiro de 2013<sup>28</sup>



<sup>27</sup> A greve dos profissionais da educação de 2013 foi uma greve unificada realizada tanto pelos profissionais da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro como do Estado do Rio de Janeiro. Esta unificação se justificou, basicamente, pela similaridade das políticas educacionais adotadas em ambas as esferas públicas e pelo fato da maioria destes mesmos profissionais da educação trabalharem em ambos os sistemas de ensino.

<sup>28</sup> Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/08/1326336-milhares-de-professores-fazem-manifestacao-na-zona-sul-do-rio.shtml>

Não foram poucas vezes que no desembarque do metrô na estação Afonso Pena – estação localizada no bairro da Tijuca (Zona Norte da cidade) e mais próxima ao Clube Municipal (um dos principais espaços de realização das Assmbléias Gerais da categoria durante a referida greve e para onde eu justamente me dirigia nesta ocasião) – eu me encontrei, logo mesmo ao sair do vagão do metrô, ainda na plataforma da referida estação Afonso Pena, envolvido por um enorme número de profissionais da educação municipal, praticamente todos vestidos de blusa preta, cor assumida pelo movimento nas redes sociais.

Estes profissionais enunciavam suas palavras de ordem como “a greve continua, prefeito a culpa é sua!” ou “povo na rua qual é sua missão? Conquistar mais dinheiro pra saúde e educação! Povo na rua o que é que você faz? Fora Cabral e Eduardo Paes!”<sup>29</sup> tanto através de gritos como também através de cartazes, faixas ou adesivos. Entoavam, ainda, canções de protesto como “oh, a educação parou, a educação parou, a educação parou, oh!”, além da primeira epígrafe apresentada neste capítulo: “o povo unido é povo forte, não teme a luta, não teme a morte...”. Gritos e canções, inclusive, muitas vezes acompanhados, quase que coreografadamente, com movimentos corporais como socos no ar, por exemplo.

Segundo o vereador Renato Cinco (PSOL), apenas uma greve municipal do ano de 1979 poderia ser comparada a esta (CINCO, 2013). A reboque da onda de protestos que tomou as principais cidades brasileiras em junho de 2013, a chamada “Jornadas de Junho” (cf. MARICATO et al., 2013; CUOCCO, 2013)<sup>30</sup>, este movimento grevista teve início em agosto deste mesmo ano e durou quase noventa dias. Ele chegou em determinados momentos, segundo o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE)<sup>31</sup>, a ganhar uma adesão de cerca de oitenta por cento da categoria e a reunir, ainda segundo este mesmo sindicato (e, inclusive,

---

<sup>29</sup> Sérgio Cabral, então governador do Estado do Rio de Janeiro. Eduardo Paes, então prefeito da cidade do Rio de Janeiro. Ambos do PMDB e ambos no segundo mandato, eleitos no primeiro turno, cujo principal lema foi “somando forças”.

<sup>30</sup> Segundo Rolnik, “a ‘fagulha’ das manifestações de junho não surgiu do nada: foram anos de constituição de uma nova geração de movimentos urbanos – o MPL, a resistência urbana, os movimentos sem-teto, os movimentos estudantis – que, entre ‘catracaços’, ocupações e manifestações foram se articulando em redes mais amplas, como os Comitês Populares da Copa e sua articulação nacional, a Ancop” (ROLNIK, 2013, p. 9).

<sup>31</sup> O SEPE tem uma metodologia de quantificação em que, ao realizar o levantamento do número de adesões em sua própria escola, os grevistas levam estes números, primeiramente, para as assembleias regionais e, em seguida, para a assembleia geral, momento que torna-se possível um panorama mais amplo do movimento.



ratificada por alguns jornais de circulação local), cerca de vinte e cinco mil pessoas em uma de suas várias passeatas pelas ruas da cidade<sup>32</sup>.

Assim como aquela mesma onda de protestos, o movimento grevista da educação municipal de 2013 também contou com as chamadas redes sociais (principalmente com alguns grupos fechados do Facebook<sup>33</sup>) como um dos mais importantes canais de organização, divulgação, discussão e até mesmo decisão de diversas importantes questões relativas ao movimento. Dois grupos, mais especificamente, se destacaram neste movimento de greve: o chamado “Professores PCRJ/SME”, com mais de quatorze mil participantes, e o chamado “Professores do Município do RJ”, com mais de seis mil participantes.

Em linhas gerais, o movimento grevista apresentava uma pauta de reivindicações que abordava tanto os aspectos financeiros como também suas condições de trabalho, dentre as quais as questões pedagógicas. Em relação ao primeiro aspecto, por exemplo, o movimento exigia um reajuste salarial e a elaboração de um plano de carreira atualizado. O plano que se encontrava em vigor até aquele momento tinha sido elaborado no início da década de 1990, logo após uma crise financeira do município do Rio e alguns anos antes tanto da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como da criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)<sup>34</sup>, ambas referências centrais na elaboração das atuais políticas públicas educacionais.

---

<sup>32</sup> Segundo Cuocco, por exemplo, “o movimento dos professores se constitui em uma continuidade dos movimentos de junho, veio naquela onda e tem todas as características, como a massificação. Quando os professores se mobilizaram o fizeram de uma maneira tradicional, com passeatas, organizados a partir do carro de som do sindicato, com uma dinâmica que não era aquela do movimento de junho. Mas de repente a mobilização não encontrou nenhum espaço de negociação junto aos poderes públicos, nenhuma mediação por parte da Prefeitura e foi se radicalizando. A partir da ocupação da Câmara Municipal passou a ser algo diferente, dialogando diretamente com o levante da multidão. É uma luta da categoria que acabou sendo uma luta da cidade. É uma movimentação de categoria, mas que se faz na brecha aberta pelo movimento de junho que, em particular no Rio de Janeiro, teve uma continuidade praticamente diária” (disponível em <http://www.brasildefato.com.br/node/26414> - visualizado em outubro de 2013).

<sup>33</sup> Segundo o Wikipédia, “Facebook é um site e serviço de rede social que foi lançado em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. Em 4 de outubro de 2012, o Facebook atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos. Em média 316.455 pessoas se cadastram, por dia, no Facebook, desde sua criação em 4 de fevereiro de 2004” (disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>, visualizado em setembro de 2014).

<sup>34</sup> “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um

Em relação ao segundo aspecto, o movimento exigia uma política de valorização profissional mais efetiva pautada, principalmente, na maior transparência na aplicação das verbas do FUNDEB. Exigia, também, uma maior participação dos próprios profissionais da educação nas decisões sobre os usos das verbas deste fundo federal, assim como maior aplicação do total de verbas destinadas à educação municipal diretamente em seu próprio sistema público de ensino, e não nas organizações intermediárias como Fundações, Institutos e Organizações Sociais, para as quais a atual gestão municipal tem destinado um volume cada vez maior destas mesmas verbas públicas. Além disso, exigia a garantia da aplicação de um terço do total de horas trabalhadas exclusivamente para planejamento (conforme determina a lei federal 11.738/2008), uma maior autonomia pedagógica e, conseqüentemente, o fim da chamada meritocracia, um sistema de avaliação que terminava por transformar os profissionais da educação em simples reprodutores de “conteúdos” e “habilidades” preestabelecidos orientados pelo IDEB<sup>35</sup>.

Ao lado daquelas palavras de ordem e canções de protesto, outras canções de caráter mais carnavalizado também se fizeram fortemente presentes como, por exemplo: “ai, ai ai ai, ai ai ai ai ai ai ai, empurra o Paes que ele cai!”. Sob o acompanhamento de alguns instrumentos de percussão (algumas poucas vezes, houveram alguns instrumentos de sopro) e ao ritmo, basicamente, de sambas e marchinhas de carnaval, estas canções entoadas coletivamente animavam e

---

fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%” (<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>).

<sup>35</sup> Segundo o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>, visualizado em janeiro de 2014).

fortaleciam expressivamente o movimento grevista, principalmente durante as passeatas realizadas pelas vias públicas da cidade.

Com a demora do então prefeito da cidade, Eduardo Paes, na abertura de uma (possível) negociação com a categoria, por exemplo, outra canção de carnavalização surgiu:

Ole, ole, ole, olá  
 Ole, ole, ole, olá  
 Se o Dudu não negociar  
 A greve, a greve irá continuar!

Como nos orienta Bakhtin, estas canções funcionavam como “uma espécie de liberação temporária de verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus” (BAKHTIN, 1987, p. 9). E outro bom exemplo desta “abolição provisória de todas as relações hierárquicas” foi quando a então secretária de educação, Cláudia Costin, divulgou pela imprensa que iria cortar o ponto dos grevistas, caso estes não retornassem ao trabalho. Assim, não demorou muito para entoarem nas manifestações a seguinte canção:

Cláudia Costin tá querendo deboche, deboche  
 Ta querendo deboche  
 Cláudia Costin tá querendo deboche, deboche  
 Ta querendo deboche

Corta o ponto prá lá, conta o ponto prá cá  
 Uh, uh, uh vem mexendo o bumbum  
 Corta o ponto prá lá, conta o ponto prá cá  
 Uh, uh, uh, vem mexendo o bumbum

Faz a greve prá ver, faz a greve prá ver  
 Ela vai tremer, ela vai tremer

Uma canção, inclusive, com uma coreografia especialmente confeccionada para sua execução. Em uma das assembléias realizadas na Prça XV de Novembro, ao lado do Paço Imperial, bem no centro da cidade do Rio, e com a presença de milhares de profissionais da educação – além das centenas de pessoas que por ali transitavam –, um grevista ensinava, na parte de cima do carro de som do sindicato, a coreografia para todos os presentes na assembléia.

Com uma peruca loira na cabeça, satirizando a figura da então secretária de educação, o referido profissional da educação ensinava passo a passo os

movimentos corporais da canção. Ao final daquela aula pública, toda assembléia foi convidada pelo profissional a realizar a coreografia, conjuntamente<sup>36</sup>. Conforme nos sugere mais uma vez Bakhtin, “era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. Opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulamentação, apontava para um futuro ainda incompleto” (BAKHTIN, 1987, p. 9).

Bem, de qualquer forma, não faltaram estratégias do então governo municipal e da mídia corporativa na desqualificação deste movimento grevista. Em relação ao primeiro, podemos destacar a elaboração unilateral por parte do poder executivo do novo plano de carreira, discutido exclusivamente entre a prefeitura e os vereadores da base governista no Palácio da Cidade em meio ao movimento grevista, desqualificando significativamente a própria Câmara Legislativa enquanto espaço de debate das mais diferentes questões sociais no âmbito municipal, assim como também a aprovação deste mesmo plano de carreira sob intenso protesto, ocupação do plenário da Câmara Legislativa por parte dos grevistas, pancadarias entre estes últimos e policiais militares, gerando um cenário de confronto carregado de bombas de efeito moral, gás lacrimogênio e gás de pimenta (um dia que passou a ser chamado pelos grevistas de “Dia de Luta”).

Já em relação à mídia corporativa, podemos destacar a abordagem bastante pragmática dada ao movimento grevista, focalizando exclusivamente os prejuízos imediatos da greve (como crianças sem aula e atraso no ano letivo, por exemplo), trânsito interrompido por conta das manifestações, oposição partidária ao governo municipal por conta das filiações partidárias dos diretores do sindicato (como se, neste caso especificamente, ser filiado a um determinado partido político fosse considerado uma irresponsabilidade ou mesmo uma alienação ideológica) e, conseqüentemente, uma suposta “má vontade” desta mesma direção sindical na condução das negociações com a prefeitura

Uma mídia corporativa, inclusive, que mantinha relações comerciais com a própria Secretaria Municipal de Educação (como as organizações O Globo, mais especificamente através da Fundação Roberto Marinho, que recebia centenas milhões de reais da prefeitura para implementar vários projetos educacionais na rede municipal de ensino).

---

<sup>36</sup> Coreografia disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sQgVUOIht9c>, visualizada em dezembro de 2014.

A greve dos profissionais de educação da cidade do Rio de Janeiro terminou em novembro daquele mesmo ano de 2013 com uma votação que, das centenas de profissionais presentes na assembléia geral (o movimento já se apresentava bastante esvaziado em relação àquele momento de auge), foi decidida com uma diferença de muito poucas dezenas. E muito mais do que ver sua pauta de reivindicações atendida – a greve, na verdade, rendeu apenas algumas poucas promessas que, alguns meses depois, ficou claro que não seriam cumpridas –, o saldo deste movimento consistiu, pelo menos, em um posicionamento mais ativo da categoria frente ao funcionamento do sindicato, fazendo emergir várias de suas questões, tensionando significativamente seu papel representativo<sup>37</sup>.

## **2.2 Sob “pedala Robinho”, “banho d’água” ao som do “Aquecimento Pica”**

As experiências no cotidiano escolar parecem complexificar de forma bastante significativa a parcialidade classista daquele “hoje a aula é na rua!”. As chamadas práticas cotidianas (CERTEAU, 1994), possibilitam a emergência de determinados excedentes desta posição do professor-pesquisador.

Certo dia, no conforto da sala de professores da Compositor, tomei uma iniciativa: convidar alguns estudantes do segundo segmento (ou seja, jovens matriculados nas turmas do sexto ao nono ano) da Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga a darem depoimentos sobre a sala de leitura de nossa escola. Ou, melhor dizendo, sobre a Sala de Leitura Maurício de Souza<sup>38</sup>.

Em linhas bem gerais, poderia arriscar a dizer que as chamadas salas de leitura do município do Rio de Janeiro consistem em pequenas bibliotecas,

---

<sup>37</sup> Creio ser importante ressaltar aqui que apesar deste movimento de greve apresentar-se como uma importante referência na discussão sobre a parcialidade da posição do professor-pesquisador no processo de proletarianização crescente do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas, não podemos negligenciar também que o próprio movimento já enunciava suas próprias incompletudes. Dentre várias questões, a questão da hegemonia do movimento, seja entre os grevistas ou entre grevistas e não-grevistas, por exemplo, abre possibilidades bastante férteis para discutir suas diferenças, o que não consiste, entretanto, no objeto do presente trabalho de pesquisa.

<sup>38</sup> Maurício Araújo de Souza, nascido em 1935, é um dos mais famosos cartunistas brasileiros, criador da Turma da Mônica (série infantil em quadrinhos, criada em 1959) e membro da Academia Paulista de Letras.

presentes em praticamente todas as mais de mil escolas que integram a rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, onde são desenvolvidas atividades bastante diversificadas, porém sempre com um objetivo principal: estimular as práticas de escrita e, principalmente, de leitura dos estudantes da rede municipal de ensino. Trata-se de uma concepção de conhecimento que fica muito bem clara na principal ação criada pela SME na gestão destas salas do município, o projeto “Rio, uma cidade de leitores”, cujo objetivo central consiste justamente na “promoção da leitura, envolvendo um conjunto de ações voltadas para a disseminação de uma cultura leitora na cidade” (RIO DE JANEIRO, 2010) conforme a resolução da Secretaria Municipal de Educação nº 1.072 de 31 de março de 2010, publicada no Diário Oficial de 05 de abril de 2010.

Mas estas salas de leitura não foram feitas apenas para os estudantes da rede. Elas também foram feitas visando os próprios professores da rede de ensino, pois encontramos muito facilmente em suas estantes uma literatura mais acadêmica, tanto da área de educação, de uma forma geral, como das mais diversas disciplinas específicas. Obras como *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani (1979), *A Democratização da Escola Pública – por uma pedagogia crítico-social dos conteúdos*, de José Carlos Libâneo (1987), *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freire (1935), *A Formação do Brasil Contemporâneo*, de Caio Prado Jr. (1950), seriam alguns poucos exemplos presentes nas prateleiras, se não de todas as salas de leitura existentes nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, pelo menos da sala de leitura da escola municipal em questão.

A idéia dos depoimentos, então sugerida por um dos professores de Geografia da referida escola, consistia basicamente em realizar um pequeno filme (mais especificamente, um filme documentário), em parceria com os estudantes da Compositor sobre a referida sala de leitura que, naquele mesmo ano de 2010, estava retomando suas atividades após cerca de dois anos parada ou, praticamente, sem atividade alguma.

Acreditávamos, naquele momento, que através da produção deste pequeno filme documentário, por mais simples que terminasse por ficar – afinal de contas, éramos apenas dois professores da Educação Básica, um de Geografia e outro de Educação Musical, tentando fazer um filme sem praticamente conhecimento técnico, específico, algum, apenas com o interesse comum que tínhamos por esta área de vídeo, de cinema, e alguns equipamentos bastante amadores, precários, como um

celular e um *netbook*, por exemplo –, conseguiríamos realizar alguma atividade que tornasse capaz de despertar nos jovens estudantes de nossa Unidade Escolar<sup>39</sup> um maior interesse em relação à própria escola – uma das principais reclamações por parte dos professores, vale ressaltar – ou até mesmo, quem sabe, talvez, a algum conteúdo disciplinar mais específico, seja ele qual for.

Saí da sala dos professores com a pequena câmera de vídeo de meu aparelho celular, pretendendo registrar algumas imagens da escola, da referida Sala de Leitura e alguns depoimentos dos jovens estudantes sobre a respectiva Sala, sobre suas atividades e suas relações com o dia-a-dia deles na própria Compositor, para editá-los em um pequeno filme utilizando um Movie Maker básico instalado em um dos *netbooks* disponíveis naquele estabelecimento de ensino. Ainda mais futuramente, pretendíamos exibir esse mesmo filme na própria escola para, quem sabe também, possibilitar algum debate sobre a sala de leitura, de uma forma mais específica, e sobre a própria escola a educação, de uma forma mais geral.

Em momento algum, tínhamos a intenção de restringir a realização desse trabalho de filmagem dos depoimentos a turmas ou a jovens estudantes específicos, pré-determinados. Muito ao contrário disso, achávamos que esta indefinição, esta maior abertura de possibilidades, pudesse justamente favorecer bastante nossa proposta, enriquecendo ainda mais tais depoimentos e (mais uma vez, quem sabe) o possível debate. Enfim, tratava-se de uma proposta nada pouco ambiciosa. Neste referido dia, então, eu resolvi finalmente fazer estes convites aos jovens estudantes presentes no pátio interno da escola, mais especificamente durante os seus vinte minutos diários de recreio.

O pátio interno da escola consiste em um espaço mais ou menos amplo no andar térreo do prédio. Cercado por paredes e grades de ferro, além de alguns bancos de madeira e de concreto, é neste espaço que os estudantes da escola ficam durante os vinte minutos diários de recreio. Por ser um espaço parcialmente emparedado, o barulho do recreio que não é nada pouco, acaba tomando uma dimensão ainda maior.

Através deste pátio, temos acesso aos banheiros dos estudantes neste mesmo andar térreo, à sala do grêmio estudantil, ao refeitório, ao portão de saída e

---

<sup>39</sup> O termo Unidade Escolar (ou U. E.) compreende, basicamente, uma expressão administrativa comumente utilizada para se referir às mais diferentes escolas do sistema municipal de ensino da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

a uma escada inteira que nos dá acesso aos outros dois pavimentos superiores do prédio da escola, onde estão localizadas as cerca de vinte salas de aula da Compositor, a referida Sala de Leitura Maurício de Souza, o auditório e o laboratório de informática. Além de outros banheiros, este mesmo pátio interno dá acesso, também, a um corredor que nos leva às dependências mais restritas da escola, mais especificamente as áreas administrativa e pedagógica, como secretaria, direção, almoxarifado e a sala dos professores.

Há ainda uma área externa que circunda todo o entorno da escola e que possibilita o trânsito de pessoas à quadra coberta de esportes, ao estacionamento de professores e ao portão de saída para a rua. Bem ao lado da escola, encontra-se uma praça pública com um campo de futebol e alguns brinquedos já bem desgastados pelo uso e pelo tempo como uma gangorra, um balanço e um trepa-trepa. Uma praça, inclusive, onde há atividades físicas diárias para os idosos, orientadas por profissionais da própria Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Este quarteirão, formado tanto pela escola como pela praça, apresenta-se, ainda, praticamente todo cercado por prédios de dois ou três condomínios da região e um pequeno centro comercial. E passando por alguns destes condomínios, a pé mesmo, chegamos muito rapidamente à Cidade de Deus.

No pátio interno da escola – lugar sobre o qual os estudantes constantemente reclamam por ser o único lugar em que lhes é permitido passar aqueles breves vinte minutos diários de recreio (pois, como dizem professores, direção, funcionários e, não diferentemente, muitos dos próprios estudantes: “se lhes forem permitida a utilização do pátio externo da escola durante o recreio, eles simplesmente não retornam mais para as salas de aula. Eles fogem!”) –, eu realmente acreditava que seria bem mais fácil conseguir uma interação com uma maior quantidade e diversidade de estudantes (e, de uma certa forma, como veremos mais adiante no decorrer desta mesma narrativa, essa interação foi realmente o que aconteceu, porém não exatamente da maneira que eu esperava ou pretendia). E assim o fiz.



Figura 4 - Pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio



No decorrer desta empreitada nada habitual, e talvez justamente por essa novidade, me vi, constantemente, sob os olhares de estranhamento de grande parte daqueles jovens presentes no recreio daquele dia. E em um determinado momento, percorrendo aquele espaço bastante tumultuado e barulhento, recebi uma tapa na parte de trás do meu pescoço, na nuca, mais comumente conhecido como “pescotapa” ou “Pedala Robinho”<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> “Pedala Robinho” foi uma expressão criada pelo popular programa humorístico *Pânico na TV*, da emissora Rede TV, aproximadamente na segunda metade da década de 2000, mais especificamente em um quadro realizado pelo humorista Carlos Alberto da Silva. Neste quadro, Carlos Alberto interpretava o personagem Merchan Neves (uma imitação bastante satirizada de Milton Neves, um famoso jornalista esportivo da televisão), dando sempre uma tapa na nuca de um anão negro vestido com o uniforme do famoso jogador de futebol Robinho (mais especificamente na época em que jogava no Clube Santos) enquanto soltava o bordão: “Pedala Robinho! Pedala Robinho!”. Imediatamente, o anão começava a imitar os movimentos de um drible de futebol que ficou bastante conhecido por este mesmo jogador: as pedaladas de Robinho. Trata-se de um drible em que o jogador passa alternadamente (por diversas e rápidas vezes seguidas) suas pernas sobre a bola de futebol sem, contudo, tocá-la em momento algum, deixando desta forma o adversário confuso quanto à direção em que o jogador irá seguir em sua jogada. Entretanto, por sua estatura menor, estes movimentos realizados pelo anão tornavam-se bastante grotescos. Nas entrevistas realizadas pelo personagem Merchan Neves, seus entrevistados (pessoas, na grande maioria das vezes, com uma grande projeção na mídia corporativa, principalmente ligadas ao futebol e ao meio artístico) eram sempre submetidos a vários tipos de constrangimentos: além de serem, a todo o momento, ironizados pelo entrevistador e alvejados pelas mais diversas (e, muitas vezes, ofensivas) piadas, eles se tornavam, na grande maioria das vezes, alvo do próprio Pedala Robinho. Este constrangimento realizado pelo humorista Carlos Alberto, assim como também pelos demais humoristas que participavam deste mesmo programa de TV através de outros tantos personagens (os quais, inclusive, seguiam esta mesma linha de trabalho), muitas vezes resultava em reações

Bem, assustado, pois apesar de todo desconforto que sentia em transitar por aquele lugar, realmente nunca imaginei que isso poderia chegar a acontecer, olhei imediatamente para trás e só consegui visualizar aquele aglomerado caótico de jovens lanchando, conversando, dançando, rindo, gritando, empurrando uns aos outros e olhando de forma discreta (ou, talvez, desconfiada?) para mim.

No momento em questão, inclusive (lembro como se tivesse sido ontem), tocava pelo poderoso alto-falante do aparelho celular de um jovem estudante um funk-aquecimento que, algum tempo depois, consegui descobrir o nome: “Aquecimento Pica”<sup>41</sup>.

– Isso é celular de funkeiro – comentou (ao mesmo tempo que reprovava), certa vez, um jovem estudante ao referir-se a estes celulares que possuíam uma poderosa capacidade de reproduzir áudio – É quase um daqueles aparelhos de som que os funkeiros carregavam nos ombros antigamente – completava, aos risos debochados, este mesmo jovem sua explicação.

E isso me chamou muita atenção, pois tratava-se não de um tocar-ouvir música individualizado, forma como muitas vezes alguns jovens se isolam de um determinado contexto utilizando um fone de ouvido pessoal (e uma música bastante alta, certaente), mas sim de um grupo de jovens que se reunia e se socializava naquele mesmo contexto justamente em torno desta audição compartilhada.

Segundo relato destes mesmos estudantes, o funk-aquecimento consiste, basicamente, em um funk-montagem bastante utilizado no início dos bailes funks (ou, neste caso em questão, no cronotopo do pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio) para “aquecer” seus frequentadores. Em linhas gerais, o funk-montagem consiste em uma categoria de funk centrado não tanto em seu conteúdo literário, como geralmente acontece com os chamados funks proibidão, putaria, ostentação e consciente, por exemplo, mas sim na “justaposição de sons”, como nos sugere Gilroy (2001).

---

bastante agresivas (algumas vezes, até mesmo físicas e que eles faziam questão de exibir no programa) por parte destes entrevistados abordados por eles, fato que desestabilizava significativamente suas auras de celebridades. E vale ressaltar, inclusive, que com a criação e popularização, a partir de 2005, do site de compartilhamento de vídeos em formato digital chamado Youtube, tornou-se muito comum o compartilhamento de vídeos amadores na internet, documentando o Pedala Robinho realizado nas mais diferentes situações cotidianas (como em escola, trabalho, festa, dentre outras).

<sup>41</sup> O “Aquecimento Pica – DJ Paulo da CDD & DJ Fabrício” referido nesta narrativa encontra-se disponível na internet (<http://www.youtube.com/watch?v=QGQNShWU88c>, visualizado em Janeiro de 2011).

O “Aquecimento Pica” que compunha a trilha sonora da experiência em questão consiste, mais especificamente, em um funk-montagem criado por dois DJs da Cidade de Deus bastante conhecidos pelos estudantes da Compositor: DJ Paulo e DJ Fabrício. Ambos os DJs, inclusive, comandam a chamada Bloco Velho Digital, uma equipe de som também bastante conhecida não apenas na CDD, mas em algumas localidades vizinhas, como Gardênia Azul e Rio das Pedras, por exemplo.

Alias, arrumar equipamentos de som para começar a tocar na rua, nas festas ou, quem sabe, em bailes funks consiste em uma prática bastante comum dos jovens desta localidade. De qualquer forma, a sonoridade do referido funk-aquecimento apresenta-se, em linhas gerais, composta por uma base Beatbox em permanente repetição durante os cerca de dois minutos e quinze segundos de música, atravessada por diferentes sonoridades, como, por exemplo, sons de tiros ritmados, algumas vinhetas como “Fabrício DJ! Tem que respeitar!”, “Paulo DJ! O massacrador!”, dentre outros tantos sons sampleados.

Ainda com um pouco de dúvida (e até com certo medo, talvez) em continuar, perseverei em minha empreitada. E, em um momento seguinte (como se eu estivesse prevendo alguma que alguma coisa ainda estava por acontecer e como, também, se aquele “pedala Robinho” não tivesse sido suficiente), porém ainda sob a trilha sonora do Aquecimento Pica dos DJs Paulo e Fabrício, arremessaram um balão de encher cheio de água que, ao cair bem próximo a mim, estourou no chão do pátio e molhou praticamente toda minha perna. Mais uma vez, me virei para trás e só vi aquela mesma massa aglomerada, anônima de estudantes. Resolvi, então, apressar minha caminhada (a qual, frustrantemente, resultou em bem menos depoimentos do que eu gostaria) e, finalmente, retornei em segurança à sala dos professores, local em que comumente ficamos reunidos quando não estamos em sala de aula.

Ao entrar na sala dos professores e encontrar meus colegas conversando, lanchando e aguardando, sem nenhuma pressa, o sinal de término do recreio bater, narrei a experiência ocorrida aos que estavam mais próximos, dentre os quais o respectivo professor de Geografia. E em meio à indignação de alguns professores, à indiferença, à gozação e até mesmo ao desconhecimento de tantos outros, levantamos (eu e o professor de Geografia, mais especificamente) a possibilidade de pensar o espaço de nossa (pretensa) Unidade de Ensino não como uma

totalidade homogênea e estática, mas sim permeada por diferentes práticas cotidianas capazes de tensioná-lo e deslocá-lo<sup>42</sup>.

### 2.3 “O que um professor foi fazer no meio do pátio na hora do recreio?”

A experiência carnalizada do “pedala Robinho” e do balão d’água sob a trilha sonora do funk-montagem “Aquecimento Pica” tocado-ouvido através do aparelho celular de um jovem estudante realizada no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio só tornou-se parte do repertório de narrativas desta pesquisa de doutorado por apresentar-se como contingente. Ou, mais especificamente, por sua desagradável contingência (ao menos para mim, professor-pesquisador). Coisas do cotidiano!

O pescotapa, o banho e o funk em questão pareciam alertar que, apesar de me encontrar no interior de uma unidade escolar, ao circular pelo seu pátio interno durante os vinte minutos de recreio eu estaria em um momento e um lugar que eu não deveria estar. Questionava-me, neste sentido, se existiriam outros lugares como

---

<sup>42</sup> Na verdade, a idéia resultante daquela conversa com o referido professor de Geografia na sala dos professores foi justamente encarar o espaço da escola permeado por diferentes territórios. Dias depois da desagradável experiência narrada, inclusive, iniciamos (eu e o referido professor de Geografia) a leitura do livro *O mito da desterritorialização – do fim dos territórios à multiterritorialidade*, onde o geógrafo Rogério Haesbaert (2007) faz um exaustivo questionamento sobre a hegemonia do discurso que anuncia o fim dos territórios a partir do contemporâneo e intenso processo de globalização. Para este autor, este discurso pressupõe uma concepção moderna de território, a qual está centrada basicamente no domínio material, político e econômico do espaço social, e que vê cada vez mais diluído seus limites quando da intensificação do desenvolvimento da reprodutibilidade técnica, principalmente dos meios de transporte e de comunicação. Contudo, ao deslocar esse discurso e trazer à tona outros tantos determinantes do espaço social, como as apropriações temporais, simbólicas e culturais realizadas pelos seus mais diferentes sujeitos, Haesbaert tece uma noção de território muito menos totalitária, dicotomizada e linear, e mais integradora, fluida, de forma que possibilita a visibilização de não apenas essas progressivas desterritorializações da sociedade contemporânea, predominantemente apontadas, mas também (e tão importante quanto isso) movimentos de construção de outros limites territoriais, ou seja, outros movimentos de reterritorialização. Nesse sentido, portanto, o autor conclui que “o grande dilema deste início de milênio não é o fenômeno da desterritorialização”, mas sim daquilo que chama de “multiterritorialidade”, ou seja, “da exarcebação da possibilidade, que sempre existiu, mas nunca nos níveis contemporâneos, de *experimentar diferentes territórios ao mesmo tempo*, reconstruindo constantemente o nosso” (HAESBAERT, 200, grifo nosso). No decorrer da presente pesquisa de doutorado, contudo, tornou-se muito mais oportuno abordar as diferenças presentes na escola municipal carioca em questão a partir da noção de práticas cotidianas, em sua ubiquidade e ambivalência, e deixar esta questão da multiterritorialidade (muito fértil, vale ressaltar) para algum outro momento mais oportuno.

este na escola. Onde e quando? E enquanto isso, outros questionamentos também surgiam naquela mesma sala dos professores:

– Não fica aí parado não, rapaz! Vá fazer queixa à direção! Vá registrar isso na polícia! – Essa era a indignação de alguns daqueles professores: afinal de contas, um professor é uma autoridade em sua escola e assim deve ser reconhecido, em qualquer hora e lugar, neste mesmo cotidiano escolar.

Mas, também:

– O que um professor foi fazer no meio do pátio interno de sua escola durante o momento de recreio? – Essa era a gozação de outros tantos professores ali presentes: afinal de contas, um professor que se propõe a fazer isso, espera exatamente o quê? Boa coisa não poderia ser!

Estes discursos encontravam-se, ainda, sob o silêncio de alguns indiferentes. Assim como, também, de outros tantos que pareciam fazer questão de desconhecer ou, talvez, de ignorar tudo aquilo que estava acontecendo ali, sob seus próprios olhos e ouvidos.

Em todos estes os casos, contudo, uma questão me chamou muita atenção: o estereótipo de violência da comunidade escolar me pareceu compor, de uma forma bastante silenciosa, porém muito bem perceptível e até mesmo determinante, o pano de fundo destes discursos. Um estereótipo de violência que Zaluar, por exemplo, já havia ilustrado quando de sua recém-chegada àquela mesma localidade (Cidade de Deus) ao final da década de 1970:

a sensação mais forte que tive naquele momento foi a de medo. Não o medo que qualquer ser humano sente diante do desconhecido, mas um medo construído pela leitura diária dos jornais que apresentavam os habitantes daquele local como definitivamente perdidos para o convívio social, como perigosos criminosos, assassinos em potencial, traficantes de tóxicos, etc. (ZALUAR, 2000, p. 9-10).

Uma ilustração, inclusive, bastante semelhante à de muitos profissionais da educação recém-chegados, ainda nos dias hoje, à Compositor (como eu mesmo naquele momento da experiência).

Segundo Bhabha (2013), o estereótipo consiste em uma importante estratégia do discurso colonial no processo de regulação ideológica da alteridade. Trata-se de um discurso que procura, de uma forma reiterada, mimética, enquadrá-la nos limites

monológicos do certo X errado, civilizado X primitivo, pacífico X violento, indivíduo X sociedade, dentre tantos outros binarismos.

Wacquant (2008) nos oferece um bom exemplo de como o discurso sobre a violência tem respaldado este processo de regulação da alteridade. Segundo este autor, a expressiva ênfase dada ao tema da violência urbana nos discursos e políticas públicas dos governos norte-americano e europeus, diz muito menos da evolução da chamada delinquência juvenil e muito mais do processo de redefinição de formas e conteúdos da ação do Estado.

Pare este autor, o “Estado keynesiano, que foi o veículo histórico da solidariedade e cuja missão era fazer frente aos ciclos e aos efeitos danosos do mercado, garantindo o ‘bem-estar’ e a redução das desigualdades” tem sido progressivamente substituído por um “Estado darwinista que transforma a competição em fetiche e celebra a irresponsabilidade individual (cuja contrapartida é a irresponsabilidade social), recolhendo-se às suas funções soberanas de ‘lei e ordem’, elas mesmas hipertrofiadas” (WACQUANT, 2008, p. 97).

Ao explorar a emergência deste mesmo processo de redefinição do Estado, mais especificamente no contexto brasileiro, Facina (2013, p. 62-63) nos esclarece que aqui no Brasil, “onde nunca houve de fato um Estado de Bem-Estar Social e onde a violência contra os de baixo é fundadora de nossa sociedade, a onda punitiva se volta para os herdeiros históricos das senzalas: os habitantes das favelas e periferias urbanas”. Ainda segundo esta autora,

a partir dos anos 1990, com a disseminação do Estado Penal, fruto direto do neoliberalismo, essa violência toma novas feições e se torna cada vez mais brutal e explícita. Não por acaso, é também o momento em que o funk, experimentado como diversão pela juventude da periferia desde a década anterior, ganha a mídia burguesa ao ser tratado como questão de segurança pública” (FACINA, 2013, p. 62-63).

Em outras palavras, podemos afirmar que este discurso estereotipado sobre a violência urbana consiste em parte de um processo ainda mais amplo da emergência de uma política de criminalização da pobreza. Política, esta, voltada principalmente para os jovens moradores de periferias urbanas e, inevitavelmente, para suas respectivas práticas musicais como, por exemplo, as práticas do funk carioca, dentre outras certamente.

Para Bhabha, entretanto, o estereótipo consiste em um discurso, inevitavelmente, marcado pela ambivalência. Trata-se de um discurso que ao mesmo tempo em que pretende fixar e regular, em suas reiteraões, as alteridades em determinadas normatividades monologizantes, pré-estabelecidas, se apresenta, também, atravessado pelo que chamou de “processos de subjetivação” (BHABHA, 2013, p. 118), ou seja, por processos (inter)subjetivos capazes de deslocar e tensionar, na complexidade de sua polifonia e dialogicidade, estas mesmas monologicidades.

É neste sentido que para este autor o ponto de intervenção “deveria ser deslocado do imediato reconhecimento das imagens como positivas ou negativas para uma compreensão dos processos de subjetivação tornados possíveis (e plausíveis) através do discurso do estereótipo” (BHABHA, 2013, p. 118).

O trabalho de pesquisa sobre organizações populares de Zaluar (2000) já havia nos apresentado um exemplo destes deslocamentos e tensões realizados ali mesmo em Cidade de Deus. Ao mesmo tempo em que a antropóloga ilustra a presença de uma monologicidade quando de sua recém-chegada nesta localidade – uma ilustração, inclusive, reiterada tanto pela obra de Paulo Lins (1997) como de Fernando Meireles (2005), que consistem, inclusive, em algumas das poucas referências que estes mesmos professores possuem da referida localidade –, ela também destaca que

o revelador era a presença continuada de conflitos entre as pessoas, da coexistência de ideias contraditórias e de diferentes tendências apresentadas na arena das suas disputas, às vezes pela mesma pessoa. A “estrutura” era a falta de modelos claros e a tensão entre os vários oferecidos pelas práticas institucionalizadas vitoriosas e as que permaneciam como alternativas nos bastidores dos canais de comunicação da fofoca e nas discussões acaloradas, diretas e públicas, quer durante as reuniões fechadas da diretoria, quer no meio da praça, da birosca ou da rua (ZALUAR, 2000, p. 26-27).

É justamente assumindo esta perspectiva das tensões e conflitos que o “pedala Robinho”, o banho d’água e o funk-montagem narrado nas páginas anteriores não apenas possibilitou a emergência de um discurso estereotipado da violência que marca a comunidade escolar em questão (e, conseqüentemente, da criminalização das práticas culturais protagonizadas por jovens negros pobres moradores de periferia que este mesmo estereótipo legitima), como também

possibilitou o deslocamento da parcialidade do professor-pesquisador para seus próprios excessos, para suas próprias incompletudes.

Afinal de contas, foi esta “presença continuada de conflitos” (apropriando-me um pouco mais das palavras de Zaluar) que desestabilizou aquele movimento inicial – mais especificamente a produção de um breve filme documentário sobre a sala de leitura Maurício de Souza, da Compositor – realinhando-o a outras tantas questões do dia-a-dia que tornaram-se, justamente, o ponto de partida da presente pesquisa de doutoramento: que práticas cotidianas são estas que estão presentes na referida escola, ainda que estereotipadas (seja enquanto um tumulto, uma agressão ou, enfim, uma violência) pelo instituído (ou pela minha posição de professor-pesquisador, por exemplo)? Que práticas cotidianas são estas capazes de tensionar e deslocar a figura do professor-pesquisador a outros posicionamentos que não aqueles pré-estabelecidos, pré-determinados pela própria estrutura escolar? E, principalmente, que outras formas de conhecimento são praticadas, cotidianamente, por estes jovens estudantes imersos e em trânsito no cronotopos do pátio interno da escola durante aqueles breves vinte minutos de recreio?

Mergulhando cada vez mais na polifonia e dialogicidade que tece este cotidiano escolar, percebia que as mais diversas práticas, a partir dos usos, apropriações e reapropriações realizados no interior de uma estrutura hegemonicamente determinada, realizavam movimentos capazes de deslocar o espaço escolar e, assim, tecer, destecer e retecer diferentes posicionamentos. O pátio interno na hora do recreio, “com um aglomerado de estudantes lanchando, conversando, ouvindo música, dançando, rindo, gritando e empurrando uns aos outros”, proporcionou um movimento de carnavalização sobre um professor-pesquisador em música que, ao invés de ficar na sala dos professores como todos os outros (incluindo ele mesmo) fazem, cotidianamente, todos os dias em que se encontra na escola municipal, foi circular, por conta de uma sugestão pedagógica de outro professor, por outros tantos cantos e caminhos da escola em que trabalha.

Movimento este, inclusive, que, sendo ou não sendo apoiado ou mesmo incentivado pelos demais jovens estudantes presentes no cronotopo daquele mesmo pátio interno durante os vinte minutos de recreio, gerou também opiniões divergentes entre os diversos professores presentes naquela sala dos professores durante aquele mesmo vinte minutos de recreio. E isso sem falar na própria sala de leitura (tanto em seus dois anos de desativação, como também na referida



reinauguração) que de impulsionadora dessa experiência (afinal de contas, a Sala Maurício de Souza estava na intenção inicial de todo o movimento que desencadeou o presente trabalho de pesquisa), tornou-se apenas mais um detalhe, passageiro e deslocado, no decorrer da narrativa. E o documentário, por fim, não aconteceu.

O conflito em questão enunciou em sua ambivalência, enfim, não apenas a monologicidade histórica e socialmente determinada – mais uma vez: o estereótipo da violência na comunidade escolar Compositor Luiz Gonzaga –, mas também a existência de diferentes movimentos de des-re-territorialização (abusando um pouco da leitura de Haesbaert realizada com o referido professor de Geografia) ou, conforme sugerido anteriormente por Bhabha, de diferentes processos de subjetivação no espaço escolar a partir dos mais diversos cronotopos que lhe habitam: a produção da própria narrativa frente à (desagradável) experiência no pátio interno da escola durante aqueles vinte minutos de recreio (afinal de contas, aquela experiência não poderia passar em vão!); e, principalmente, as práticas cotidianas presentes no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio (como a de tocar-ouvir música mediado pela apropriação de arquivos MP3); ou ainda na sala dos professores, ou em tantos outros cantos e momentos da escola, como diferentes formas de pertencimento e autoridades.

Trata-se, enfim, de práticas cotidianas (CERTEAU, 1994) que, me apropriando das palavras de Certeau, “produzem, portanto, no espaço estruturado [da escola], [anti-escolas], efeitos de dissimulação e de fuga, possibilidades de passagem a outras passagens, como subterrâneos e arbustos” (CERTEAU, 1994, p. 188).

#### **2.4 De um dia para o outro o professor-pesquisador passou da casta dos escravos para a casta dos senhores...**

A estereotipação e a criminalização da experiência carnalizada do Pedala Robinho, do balão d'água e do Aquecimento Pica enunciou a coexistência, no próprio cotidiano escolar, de um segmento das massas em que nem mesmo expressar-se é permitido. Ainda mais especificamente, estamos nos referindo ao protagonismo de jovens estudantes, moradores de periferias urbanas que, marcados

pelo discurso estereotipado sobre a violência, têm suas práticas culturais criminalizadas, reiteradamente.

Trata-se de um segmento das massas que complexifica de uma forma bastante significativa a posição de professor-pesquisador na medida em que à sua parcialidade no processo de proletarização crescente dos profissionais da educação se justapõe aquilo que Fanon, conforme já destacado na epígrafe deste capítulo, havia chamado de uma “menos-valia psicológica” (ou aquilo que também poderíamos chamar, conforme apropriação das palavras de Certeau realizada anteriormente, de uma anti-escola): a reprodução do discurso colonizador por parte do colonizado. “De um dia para o outro [o professor-pesquisador] passou da casta dos escravos para a dos senhores” (FANON, 2008, p. 65), certamente nos alfinetaria o autor de *Pele Negra, Máscaras Brancas* se estivesse presente naquela sala de professores. Em outras palavras, enfim, o protagonismo do professor-pesquisador encontrou-se na encruzilhada de um subalternizado-subalternizador.

Trata-se da reprodução, no próprio cotidiano escolar, do estereótipo de violência sobre um segmento das massas não menos subalternizado por aquele mesmo processo mais amplo de proletarização crescente do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas. Um estereótipo, entretanto, que ao dar respaldo à criminalização das práticas culturais protagonizadas por jovens negros moradores de periferia urbana e enunciar, assim, um posicionamento nas massas em que nem mesmo expressar-se é permitido – apesar de, mesmo sem esta permissão, ele não deixar de fazê-lo, conforme discutiremos mais adiante no quarto capítulo – possibilita deslocar a bidimensionalidade da dialética benjaminiana (enquanto uma politização da arte X estetização da política) para sua própria linha de fuga, dando-lhe maior perspectiva, profundidade e volume<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> De certa forma, poderíamos dizer, também, que esta mesma (sob)estetização política tem começado a pairar sobre a própria posição do professor-pesquisador e seu referido enfrentamento. Em primeiro lugar, com a abordagem da mídia corporativa e a forte repressão policial sobre os chamados, e não menos estereotipados, “vândalos” ou “baderneiros” presentes nas mais diversas manifestações que se desencadearam no país a partir das Jornadas de Junho. Abordagem e repressão, estas, que encontraram nas práticas de desobediência civil, sobretudo nos chamados Black Blocs, sua principal encarnação. Em reportagem à Carta Capital, por exemplo, os jornalistas Piero Locatelli e Willian Vieira (2013) expõem a complexidade das práticas de desobediência civil, mais especificamente a partir da figura do Black Bloc: “Black Bloc foi o termo surgido de forma confusa na imprensa nacional. Seriam jovens anarquistas anticapitalistas e antiglobalização, cujo lema passa por destruir a propriedade de grandes corporações e enfrentar a polícia. Nas capas de jornais e na boca dos âncoras televisivos, eram ‘a minoria baderneira’ em meio a ‘protestos que

Em outras palavras, estamos nos referindo à presença da questão racial no cotidiano escolar. Uma racialidade, entretanto, que não se encerra nos limites dicotômicos entre aquilo que Gilroy (2001) já havia chamado de absolutismo étnico e antiessencialismo, forma como esta questão tem sido hegemonicamente abordada. Trata-se, sim, da questão racial posicionada no âmbito da diáspora negra, na tessitura de “um circuito comunicativo que capacitou as populações [negras] dispersas a conversar, interagir e mais recentemente até sincronizar significativos elementos de suas vidas culturais e sociais” (GILROY, 2001, p. 20). Um circuito comunicativo que, seja a nível supranacional ou subnacional, caracteriza a questão racial como uma atividade prática em que a música e seus rituais ocupam uma posição central.

Uma atividade musical prática, inclusive, em que não apenas o desenvolvimento da reprodutibilidade técnica (e, conseqüentemente, daquele

começaram pacíficos e ordeiros’. Uma abordagem simplista diante de um fenômeno complexo. Além da ameaça à propriedade e às regras do cotidiano (como atrapalhar o trânsito e a visita oficial do papa), as atuações explicitaram a emergência de uma faceta dos movimentos sociais, de cunho anarquista e autonomista, que vão do Movimento Passe Livre (MPL) e outros coletivos até a face extrema dos encapuzados. Corretos ou não, a tática Black Bloc forçou a discussão sobre o uso da desobediência civil e da ação direta, do questionamento da mobilização pelo próprio sistema representativo. Ignorá-los não resolve a questão: o que faz um jovem se juntar a desconhecidos para atacar o patrimônio de empresas privadas sob risco de apanhar da polícia?” (reportagem disponível em <http://www.cartacapital.com.br/revista/760/o-black-bloc-esta-na-rua-7083.html>, visualizado em outubro de 2014). Trata-se de uma abordagem midiática e uma repressão policial sentidas diretamente pelo próprio movimento grevista dos profissionais da educação em 2013, como, por exemplo, naquele famigerado dia, na Praça Cinelândia, bem ao centro da cidade do Rio de Janeiro e sob a luz do dia, o qual passou a ser chamado de “Dia de Luta”.

– Agora, não são apenas nossos alunos que tomam porrada da polícia. Nós, professores, também! E isso, não na favela, em plena madrugada, como geralmente acontece com eles, mas sim bem no centro da cidade, em pleno sol de meio dia! – desabafava um colega professor naquele referido “Dia de Luta”.

Em segundo lugar (e como desdobramento deste primeiro ponto), com a possível aprovação no congresso nacional, já neste ano de 2014, da chamada lei anti-terrorismo que, sob o argumento de garantir uma maior segurança pública à realização dos megaeventos esportivos que foram e serão realizados no país (Copa de 2014 e Olimpíadas de 2016) – os quais, inclusive, foram alvos de diversas denúncias de favorecimentos, superfaturamentos e corrupção –, abre possibilidades bem concretas de criminalizar as manifestações e os movimentos populares por conta de uma concepção bastante genérica do chamado “terrorismo” (cf. Projetos de Lei do Senado: 728 de 2011, 762 de 2011 e 707 de 2011. Disponível em <http://apublica.org/2014/03/leis-antiterrorismo-preocupam-movimentos-sociais/>). Segundo Juliana Machado, membro do Comitê Popular da Copa de São Paulo e de sua articulação em âmbito nacional, por exemplo, “a pergunta que nós, dos Comitês Populares da Copa, e os movimentos populares tem feito é: como você vai separar o joio do trigo se o projeto é absolutamente genérico? A legislação não pode ser uma previsão genérica que busque abarcar todos os casos. Quando o Projeto de Lei coloca uma tipificação tão genérica e aberta, é impossível para nós termos a ilusão [de] que não há a intenção do Estado de criminalizar os movimentos populares – e isso não apenas pela legislação do terrorismo, mas por conta de outras iniciativas que temos observado, como o Decreto de Lei e Ordem, que diz, com todas as letras, que movimentos sociais são forças oponentes do Estado” (disponível em <http://apublica.org/2014/03/leis-antiterrorismo-preocupam-movimentos-sociais/>, visualizado em outubro de 2014).

mesmo processo de proletarização crescente do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas), mas também os (des)usos destas mesmas técnicas de reprodução se apresentaram como importantes condições de realização.

Sob esta perspectiva, a figura do professor-pesquisador apresenta-se posicionada no limiar de determinados movimentos que não se excluem entre si. Trata-se de movimentos que coexistem em diferentes cronotopos da sociedade contemporânea (como no pátio interno da escola municipal durante os vinte minutos de recreio em questão), mas que ao não se reduzirem entre si, não se objetificam, portanto, um ao outro.

No caso da pesquisa em questão, por mais necessária que seja a luta do professor-pesquisador por melhores condições de trabalho, assim como, também, por mais que estas mesmas relações de trabalho orientem debates e intervenções bastante férteis e, mais uma vez, necessários sobre as mais diferentes questões que atravessam o seu dia-a-dia (e tudo isso foi apresentado no decorrer da pesquisa, como estamos tentando mostrar aqui, de uma forma inegável e inalienável), os conflitos cotidianos (como o do Pedala Robinho, do balão d'água e do Aquecimento Pica – outras formas de uma desobediência civil, poderíamos inclusive dizer) acabam, de alguma forma, sempre extrapolando este mesmo limites, enunciando, assim, seus próprios excedentes, suas próprias incompletudes.

Nesta relação intersticial entre a parcialidade do professor-pesquisador no processo crescente de proletarização dos profissionais da educação e a emergência de seus próprios excedentes (mais especificamente a questão racial a partir do estereótipo de violência e da criminalização de determinadas práticas culturais protagonizadas por jovens negros moradores de periferia que este estereótipo tende a legitimar), observa-se um posicionamento político híbrido, localizado em algum ponto na fronteira entre as esferas da classe e da raça, cujo valor e fertilidade residem, justamente, na possibilidade de articulação, ou melhor, de tradução de elementos que desestabilizam os limites de cada um destes dois territórios.

Estamos falando, assim, do desconforto de uma posição fronteira que, muito longe de apenas provocar algumas trocas de acusações entre aqueles (pares) que tendem ora mais para um lado, ora mais para outro lado desta fronteira – uma troca de acusações que, em última análise, estaria mais uma vez orientada por aquela mesma relação binária, enquanto um subalternizado X subalternizador –, nos possibilita também (e, a meu ver, este é o ponto mais importante) assumir a

complexidade (agora hifenizada) desta posição de professor-pesquisador, enquanto um subalternizado-subalternizador.

Em outras palavras, trata-se de uma complexidade que não deve ser entendida, de forma alguma, fora daquele quadro benjaminiano mais amplo de proletarização crescente do homem contemporâneo, cuja importância cada vez maior das massas, entretanto, localiza-se também (e principalmente, conforme estamos tentando demonstrar), na coexistência (ou na justaposição) bastante tensa e conflituosa de suas próprias diferenças. É neste sentido que esta complexidade que configura a posição de professor-pesquisador nos estimula a discutir, conforme já havia nos orientado Bhabha (2013, p. 60), “tanto a experiência histórica das divisões sociais contemporâneas, como [também] uma estrutura de heterogeneidade sobre a qual se poderia elaborar uma alternativa teórica e política”.

Diante deste quadro, foi justamente assumindo a ambivalência ou complexidade desta posição de professor-pesquisador, mergulhando nas negociações realizadas no cotidiano escolar que (des)tecem as fronteiras entre as relações de trabalho dos profissionais da educação e as práticas culturais negras protagonizadas por jovens pobres moradores de periferia, e buscando, conforme a orientação de Bhabha, a possibilidade de uma “alternativa teórica e política” que a presente pesquisa procurou se desenrolar.

## **2.5 A emergência da Gonzagão Digital**

Mergulhado na complexidade deste posicionamento, optei por colocar o cotidiano da Compositor em questão nos dois tempos semanais em que me encontrava com aqueles cerca de duzentos e quarenta estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental (turmas do sexto ao nono ano) do turno da manhã. Uma opção, inclusive, que a estrutura escolar municipal do Rio de Janeiro me oferecia muito poucas possibilidades para realizar.

Em primeiro lugar, pelo curto tempo que eu possuía em cada turma: dois tempos de cinquenta minutos cada. E estes dois tempos semanais, inclusive, nem sempre eram seguidos, ou seja, muitas vezes eram divididos em diferentes dias da

semana, fato que prejudicava consideravelmente o desenvolvimento das nossas conversas.

Em segundo lugar, porque no sistema municipal de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, cada disciplina possui seus chamados Orientadores Curriculares. Estes Orientadores são documentos elaborados pela própria Secretaria Municipal de Educação sob a consultoria de acadêmicos de diferentes universidades brasileiras que, conforme o próprio nome indica, tem o objetivo de orientar o que chama de “conteúdos” e “habilidades” curriculares a serem desenvolvidos ao longo dos quatro bimestres anuais pelos professores das mais diferentes disciplinas da rede municipal de ensino (RIO DE JANEIRO, 2013).

Algumas disciplinas, inclusive, como Matemática, Português e Ciências, por exemplo, possuem, além destes Orientadores, os chamados Descritores. A disciplina Educação Musical, dentre algumas poucas outras (como Artes Visuais, Teatro e Educação Física), encontra-se, ao menos até este momento, fora desta lista de disciplinas.

Os Descritores são documentos também elaborados pela SME e elencados a partir dos Orientadores Curriculares especialmente, entretanto, para a formulação das avaliações bimestrais (também formuladas pela SME). Trata-se de avaliações que, segundo a Secretaria, buscam garantir a manutenção de um currículo mínimo comum na rede municipal de ensino carioca e dar preparo às avaliações externas (como a Prova Brasil, por exemplo, aplicada pelo Ministério da Educação) responsáveis pela composição do chamado Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB).

Este índice compreende uma das principais referências na elaboração e na gestão da política educacional municipal como, por exemplo, na valorização meritocrática dos profissionais de ensino, os quais podem ganhar, segundo o Acordo de Resultados do Município (RIO DE JANEIRO, 2011), um décimo quarto salário se a escola em que trabalham conseguir superar determinadas metas estipuladas pela própria SME, baseadas neste mesmo IDEB.

De qualquer maneira, começamos a tentar intensificar aquilo que Benjamin chamou de “trocas de experiências” (BENJAMIN, 1983b). Intensificar uma troca de experiência, mais especificamente, a partir das seguintes questões: a) o que é cotidiano?; b) como é o cotidiano de nossa unidade escolar?

Outras dificuldades para a realização desta troca de experiências sobre o cotidiano, de uma forma geral, e o cotidiano da educação escolar, de uma forma mais específica, também se impuseram logo de imediato: gritarias, desentendimentos, dispersão...

Conduzir linearmente e consensualmente as conversas com os cerca de quarenta alunos de cada turma mostrou-se praticamente impossível e extremamente desgastante. Estas dificuldades deixavam bastante evidentes, assim, o fato de que procurar intensificar esta troca de experiências envolvia muito mais questões do que uma simples “boa vontade” do professor-pesquisador.

Na verdade, qualquer professor que procurasse conhecer um pouco mais de perto as histórias, as experiências, as impressões dos jovens estudantes para quem ministrava suas aulas sobre determinadas situações, tanto dentro como fora dos muros da escola, enfrentaria uma série de dificuldades colocadas pela própria estrutura escolar: salas cheias e uma dinâmica de troca de turmas que impedia qualquer aproximação maior. Em outros termos, parecia que a própria estrutura escolar se encontrava justamente a serviço de uma concepção de conhecimento monolítica, unidirecional, em que a figura do professor, do quadro branco, dos livros e dos cadernos apresentavam-se como centrais à produção do saber.

Em termos fisiológicos, por exemplo, por mais empostada que eu tentasse manter minha voz, por mais controlada que fosse minha respiração e o uso do diafragma (recomendações típicas à prática cotidiana do professor), ao final do turno a ardência e irritabilidade na garganta eram certas. Minhas estratégias de tentar registrar este processo de troca de experiências em áudio ou vídeo (recomendação típica da prática de pesquisador) também se mostraram em vão, pois se tornava praticamente impossível o entendimento das conversas (e, conseqüentemente, a transcrição das histórias) a partir das gravações realizadas.

Mesmo quando conseguia me colocar diante de relatos valiosos realizados por aqueles estudantes que se encontravam mais próximos de mim, fato que possibilitava um maior contato e entendimento de suas histórias (uma sensação de estar na hora certa, no lugar certo), eu acabava sendo obrigado a interrompê-la, seja pelas reclamações dos inspetores sobre estudantes da turma que “fugiam” (poderia assim dizer) da sala de aula, tumultuando os corredores da escola e atrapalhando as aulas realizadas nas salas ao lado, seja por uma briga iniciada no outro canto da própria sala de aula, ou seja por outros tantos motivos.

E quando eu retornava à proximidade daqueles estudantes-narradores (ou seja, àquela hora e lugar certos), tentando retomar aqueles mesmos relatos mais ou menos do ponto em que haviam sido interrompidos anteriormente, os interesses daqueles jovens que narravam suas experiências já estavam em outra questão, em outra discussão, em outro lugar...

Entretanto, não foram poucas as situações “contingentes” que me ofereceram elementos bastante férteis para a realização e desenvolvimento da pesquisa. Mais uma vez, aquele “Pedala Robinho” e “banho d’água” ao som do funk-montagem “Aquecimento Pica” tocado-ouvido em um poderoso celular que possibilitava a socialização de um grupo de estudantes no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio narrado no início deste mesmo capítulo (dentre outras contingências que também serão apresentados nesta tese) se apresentam como um bom exemplo disto.

Diante destas dificuldades inerentes a parcialidade e incompletude de minha posição de professor-pesquisador, construir narrativas sobre estas práticas cotidianas em caneta e papel (ou, muitas vezes, no próprio editor de texto de meu aparelho de celular) no caminho de volta para casa (ou, muitas vezes também, no caminho para outra escola pública em que também trabalhava) mostrou-se como a estratégia e a ferramenta mais eficazes para registrar e discutir tudo aquilo que foi me parecendo mais significativo em meio aquele “caos” cotidiano.

Tais narrativas, contudo, não se apresentavam como uma forma de absolutizar ou relativizar a complexidade do cotidiano escolar. Tratava-se, sim, e conforme já havia nos sugerido Benjamin (1983b, p. 63), de “[mergulhar] a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela”. As narrativas começaram a aparecer, assim, como a tigela de barro do oleiro: carregada das marcas de dedos. Marcas estas, entretanto, que enunciavam não apenas a complexidade do posicionamento do professor-pesquisador neste cotidiano escolar, mas também a complexidade dos diferentes sujeitos que de alguma forma participavam deste mesmo cotidiano escolar como, por exemplo, dos estudantes-MJs (posicionamento, este, que será discutido mais adiante).

Em outros termos, sob esta perspectiva das marcas dos dedos que tecem a tigela de barro, sob esta perspectiva das enunciações que tecem as narrativas desta tese, a realização desta troca de experiências, querendo ou não, intencionalmente ou não, parecia já envolver minha posição de professor-pesquisador muito mais do



que imaginava. Porém, ela se encontrava muito menos sob meu controle do que eu gostaria.

De qualquer maneira, em relação àquela primeira pergunta (o que é cotidiano?), a noção de repetição, de reprodução mostrou-se predominante. A grande maioria das respostas girou em torno da ideia de rotina, daquilo que fazemos, de forma reiterada, repetitiva, durante todos os dias da semana, praticamente.

– Eu acordo cedo, escovo os dentes, tomo meu café, mudo de roupa e venho direto para a escola – ilustrava um jovem estudante sua rotina dos dias de semana. Aliás, o final de semana se caracterizava, segundo estes mesmo jovens, pela quebra desta rotinal semanal:

– No final de semana é diferente. Posso acordar mais tarde, tomar meu café com bastante calma, ouvir umas músicas e depois sair prá jogar bola – ilustrava outro jovem da Compositor.

– No final de semana minha mãe não me obriga a arrumar a casa. Ela me dá um “refresco” prá me divertir, conversar com as amigas e até ir pro baile de vez em quando – destacava outra estudante.

Quanto à segunda pergunta (como é o cotidiano de nossa escola?), foi destacado pelos estudantes, basicamente, tudo aquilo que se repetia no dia-a-dia da escola, sobretudo na organização linear do tempo:

– Nós entramos às sete e quinze da manhã, temos três tempos de aula, depois descemos para o recreio que vai de nove e quarenta e cinco até as dez e cinco, depois temos mais dois tempos de aula e, finalmente, saímos as onze e quarenta e cinco.

Somente após instigá-los com algumas problematizações e brincadeiras é que finalmente começaram a comentar de forma mais à vontade, ainda que bem superficialmente (como se percebessem, aos poucos, que não seriam criticados ou mesmo chamados à atenção), sobre outras tantas práticas que também permeiam o cotidiano escolar (transversalizando, assim, a linearidade do tempo inicialmente destacada), como conversar com os amigos, dormir, namorar, matar aula, ouvir música, dançar, atrapalhar os professores, por exemplo.

Com o desenrolar de nossos tumultuados encontros, não foi difícil ver emergir, também, questionamentos à rotina da escola e algumas ideias de mudança: colocar o recreio dos menores (turmas de sexto e sétimo anos) em horário diferente

dos maiores (turmas de oitavo e nono anos); permitir a utilização do pátio externo da escola durante os vinte minutos de recreio; colocar música no pátio interno da escola durante o recreio; promover mais passeios e festas.

Dentre estas mais diversas ideias, percebemos que a sugestão de colocar música no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio – uma prática, conforme já narrada anteriormente, realizada por eles diariamente através de seus próprios aparelhos eletrônicos como MP3 e MP4 player e, principalmente, aparelhos celulares, dentre outros equipamentos eletrônicos, como uma forma de sociabilidade no cronotopos do recreio – era a que menos dependeria da direção (apenas de sua autorização) e muito mais da organização dos próprios estudantes. Assim, e justamente por isso, começamos a desenvolvê-la.

Esta ideia me interessava diretamente, também, porque me parecia ser uma possibilidade bastante fértil de explorar aquela mesma sociabilidade criada a partir da prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 narrada anteriormente, quando do “pedala Robinho” “banho d’água” ao som do poderoso “Aquecimento Pica”. Afinal de contas, quais os conflitos que estruturam esta sociabilidade? Quais as negociações necessárias a sua realização?

Tratava-se de uma possibilidade, entretanto, mais ampla e compartilhada do que aquela anteriormente narrada, pois envolveria todas as turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental do turno da manhã da Compositor. De qualquer forma, me parecia um bom caminho para o desenvolvimento da pesquisa.

Bem, inicialmente, essa atividade que começamos a chamar de Música no Recreio e que, alguns meses mais tarde, ganharia, por parte dos próprios jovens estudantes, o título de Gonzagão Digital<sup>44</sup>, consistia apenas em um aparelho de som com um CD tocando algumas músicas gravadas pelos próprios estudantes. Algo muito próximo ao que na década de 1960 ficou bastante conhecido como “orquestra invisível” (ASSEF, 2003).

Até que um dia, Gabriel (mais conhecido como Dentinho), então estudante da turma 1903 (9º ano), considerada uma das piores turmas da escola pelo grande

---

<sup>44</sup> O termo Gonzagão já era uma referência bastante forte no cotidiano da própria escola ao campeonato de futebol entre as turmas do segundo segmento. Este campeonato acontecia praticamente todos os anos (até aquele momento que cheguei à escola, parece que em apenas um ano não houve o referido campeonato, para grande decepção dos alunos). Assim, com o decorrer da pesquisa e, conseqüentemente, da atividade Música no Recreio ao longo dos anos de 2012 e 2013, esse termo Gonzagão foi sendo tomado de empréstimo para a equipe de som que aos poucos ganhava forma e vida.

histórico de problemas disciplinares, de aprendizagem e de defasagem entre ano e idade, me abordou, discretamente, no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio de uma sexta-feira:

– Professor, se eu trazer o notebook do meu primo você me deixa tocar no recreio?

Taí uma ideia que em momento algum tinha passado pela minha cabeça. E achei maravilhosa!

Contudo, ao invés de contar com o laptop do primo de um estudante, resolvemos, então, solicitar à direção um dos netbooks disponíveis em nossa escola para utilizarmos na realização da proposta de Gabriel. A direção se prontificou, assim, de imediato.

Baixamos, assim, algumas versões gratuitas de softwares de DJ (como Virtual DJ Free, por exemplo, sugerido pelos próprios estudantes, inclusive) e começamos a tocar “ao vivo”, já na sexta-feira da semana seguinte mesmo, durante aqueles mesmos vinte minutos de recreio.

Desde então, com seus pendrives e, principalmente, com seus aparelhos celulares conectados a estes softwares gratuitos através de cabos USB, os jovens têm se (re)inventado MJs: tocando-ouvindo as mais diferentes músicas no pátio interno da escola na linearidade dos vinte minutos de recreio a partir da apropriação de arquivos MP3.

Trata-se de um tocar-ouvir música atravessado por uma infinidade de scratches<sup>45</sup>, loops<sup>46</sup>, sonoridades (como gritos, cantos e vinhetas previamente gravadas como “Fala aí suvaco de grilo”, seguida de uma ruidosa gargalhada, por exemplo), corpos (dançando, correndo, brincando, parados, sentados ou mesmo brigando no pátio interno da escola, como será narrado mais adiante) e histórias

---

<sup>45</sup> Segundo Vianna, “No final dos anos 60, um disk-jockey chamado Kool Herc trouxe da Jamaica para o Bronx a técnica dos famosos ‘sound systems’ de Kingston, organizando festas nas praças do bairro. Herc não se limitava a tocar os discos, mas usava o aparelho de mixagem para construir novas músicas. Alguns jovens admiradores de Kool Herc desenvolveram as técnicas do mestre. Grandmaster Flash, talvez o mais talentoso dos discípulos do DJ jamaicano, criou o ‘scratch’, ou seja, a utilização da agulha do toca-discos, arranhando o vinil em sentido anti-horário, como instrumento musical” (VIANNA, 1988, p. 47). O software Virtual DJ reproduz, virtualmente, este mesmo movimento anti-horário do vinil e, desta forma, esta mesma sonoridade.

<sup>46</sup> O loop consiste em um movimento de repetição constante de alguma sonoridade ou trecho musical previamente gravado. Trata-se de uma função típica do sampler, um equipamento também muito utilizado por DJs capaz de armazenar sonoridades previamente gravadas em uma memória e reproduzi-los, posteriormente, de forma conjunta, montando uma reprodução solo ou mesmo uma equivalente a uma banda completa.

(como as que estão sendo narradas nas páginas desta tese, por exemplo), dentre tantas outras enunciações (inorganicamente combinadas, conforme nos atentou Gilroy no capítulo anterior) que (des)tecem aquele cotidiano escolar.

Organizar esta atividade de forma que praticamente todos os cerca de duzentos e quarenta jovens estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental das turmas da manhã possam participar diretamente de sua realização não tem sido uma tarefa fácil.

Depois de muitas sugestões e debates, o formato que chegamos até o momento e que tem possibilitado sua realização, ainda que com muitos tropeços e, certamente, dissensos e tensões, consiste basicamente no seguinte: a cada sexta-feira, uma turma fica responsável pela organização da referida atividade.

Assim, durante a semana que a antecede ao dia de tocar, os estudantes negociam, no decorrer dos dois tempos semanais das aulas de música, quais as músicas que serão tocadas e quais os jovens que ficarão responsáveis pela manipulação do equipamento durante aqueles vinte minutos de recreio das sextas-feiras.

### 3 RODA DE FUNK

A roda de funk hoje é um instrumento pra todos os funkeiros usarem. Não existe Roda de Funk original e falsa, a diferença entre uma e outra é que uma é só com objetivo artístico e a outra tem como objetivo a política e o lado artístico dos músicos e DJs que estão participando

*DJ Marcelo André*

#### 3.1 “E aí, professor, o senhor não vai entrar na roda não?”

Sexta-feira, dia de Gonzagão Digital. Para alegria de alguns, indiferença e indignação de tantos outros, o funk toca forte em uma caixa amplificadora conectada ao software Virtual DJ Free instalado em um netbook da escola sob as mixagens<sup>47</sup>, os scratches e os loops de alguns estudantes-MJs (neste dia, mais especificamente, dos MJs Dentinho e Tonhão, daquela mesma turma 1903), assim como, também, sob o olhar atento de alguns outros colegas da Compositor. Segundo estes mesmos jovens estudantes, observar seus colegas tocando, acompanhar os tutoriais disponíveis na internet (sobretudo os disponíveis no Youtube) e praticar sempre que possível os recursos destes softwares foram os principais caminhos pelos quais começaram a dominar essa prática de MP3 jockey.

Ao som de aquecimentos, montagens e de refrãos como “Soca, soca, soca, soca, soca, soca”, “Que delícia! Mama eu, mama eu, mama mama mama eu”, “Segura o garoto, segura o garoto, não importa se ele for meio torto”, “Vou botar na

---

<sup>47</sup> Segundo Fontanari, “a mixagem é a operação musical realizada pelos DJs para comporem as narrativas musicais de longa duração que singularizam a experiência dançante da música eletrônica, ‘costurando’ faixas musicais com o equipamento *mixer*. É também o termo que empregam para as combinações que realizam de diferentes gêneros musicais com a música eletrônica. A mixagem é também – argumento, estendendo o sentido original do termo – uma chave interpretativa para a compreensão do papel exercido pelos DJs, entre seu público de jovens da periferia, de mediadores de informações e referências transnacionais às quais os últimos não têm acesso. É a partir dela que explicavam e recriavam a si mesmos e sua experiência urbana como jovens de grupos populares residentes numa metrópole periférica. Neste sentido, a mixagem é uma categoria musical estruturante desta cena musical” (FONTANARI, 2013, p. 15).

tua irmã” ou “quatro mais quatro é igual a oito, menos três sobram cinco: mama eu e os amigos!” – os quais, inclusive, me causam um considerável desconforto pela ambiguidade de minha posição: pretende conhecer, porém tende a coibir –, e com meu celular em mãos, circulo pelo pátio interno da Compositor procurando registrar em vídeo algumas práticas musicais cotidianas realizadas pelos jovens estudantes durante aqueles vinte minutos de recreio que sejam pertinentes ao meu trabalho de pesquisa.

Se as gravações realizadas em áudio-visual me pareceram muito pouco produtivas no registro das histórias destes estudantes nos encontros semanais em sala de aula (conforme já discutido no capítulo anterior), elas ainda me pareciam bastante oportunas no registro destas práticas musicais realizadas no cronotopo do pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras. Contudo, a realização deste registro mostrou-se uma tarefa nada fácil, já que tais práticas parecem sempre acontecer fora ou escapar do alcance de meus olhos e, principalmente, da câmera de meu aparelho celular.

Certa vez, entretanto, não consegui evitar e acabei pedindo para que os estudantes-MJs que tocavam em uma sexta-feira tirassem um determinado funk-proibidão. Tratava-se, mais especificamente, da música “Bonde do Bruck mete bala”, do MC B13<sup>48</sup>. Um funk-proibidão em que o chamado Bonde do Bruck da CDD era exaltado:

(início beatbox)  
 Ilalaialaiala (canto em loop e sampleado)  
 (sampler de melodia de saxofone e sons de disparos de arma)

Em CDD  
 Todo mundo já quer traficar  
 Ou então já tá escalado  
 Eu não vejo a hora de matar  
 Todos esses arrombados

Desde a primeira vez que eu cheguei  
 Aqui na CDD, mano admirei  
 Porque minha vontade, vou te falar  
 É matar quem quer passificar  
 (pausa do beatbox)

(reinício do beatbox)  
 CDD  
 A segurança pesada, porque  
 Aqui o arrego é bala

<sup>48</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JGVw6V6SODo>.

Dizer que o Bruck II, 100% C.V.  
(pausa do beatbox)

(reinício do beatbox)  
CDD  
A segurança pesada, porque  
Aqui o arrego é bala  
Dizer que o Bruck II, 100% C.V.  
(pausa do beatbox)

(reinício do beatbox)  
Pode vim, na CDD você vai se ferir  
Vai tomar uma rajada que vai destruir  
Se quiser tentar nós tamo aqui,  
(pausa do beatbox)

(reinício do beatbox)  
Aqui  
O bonde guerriando, tráfico somando  
Fuzil já tá chegando, arsenal tá aumentando  
Mas nós mete bala se eles invadir  
(pausa do beatbox)

(reinício do beatbox)  
A CDD aqui tá pesada  
E a rapaziada tem FAP, tem G3, tem granada

A CDD aqui tá pesada  
E a rapaziada tem FAP, tem G3, tem granada

llalaialaiala (canto em loop e sampleado)  
(sampler de melodia de saxofone e sons de disparos de arma)

Estes casos de proibições estavam de deixando em uma posição bastante tensa e desconfortável. Um bom exemplo disso foram as duas visitas de policiais da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) da Cidade de Deus a nossa unidade escola para averiguar as denúncias de moradores dos condomínios do em torno da Compositor. Segundo estas denúncias, a referida escola estaria realizando bailes funks para seus jovens estudantes e, conseqüentemente, estimulando-os a fazerem coisas erradas.

Nas referidas ocasiões das visitas destes policiais, a diretora da escola (após esclarecer aos policiais que se tratava de uma proposta pedagógica da escola em consonância ao movimento do funk carioca como cultura, inclusive) não deixou de me alertar:

– Zé Carlos, nós temos que tomar muito cuidado com as músicas tocadas durante o recreio. Não se esqueça de que você ainda está em estágio probatório e que as denúncias do moradores destes prédios mais próximos ainda podem lhe trazer sérios problemas!

Bem, de qualquer forma, em meio à confusão de adolescentes andando, correndo, pulando, dançando, comendo, bebendo e, principalmente, gritando – um “caos” bastante típico destes momentos diários de recreio –, observo algo que me parece um tumulto que consegue ser ainda maior (e mais preocupante): um empurra-empurra no meio daquele aglomerado de jovens.

Preocupado, assim, com o que estava acontecendo (ou com o que poderia acontecer), observo tudo bem de perto e com bastante atenção. Eis, justamente, uma das determinações da direção da escola para que a Gonzagão Digital se concretizasse: a presença de algum professor nestes momentos diários para que não acontecessem problemas como tumultos, brigas ou mesmo aquelas músicas comumente chamadas de “impróprias”.

Mas o empurra-empurra no pátio interno da escola continua. Não pára. Só que agora vai dando forma, gradativamente, a uma roda onde diversos estudantes observam (ou pelo menos se esforçam bastante para observar), com grande expectativa, algo que parece estar prestes a acontecer em seu interior.

Mas durante um bom tempo nada acontece. Apenas alguns jovens estudantes empurrando uns aos outros para o meio da roda que, muito rapidamente, saem dela para, apenas, observá-la do lado de fora. Nada mais. Entretanto, apesar de vazia e, aparentemente, sem nenhuma novidade a apresentar, todos aqueles olhares e expectativas parecem se esforçar bastante em não deixá-la se fechar. E ela realmente não se fecha!

Em um determinado momento, entra um aluno na roda. Não foi empurrado. Permanece. Outro aluno, mais timidamente, entra em seguida e espera. O primeiro começa a balançar o corpo de um lado para o outro, meio que se preparando para dar início a um movimento ainda mais preciso. Durante esta preparação, contudo, um terceiro aluno cruza a roda, atrapalhando a concentração do primeiro que, imediatamente, pára e o encara. E a roda apóia sua reprovação com fortes vaias e gritos. Ele sai.

Passado essa desagradável interferência, o jovem volta a se balançar e logo em seguida, sem perder mais tempo, começa uma série de passos rápidos que, ainda que equivocadamente, me remete, muito facilmente, aos movimentos de um passista de escola de samba. Porém, não ao som de um samba-enredo, mas sim de um poderoso funk-montagem. A roda vibra! Ele desce, sobe. Coloca uma mão no pé, a outra no outro. Realiza diversos movimentos rápidos, virtuosísticos,



principalmente com as pernas e os pés. Incorpora (no sentido de apropriar-se), muito facilmente, alguns passos do break, do frevo, da capoeira e até mesmo o famoso *moonwalk*, popularizado por Michael Jackson. E após alguns segundos nessa intensa movimentação, encerra-a com alguns giros sobre o próprio eixo do corpo. A roda vibra com gritos, aplausos e assobios!

Figura 5 - Duelo de Passos no pátio interno da escola durante o recreio



É a vez, então, do segundo jovem. Sem uma preparação como a do outro, começa imediatamente sua série de movimentos. Parece-me que não possui a mesma destreza do primeiro, mas continua e vai até o fim com seus passos, arrancando, inclusive, uma boa vibração da roda que os assistem.

O primeiro se apresenta na roda mais uma vez. E repetindo sua preparação, só que agora tirando o casaco que parecia lhe atrapalhar, faz uma nova série de passos. De repente, ele pára. E num movimento lento com os quadris, meio que reproduzindo a forma de um quadrado, vai se aproximando lentamente do segundo aluno que apenas o olha, meio de lado, com um sutil sorriso no rosto. E quanto mais perto chega, mais “sem graça” este outro fica.

A roda vai vibrando em um crescendo cada vez mais forte! Parece tratar-se de uma ironia ou um deboche do primeiro sobre o segundo. E ele termina sua

“zoação”<sup>49</sup> com uma pequena rebolada, bem próxima do segundo, arrancando mais uma vez forte gritos, assobios e palmas da roda. E a disputa não pára. Ainda continua durante um longo tempo até que outros alunos substituem esses dois jovens.

Com a saída destes dois jovens estudantes daquela roda de funk, encerro bastante satisfeito minhas filmagens realizadas com meu aparelho celular. Guardo-o, então, no bolso de minha calça com aquela ótima sensação de uma difícil tarefa ter sido cumprida: ter conseguido capturar (no sentido de apoderar-me de) algumas imagens bem interessantes das práticas musicais cotidianas realizadas na escola e, principalmente, bastante relevantes ao desenvolvimento de meu trabalho de pesquisa em andamento.

Entretanto, enquanto guardava meu aparelho celular no bolso, outro aluno se aproximava de mim e me perguntava com um ar (e um grande sorriso) bastante irônico e debochado:

– E aí professor, o senhor não vai entrar na roda não?

### **3.2 Nos (des)encontros do pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras**

A narrativa apresentada inicialmente neste capítulo ilustra, brevemente, a coexistência daquele circuito comunicativo afrodiaspórico no cotidiano da Compositor. Na desconfortável posição de professor-pesquisador, na fronteira de sua parcialidade e incompletude (ou, conforme a própria narrativa, entre o querer conhecer e o tender a coibir), o cronotopo do pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras sob a regência dos estudantes-MJs se transforma, ainda que temporariamente, em uma verdadeira roda de funk.

Trata-se, não necessariamente, da presença de uma roda propriamente dita (como acabou sendo descrita no decorrer da própria narrativa), mas sim de uma complexa rede de conhecimento cuja i(n)teratividade – enquanto uma polifonia e

---

<sup>49</sup> Enquanto uma gíria utilizada cotidianamente por estes jovens estudantes (e tantos outros jovens cariocas, também), a palavra “zoar” significa zombar, debochar ou caçoar de alguém. Em outros momentos, inclusive, ela pode significar também anarquizar, badernar ou bagunçar, enquanto desordem e confusão.

dialogicidade que (des)tece um movimento de repetição que é sempre diferente, qual seja: o cronotopo do pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras – tensiona uma concepção hegemônica de conhecimento centrada na textualidade a partir dos (des)usos realizados com aquelas mesmas tecnologias cotidianas.

Em linhas gerais, o que chamamos aqui de roda de funk compreende um determinado cronotopo que se encontra sob o protagonismo da prática de tocar-ouvir música mediado pela apropriação de arquivos MP3 realizada pelos MJs da Compositor todas as sextas-feiras. Um cronotopo que, enquanto um híbrido de música, reprodutibilidade técnica e diáspora negra, apresenta um caráter eminentemente político.

Sob esta perspectiva, inclusive, poderia afirmar que a experiência carnavalizada do “Pedala Robinho” e “banho d’água” ao som do funk-montagem “Aquecimento Pica” tocado-ouvido em um poderoso celular que possibilitava a socialização de um grupo de estudantes no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio narrada no capítulo anterior – a qual possibilitou tanto a emergência da complexidade da posição do professor-pesquisador como, também, da própria pesquisa em questão – já enunciava, enquanto um cronotopo sob o protagonismo dos MJs da Compositor, a concepção de roda de funk que será discutida aqui neste capítulo.

De qualquer forma, o caráter político deste “entre-lugar” (BHABHA, 2013) que compreende a roda já havia sido muito bem apontado por Lopes (2011) ao abordar a realização destas rodas de funk nas mais diferentes localidades da cidade do Rio de Janeiro na segunda metade da década de 2000 (LOPES, 2011, p. 119). Rodas de funk, estas, que se apresentaram como uma das principais formas de intervenção de um movimento social que se consolidou, no ano de 2008, com a criação da chamada Associação de Profissionais e Amigos do Funk (APAFunk). Segundo esta autora,

as rodas de funk começaram, então, a ser organizadas em nome da associação e passaram a ser duas as suas principais reivindicações. A primeira relacionada à busca de meios alternativos de produção e de divulgação para fazer frente ao monopólio da indústria funkeira. E a segunda, que, no período do meu trabalho de campo, ganhou maior

relevância, foi a luta para aprovar uma lei que assegurasse o reconhecimento do funk como cultura (LOPES, 2011, p. 127)<sup>50</sup>.

O caráter político da roda de funk abordada no presente capítulo, entretanto, se encontrou muito menos centrado na reivindicação e na promoção de direitos ou ainda nas alianças com atores de esquerda (como intelectuais, políticos, militantes, dentre outros), e muito mais nas chamadas “negociações” (BHABHA, 2013, p. 97) que (des)tecem a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada no cotidiano da educação escolar<sup>51</sup>. Conforme nos orienta as palavras do DJ Marcelo André, primeiro secretário da APAFunk, apresentadas na epígrafe do presente capítulo, por exemplo: “a roda de funk hoje é um instrumento pra todos os funkeiros usarem. Não existe Roda de Funk original e falsa”<sup>52</sup>.

No cotidiano da escola municipal carioca em questão, mais especificamente, a roda de funk compreende justamente o pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio, sobretudo nas sextas-feiras quando da realização da equipe de som chamada de Gonzagão Digital. Um tempo-espaço em que aqueles cerca de duzentos e quarenta jovens do segundo segmento do Ensino Fundamental do turno da manhã se reúnem para lanchar, conversar, namorar, correr, brincar (muitas vezes, até mesmo brigar) e, principalmente, ouvir música. Uma roda de funk que se apresentou como o principal campo de i(n)teração entre os chamados MJs da Compositor (ou seja, o professor-pesquisador e os estudantes-MJs) e, conseqüentemente, de realização da presente pesquisa de doutorado.

---

<sup>50</sup> Em 2009, foi aprovada na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro a lei nº 5.544 reconhecendo o funk como cultura.

<sup>51</sup> Segundo Bhabha, “a negociação desvela certo mal-estar no lance final do intercâmbio, precisamente porque está mais preocupada com a enunciação dos jogadores da partida – o autodesvelamento dos agentes e do agenciamento, já que a negociação é a própria essência da ação e da elocução humanas” (BHABHA, 2013, p. 96).

<sup>52</sup> “Hoje já temos cinco anos de Roda de Funk, várias pessoas copiando, acho muito legal isso. A ideia surgiu dentro das primeiras reuniões, todo mundo junto em um palco, cantando e falando de política. A princípio algumas pessoas ficaram receosas, mas acabou dando certo e virando uma alternativa pra todo mundo. A roda de funk hoje é um instrumento pra todos os funkeiros usarem. Não existe Roda de Funk original e falsa, a diferença entre uma e outra é que uma é só com objetivo artístico e a outra tem como objetivo a política e o lado artístico dos músicos e DJs que estão participando. A intenção é cantar os seus sucessos, músicas novas, falar de política e APAfunk. As nossas tem objetivos e critérios, não pode repetir música, não pode cantar pornografia, palavrão, a ideia é mostrar o quanto é rico o nosso funk. É para todo mundo, desde os oito aos oitenta anos sem ninguém ficar constrangido”. Entrevista realizada pelo site Funk de Raiz (disponível em <http://funkderaiz.com/entrevista-dj-marcelo-andre/>, visualizado em dezembro de 2014).

Clifford (2000) nos oferece algumas referências bastante interessantes para abordar esta roda de funk da Compositor. Apropriando-me de suas palavras em uma discussão sobre a cultura enquanto um tempo-espaço marcado justamente por aquilo que chamamos aqui de i(n)terações – o que Clifford intitulou, inclusive, muito sugestivamente de “culturas viajantes” –, poderíamos dizer que, enquanto um “cronotopo da cultura (um cenário ou cena que organiza tempo e espaço numa forma completa e representável)”, o pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio passa a se parecer menos “com uma barraca numa aldeia, um laboratório controlado ou um local de iniciação e habitação” (CLIFFORD, 2000, p. 58) – elementos de uma estrutura discursiva a partir da qual a antropologia cultural legitimou, historicamente, aquilo que este mesmo autor já havia chamado de autoridade etnográfica (CLIFFORD, 1998) – “e mais assemelhado a uma sala de recepção de hotel, um navio ou um ônibus”. Trata-se de um tempo-espaço (des)tecido por fluxos e refluxos, cuja ampla e complexa trama nos possibilita tanto questionar o “viés naturalizador, orgânico, do termo cultura, visto como um corpo enraizado que cresce, vive, morre”, como também (e principalmente) tornar mais nítida “as historicidades contruídas e discutidas, os locais de deslocamento, interferência e interação” (CLIFFORD, 2000, p. 58).

Historicidades, deslocamentos e interações, estes, que começam a emergir, inclusive, já a partir de algumas problematizações sobre o próprio processo de construção do trabalho de pesquisa etnográfica, como nos sugere, por exemplo, este mesmo autor:

como uma experiência incontrolável se transforma num relato escrito e legítimo? Como, exatamente, um encontro intercultural loquaz e sobredeterminado, atravessado por relações de poder e propósitos pessoais, pode ser circunscrito a uma versão adequada de um ‘outro mundo’ mais ou menos diferenciado, composta por um autor individual? (CLIFFORD, 1998, p. 21).

Em consonância com esta perspectiva cliffordiana, Bhabha também nos oferece algumas possibilidades bastante férteis para abordar esta mesma roda de funk da Compositor. Apropriando-me de suas palavras ao discutir o que chamou de “locais da cultura” (BHABHA, 2013), poderíamos dizer que este cronotopo da roda emerge no decorrer da pesquisa como “como espaço liminar [que], situado no meio das designações de identidade, transforma-se no processo de interação simbólica, o

tecido de ligação que constrói a diferença entre superior e inferior, negro e branco” (BHABHA, 2013, p. 23) e, conseqüentemente, entre indivíduo e coletividade, professore-pesquisador e estudantes-MJs.

Mergulhando um pouco mais em suas indagações, poderia dizer ainda que o movimento de ir e vir no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio, enquanto um “entre-lugar” (BHABHA, 2013, p. 20), impossibilitou que as “identidades a cada extremidade dele se estabelecessem em polaridades primordiais” (BHABHA, 2013, p. 23). Ainda segundo as palavras deste mesmo autor, “essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 2013, p. 23).

É neste sentido que o pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras possibilitou a emergência das parcialidades e incompletudes dos diferentes sujeitos que nele i(n)teragiram. Uma roda de funk que posicionou tanto o professor-pesquisador como os estudantes-DJs naquilo que Certeau certamente descreveria como “ser um estrangeiro na própria casa [ou melhor, na própria escola]” (CERTEAU, 1994, p. 73).

Uma posição fronteira cujo conflituoso ir e vir poderia ser traduzido pela ambivalência de um duplo deslocamento: se, por um lado, tanto a posição de professor-pesquisador como dos estudantes-MJs não se apresentaram como a de um observador neutro diante dos conflitos que teceram esta roda, pois inevitavelmente a presença de cada um deles interferiu no referido cronotopo (ou seja, eles foram partes constitutivas destes mesmos conflitos e, portanto, não estavam fora deles), por outro lado, estas mesmas posições também não se apresentaram com um controle totalitário sobre estes mesmos conflitos, pois tal cronotopo também esteve (ainda que de forma assimétrica, estruturado por determinadas relações desiguais de poder, certamente) atravessado por seus próprios excedentes, por suas próprias incompletudes.

Ao propor os encontros cotidianos como possibilidade metodológica de pesquisa, Passos (2014) nos coloca uma interessante sugestão a este respeito. Segundo a autora:

entendemos o encontro, na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, como uma experiência de interação entre sujeitos, que pode ser produzida/organizada/promovida pelo pesquisador, ou pode se dar ao

acaso. Ao longo dos trabalhos desenvolvidos foi possível observar que no processo da pesquisa acontecem encontros entre sujeitos que vão suscitar outros encontros e outros encaminhamentos para a produção do conhecimento. Esses têm consistido em terreno fértil para pensar conceitos, provocando discussões e alimentando nossa produção no grupo. Interpretar o movimento dialógico pelo qual passam nossos interlocutores e nós mesmos tem sido uma experiência importante na formação dos pesquisadores que participam do grupo. A emergência de saberes, de relações, de narrativas é grandiosa no momento em que um sujeito “é afetado pelo outro” e que este “afetar-se” gera conhecimento. (PASSOS, 2014, p. 234).

Na esteira de Passos (2014), a roda de funk da Compositor encontra-se trançada por determinados encontros (e desencontros) cotidianos, em “quando um sujeito [afeta e] é afetado pelo outro”, cuja polifonia e dialogicidade desestabiliza qualquer tentativa de enquadrar ou regular seus mais diferentes posicionamentos (como o do professor-pesquisador e dos estudantes-MJs, por exemplo) em limites preestabelecidos, predeterminados. Os conflitos, mais especificamente no caso em questão, aparecem como principal manifestação desta i(n)teratividade, posicionando-se não como excessão ou crise de um determinado padrão de sociabilidade, mas sim como elemento estruturante de suas próprias relações sociais.

Sob esta perspectiva, o próprio debate do familiarizar-se com o exótico (DA MATTA, 1978) ou do estranhar o familiar (VELHO, 1978), ainda bastante determinante nos estudos da antropologia cultural brasileira, aparece tensionada ou rasurada, aqui, pelas parcialidades e incompletudes destes mesmos (des)encontros cotidianos.

Ao discutir “os aspectos interpretativos do ofício de etnólogo” (DA MATTA, 1978, p. 27) a partir do que chamou de “antropological blues” (DA MATTA, 1978, p. 27), Da Matta já havia afirmado que só se tem antropologia “quando se tem de algum modo o exótico”, entendendo este exótico, entretanto, em uma relação de distanciamento cultural (DA MATTA, 1978, p. 28).

Em um contexto posterior, em que a antropologia já assumia o espaço urbano como campo de estudos, Velho (1978) recolocava esta mesma problematização do distanciamento, porém complexificando-o um pouco mais. Para este referido autor, ao estudar questões de sua própria sociedade, o antropólogo se expõe a determinados confrontos (com especialistas, leigos ou outros tantos representantes de seu próprio campo de estudo, por exemplo), os quais, em última análise,

oferecem “vantagens em termos de possibilidades de rever e enriquecer os resultados das pesquisas” (VELHO, 1978, p. 45).

De qualquer forma, contudo, ainda que guardando suas respectivas particularidades metodológicas, em ambos os casos a cultura apresenta-se sempre compreendida como uma teia de significados (GEERTZ, 1989), cabendo à antropologia, em última análise, o papel de uma ciência interpretativa em permanente procura de suas explicações (GEERTZ, 1989, p. 4)<sup>53</sup>.

Com a emergência tanto dos movimentos de descolonização como das experiências das populações diaspóricas do chamado Terceiro Mundo, assim como também a disseminação dos intelectuais destas mesmas populações pelos principais centros acadêmicos ocidentais, a legitimidade ou a consensualidade desta ciência interpretativa, assim como do que seria efetivamente exótico ou familiar, foi mostrando-se cada vez mais frágil, deslocado e menos sustentável. Ao referir-se a sua própria trajetória, a sua inserção nos estudos literários ingleses, por exemplo, Bhaba assim escreve:

o ‘centro’ canônico pode, de fato, ser mais interessante por sua intangibilidade, mais constrangedor como um enigma de autoridade. O que estava faltando no mundo tradicionalista dos estudos literários ingleses, como os encontrei, era um engajamento rico e paradoxal na pertinência do que reside numa relação oblíqua ou alienígena com as forças de centramento. Os autores que se encontravam fora do centro, textos literários que tinham sido postos de lado, temas e tópicos que tinham permanecido dormentes ou não lidos em grandes obras de literatura – eram esses os ângulos de visão e visibilidade que me encantavam (BHABHA, 2011, p. 174).

Assim, sob uma perspectiva que tem sido comumente chamada de “pós-colonial” (SCHMIDT, 2011), uma possível antropologia não estaria mais centrada no conforto que uma “interpretação das culturas” (GEERTZ, 1998) possa oferecer (seja ela de uma cultura familiar ou de uma cultura exótica), mas sim nas tensões liminares que realiza a coexistência destes diferentes processos interpretativos (CLIFFORD, 1998), ou, em outros termos, de um complexo de estranhamento-

---

<sup>53</sup> Conforme nos esclarece as próprias palavras de Geertz, “o conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões enigmáticas na sua superfície” (GEERTZ, 1989, p. 4).



familiarização (poderíamos assim dizer), apropriando-me daquelas mesmas trilhas abertas por Da Matta e por Velho.

Neste sentido, foi justamente mergulhado na i(n)teratividade ou nos (des)encontros deste cronotopo do pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras – ou na coexistência de seus mais diferentes processos interpretativos –, que o professor-pesquisador viu sua parcialidade subalternizada no processo de proletarização crescente do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massa ser deslocada para seu próprio excedente, para sua própria incompletude: a reprodução de um discurso estereotipado de violência, da criminalização das práticas culturais protagonizadas por jovens negros moradores de periferia e de uma concepção hegemônica de conhecimento centrada na textualidade (GILROY, 2001).

Assim como, também, foi justamente na i(n)teratividade ou nos (des)encontros deste mesmo cronotopo do recreio que a parcialidade dos estudantes-MJs no processo de monopolização da indústria fonográfica no compartilhamento de músicas pela internet viu-se excedido não apenas por um segmento destas mesmas massas em que nem mesmo expressar-se é permitido (questão racial), mas que mesmo assim, mesmo não sendo permitido, não deixaram de forma alguma de fazê-lo.

Assumir estes (des)encontros realizados no pátio interno da Compositor durante os vinte minutos de recreio sob a regência de seus MJs como principal cronotopos da pesquisa significou, portanto, assumir a emergência das negociações que (des)tecem este cotidiano escolar (mais especificamente quando o que estava em jogo era a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3). Negociações, estas, não limitadas a uma relação dialética de superação ou transcendência<sup>54</sup>, mas sim em sua própria ambivalência.

Conforme nos orienta as palavras de Bhabha, por exemplo, a negociação consiste na “habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e mediar o que parece ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias” (BHABHA, 2011, p. 97).

---

<sup>54</sup> Conforme as palavras de Bhabha, “com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de iteração que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagonicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (BHABHA, 2013, p. 57).

### 3.3 A ironia

O convite realizado por um jovem estudante que percebia claramente meu interesse naquela roda de funk praticada naquele cotidiano escolar (CERTEAU, 1994) – “e aí professor, o senhor não vai entrar na roda não?” – me inquietou bastante. Sobretudo, pela maneira irônica e debochada com que ele o fez. Uma ironia e um deboche que me soaram como mais uma, dentre tantas outras, desautorizações que minha figura de professor-pesquisador se deparou no cotidiano desta mesma escola municipal carioca Ensino Fundamental.

Parece que esse convite só havia sido feito porque este jovem tinha a absoluta certeza de qual seria minha resposta: não! E essa foi, justamente, a resposta que eu dei a ele naquele momento.

Mas não é um “não” qualquer. E sim, um “não” com um sorriso meio sem graça, desconcertado com a situação inesperada. Uma situação carnalizada em que, conforme nos orienta Bhabha, “o agente do discurso [tornou-se], no momento mesmo da enunciação, o objeto projetado, invertido, do argumento, voltado contra si próprio” (BHABHA, 2013, p. 54).

Afinal de conta, nesta roda de funk, o pertencimento e a autoridade que eu enxergava eram justamente outros. Não os meus, enquanto um professor ou pesquisador de música (ou outro profissional da educação qualquer), mas sim daqueles estudantes que realizavam aquelas (maravilhosas, não posso deixar de comentar) práticas de MJ e de duelo de passos.

Um pertencimento e uma autoridade, inclusive, que não estavam assegurados em momento algum por minha figura de professor-pesquisador ou por qualquer outra posição da estrutura escolar (seja de professor, direção, aluno, responsável ou funcionário), mas sim por uma parte bastante significativa dos processos de subjetificação (BHABHA, 2013, p. 118) que (des)tecem aquele mesmo cotidiano escolar.

Não posso negar, entretanto, que esta mesma ironia, este mesmo deboche que, inicialmente, me soou como mais uma desautorização sobre a minha posição de professor-pesquisador naquele cotidiano escolar (e creio que realmente não deixou de ser) enunciava, também, algumas outras importantes questões para o desenrolar da própria pesquisa.

Bakhtin (1987), por exemplo, já havia nos orientado quanto ao fato do cômico, do carnavalizado criar uma espécie de “dualidade do mundo” (p. 5). Segundo as palavras deste autor,

o indivíduo parecia dotado de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas, com os seus semelhantes. A alienação desaparecia provisoriamente. O homem tonava-se a si mesmo e sentia-se um ser humano entre seus semelhantes. O autêntico humanismo que caracterizava estas relações não era em absoluto fruto da imaginação ou do pensamento abstrato, mas experimentava-se concretamente neste contexto vivo, material e sensível (BAKHTIN, 1987, p. 9).

Sob esta perspectiva (e apropriando-me das palavras de Bakhtin), a ironia e o deboche do convite parecia possibilitar o estabelecimento de “relações novas”. Relações entre “semelhantes”, inclusive, em que a “alienação” desapareceria, ao menos “provisoriamente”.

Relações estas, entretanto, tecidas não de forma natural ou espontânea em que as parcialidades e incompletudes simplesmente, como que por encanto, desaparecem. Na verdade, o encanto era, justamente, outro. Tratava-se da possibilidade de estabelecer (novas) relações, sim, porém tecidas a partir de determinadas negociações cotidianas em que aquelas mesmas parcialidades e incompletudes apareceriam tensionadas, deslocadas, rasuradas.

Bem, não podemos negar o fato da ironia do convite ter enunciado um convite propriamente dito. Afinal de contas, esta pergunta não deixou de apresentar-se, em momento algum, como um verdadeiro convite. Um convite, entretanto, carregado de enunciações.

Por um lado, este convite enunciava a possibilidade, a partir de uma permissão pressuposta por parte dos estudantes-MJs, do professor-pesquisador entrar naquela roda de funk. Uma entrada, entretanto, que dependeria do consentimento deste mesmo professor-pesquisador em se submeter à dinâmica de um cosmopolitismo afrodiaspórico presente naquele cotidiano escolar. Um cosmopolitismo, contudo, que não estava, de forma alguma, limitado ou restrito aos determinantes daquela estrutura escolar instituída.

Mas qual seria o interesse daqueles estudantes-MJs em minha participação imediata naquela roda de funk? E por que, exatamente, este convite foi realizado naquele momento?

Em relação à primeira pergunta, creio que seria, talvez, uma forma de legitimar, ou ao menos fortalecer ou empoderar aquela prática musical no interior daquela estrutura escolar. Os estudantes-MJs sabiam que a presença daquela roda de funk na escola não dependeria exclusivamente de mim. Eles sabiam que aquele protagonismo afrodiaspórico não estava submetido a minha vontade ou a qualquer argumento ou interpretação que eu pudesse oferecer. Afinal de contas (conforme sinalizamos logo no início desta tese), este protagonismo estava presente na escola, com sem e apesar do professor! Entretanto, o protagonismo do professor-pesquisador em sua realização seria uma força a mais para sua própria continuidade.

Creio que eles percebiam, também, as reiteradas estratégias de (sob)estetização política sobre sua prática musical, as reiteradas tentativas da estrutura escolar de regular, cotidianamente, aquela prática cotidiana de tocar-ouvir música partir de uma concepção hegemônica de conhecimento, de um discurso estereotipado sobre a violência e a criminalização das práticas culturais protagonizadas por jovens moradores de periferia que este mesmo discurso procura legitimar. Afinal de contas, uma das condições para o funcionamento da Gonzagão Digital era justamente a presença de um professor. E creio que o convite foi realizado naquele momento justamente devido à proporção que a referida prática musical começou a tomar naquele cotidiano escolar.

Conforme já sinalizado no capítulo anterior, a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 era realizada pelos jovens estudantes da Compositor há muito tempo, desde antes de minha chegada na escola. Entretanto, a proporção amplificada e, principalmente, compartilhada (ainda que bastante marcada por tensões e dissensos) que esta prática assumiu com a chamada Gonzagão Digital parecia apresentar-se como uma novidade no histórico da escola municipal carioca em questão.

– A galera nem falta mais nas sextas-feiras... prá mim, é o melhor dia da semana. Fico até mais animada prá vir prá escola – comentava uma estudante sobre o recreio das sextas-feiras.

– O recreio ficou até mais tranquilo, professor. O pessoal fica aí cutindo as músicas, conversando com os colegas, brincando, correndo, dançando... e nem teve mais briga – comentava, também, um jovem estudante sobre este mesmo recreio da Compositor.

– A gente já começa a aquecer o final de semana aqui mesmo na escolar... prá terminar, no domingo, lá no Coroadão – comentava mais outro estudante sobre este mesmo recreio.

Em outros termos, poderia afirmar que a ironia e o deboche do convite narrado anteriormente enunciavam, assim, um interesse imediato por parte dos estudantes-MJs sobre minha figura de professor-pesquisador.

Por outro lado, este convite enunciava também a possibilidade dos estudantes-MJs protagonizarem minha própria pesquisa. Afinal de contas, o convite para entrar na roda consistia, justamente, no convite para a realização de minha própria pesquisa, pois conhecer aquele circuito comunicativo da diáspora negra coexistente no cotidiano da Compositor, conhecer aquela prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada naquele cotidiano escolar e, assim, conhecer os (des)usos cotidianos dos aparelhos celulares, repertórios, palavras e corpos realizados pelos jovens estudantes da Compositor exigia, inegavelmente, que eu mergulhasse naquela roda de funk.

Inclusive, exigia não simplesmente que eu mergulhasse naquele cronotopo do pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras, mas que também (e este era o ponto mais importante da pesquisa) reconhecesse este mesmo cronotopo como campo de conhecimento ao lado de outros hegemonicamente já consolidados (como a sala de aula, por exemplo).

Tratava-se de um mergulhar neste cronotopo, contudo, não necessariamente realizando aquele virtuosístico duelo de passos ou ainda assumindo o comando daquela aparelhagem de som (apesar de que, este último, eu até poderia me habilitar). Tratava-se sim (e este era o ponto que realmente me interessava na própria pesquisa) de reinventar ou de complexificar aquela figura dos MJs da Compositor a partir de minha própria posição de professor-pesquisador.

Em outros termos, a ironia do convite enunciava, também, o interesse imediato do professor-pesquisador sobre a figura dos estudantes-MJs, sobre a prática musical realizada cotidianamente por eles naquele pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras.

Como já disse, enfim, a ironia e o deboche do convite realizado pelo referido estudante no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio me incomodaram bastante. E isso, provavelmente, porque, nesta imbricada rede de conhecimento que tece e destece o dia-a-dia de nossa escola municipal carioca de

Ensino Fundamental, ele tenha conseguido com a aparente simplicidade e contingência de sua pergunta me posicionar, justamente, em um daqueles pontos, ou melhor, nós de maior complexidade e tensão – e, conseqüentemente, de maior interesse e desafio para a continuidade de realizar minha própria pesquisa –, qual seja: conhecer a práticas de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada no cotidiano da escola municipal em que trabalho (objetivo principal da pesquisa) em suas próprias parcialidades, em suas próprias incompletudes, ou seja, sem totalizá-las, sem objetificá-las, exatamente como terminei por fazer no decorrer da pesquisa com a câmera de meu celular e da narrativa com a própria descrição da roda de funk realizada nos parágrafos que iniciaram este capítulo.

Trata-se, assim, da justaposição de diferentes processos interpretativos emergentes em um determinado (des)encontro cotidiano, da ambivalência de um (des)encontro realizado no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras em que as parcialidades e incompletudes dos diferentes posicionamentos em questão (professor-pesquisador e estudantes-MJs, neste caso especificamente) i(n)teragiram. Apropriando-me das palavras de Bhabha (2011) citadas anteriormente, poderia afirmar ainda tratar-se da habilidade de articular as diferenças em determinados tempo e espaço, de agenciar aquilo que parece ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias.

Em outros termos, poderia afirmar que a ironia e o deboche do convite enunciava uma das principais, das mais importantes negociações feitas para a realização deste trabalho de pesquisa. Negociação, esta, que enunciava, a meu ver (e na esteira das palavras anteriores de Bakhtin), a possibilidade de um “autêntico humanismo”, ou seja, de uma relação intersubjetiva em que “o homem tonava-se a si mesmo e sentia-se um ser humano entre seus semelhantes”.

Nesse sentido, enfim, me permito citar algumas palavras bastante instigantes (e não menos orientadoras) de Bakhtin. Pensar nestas práticas musicais cotidianas implica em “conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham-se e imobilizam-se em imagens acabadas” (BAKHTIN, 2010, p. 78).

## 4 ESTUDANTES-MJS

A textualidade se torna um meio de esvaziar o problema da ação humana, um meio de especificar a morte (por fragmentação) do sujeito e, na mesma manobra, entronizar o crítico literário como senhor do domínio da comunicação humana

*Paul Gilroy*

Todo ano eles tentam proibir a gente de usar o celular na escola, mas eles nunca conseguem. A gente sempre traz ele no bolso da calça, do casaco, na mochila. E aí, quando dá, a gente vai e coloca a música prá tocar...

*Estudante-MJ da Compositor*

### 4.1 “Então vocês não são DJs. Vocês são MJs: MP3-jockeys!”

Quando ministrava uma oficina de hip-hop aos jovens estudantes da Compositor – oficina, esta, que tinha como foco principal a prática de improvisar rimas –, Slow DABF contava algumas histórias deste movimento cultural e o importante papel dos chamados disc-jockeys (DJs)<sup>55</sup>. Assim ele dizia:

– Os disc-jockeys eram responsáveis por tocar as bases para a galera rimar. Utilizando, basicamente, duas pick-ups e um mixer, eles conseguiam misturar as músicas de diferentes LPs em uma sequência musical que poderia durar o tempo

---

<sup>55</sup> Slow DABF é um rapper da Baixada Fluminense que possui uma participação ativa no circuito de batalhas e saraus, tanto do Grande Rio como fora dele. Sua presença na Compositor deve-se, basicamente, ao professor de Português da escola, Renato Aranha (vocalista da banda de rock Rota Espiral, também oriunda da Baixada Fluminense), seu amigo de infância. A oficina em questão consistiu em uma das várias intervenções realizadas na Compositor pelo rapper graças ao projeto “Culturas, sonoridades e processos identitários afrodiaspóricos na comunidade escolar Compositor Luiz Gonzaga” realizado em parceria com a Faculdade de Educação da UERJ através do edital de Apoio à Escola Pública da FAPERJ de 2013. O referido projeto teve como objetivo principal a criação e a gestão participativa de uma rádio escolar no intuito de reforçar e ampliar esta prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada no cotidiano da Compositor.

que precisavam – explicava Slow o papel do DJ. E enquanto assim fazia, desenhava no quadro branco o referido equipamento musical.

– É igualzinho ao Virtual DJ que agente utiliza aqui na escola! – exclamava um daqueles estudantes ao ver o desenho do Slow no quadro.

– Sim – respondeu Slow com uma pausa bastante pensativa, porém continuando sua argumentação um pouco em seguida – Mas vocês não tocam discos aqui na escola. Vocês tocam músicas gravadas em arquivos MP3, não é? Então vocês não são DJs. Vocês são MJs: MP3-jockeys!

Em linhas gerais, estes que chamamos aqui (conforme sugerido por Slow) de estudantes-MJs são jovens matriculados na Compositor, mais especificamente nas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, ou seja, nas turmas do sexto ao nono ano (principalmente do turno da manhã), e que ocupam uma posição híbrida entre os campos da música, da reprodutibilidade técnica e da diáspora negra. São jovens com cerca de onze a quinze anos de idade, residentes em sua grande maioria na localidade de Cidade de Deus e que protagonizam uma prática musical específica, a de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada no cotidiano da Compositor.

Ainda mais especificamente, e conforme já apontado anteriormente, trata-se de uma prática musical cuja reprodutibilidade técnica se realiza, basicamente, nos seguintes termos. Ora por aparelhos celulares dos próprios estudantes nos mais diferentes cantos da escola, principalmente em seu pátio interno durante os vinte minutos do recreio (principal cronotopos da pesquisa, como veremos mais adiante). Uma prática musical, inclusive, já realizada por estes jovens muito como uma forma de sociabilidade antes de minha chegada como professor na referida escola. Ora, também, por um Virtual DJ Free instalado em um netbook da própria escola conectado, por um lado, aos referidos aparelhos celulares via cabo USB e, por outro lado, a uma caixa amplificada por um cabo P2-RCA neste mesmo cronotopos escolar, durante todas as sextas-feiras, mais especificamente com a equipe de som criada e gerida por estes mesmos jovens no decorrer da presente pesquisa e apelidada por eles próprios de Gonzagão Digital. Em todos estes casos, entretanto, a apropriação dos chamados arquivos MP3 emerge como a questão principal destes MJs da Compositor.

Em linhas gerais, os arquivos digitais em formato MP3 (MPEG Audio Layer 3), que surgiram na década de 1990, consistem em arquivos de áudio cujas



informações consideradas redundantes ou não significativas à audição humana foram suprimidas tornando-os, assim, expressivamente menores. Apesar de não ser o foco deste trabalho de pesquisa, creio que seria interessante apontar a necessidade de uma discussão mais detalhada a cerca deste chamado processo de “supressão de informações redundantes ou não significativas à audição humana” que orienta o algoritmo de compressão dos arquivos MP3, uma vez que a (pretensa) naturalidade ou a neutralidade que comumente lhe é atribuída está pautada, a meu ver, em critérios ainda bastante questionáveis como as chamadas faixas de frequência audível aos ouvidos humanos, o limiar de audição nas faixas de frequência audível, o mascaramento em frequência e o mascaramento temporal (SILVEIRA, 2008)<sup>56</sup>.

De qualquer maneira, enfim, trata-se de um padrão de arquivo de áudio estabelecido pelo Moving Picture Experts Group (MPEG), grupo de trabalho vinculado à International Organization for Standardization (ISO), que consiste em uma entidade que congrega as instituições de padronização de cento e setenta países, dentre os quais o Brasil, mais especificamente através da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)<sup>57</sup>. Este processo de compressão, que possibilitou uma redução de cerca de 90% do tamanho original (quando comparado ao padrão do Compact Disc, vigente até então), facilitou muito os processos de armazenamento (como, por exemplo, nos discos rígidos dos computadores pessoais e nas memórias dos mais diferentes aparelhos digitais portáteis, como de aparelhos celulares, por exemplo) e de compartilhamento destes mesmos arquivos (sobretudo através da internet), ampliando sua dispersão e, conseqüentemente, seus usos (CERTEAU, 1994) nos mais diferentes cronotopos contemporâneos como, por exemplo, no caso do cotidiano da escola municipal em questão.

Um caso bastante representativo da emergência deste processo de compartilhamento pela internet foi a trajetória do Napster (CASTRO, 2001, 2006). O Napster foi criado por Shawn Fanning e Sean Parker, e lançado em outubro de 1999 como um software de compartilhamento de arquivos musicais pela internet em uma época que para isso acontecer era necessário o grande domínio de conhecimento

---

<sup>56</sup> Disponível em [http://wiki.sj.ifsc.edu.br/wiki/index.php/MP3\\_\(Artigo\\_Completo\)](http://wiki.sj.ifsc.edu.br/wiki/index.php/MP3_(Artigo_Completo)), visualizado em setembro de 2014.

<sup>57</sup> A primeira reunião do MPEG ocorreu em 1988, em Ottawa, Canadá. Em 2005, o grupo já reunia cerca de trezentos e cinquenta membros representativos de várias indústrias, universidades e instituições de pesquisa (<http://mpeg.chiariglione.org/>).

de informática ainda bastante restrito. Em dezembro de 2000 (pouco mais de um ano depois), o Napster já contava quase cinquenta milhões de usuários, tornando-se um dos sites de mais rápido crescimento na história da rede. Segundo uma reportagem da Carta Capital (2013)<sup>58</sup>, neste seu momento de auge, cerca de quatorze mil músicas eram compartilhadas a cada minuto.

Para Castro (2001), o Napster abriu caminho para uma série de outros softwares de compartilhamento que apareceriam tempos depois justamente pela possibilidade inovadora do chamado acesso P2P (peer to peer, ou seja, par-a-par). Percebendo que os problemas enfrentados pelos sites de compartilhamentos de MP3 existentes até então eram oriundos de um sistema centralizado, os quais, dependentes de um servidor central, disponibilizavam um catálogo bastante limitado de músicas, Fanning e Parker criaram um sistema de acesso direto, de um computador pessoal a outro, em que cada computador tornava-se, simultaneamente, servidor e usuário<sup>59</sup>.

Entretanto, com esse imenso fluxo de apropriações não autorizadas de arquivos musicais, a indústria fonográfica viu seus direitos de propriedade diretamente ameaçados e, com isso, deu início a uma disputa nas cortes norte-americanas, já em setembro de 2000, encabeçada pela Recording Industry Association of America (RIAA). E por força de uma decisão judicial, em março de 2001, o Napster se viu forçado a bloquear o acesso a músicas protegidas pelas leis de direitos autorais, fato que tornou seu sistema mais lento por conta das filtragens que deveria realizar e, conseqüentemente, menos atraente pela redução significativa dos títulos disponíveis ao compartilhamento (CASTRO, 2001).

Desde então, a parcialidade em torno deste processo de compartilhamento de música pela internet tem se tornado bastante evidente: se, por um lado, os gigantes da indústria fonográfica tentam, com seus permanentes rearranjos políticos e econômicos, regular este processo de forma a não abrir mão de seus domínios de propriedade sobre os chamados direitos autorais (permitindo, quando muito, apenas que as massas questionem este domínio), por outro lado, também não faltam

---

<sup>58</sup> Disponíveis em <http://www.cartacapital.com.br/internacional/napster-o-dia-em-que-a-musica-foi-libertada/> e visualizada em setembro de 2014.

<sup>59</sup> Conforme sistematiza Castro, eles projetaram, um tipo de software que efetivamente [liberava] o potencial da rede, permitindo a criação viral de comunidades virtuais, realçando a capacidade transgressora da internet de passar por cima de barreiras e colocar em cheque antigas noções sobre negócios, cultura e conteúdo (CASTRO, 2001, p. 3).

esforços na tentativa destas mesmas massas em tensionar os limites deste mesmo domínio, ou aquilo que tem sido chamado de uma forma bastante superficial, genérica (e, certamente, bastante providencial), de pirataria. Conforme sintetiza Ribeiro (2012, p. 172):

Os tradicionais detentores de propriedade intelectual sobre obras audiovisuais, livros e produções fonográficas enfrentam a livre troca de produtos potencializada pelo acesso à internet banda larga e articulam-se por novas barreiras regulatórias para diminuir a circulação do bem e criminalizar quem viabiliza o acesso ao conhecimento e à cultura protegidos por *copyright*. O lobby da indústria faz emergir novos tratados internacionais e influencia diretamente os países na formulação de legislações mais duras que responsabilizem servidores de acesso e usuários pela troca não autorizada de arquivos protegidos pelos direitos autorais

A meu ver, entretanto, há uma problematização que também deve ser colocada em questão após este irreversível contexto de desenvolvimento da reprodutibilidade técnica em formato digital. Uma questão que está à sombra destas parcialidades do campo fonográfico e que é justamente a que pretendemos discutir neste capítulo: quais os usos que estes arquivos MP3 compartilhados passaram a adquirir nos mais diferentes cotidianos desta mesma sociedade contemporânea marcada, conforme as palavras de Benjamin (1983a) pela proletarização crescente do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas?

É justamente mergulhado neste contexto de apropriação e, portanto, na complexidade dos movimentos de armazenamento, desarmazenamento, compartilhamento e, principalmente, dos usos destes arquivos digitais de áudio nos mais diferentes cotidianos desta sociedade contemporânea (como no cotidiano da escola municipal carioca em questão, por exemplo) que, na esteira dos já tão conhecidos disc jockeys (DJs), propomos chamar aqui, conforme sugerido pelo rapper Slow DABF, de MP3-jockeys (MJs) estes sujeitos que protagonizam a prática de tocar-ouvir música mediada, entretanto, pela manipulação destes arquivos digitais (e não de discos, como os primeiros).

Naquela breve (porém pensativa) pausa, Slow enunciava o protagonismo dos jovens estudantes da Compositor na prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3. “Então vocês não são DJs. Vocês são MJs!”. Um protagonismo nos usos (e desusos) realizados por estes jovens em relação à ubiquidade dos arquivos MP3 naquele cotidiano escolar em que a noção de disc-jockey parecia não dar conta.

Apropriando-me das palavras de Bacal (2012) sobre o processo de reconhecimento do disc jockey como artista, poderia arriscar a afirmativa de que a emergência dos MJs da Compositor como músicos também está “intimamente ligado com as inovações tecnológicas que se abrem para experimentações em esferas musicais, viabilizando novos modos de criação musical, novos modos de musicalidade e novos artistas” (BACAL, 2012, p. 19). Trata-se, entretanto, da emergência de um modo de musicalidade que, explorando um pouco mais aquela exclamativa pausa pensativa do Slow naquela oficina de hip-hop na Compositor, apresenta-se protagonizado por aqueles jovens estudantes moradores da periferia urbana da cidade do Rio de Janeiro. Um protagonismo, porém, reiteradamente criminalizado pelo já discutido estereótipo de violência.

#### **4.2 Deslocando uma (sob)estetização política**

Se o estereótipo de violência e a criminalização das práticas culturais que este estereótipo tende a legitimar enunciam, conforme já discutido no capítulo anterior, um segmento das massas em que nem mesmo expressar-se tem sido permitido – ou aquilo que propomos chamar anteriormente, a partir de uma perspectiva benjaminiana, de uma (sob)estetização da política – a hegemonia de uma concepção de conhecimento escolar centrada na “textualidade” (GILROY, 2001, p. 166), como nos sugere as palavras de Gilroy apresentadas na primeira epígrafe deste capítulo, parece reforçar ainda mais este movimento de (sob)estetização.

Em outras palavras, refiro-me a uma centralidade que tenta fixar em suas reiteraões, o sentido de determinadas tecnologias cotidianas como os aparelhos celulares, repertórios, palavras e corpos, por exemplo. Ainda mais especificamente, trata-se de uma textualidade que monologiza o sentido dos primeiros a um transtorno à ministração das aulas e à ausência de música na escola; o sentido dos segundo a uma forma de regulação das diferenças musicais a partir de um discurso sobre a diversidade; o sentido dos segundos a um conteúdo literário que vincula este estilo musical à apologia aos chamados tráfico de drogas, pornografia e

consumo; e o sentido do último a uma regulação dos movimentos corporais em função dos livros, apostilas, cadernos e quadros brancos.

A noção de tecnologias cotidianas parece nos possibilitar abordar a complexidade política daquele protagonismo dos estudantes-MJs destacado pelo Slow. É justamente sob esta que torna-se possível a emergência dos excedentes daquela textualidade destacada por Gilroy e, não diferentemente, daquele estereótipo de violência e da criminalização das práticas culturais protagonizadas por jovens moradores de periferia.

Em outras palavras, enquanto performances realizadas no cotidiano escolar, estas tecnologias cotidianas (como aparelho celular, repertório, palavra e corpo) possibilitam a emergência daquele segmento das massas que, mesmo não sendo permitido expressar-se, não deixa de forma alguma de fazê-lo. Sobretudo quando se trata de suas práticas musicais cotidianas<sup>60</sup>.

Figura 6 - Estudantes-MJs mixando na Gonzagão Digital



---

<sup>60</sup> Ao abordar o caráter ambivalente da música afrodiaspórica, Gilroy já havia apontado para o importante fato de que “a música, o dom relutante que supostamente compensava os escravos, não só por seu exílio dos legados ambíguos da razão prática, mas também por sua total exclusão da sociedade política moderna, tem sido refinada e desenvolvida de sorte que ela propicia um modo melhorado de comunicação para além do insignificante poder das palavras – faladas ou escritas” (GILROY, 2001, p. 164).

Em outras palavras, estamos diante das complexas e tensas negociações que estes mesmos jovens protagonistas realizam no cotidiano escolar em questão. Negociações estas, contudo, entendidas nos termos também já sugeridos por Bhabha, enquanto “movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (BHABHA, 2013, p. 57). Ou, como também nos orienta as palavras do estudante-MJ apresentadas na segunda epígrafe deste capítulo:

– Todo ano eles tentam proibir a gente de usar o celular na escola, mas eles nunca conseguem. A gente sempre traz ele no bolso da calça, do casaco, na mochila. E aí, quando dá, a gente vai e coloca a música prá tocar...

Diante deste quadro, cabe ao posicionamento híbrido do professor-pesquisador o desafio de conhecer não apenas as estratégias desta (sob)estetização da política, mas também (e, a nosso ver, principalmente) as negociações – ou táticas, como certamente nos diria Certeau (1994) – realizadas cotidianamente por este mesmo segmento das massas que protagoniza estas tecnologias cotidianas quando o que está em jogo é a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 realizada pelos MJs da Compositor na Gonzagão Digital. Em outros termos, e conforme já havia nos orientado Araújo (2006), trata-se de assumir os conflitos cotidianos como condição de conhecimento.

#### **4.3 “Eu acho que seria muito melhor a escola aprender a usar o celular do que ficar tentando proibir a gente de usar...”**

– Eu acho legal, porque a gente pode ouvir uma música, entrar na internet, tirar uma foto...

– Teve uma vez que eu estava passando mal e minha mãe que estava no trabalho, ela queria saber como eu estava...

– Mas tem aluno que abusa mesmo. Prefere ficar ouvindo música e não presta atenção nenhuma no que o professor está falando...

– E se até os professores usam, então por que a gente também não pode usar?

Estas palavras, dentre tantas outras faladas nos mais diferentes cantos da escola, ilustram um pouco alguns dos argumentos utilizados pelos estudantes-MJs nas negociações cotidianas necessárias à organização e ao funcionamento da Gonzagão Digital. Mais especificamente, contudo, no que diz respeito aos (des)usos dos aparelhos celulares no cotidiano da Compositor.

Em linhas gerais, poderíamos afirmar que o celular consiste em um aparelho de comunicação móvel que permite uma transmissão bidirecional da voz. Com o desenvolvimento da tecnologia digital nas últimas décadas, contudo, este aparelho passou a agregar os mais diferentes recursos (como câmera fotográfica e de vídeo, rádio, MP3 player, jogos, dentre outros), se aproximando bastante (ou mesmo se igualando muito facilmente) a um verdadeiro computador.

No Brasil, este aparelho surgiu na década de 1990, com a extinta Empresa de Telecomunicações do Estado do Rio de Janeiro (TELERJ), tornando-se já nos dias de hoje (segundo a União Internacional das Telecomunicações), o sexto maior mercado de telefonia celular do mundo. Após um processo de privatização das empresas estatais brasileiras de telecomunicação realizado ao fim desta mesma década, o atual mercado nacional encontra-se centralizado, basicamente, nas mãos de quatro grandes empresas privadas: Oi, Vivo, Claro e Tim. Um processo de privatização, inclusive, bastante questionável<sup>61</sup>.

De qualquer forma, contudo, segundo o atual aparato legislativo do município do Rio de Janeiro, este aparelho eletrônico aparece, enquanto um instrumento musical, limitado ora a um "desrespeito à autoridade do professor e a paciência dos alunos que querem aprender" (conforme o projeto de lei nº 1.107/2007), ora – ainda que não tão diretamente quanto o primeiro, mas de forma certamente inalienável – a uma "ausência de música nas escolas" (conforme o projeto de lei nº 145/2013).

---

<sup>61</sup> Segundo Kopezky (2014), por exemplo, “mesmo desconsiderando a prática (tão lesiva quanto escandalosa) de subvalorizar as empresas privatizadas com justificativas tão frágeis e falaciosas quanto o sucateamento das infra-estruturas por má gestão do Estado – ou absurdas e infundadas como o um temor do governo no desinteresse e abandono de empresas e investidores nacionais e estrangeiros nos leilões de privatização – ficam muito visíveis os equívocos e as contradições entre o alegado/preendido (que seria o estímulo estatal investimentos e empreendimentos privados em novos nichos de atuação com forte demanda e potencial de crescimento expressivo via concorrência equilibrada) e a implementação desigual de todo processo de privatização efetivado nos anos 90 – comprometendo inclusive resultados e qualidade de serviços ao privilegiar abertamente certos grupos empresariais. E não somente na telefonia – nas áreas de energia, mineração e siderurgia o roteiro foi praticamente o mesmo” (disponível em <http://jornalggn.com.br/noticia/uma-analise-sobre-o-processo-de-privatizacao-da-telefonia>, visualizado em novembro de 2014).

No ano de 2008, o então Presidente da Câmara Municipal da Cidade do Rio de Janeiro promulgou a lei municipal 4.734 que passou a proibir o uso de celular (e outros aparelhos similares como mp3, mp4, iphone, por exemplo) nas salas de aula do sistema público de ensino municipal. Segundo o projeto de lei 1.107 de 2007, de autoria da Vereadora Pastora Márcia Teixeira (PR), que deu origem a referida lei municipal, esta proibição se justifica, basicamente, pelo seguinte motivo:

tornou-se um transtorno à ministração de aulas com o surgimento de celular e equipamento eletrônico. Quando não, um desrespeito à autoridade do professor e a paciência dos alunos que querem aprender, pois, a utilização de tais equipamentos, causa a desconcentração e inibe a memorização dos demais alunos. Por este motivo e motivada pela grande maioria dos incomodados apresento esta proposta de lei para a apreciação dos senhores vereadores (TEIXEIRA, 2007, p. 2).

Já no ano de 2013 (e, inclusive, sem um efetivo sucesso na implementação da lei 4.734/2008), o vereador Reimont Otoni (PT) criou um projeto de lei (PL 145/2013) a partir de diversas audiências públicas realizadas na cidade com o intuito de regulamentar, no âmbito do município do Rio de Janeiro, a determinação federal que tornou obrigatória a música no currículo da Educação Básica. Segundo a justificativa do referido projeto de lei, “a aprovação da Lei 11.769/2008 veio atender ao anseio dos educadores, músicos, artistas, estudantes, professores e cidadãos em geral que durante muitos anos presenciaram a *ausência da música nas escolas*” (OTONI, 2013, p. 2, grifo nosso).

Em ambos os casos, a presença inegavelmente ubíqua do aparelho celular no cotidiano escolar – seja nas mãos ou nos bolsos de estudantes, professores, funcionários, responsáveis ou de tantos outros sujeitos que de alguma forma transita pelo espaço escolar – parece não ser percebida sequer como uma possibilidade de performance e conhecimento musical. Alguns conflitos cotidianos, inclusive, parecem corroborar ainda mais não apenas esta não-percepção, como também aquele mesmo estereótipo de violência já discutido no capítulo anterior. Podemos citar, por exemplo, o medo de muitos profissionais da educação e até mesmo de muitos estudantes em ter suas imagens veiculadas desautorizadamente na internet (principalmente pelo Facebook) e, principalmente, ridicularizadas pelos jovens da escola.

Entretanto, sob a sombra desta reiteração do aparelho celular como um não-conhecimento ou como uma não-performance musical, mais especificamente na



prática de tocar-ouvir música realizada pelos MJs da Compositor na Gonzagão Digital, esta tecnologia evidencia sua ambivalência. Mergulhado nos (des)usos desta prática musical cotidiana, este aparelho aparece como um acervo vivo, ou seja, como um acervo que possibilita não apenas um armazenamento de músicas, mas também seu desarmazenamento, assim como o compartilhamento e, principalmente, a execução de seus mais diversos arquivos MP3. (Des)armazenamentos, compartilhamentos e execuções, inclusive, que não são encontrados de forma tão resumida e sintética em outros tanto aparelhos eletrônicos portáteis como, por exemplo, pendrives, mp3 e mp4 players.

Segundo os estudantes-MJs da Compositor, há aparelhos celulares que possibilitam o armazenamento de mais de quinhentos arquivos MP3, dependendo do tamanho do arquivo da memória do aparelho, obviamente. Conforme seus relatos, atualmente já estão disponíveis no mercado cartões de memória com capacidade de até sessenta e quatro gigabytes. E a internet aparece como o principal canal de compartilhamento das músicas, sobretudo através de sites ou softwares que permitem realizá-lo de forma gratuita (seja este compartilhamento autorizado ou não por seus compositores/produtores).

Em relação aos sites, o Youtube ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)) e o 4shared ([www.4shared.com](http://www.4shared.com)) aparecem como os mais utilizados pelos jovens estudantes da Compositor. O Youtube, mais especificamente, precisa de softwares para realizar os downloads, como o Atube e o Vdownloader, por exemplo. Softwares, estes, que podem ser baixados de algum site de downloads gratuitos (como [www.baixaki.com.br](http://www.baixaki.com.br) ou [www.superdownloads.com.br](http://www.superdownloads.com.br), por exemplo).

Quanto aos softwares de compartilhamento de arquivos MP3 utilizados pelos estudantes-MJs, podemos citar o Ares, por exemplo. Trata-se de um programa que também precisa ser baixado de algum site de download gratuito e que, inclusive, utiliza aquela mesma tecnologia P2P (peer-to-peer, ou seja, par-a-par) do Napster (conforme já discutido no início deste capítulo). Algumas poucas vezes, contudo, o compartilhamento de arquivos MP3 aparece também realizado por Bluetooth. Trata-se de uma tecnologia presente nos recentes aparelhos celulares (dentre outros aparelhos eletrônicos) que possibilita a conexão e a troca de informações (dentre os quais, arquivos MP3, fotos, vídeos, etc.) entre dispositivos digitais através de uma frequência de rádio de curto alcance globalmente licenciada e segura.

A execução destes arquivos MP3 se realiza, basicamente, não apenas pelos players ou aplicativos dos próprios aparelhos celulares, mas também por softwares instalados em computadores ou notebooks, como o Virtual DJ Free, por exemplo, o qual também encontra-se disponível para download gratuito naqueles mesmos sites. Bastante utilizado na Gonzagão Digital, este programa reproduz virtualmente o equipamento básico de um DJ: dois toca-discos, um mixer e um sampler. Com um mouse na mão (ou, também, com o deslizar dos dedos sobre o touchpad do netbook), é possível visualizar os arquivos MP3 armazenados no aparelho, carregar estes mesmos arquivos nos dois toca-discos virtuais e mixá-los.

Figura 7 - Virtual DJ Free



Além deste (des)uso musical do aparelho celular realizado pelos MJs da Compositor na equipe de som Gonzagão Digital, também podemos destacar alguns outros exemplos da inventividade deste aparelho eletrônico neste mesmo cotidiano escolar. A direção da escola, por exemplo, sempre teve muito receio em juntar o recreio dos estudantes com deficiência auditiva (D.A.) com o recreio dos estudantes regulares por conta da segurança dos primeiros. Como o recreio dos regulares sempre foi bastante movimentado, tumultuado, a direção sempre os manteve em horários separados com medo dos estudantes de D.A. terem dificuldade de comunicação e, principalmente, serem machucados (mesmo que sem querer) pelos

demais jovens da escola. Entretanto, também sempre foi uma demanda por parte destes mesmos jovens com D.A. unir os recreios, pois para eles seria muito mais interessante, animado, sobretudo pela possibilidade de encontrarem outros tantos colegas seus. Depois de muito planejamento e preocupação para que esta mudança ocorresse sem maiores problemas, percebeu-se que o celular começou a ser utilizado pelos alunos como uma forma de comunicação entre os regulares e de D.A. Como os de D.A. não ouviam o que os regulares diziam e estes não entendiam LIBRAS, o celular passou a ser utilizado como um editor de texto onde um pudesse se comunicar com o outro.

Outro exemplo de uma situação bastante inventiva com o uso do celular é o seguinte: não são poucas vezes em que os estudantes ao invés de copiar a matéria do quadro no caderno – como tradicionalmente lhes são impostos e muitas vezes, inclusive, como um evidente mecanismo para mantê-los sob controle, sentados e em silêncio –, estes jovens simplesmente fotografaram-na com a câmera do aparelho celular, enunciando outra forma de registro.

De qualquer forma, enquanto um acervo vivo, em permanente (des)armazenamento, compartilhamento e execução, o aparelho celular possibilita a emergência, conforme nos sugere Castro, “[da] intencionalidade de quem o produziu” e “de quem o organizou e guardou, mesmo quando [este acervo] parece ter sido deixado ‘do jeito que estava’, sem qualquer cuidado” (CASTRO, 2005, p. 8). Quais as músicas armazenadas e desarmazenadas? Quais os critérios na realização desta seleção musical? Eis as principais questões que (des)tecem o processo de formação do repertório da Gonzagão Digital.

Parafraseando Passos (2014) no debate sobre a ambivalência do mito da tecnologia como progresso, poderia arricar a dizer que “os [estudantes-MJs] não são papéis em branco, [pois] a todo momento fazem mediações num jogo de ir e vir nas tramas do consumo tecnológico” (PASSOS, 2013, p. 195). Mediações estas, ou “um jogo de ir e vir nas tramas do consumo tecnológico” (conforme nos sugere as palavras de Passos), também instigadas pelas palavras cotidianas de um estudante-MJ da Compositor:

– Eu acho que seria muito melhor a escola aprender a usar o celular do que ficar tentando proibir a gente de usar...

#### 4.4 “Se deixar nas mãos desses alunos aí, professor, a gente vai escutar funk o recreio inteiro!”

Figura 8 - Estudantes selecionando músicas para a Gonzagão Digital



A organização do repertório da Gonzagão Digital aparece como outro ponto em permanente negociação. Conforme a exclamativa de uma estudante-MJ de oitavo ano diante do protagonismo dos jovens colegas na organização e funcionamento desta equipe de som escolar, por exemplo:

– Se deixar nas mãos desses alunos aí, professor, a gente vai escutar funk o recreio inteiro!

Trata-se de uma exclamação, inclusive, compartilhada por outros tantos professores-pesquisadores também:

– Eles ouvem isso o dia inteiro. É nosso papel mostrar coisas diferentes para eles! – (re)afirma, alguns destes colegas professores, o caráter redentor da educação escolar diante de uma (suposta) passividade dos jovens estudantes em relação ao predomínio do funk no repertório da prática de tocar-ouvir música realizada pelos MJs da Compositor. Uma (suposta) passividade, inclusive, que

Adorno certamente descreveria como uma “docilidade de escravos sem exigência” (ADORNO, 1983, p. 166).

Nestes discursos, o funk aparece, basicamente, como uma totalidade cultural ao lado de tantas outras totalidades (como o rock, o pagode, o rap e o eletrônico, por exemplo). Trata-se de um discurso em que a diversidade apresenta-se sempre como uma quantificação, como um somatório ou um inventário de determinadas práticas musicais (pré-)existentes disponíveis, ora nas prateleiras das lojas de discos, ora nos links para downloads nos programas ou sites de internet, ora em uma enciclopédia ou apostila de música qualquer.

Ao abordar os discursos liberais sobre o multiculturalismo, Bhabha já havia destacado que tais discursos “encontram o limite da noção sagrada de ‘respeito mútuo’ e confessam, com ansiedade, a atenuação na autoridade do Observador Ideal, uma autoridade que vigia os direitos (e insights) éticos da perspectiva liberal do alto do pedestal” (BHABHA, 2011, p. 83). Um “Observador Ideal” e um “respeito mútuo” que tende, justamente, a regular ou a equalizar as diferenças:

– Bem, hoje nós podemos falar sobre a Música Popular Brasileira. Amanhã, podemos falar sobre o forró... – continuava a explicação do papel redentor da educação escolar daqueles mesmos colegas professores.

Entretanto, sob a sombra deste reiterado discurso sobre a diversidade, sobre a pluralidade cultural, em que o funk aparece sempre como “o mesmo” (ao lado de tantos outros “mesmos”, não podemos esquecer também), emergem algumas intencionalidades desestabilizadoras que atravessam os movimentos de (des)armazenamento, compartilhamento e execução dos aparelhos celulares no cotidiano escolar, conforme nos orientou Castro (2005) nas linhas anteriores. Intencionalidades, estas, em que as diferenças evidenciam-se, principalmente, nos desconfortos e nas tensões de seus conflitos.

Conforme mencionado no capítulo anterior, a organização da Gonzagão Digital tem se realizado, basicamente, da seguinte forma: a cada sexta-feira, uma turma fica responsável pela referida atividade e durante a semana que a antecede seus estudantes negociam, no decorrer das próprias aulas de música, o repertório e os MJs responsáveis em tocá-las no recreio. E a exemplo da democracia representativa que estrutura a vida política da cidade, do estado e do país em que vivemos, os jovens estudantes optaram pela organização do repertório da Gonzagão Digital a partir da votação das músicas sugeridas por eles próprios.

Assim, cerca de doze músicas têm sido eleitas semanalmente dentre as muitas e muitas sugeridas para tocar no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras. Com a utilização do software Virtual DJ Free, há a possibilidade de mixar facilmente estas doze músicas escolhidas, tocando cerca de um minuto e meio cada uma delas (o que quase nunca corresponde à duração total das músicas).

Estas sugestões e eleições, contudo, têm se apresentado, sempre, bastante tensas. O consenso tem se apresentado, praticamente, impossível. Gritos, discussões e, algumas vezes, até mesmo agressões físicas marcam o processo de formação do repertório. E o argumento de que “essa é a escolha da maioria” como forma de tentar resolver ou apaziguar os impasses quase nunca consegue estabelecer uma legitimidade ao resultado final:

– Isso daí é música de viado. Eu não quero escutar isso não! – gritava um menino sobre uma música de Justin Bieber.

– Pô, vamos deixar esse pagodinho gostoso aí pra galera voltar prá sala mais tranquila do recreio! – comentava outro menino uma música do grupo de pagode Tá Na Mente.

– Mas aí que a galera não vai querer voltar mesmo! – retrucava aos risos outro colega.

– Esse tan tan tan aí é coisa de macumba. Pode tirar isso daí, professor!

– Garoto, se você quer ouvir proibidão vai pro Coroado<sup>62</sup>. Escola não é lugar de tocar isso não!

– Tu tá maluco, moleque. Rock não é obra de Deus, não. Isso é coisa do demônio!

– Música de velho não, pelo amor de Deus!

– Professor, temos que pensar outra forma de escolher as músicas. Nós nunca conseguimos colocar prá tocar as músicas que queremos – reclama um grupo de meninas sobre as músicas de celebridades como Luan Santana, One Direction, dentre alguns outros grupos musicais.

“Viado”, “macumba”, “maluco”, “gostoso”, “obra de Deus”, “demônio”, “velho”, “tranquilo”, dentre tantas outras intencionalidades faladas (ou, na grande maioria das

---

<sup>62</sup> O Coroado é um grêmio recreativo da Cidade de Deus muito conhecido na localidade por seu bloco de carnaval e por seus bailes funks. O G.R.B.C. Coroado será abordado com mais detalhes no próximo capítulo.

vezes, gritadas) em sala de aula enunciam, assim, as diferenças musicais, as incompletudes que (des)tecem o repertório da Gonzagão Digital. Trata-se, assim, de excedentes que tensionam muito facilmente não apenas a parcialidade daquele estereótipo do “mesmo” apontado inicialmente, como também a parcialidade da própria democracia recresentativa que os inspiraram. Trata-se, assim, de um híbrido onde, conforme as palavras de Bhabha, “o poder é desigual, mas a sua articulação pode ser questionável” (BHABHA, 2011, p. 91). Ou conforme algumas palavras de uma estudante do sétimo ano:

– Mas diz aí, professor: quem foi que disse que a maioria sabe o que realmente é melhor para nós?

Enquanto uma tecnologia cotidiana, uma prática enunciativa, o movimento de formação do repertório apresenta-se, assim, como uma performance musical política. Uma performance capaz de desestabilizar a fixidez de determinadas fronteiras, enunciando suas próprias diferenças. Limites e diferenças, inclusive, que têm se mostrado muito mais amplos e complexos do que binarismos como professor X estudante, indivíduo X sociedade ou estetização da política X politização da arte, por exemplo.

– Esses meninos não sabem se organizar. É por isso que eles não conseguem fazer as coisas que querem! – reforça uma professora mais uma vez este mesmo binarismo diante da complexidade dos embates que (des)tecem o (tenso) processo de formação do repertório da Gonzagão Digital. Uma dificuldade de organização e de representatividade, inclusive, que o próprio sindicato dos profissionais da educação sentiu na pele com o movimento grevista de 2013 (conforme já discutido no primeiro capítulo).

Neste movimento de formação de repertório, portanto, a Gonzagão Digital apresenta-se como um híbrido cuja negociação “possibilita o surgimento de um agenciamento ‘intersticial’ que recusa a representação binária do antagonismo social” (BHABHA, 2011, p. 91). Enfim, e conforme nos orienta mais uma vez as palavras de Bhabha, “poderão esses sujeitos divididos (...) serem representados em uma vontade coletiva em que ecoa claramente a herança iluminista de Gramsci e seu racionalismo?” (BHABHA, 2013, p. 62).

#### 4.5 “Bonde do Bruck”

Neste mesmo movimento de formação de repertório, emerge outro importante ponto de negociação ao funcionamento da Gonzagão Digital: as letras dos funks tocados-ouvidos no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras.

Na hegemonia desta concepção de conhecimento em que a centralidade dos livros, cadernos e quadros brancos parecem dar o tom sobre toda e qualquer possibilidade de conhecimento, aquele reiterado “o mesmo” do funk carioca discutido nos parágrafos anteriores sobre o repertório da Gonzagão Digital emerge, também, quando a questão é sua letra. Em outras palavras, sob esta concepção monológica de conhecimento, o conteúdo literário do funk carioca aparece, sempre, como uma apologia aos chamados tráfico de drogas, pornografia e consumo.

Certa vez, por exemplo, enquanto a Gonzagão Digital tocava suas músicas no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras, um estudante me abordava em tom de alarde:

– Professor, isso daí é proibidão. Pode tocar na escola?

– Mas é um proibidão? – respondia ao jovem com outra pergunta, pois não tinha percebido nada na letra que remetesse diretamente ao chamado tráfico de drogas. Na verdade, eu entendia muito pouca coisa do que estava sendo cantado. Não apenas o som não estava muito bom naquele dia, como também muitos trechos cantados da música me soavam pouco claros e entendíveis.

– É sim professor. Não ta ouvindo, não? Tá falando dos traficantes lá da Cidade de Deus.

Bem, a música em questão era o funk “Bonde do Bruck”<sup>63</sup>, do MC Novinho. Um proibidão cuja letra exaltava o chamado “bonde do Bruck”.

(À capella)<sup>64</sup>  
 O nosso bonde é brabo  
 E geral já tá ligado  
 (som de tiro)  
 Mais uma do Novinho

<sup>63</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jyJCGLo2Jlc>.

<sup>64</sup> Trata-se de uma expressão italiana muito utilizada na chamada Teoria Musical para se referir a um canto sem acompanhamento instrumental.



Que deixa o bonde incorporado  
 (som de explosão)  
 Tamo sempre na mídia  
 Mulher não se ilude  
 Deixa o bloco passar  
 Que esse é o bonde do Bruck

(sons de rajadas de metralhadora e explosões durante todo o próximo trecho)

Pensaram que nós não vinha  
 Mas nós tamo aí de novo  
 Se mexer com o menorzinho  
 Vai mexer com o bloco todo  
 Aqui não tem vacilão  
 Porque geral é fiel  
 Comentário na favela  
 Que o bonde é um quartel  
 O bonde é um quartel  
 Mas um quartel de bandido  
 Pode vir seus olho grande  
 Que nosso bonde é unido  
 Não entra no meu caminho  
 Por favor tu não perturbe  
 Deixa o bloco passar  
 Que esse é o bonde do Bruck

(Gritando)  
 E aí rapaziada do Bruck  
 Puxa o bonde, cumpadi!

(vinhetas “Markito do Bruck II, o pica do Youtube!”, “tem que aturar!”, som de uma gargalhada grave; todas estas vinhetas atravessando este trecho da canção)

Pensaram que nós não vinha  
 Mas nós tamo aí de novo  
 (início do beatbox)  
 Se mexer com o menorzinho  
 Vai mexer com o bloco todo  
 Aqui não tem vacilão  
 Porque geral é fiel  
 Comentário na favela  
 Que o Bruck é um quartel  
 O bonde é um quartel  
 Mas um quartel de bandido  
 Pode vir seus olho grande  
 Que nosso bonde é unido  
 Não entra no meu caminho  
 Por favor tu não perturbe  
 Deixa o bloco passar  
 Que esse é o bonde do Bruck

(fim beatbox)  
 (melodia realizada por instrumento de metal – trompete)  
 (diálogo pelo rádio)  
 - É o bonde do Bruck, o comédia. Conexão total na favela. Bota a cara, alemão!  
 - Como é que tá o Bruck aí, meu irmão?  
 - Tranquilidade!  
 - E a visão, a visão?  
 - Tá tudo monitorado!

(início beatbox)  
 (melodia realizada por instrumento de metal em loop)  
 (cantando)  
 Se mexer com nosso bonde  
 O toque vai ser passado  
 Que na favela  
 Tá tudo monitorado  
 Que na favela  
 Tá tudo monitorado

(fim da melodia)  
 Mexe com a família Bruck  
 Que você vai ser cobrado  
 Que na favela  
 Tá tudo monitorado

(fim do beatbox)  
 (sons de rajadas de metralhadora)  
 (Falando pelo rádio)  
 - É o bonde do Bruck, o comédia. Conexão total na favela. Bota a cara, alemão!

MC Novinho se apresenta, atualmente, como um dos principais jovens MCs da Cidade de Deus e bastante escutado por muitos estudantes da Compositor. Segundo depoimento do próprio MC<sup>65</sup>, DJ Fabrício e DJ Paulo (ambos da equipe de som chamada de Bloco Velho Digital, também da CDD<sup>66</sup>) foram os principais responsáveis pelo início de seu sucesso na localidade gravando as primeiras músicas do MC. Cantando no G. R. B. C. Coroado e em outros palcos desta localidade (como no G.R.B.C. Mocidade Unidos de Jacarepaguá, por exemplo), assim como também gravando diversos funks que narram os bondes das microlocalidades da Cidade de Deus (como o Bruck cantado no funk anterior) e a relação destes jovens de periferia com as questões da sexualidade, violência e consumo, MC Novinho tornou-se uma referência no funk da CDD, sendo também bastante escutado, inclusive, em outras localidades ali próximas, como Gardênia Azul e Rio das Pedras, por exemplo.

O termo “bonde” consiste em uma expressão bastante comum nas periferias da cidade do Rio de Janeiro. Ele se refere, basicamente, a um grupo de jovens, geralmente provenientes de uma mesma localidade, que estão sempre juntos, circulando por diferentes lugares da cidade. No questionamento do estudante narrado anteriormente – justaposto à sonoridade de tiros, rajadas e explosões –, o

<sup>65</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=SRYqi\\_9XDZA](https://www.youtube.com/watch?v=SRYqi_9XDZA).

<sup>66</sup> Segundo os estudantes, Bloco Velho é um dos blocos de um conjunto habitacional da Cidade de Deus localmente conhecido como AP.

termo bonde enunciava, também, uma relação com o tráfico de drogas: um gupo de traficantes que sai em conjunto para realizar alguma investida (uma execução, uma invasão, um roubo, etc.). No caso específico da Cidade de Deus, trata-se do chamado Comando Vermelho. Historicamente, uma das principais organizações da cidade cuja presença naquela localidade já conta mais de três décadas. Já no funk carioca, mais especificamente, o termo bonde designa também alguns grupos de cantores e/ou dançarinos, como Bonde do Tigrão, Bonde do Vinho, por exemplo (ambos provenientes ali mesmo da Cidade de Deus).

O Bruck consiste em uma das muitas micro-localidades da Cidade de Deus, como AP, Karatê, Quintanilha, 13 e 15, por exemplo. Segundo o relato de um estudante da Compositor, inclusive, o termo Bruck surgiu como uma referência ao Brooklyn, um dos cinco distritos da cidade de Nova Iorque e muito conhecido como um dos principais guetos norte-americanos.

– Mas como eles não sabiam falar o inglês direito, ficou Bruck mesmo – explicava o jovem sobre a apropriação da palavra “Brooklyn” por parte dos moradores da CDD – E o pior você não sabe: é que não satisfeito com um nome errado, criaram ainda o segundo: o Bruck II – terminava aos risos sua explicação.

Aquela abordagem monológica das letras de funk (também enunciada naquele mesmo questionamento do estudante), entretanto, já vem sendo questionada em diversos trabalhos como Facina (2010, 2013), Lopes (2011), Palombini (2014), dentre outros. Enquanto uma prática enunciativa (BHABHA, 2013) – ou uma tecnologia cotidiana, conforme propomos anteriormente –, estas palavras que compõem as letras do funk carioca “retratam os mais diversos aspectos do cotidiano (...): as dificuldades do trabalhador, a violência policial e o chamado tráfico de drogas” (LOPES, 2011, p. 142). Nos casos específicos dos chamados funks-proibições, por exemplo, Cymrot (2013) já havia nos esclarecido que

os proibições são discursos que lutam contra o silêncio, que questionam a paz, que produzem uma memória acerca da criminalidade. São o instrumento para se ouvir a voz dos setores marginais de nossa sociedade, são ‘a História vista por baixo’, uma memória coletiva subterrânea, clandestina, sufocada, que entra em choque com a memória coletiva oficial, a qual a sociedade majoritária ou o Estado desejam impor (CYMROT, 2013, p. 93-94).

No funk-proibição em questão, as sonoridades de tiros, rajadas e explosões, assim como as imagens de execuções, de bondes fortemente armados (muitas,

inclusive, do filme Cidade de Deus, de Fernando Meireles) no vídeo compartilhado no Youtube, apresentam-se estreitamente trançadas com referências de união, fidelidade, mulheres e um monitoramento desta microlocalidade.

Ao abordar o estudante-MJ que tocou aquele “Bonde do Bruck” no recreio, em um momento posterior, quando fui conversar com ele sobre este repertório de funk-proibidão:

– Qual é professor, não é porque eu gosto de ouvir funk-proibidão, porque eu acho esse tipo de música maneiro, que eu vou entrar para o tráfico de drogas, não! – retrucava de uma forma bastante clara a hegemonia daquela concepção monológica de conhecimento centrada na textualidade. Concepção, esta, personificada naquela ocasião em minha posição de professor-pesquisador – A galera aqui da escola se amarra nessa parada, pô. Quem manda aqui na Compositor é o bonde do Bruck. Tá tudo dominado, professor! Tá tudo dominado! – exclamava, com um sutil sorriso no rosto (e com um olhar desviado para um outro lado), o deslocamento para o lado de dentro dos muros da escola daquela mesma apropriação do gueto norte-americano realizada pelos jovens da CDD.

Enquanto uma tecnologia cotidiana, as palavras no funk-proibidão enunciam, assim, sua parcialidade e incompletude. Por um lado, elas enunciam uma posição claramente subalternizada no processo de estereotipação da violência em que o elo mais frágil e explorado de um complexo sistema de produção, distribuição e comercialização de psicotrópicos ilegais na cidade do Rio de Janeiro é que tem sido efetivamente identificado como traficante e duramente penalizado pelo sistema judiciário (FILHO, 2007). Consequentemente, estas mesmas palavras enunciam, também, um processo de criminalização da pobreza e, consequentemente, de militarização das periferias<sup>67</sup>.

Por outro lado, as palavras do funk-proibidão enunciam que esta mesma posição, ainda que imersa em uma relação desigual, assimétrica de poder, consiste

---

<sup>67</sup> “Todas essas violações, que marcam ações da Polícia Militar nas favelas e periferias urbanas nas duas últimas décadas, foram rotinizadas em algumas favelas localizadas no Rio de Janeiro a partir da instalação das Unidades de Polícia Pacificadora. As UPPs se conformam enquanto ocupações militarizadas de territórios, que atualizam tecnologias governamentais de controle e repressão das populações que ali residem. Não aceitamos que violações de direitos humanos praticadas por agentes da Polícia Militar – independente da unidade policial na qual atuem – continuem sendo tratadas como exceção. Nenhuma morte de morador de favela provocada por um agente de estado pode ser considerada caso isolado” (“Nota da Justiça Global sobre o fim da militarização das favelas e periferias”, disponível em <http://global.org.br/programas/nota-da-justica-global-pelo-fim-da-militarizacao-das-favelas-e-periferias/>).

também em um espaço de sociabilidade enquanto uma valorização de uma (micro-)localidade, um protagonismo juvenil ou mesmo um tocar-ouvir música mediado pela apropriação de arquivos MP3, como aquele realizado pela Gonzagão Digital na Compositor. Neste sentido, enfim, as palavras no funk carioca possibilitam a emergência de diferentes conflitos que tecem o cotidiano destes jovens estudantes.

#### 4.6 “Na casa do seu Zé

Após algumas semanas debatendo com uma turma do sétimo ano a questão da música como um circuito comunicativo, conforme muito bem já havia nos ensinado (e, ainda hoje, continua nos ensinando) o complexo movimento da diáspora negra (GILROY, 2001)<sup>68</sup>, inicio minha aula de música propondo uma audição. Trata-se de uma proposta que surgiu de uma demanda dos próprios alunos durante estes mesmos debates.

Assim, com um cabo P2-RCA conectado a uma caixa amplificadora, pergunto a eles se alguém gostaria de colocar alguma música de seus respectivos aparelhos celulares para tocar em alto e bom som. A prática de tocar-ouvir música mediada por estas “técnicas [digitais] de reprodução” (BENJAMIN, 1983a, p. 4) já se apresenta, na verdade, bastante usada (e abusada) pelos alunos no dia-a-dia daquela escola (e de tantas outras escolas públicas cariocas, certamente), apesar de sua proibição nas salas de aula da cidade do Rio de Janeiro pela lei municipal 4.734/2008 (RIO DE JANEIRO, 2008). A ideia consistia, simplesmente, em possibilitar a emergência do repertório musical que ouvem cotidianamente pelos corredores da escola (emergência, esta, que já havia se iniciado em nossos debates anteriores), estimular a discussão de suas mais diferentes (e tensas) questões e, quem sabe, propor alguns possíveis desdobramentos musicais.

---

<sup>68</sup> Segundo Gilroy, “a idéia da diáspora nos encoraja a atuar rigorosamente de forma a não privilegiar o Estado-nação moderno e sua ordem institucional em detrimento dos padrões sub-nacionais e supranacionais de poder, comunicação e conflito que eles lutaram para disciplinar, regular e governar. O conceito de espaço é em si mesmo transformado quando ele é encarado em termos de um circuito comunicativo que capacitou as populações dispersas a conversar, interagir e mais recentemente até sincronizar significativos elementos de suas vidas culturais e sociais” (GILROY, 2001, p. 20, grifo nosso).

Sob alguns risos contidos e discretos, um jovem aluno levanta a mão e se dirige rapidamente ao equipamento de som para colocar uma música para tocar. Enquanto faz as conexões necessárias e procura de uma forma bastante decidida o arquivo musical desejado (deslizando, de uma forma bastante ágil, o dedo indicador de um lado para o outro sobre o visor de seu aparelho celular), o jovem realiza ironicamente a seguinte pergunta:

– Professor, o senhor não vai me levar pra direção não, né?

Mesmo parecendo não se importar muito com a resposta negativa que dou a ele (inclusive, ele parece sequer ouvir a minha resposta), o referido jovem continua sua decidida empreitada até o momento em que (finalmente!) consegue colocar sua música para tocar. A ironia do referido aluno, então, se completa. Trata-se da música “Na casa de seu Zé”, da MC Britney: uma homenagem bastante debochada a minha figura de professor de música (professor Zé Carlos).

Assim, pela caixa amplificadora uma voz feminina começa a vocalizar um “ah” *a capella* e em cadência<sup>69</sup>. Logo em seguida, ouve-se uma vinheta “DJ, aperte o play!” e esta mesma voz começa uma frase melódica introdutória vocalizando um “Dururururururum, dururum, dururum”, inicialmente também *a capella*, mas logo em seguida acompanhada por uma base de funk comumente chamada de beat box<sup>70</sup>. Esta frase acompanhada se repete por três vezes de forma praticamente idêntica e, na quarta vez, se modifica um pouco ao fundir-se à cadência inicial que mais uma vez se apresenta. Pausa<sup>71</sup>. Simultaneamente ao retorno do beat box, a voz feminina canta “hoje na casa do seu Zé vai rolar uma putaria. Tava cheia de novinha doida pra fazer orgia”, acentuando a primeira sílaba (e não a penúltima, enquanto uma palavra paroxítona) da palavra “putaria”. Sob uma nova pausa, a sílaba “gia” se repete, em efeito de eco, até praticamente desaparecer. Um pouco antes do retorno do beat box, o canto reinicia com “uma fudia no chão, outra em cima da pia. Na casa do seu Zé vai rolar uma putaria”. O último “a” de “putaria” se funde ao “ah” da parte final da cadência inicial. Breve pausa para iniciar um ritornelo<sup>72</sup> a partir da frase

<sup>69</sup> A cadência compreende uma sequência de intervalos (melódicos, harmônicos e/ou mesmo rítmicos) que concluem uma frase, seção ou obra musical.

<sup>70</sup> O beatbox consiste em uma forma de percussão vocal em que sons e ritmos são produzidos utilizando a boca, os lábios, a língua e a voz.

<sup>71</sup> A pausa compreende um silêncio musical com uma duração determinada.

<sup>72</sup> Trata-se de uma marcação que delimita um determinado trecho da música que deve se repetir.

melódia introdutória. Tudo se repete e finaliza com aquela mesma frase melódica introdutória repetida naquelas mesmas quatro vezes (três vezes praticamente idênticas e uma vez modificada pela fusão com a cadência inicial em “ah”).

Boa parte desta audição, inclusive, se realiza sob alguns risos (já não tão discretos e contidos como antes), alguns olhares em expectativa sobre o que iria (ou poderia) acontecer e também alguns comentários:

- Tu tá maluco!
- Abaixa isso aí, muleque!
- Olha a cara do professor!

Imediatamente, ao final da música e logo após o jovem parar sua execução, pergunto à turma:

- Para vocês, a música está narrando o quê?
- Palavrão! – responde um.
- Lepo-lepo!<sup>73</sup> – responde outro.
- Sexo, professor! – responde mais outro.

– E o sexo é um tema que deve ser debatido na escola ou deixado de lado, desligado de nossos ouvidos? – pergunto mais uma vez.

- Debatido.
- E por quê? – estímulo ainda mais a conversa.
- Pra evitar gravidez na adolescência, doenças...
- E também pra aprender a fazer mais gostoso! – grita uma voz feminina no

fundo da sala de aula.

Mas o debate sobre a narrativa musical apresentada não se limita apenas à dimensão literária de seu canto, apesar da evidente centralidade que esta dimensão acaba assumindo na proposta de audição. Ele se desdobra e transita, também, pelos contornos de suas cadências e vinhetas. Pelo seu canto *a capella* e sua base beat box. Pelas suas pausas e *ritornellos*. E por outros tantos questionamentos que

---

<sup>73</sup> “Lepo-lepo” é o nome de uma música do cantor Psirico que fez muito sucesso no carnaval deste ano de 2014, sendo, inclusive, uma das principais atrações do famoso programa de TV, Domingão do Faustão, da TV Globo. No refrão da música, canta-se assim: “Eu não tenho carro, não tenho teto, e se ficar comigo é porque gosta do meu rá rá rá rá rá rá o lepo lepo. É tão gostoso quando eu rá rá rá rá rá rá o lepo lepo” (letra disponível em <http://letras.mus.br/psirico/lepo-lepo/> - visualizada em abril de 2014). Segundo os alunos desta mesma turma, a expressão “lepo-lepo” consiste em uma onomatopéia relativa ao som de tapas dado pelo homem nas nádegas da mulher durante uma relação sexual. No próprio clipe da música (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=AHVS5DW434g> e com mais de dezesseis milhões de visualizações em abril de 2014), com mulheres trajando roupas íntimas, a coreografia deste refrão reproduz este mesmo movimento de tapas.

também começam a emergir, como por exemplo: quais os limites dos papéis de MC e DJ? Que outras bases foram usadas (e abusadas) pelo funk carioca? Qual a importância (ou não) da tecnologia digital (incluindo, aí, os próprios aparelhos celulares que carregam cotidianamente nos bolsos) na produção e no consumo desta e muitas outras práticas musicais?

Já na semana seguinte, a direção me comunica que alguns pais de alunos desta turma ligaram para a escola bastante preocupados com a aula realizada. Afinal de contas, segundo a opinião destes pais, como um professor de música permitiu tocar-ouvir o chamado funk-putaria em sua aula? Em outras palavras, a preocupação destes pais era com o (suposto) estímulo que o professor estaria dando aos seus filhos para este tipo de audição.

Enquanto uma “atividade prática” (GILROY, 2001), a proposta de tocar-ouvir música mediada por determinadas “técnicas [digitais] de reprodução” (BENJAMIN, 1983, p. 4) realizada com a referida turma de sétimo ano apresentou-se fortemente marcada por uma ambivalência. Por um lado, esta prática musical enunciou um conhecimento logocentrado que, ao priorizar seu conteúdo literário e limitá-lo à normatividade do estereótipo da pornografia (que regula a sexualidade pelos binarismos certo X errado, positivo X negativo, bonito X feio), criminaliza o chamado funk-putaria. Tanto o questionamento do jovem (“professor, o senhor não vai me levar pra direção não, né?”) como os comentários dos demais alunos da turma (“tu tá maluco!”, “abaixa isso aí, muleque!”) são alguns bons exemplos da presença deste movimento de criminalização.

Por outro lado, esta mesma prática musical enunciou, também, um posicionamento bastante claro e decidido em não se limitar a esta mesma normatividade. A ironia da pergunta realizada, o descaso com a resposta dada e os risos dos demais alunos (tanto os primeiros, ainda contidos, como os posteriores, já não mais tão discretos assim) ilustram muito bem a presença daquilo que Bhabha certamente chamaria de “processos de subjetivação” (BHABHA, 2013), ou seja, processos (inter)subjetivos capazes de deslocar a pornografia de sua normatividade a sua complexidade. É o próprio Bhabha que, ao identificar o estereótipo como um importante aspecto do discurso colonial na construção ideológica da alteridade, nos sugere que “o ponto de intervenção deveria ser deslocado do imediato reconhecimento das imagens como positivas ou negativas para uma compreensão



dos *processos de subjetivação* tornados possíveis (e plausíveis) através do discurso do estereótipo” (BHABHA, 2013, p. 118).

Em outras palavras, a possibilidade (ou, no meu entendimento, a necessidade) de realizar um debate de forma mais aberta (não sobre, mas sim) com a questão da sexualidade no âmbito da educação escolar mostrou-se bastante evidente na realização daquela audição. Ainda que (ou, talvez, justamente porque) a noção de sexualidade que os alunos apresentavam naquele momento estivesse imediatamente centrada na questão do evitar problemas como gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis.

Pelo menos esta foi minha impressão até o momento em que uma voz feminina (hegemonicamente desautorizada, certamente) falou em alto e bom som ao fundo da sala de aula (ecoando, de forma bastante significativa, com a voz feminina da caixa amplificadora em destaque na mesma sala de aula): “e também prá aprender a fazer mais gostoso!”.

Em um contexto de neocolonialidade, onde o discurso da sexualidade apresenta-se fortemente marcado por referências masculinas – e a música “Lepo-lepo”, citada pelos próprios estudantes em sala de aula apresenta-se como um bom exemplo disso –, falar ativamente de sexo apresenta-se como uma proibição (ou um fetichismo) à figura da mulher sob a dura pena de ser submetida ao estereótipo de “puta”, de “vadia” (LOPES, 2011).

Mas é justamente neste sentido que, para alguns autores (ver, por exemplo, Berino, 2010; Berino e Victório Filho, 2006, por exemplo), assumir uma posição mais ativa neste mesmo discurso da sexualidade (e, conseqüentemente na complexificação destes estereótipos) apresenta-se como uma posição política, pois subversiva, ao sentido dominante. Ao abordar o chamado funk-putaria, por exemplo, Victório Filho e Berino argumentam que

para além da superfície dos signos, planura que os segmentos conservadores utilizam para desqualificar esta produção estética duplamente ameaçadora, porquanto popular e juvenil, a poesia funk reflete o vicejar de novas maneiras de ser e estar nos coletivos contemporâneos. As tribos femininas atravessam as inexpugnabilidades masculinas por meio da reinvenção da palavra. Enunciam outras ordens que embora não lhes garantam a proteção há muito necessária, reordenam os territórios e os fertilizam de possibilidades para o universo feminino. O que defendemos é que justo nos espaços nos quais a atenção se afasta, justo nessas periferias simbólicas, que a ação táctica se ocupa e floresce. No meio da música/arte de segunda categoria, nesse limbo estético de baixa intensidade a reinvenção do cosmo feminino avança seu acontecimento de

primeira ordem e imensa intensidade (BERINO; VICTÓRIO FILHO, 2006, p. 6)<sup>74</sup>.

Trata-se de noções de sexualidade, conforme as enunciações narradas, presentes não apenas na privacidade de seus aparelhos celulares pessoais, mas também na publicidade dos mais diferentes programas da chamada mídia corporativa, assim como em muitos outros segmentos sociais (LOYOLA, 2000)<sup>75</sup>, ainda que muitos familiares (e, não diferentemente, muitas instituições escolares) se esforcem bastante em silenciá-las em seu próprio cotidiano.

Trata-se de uma possibilidade-necessidade, contudo, a ser realizada não no logocentrismo das informações e dos relatórios (um falar sobre), conforme Benjamin já havia muito bem nos orientado na introdução deste trabalho (os quais, na grande maioria das vezes, justamente nos retira aquela faculdade, aparentemente inalienável, de trocar experiências), mas sim no mergulho polifônico e dialógico (BAKHTIN, 2010) das mais diferentes narrativas (um falar com).

É justamente neste sentido, enfim, que tecnologias, ironias, cadências, vinhetas, risos, canto, beat box, medos, pausas, *ritornellos* e expectativas, bem como as mais diferentes histórias certamente emergíveis no ambivalente tocar-ouvir música mediado por determinadas técnicas digitais de reprodução narrado anteriormente, passam a compor um contraponto bastante estreito e complexo entre os domínios ético e estético da sexualidade.

---

<sup>74</sup> Ao abordar o as letras dos chamados funk-putaria, Lopes faz um contraponto a este argumento de Berino e Victório Filho. Segundo a autora, “não encontrei nas relações de gênero uma politização do espaço privado e da sexualidade, mas um outro movimento: o da mercantilização da sexualidade. Ademais, ainda que reconheça que a performance ou a paródia dessas jovens desafiem o lugar e a estabilidade do masculino e do feminino, a subversão, aqui, parece virar uma regra. Na grande indústria funkeira, as mulheres só entrar em cena quando assumem a performance de “putas”. Além disso, não há uma quebra na matriz heterossexual, uma vez que só ocorre uma inversão de posições ou papéis. As categorias naturalizadas dos desejos e dos gêneros não são alteradas – a mulher só é enunciada como “puro corpo sexualizado”” (LOPES, 2011, p. 200).

<sup>75</sup> Ao fazer um panorama da antropologia da sexualidade no Brasil, Loyola destaca que “para uma melhor compreensão da sexualidade e da relação entre os sexos em diferentes camadas sociais, parece-me importante relacionar as representações, as teorias, ideologias ou visões de mundo a que estão ligadas, com as formas de organização familiar, a divisão social e sexual do trabalho, o mercado de casamento e outras formas de união dos sexos, com dados propriamente demográficos: razão de masculinidade, taxas de fecundidade, taxas de homogamia, hipergamia e hipogamia, a idade ao casar-se, em diferentes camadas sociais” (LOYOLA, 2000, p. 160).

#### 4.6 “Peita vagabundo, esse é o Bonde do 15”

– Quem não gosta de andar bem vestido, né professor? Sempre que a gente pode, tá com uma graninha melhor, a gente quer comprar umas roupas legais, de marca... Agora, tem gente que tem inveja, né. Fica logo de olho em você, no seu tênis... Acha que só porque você é pobre, só porque você estuda numa escola da prefeitura, você não pode ter coisa boa não!

Essas palavras foram ditas em uma breve conversa com uma estudante de oitavo ano quando levantávamos algumas sugestões durante os dois tempos semanais de aula de música naquela turma para, em um momento posterior, egermos quais as músicas seriam tocadas na sexta-feira seguinte, quando do funcionamento da Gonzagão Digital protagonizado pelos jovens da referida turma. Esta conversa emergiu logo após uma audição do funk “Ostentação do Bonde do 15”, do MC Novinho<sup>76</sup>, sugestão desta mesma jovem. Nesta ocasião, entretanto, este funk acabou não entrando naquela seleção musical.

O consumo protagonizado por muitos jovens estudantes da periferia nem sempre são muito bem vistos por aquela concepção hegemônica de conhecimento destacada por Gilroy (2001). Sobretudo no âmbito da educação escolar.

Os chamados funk-ostentação, inclusive, tem sido reiteradamente encarados como uma apologia a um consumo desenfreado, alienado, em que as prioridades, inclusive, parecem estar viradas de ponta à cabeça:

– Dinheiro prá comprar um celular de última geração tem, mas prá comprar uma caneta, um caderno ou uma borracha prá estudar, não tem. Ficam aí esperando do governo prá ter tudo de graça. E mesmo assim, ainda recebendo tudo de “mão beijada” da prefeitura, eles nunca trazem prá escola! – exclama uma voz no cotidiano da Compositor.

Ou ainda:

– Se pagassem pelo material, dariam mais valor! – reitera esta mesma voz aquela mesma perspectiva de consumo.

Em outras palavras, o protagonismo destes jovens mergulhados neste padrão hegemônico de consumo parece ser visto sempre como uma passividade diante

---

<sup>76</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MN4LgZ95jyk>.

tudo aquilo que tem sido imposto pela estrutura político-econômica hegemônica. Este protagonismo parece nunca ser encarado como uma possibilidade de apropriação, como uma capacidade inventiva de (res)significar e de conhecer, inclusive, esta mesma imposição.

Após aquela breve conversa com a referida estudante do oitavo ano, fui escutar com mais calma sua canção sugerida. Ao encontrá-la no Youtube, este funk-ostentação me pareceu estimular um debate mais interessante sobre o protagonismo destes jovens na chamada sociedade de consumo do que aquele estereotipado que vinha sendo afirmado, reiteradamente, no cotidiano escolar.

Sobre uma base do DJ Max da CDD composta, em linhas gerais, por um beatbox atravessado por vinhetas e sorrisos graves carregados com um efeito de delay, MC Novinho (também da CDD) começa a cantar:

(início beatbox)  
 (vinhetas: "...", "volta com muita qualidade!", risada grave)  
 (início de melodia realizada por um teclado em loop)  
 Essa semana eu fui no shopping  
 E entrei na Lacoste  
 Varias peça maneira  
 E não tem quem não goste

A vendedora olhou prá mim  
 E disse que coisa feia  
 Eu tava de Lacoste  
 Inclusive cueca e meia

E eu falei prá ela  
 Me atende que eu sou freguês  
 O que eu gastei hoje  
 Você ganha em um mês

Essa é a nossa ostentação  
 Se liga no convite  
 Deixa o bonde passar  
 Que esse é o bonde do 15

(fim da melodia)  
 Peita vagabundo, hã hã hã hã hã hã  
 Esse é o bonde do 15, hã hã hã hã hã  
 Pega e pega firme  
 Pega e pega firme  
 Pega e pega firme  
 Pega e pega firme

Essa é a nossa ostentação  
 Se liga no convite  
 Deixa o bonde passar  
 Que esse é o bonde do 15

(início da melodia)  
 (vinhetas: "subindo!", "subindo prá caralho!", "descendo!")

Neste funk-ostentação, o chamado “Bonde do 15” não deixa de apresentar-se como um posicionamento político. Ainda mais especificamente, como um empoderamento:

– Peita vagabundo, hã hã hã hã hã hã, esse é o Bonde do 15, hã hã hã hã hã hã, pega e pega firme, pega e pega firme, pega e pega firme, pega e pega firme – canta MC Novinho.

Trata-se, assim, do empoderamento de uma alteridade que se posiciona não como uma oposição do lado de fora de um padrão de consumo hegemônico, mas sim do lado de dentro, em seu próprio interior, possibilitando a emergência de sua própria parcialidade e incompletude. “Ser um estrangeiro na própria casa”, certamente nos diria Certeau (1994).

Trata-se, neste sentido, de um posicionamento híbrido, de um entre-lugar, capaz de desestabilizar este mesmo padrão. Ou, conforme já sinalizado anteriormente, de um segmento das massas que, mesmo sem ser permitido expressar-se, não deixa, de forma alguma, de fazê-lo.

Conforme discutido anteriormente, o termo “bonde” consiste em uma expressão bastante comum nas periferias da cidade do Rio de Janeiro, se referindo, em linhas gerais, a um grupo de jovens, geralmente provenientes de uma mesma localidade, que estão sempre juntos, circulando por diferentes lugares da cidade. Já o chamado 15 consiste em uma micro-localidade da Cidade de Deus (CDD), dentre tantas outras existentes como 13, Bruck I e II, AP, Karatê, Pantanal, Rocinha, Quintanilha, por exemplo. Assim, o “Bonde do 15” cantado (e decantado) neste funk-ostentação consiste, basicamente, em um grupo de jovens, moradores desta referida micro-localidade da Cidade de Deus, que circula tanto pelas ruas da CDD, como também fora dela (como no shopping narrado, por exemplo).

Neste funk ostentação, a parcialidade do padrão de consumo hegemônico é enunciada. Conforme destacado na epígrafe deste capítulo, “me atende que eu sou freguês, o que eu gastei hoje você ganha em um mês”. Trata-se de um consumo que apesar de anunciar-se para todos, de uma (aparentemente) forma universal, deixa clara sua desigualdade quando nem todos conseguem efetivamente alcançá-la. Um padrão destinado, mais especificamente, apenas àqueles com condições financeiras pré-determinadas.

Mas este funk ostentação enuncia também a existência de um excedente neste mesma parcialidade (dentre tantos outros excedentes certamente existentes).

Mesmo tendo estas condições financeiras pré-determinadas, este consumo evidencia que, ainda assim, ele não se apresenta para todos:

– A vendedora olhou prá mim e disse que coisa feia! Eu tava de Lacoste, inclusive cueca e meia! – canta MC Novinho.

Em outras palavras, o protagonismo do jovem morador de periferia neste consumo hegemônico termina por criar um incômodo, um espanto na vendedora da Lacoste, uma grife francesa que simboliza, há mais de sete décadas, uma elite nacional e internacional. A presença do “Bonde do 15” neste padrão enuncia, assim, a racialidade deste mesmo consumo hegemônico.

Um incômodo racializado, inclusive, que ficou bastante evidente, mais recentemente, com os casos dos chamados “rolezinhos”, ou seja, com os passeios realizados nos principais shoppings centers carioca (sobretudo naqueles shoppings localizados na Zona Sul da cidade) por grupos de dezenas de jovens de periferia combinados pelas redes sociais, principalmente Facebook. Conforme nos esclarece Facina e Passos (2014, p. 38), por exemplo

acusados de “favelizar” o antigo Orkut e depois o Facebook, agora os jovens das periferias importunam a classe média impondo sua presença nos shoppings centers. O paradoxo é que os organizadores e participantes dos rolezinhos caracterizam-se por serem árdus consumidores. Tênis, roupas, acessórios dentre outros são marcas de pertencimento do grupo. Tais artigos, por vezes foram comprados nos mesmos shoppings centers em que esses jovens foram proibidos de entrar. O problema é que agora eles estavam juntos, e juntos, em seus grupos marcadamente periféricos, causam medo, ojeriza e pavor na classe média. Percebemos aí a inclusão (de)limitada desses sujeitos na sociedade de consumo.

Neste sentido, cohabita a parcialidade do estereótipo de consumo sobre os estudantes-MJs questões que o complexificam significativamente. Muitas músicas que atravessam o próprio processo de formação de repertório da Gonzagão Digital (sejam elas selecionadas ou não), como este funk-ostentação discutido nos parágrafos anteriores, nos possibilitam questionamentos bastantes férteis ao estereótipo de consumo que os jovens estudantes são cotidianamente enquadrados.

#### 4.7 “Tira isso do corpo, menino!”

Outro ponto em constante negociação na Gonzagão Digital é o corpo na escola. Conforme discutimos no segundo capítulo, o marco zero desta pesquisa de doutorado emergiu justamente a partir do deslocamento realizado por uma experiência corporal neste mesmo cronotopo do pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio: o (desconfortável) Pedala Robinho e banho d’água, ambos sob a trilha sonora do Aquecimento Pica.

Já na narrativa do capítulo anterior, o corpo tornou a aparecer não apenas na destreza dos estudantes-MJs realizando suas mixagens, seus scratches e loops com o deslizar dos dedos sobre o Touchpad<sup>77</sup> e o pressionar das teclas do netbook, como também na realização do próprio duelo de passos em meio a este mesmo cronotopo escolar. E tudo isso sem falar nas vaias, no cruzar provocador na roda em meio ao duelo de passos.

Em outros termos, estamos diante de um corpo negro de forma alguma limitado ao binarismo absolutismo étnico e antiessencialismo, conforme já discutido por Gilroy (2001). Trata-se, sim, de uma corporeidade enquanto atividade prática, de um corpo capaz de articular um complexo circuito comunicativo que possibilita populações dispersas a sincronizar significativas questões de sua vida cotidiana: do break ao frevo, passando pela capoeira, pelo Moonwalk e (como não poderia deixar de ser) por algumas zoações ao adversário.

Em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, por exemplo, Fanon (2008) já havia apresentado o corpo como conhecimento, em torno do qual “reina uma atmosfera densa de incertezas” (FANON, 2008, p. 104) – nos instiga, inclusive, o próprio autor. Um conhecimento, contudo, não em terceira pessoa, o qual nos remete a uma relação binária (e, portanto, monológica ou estereotipada) entre corpo X mundo<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> Segundo o Wikipédia, “o Touchpad é um dispositivo sensível ao toque, utilizado em computadores portáteis, para substituir o mouse, utilizando células sensíveis ao toque. Atualmente, os touchpad identificam vetores x e y usando a capacitância proporcionada pela pele dos dedos (ou um objecto condutor de electricidade) em sua superfície, então o microprocessador identifica o valor das cargas e sabe quais células foram pressionadas. Para gerar um movimento, ele identifica quais as primeiras e quais as últimas células pressionadas, gerando linhas retas em intervalos de milissegundos. Essas linhas geradas a cada milissegundo juntas formam o movimento do cursor” (disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Touchpad>, visualizado em novembro de 2014).

<sup>78</sup> Segundo Fanon, por exemplo, “sei que, se quiser fumar, terei de estender o braço direito e pegar o pacote de cigarros que se encontra na outra extremidadada mesa. Os fósforos estão na gaveta da

Muito longe disso, trata-se da ambivalência de um triplo, de um “entre-lugar” (BHABHA, 2013), de uma relação polifônica e dialógica (e, portanto, tensa e conflituosa) que atravessa uma posição fronteiriça em permanente negociação com uma relação desigual de poder. Conforme as palavras do próprio Fanon,

eu não aguentava mais, já sabia que existiam lendas, histórias, a história e, sobretudo, a *historicidade* que Jaspers havia me ensinado. Então o esquema corporal, atacado de vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema [comunicativo]<sup>79</sup>. No movimento, não se tratava mais de um conhecimento de meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa. No trem ao invés de um, deixavam-me dois, três lugares. Eu já não me divertia mais. Não descobria as coordenadas febris do mundo. Eu existia em triplo: ocupava determinado lugar. Ia ao encontro do outro... e o outro, evanescente, hostil mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea... (FANON, 2008, p. 104).

Na ubiquidade deste cosmopolitismo vernacular que compreende a diáspora negra, o corpo aparece, assim, deslocado, tensionado. Não consigo esquecer, por exemplo, quando, certa vez, ao ver um aluno do segundo segmento do Ensino Fundamental caminhar para o recreio de uma forma tranquila pelo corredor da referida escola municipal aos ritmados (e bastante complexos) passos de funk (mais comumente conhecidos como duelo de passos ou batalha do passinho, conforme narrado nos parágrafos iniciais do capítulo anterior), eu tive a oportunidade de escutar uma professora falar em alto e bom som da porta de sua sala de aula (localizada do outro lado deste mesmo corredor):

– Tira isso do corpo, menino!

Imediatamente, este mesmo menino olhou para ela, abriu um enorme sorriso no rosto e deu continuidade, de uma forma bem despreocupada (e até mesmo irônica, poderia dizer), àquela sua curiosa caminhada ao pátio interno da escola para seus vinte minutos de recreio.

Posicionado nas fronteiras de uma autenticidade-massificação da prática musical realizada pelos MJs da Compositor, a narrativa desta tecnologia cotidiana

---

esquerda, é preciso recuar um pouco. Faço todos estes gestos não por hábito, mas por um conhecimento implícito. Lenta construção de meu eu enquanto corpo, no seio de um mundo espacial e temporal, tal parece ser o esquema. Este não se impõe a mim, é mais uma estruturação definitiva do eu no mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva” (FANON, 2008, p. 104).

<sup>79</sup> Neste trecho citado, Fanon (2008) refere-se, originalmente, a um esquema “epidérmico racial”. Contudo, assumindo a questão racial como um circuito comunicativo, conforme sugerido por Gilroy (2001) e tratado pelo próprio Fanon no capítulo inicial desta mesma obra, quando discute “o negro como linguagem”, tomei a liberdade de rasurar suas palavras.



que dança-caminha, ironicamente, pelos corredores e tantos outros cantos da Compositor realiza suas enunciações.

Por um lado, ele enuncia uma parcialidade: a presença de um poder que tem a pretensão retirar, ou melhor, de exorcizar (me parecia mais o caso) a complexidade daquela roda de funk de “dentro” do corpo do menino (“tira isso do corpo, menino!”) e, neste mesmo movimento, de dentro dos muros da própria escola e do próprio entendimento do que é o conhecimento. Uma parcialidade, inclusive, que pretende regular este corpo, muito provavelmente, no sentar e no andar monolítico, voltados sempre para o que (pré)determina a estrutura escolar.

Por outro lado, ele enuncia também uma incompletude: a presença de outras tantas formas de pertencimento e autoridade escolar que se empoderam justamente quando está no centro, mergulhada cotidianamente naquela i(n)teratividade que tece a roda de funk, em sua complexa trama de tecnologias, sonoridades e histórias. O filme *A batalha do passinho, os muleques são sinistros*, de Emílio Domingos (2012), nos oferece um bom exemplo desta ubiquidade:

o passinho não é apenas uma moda ou diversão gratuita da juventude carioca. Ele é também o retrato de uma geração que tornou-se criativa e independente do senso comum sobre sua própria cultura. Inventam os passos e também inventam novas formas de sociabilidade e circulação de suas criações e idéias. Como no funk, o passinho se torna um novo mundo para entendermos alguns pontos fundamentais da atual sociedade carioca” (disponível em <http://abatalhadopassinhofilme.wordpress.com/about/>, visualizado em outubro de 2013).

Assim, posicionada nas fronteiras entre os campos da música, da reproduzibilidade técnica e da diáspora negra, a prática musical destes MJs da Compositor ao mesmo tempo em que ratifica a noção benjaminiana de “massas” naquele mesmo processo histórico de proletarianização crescente do homem contemporâneo, também desestabiliza de uma forma bastante significativa seus próprios limites.

Em outros termos, esta prática musical deixa exposta algumas fraturas do processo de massificação e, conseqüentemente, alguns excedentes que certamente lhes escapam como, por exemplo, um expressivo segmento destas massas em que, nos usos cotidianos destas reproduzibilidades técnicas, nem mesmo se expressar é permitido e que, ainda assim, não deixou de expressar-se. E é justamente nos encontros e desencontros com este segmento das massas realizados nos

insterstícios desta dialética benjaminiana (estetização da política X politização da arte) que a presente pesquisa se realizou.

## 5 A MONTAGEM

É tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2...

*MC B13*

### 5.1 “Isso aqui é meu futuro, professor!”

Durante uma sexta-feira, Lucas me ajuda na organização do equipamento de som para a turma 1803 tocar suas músicas. Lucas, na verdade, já vinha a algumas semanas desempenhando esse papel, tomando cada vez mais a iniciativa do trabalho de montagem do amplificador, do netbook e suas conexões para tudo funcionar bem na Gonzagão Digital.

Sua presença no pátio interno da escola, fora de sala de aula – neste momento que antecede o recreio, todas as turmas estão em aula –, torna-se possível porque ele estuda no outro turno, à tarde, mais especificamente em uma das turmas de projeto da Secretaria Municipal de Educação que, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, tem sido destinado aos alunos com grande defasagem ano/idade causada, na grande maioria dos casos, por um longo histórico de problemas disciplinares e de aprendizagem. Mas durante praticamente quase todas as manhãs, Lucas fica na escola ajudando a direção da escola em diversos afazeres diários como um dos diversos monitores voluntários.

No ano de 2011, a direção da escola começou uma proposta de monitoria com o objetivo de que alunos da escola ajudassem, de forma voluntária, a escola, em diversos afazeres diários no turno oposto em que se encontra matriculado. A idéia, basicamente, era estimular com isso um maior compromisso e participação dos alunos com a escola e, ao mesmo tempo, evitar que tais alunos ficassem na rua ou sozinhos em casa no turno em que não estavam matriculados. Lucas era um destes monitores voluntários.

– Lucas, você gosta de tocar?

– Isso aqui é meu futuro, professor! – Responde ele manuseando, em pé, o netbook e com um enorme sorriso no rosto. – Faço isso o dia inteiro. Nem tenho saído muito de casa por causa disso. Prefiro ficar trancado no meu quarto, fazendo minhas próprias montagens.

– O que é uma montagem? Pergunto a você, porque eu não conheço quase nada dessas músicas e gostaria de saber mais. Afinal de contas, elas estão em toda parte de nossa escola.

– Montagem é pegar pedaços de várias músicas para montar a sua. Ou outros barulhos também. Tenho um monte lá em casa. Mas eu não fico mostrando muito às pessoas não. O pessoal gosta de copiar para tocar por aí e eu tenho medo que alguém pegue uma música minha e diga que foi outra pessoa que fez.

– Mas...

– E como você faz suas montagens?

– Eu uso mais o *Battery 3*. Você carrega as músicas que quer e vai montando. Você pega os pedaços que quer e vai colocando em cima de uma batida. Agora, não dá pra colocar de qualquer maneira. Dá um certo trabalho. Tem que saber combinar o ritmo, o volume. Mas é muito fácil. E às vezes até o próprio computador monta prá você – responde ele conectando seu celular (cheio de músicas, principalmente funks proibidão e putaria) ao netbook e mostrando muito rapidamente (e, também, com bastante descrição, pois vai abaixando, pouco a pouco, o som do equipamento no pátio interno da Compositor) como se faz. Uma breve e ágil exibição que, certamente, encontra forte consonância com uma pequena descrição feita por Gilroy ao abordar o que chama de “algumas obras de arte negra na era da simulação digital” (GILROY, 2001, p. 211):

instrumentos acústicos e elétricos são inorganicamente combinados com sintetizadores digitais, uma multiplicidade de sons encontrados; gritos típicos, fragmentos mordazes de discurso ou canto e amostra de gravações anteriores – tanto vocais como instrumentais – cuja textualidade aberta é atacada em afirmações brincalhonas do espírito insubordinado que amarra essa forma radical a uma importante definição de negritude. A abordagem não-linear a que a crítica cultural européia se refere como montagem é um princípio útil de composição na tentativa de analisar tudo isso (GILROY, 2001, p. 212).

– Mas, Lucas, como você aprendeu a fazer essas montagens? – Pergunto a ele ao mesmo tempo em que também me questiono se este mesmo princípio de

textualidade aberta, de combinações inorgânicas, de fragmentos mordazes, que consiste na prática de montagem (conforme enunciado por Lucas e sugerido pelo próprio Gilroy) poderia se apresentar como uma possibilidade fértil de traduzir as negociações realizadas, cotidianamente, pelos MJs da Compositor para o funcionamento da Gonzagão Digital e, conseqüentemente, de outras formas pertencimento e autoridade que (des)tecem aquela complexa tessitura de sonoridades, tecnologias e enunciações.

– Olhando meus amigos fazerem, professor. Conheço muitos DJs. Inclusive lá no Coroadó – refere-se Lucas ao Grêmio Recreativo Bloco Carnavalesco Coroadó, local em que acontece um dos principais bailes funk da Cidade de Deus – E na internet a gente também consegue aprender muita coisa, professor. Tem muitos vídeos, lá no Youtube<sup>80</sup> mesmo, que mostra bem como se faz montagem – completava Lucas aquela sua breve explicação.

Segundo relatos de diversos estudantes da Compositor, a formação de muitos DJs desta localidade se iniciaram justamente assim: observando os colegas a tocar, assistindo os tutoriais disponíveis na internet, colocando música pra tocar na porta de casa, na rua, na praça, nas festas e, quem sabe, algum dia, ali nos bailes da Cidade de Deus.

Lucas mesmo já havia começado a trilhar este caminho. Colocando música para ele e seus colegas escutarem na porta de casa, não demorou muito para um DJ de festas da CDD convidá-lo para tornar seu assistente. Atualmente, Lucas já não acompanha mais este DJ. Em parceria com outro colega que também adora fazer um som, contudo, Lucas já conseguiu melhorar um pouco mais seus equipamentos caseiros e começar a fazer o som de algumas festas de pessoas conhecidos na localidade em que mora. Conforme sua própria exclamativa: “isso aqui é meu futuro, professor!”. E quem sabe, algum dia, tocar no ali mesmo no Coroadó!

Em 2004, o Coroadó foi tema de um documentário, *Sou Coroadó*, produzido por Rodrigo Felha, Nino Brown e Anderson Quak (2005) em uma oficina de cinema realizada na Central Única das Favelas (CUFA), ali mesmo na Cidade de Deus. Neste filme, foi abordado o carnaval daquele ano de 2004 (ano em que ficaram em segunda colocação), desde o trabalho inicial no barracão do bloco até o resultado

---

<sup>80</sup> Site fundado em 2005 que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

final com a apuração dos votos, e um pouco de sua história através dos depoimentos de diversos membros e participantes.

Em tais depoimentos, foi contado que o referido bloco carnavalesco surgiu no ano de 1972, na própria Cidade de Deus, com o nome Chuchu Beleza, mas que foi apenas no ano de 1996 que recebeu o nome atual, inspirado, inclusive, no nome da cidade em que se passava a famosa novela “Irmãos Coragem” (1995) da Rede Globo. De um pequeno bloco de bairro, o Coroado tornou-se um dos principais blocos do Grupo I do carnaval carioca. Já no período fora do carnaval, a quadra do Coroado apresenta-se, também, como um dos principais espaços de diversão para os moradores da localidade através de seus bailes funks e pagodes, segundo os próprios alunos da escola.

A importância desses bailes para o funk carioca, inclusive, foi mostrada em outro documentário, *Sou feia mas estou na moda*, de Denise Garcia (2005), assim como também no livro *Funk carioca: crime ou cultura? O som da medo e prazer*, de Janaína Medeiros (2006). Em ambos os trabalhos, os bailes do Coroado aparecem, já na década de 1990, como um dos principais palcos em que emergiram bailes funks que escapavam dos padrões dos bailes chamados de clube ou bailes Lado A/Lado B.

– São os bailes do prazer! – diz Deize Tigrone neste último documentário e que, ao lado de Tati Quebra Barraco, foi uma das cantoras de funk, “mulheres coroadas”, segundo Medeiros (2006), que mais se destacaram nessa emersão e que mais tarde ficaram conhecidas, também, como o que DJ Malboro chamou de “feministas sem cartilha” (GARCIA, 2005)<sup>81</sup>.

Bem, no dia seguinte à sugestão de Lucas, não pude deixar de pesquisar na internet aqueles vídeos-aula. Como recomendado pelo próprio Lucas, eu encontrei vários vídeos no Youtube ensinando, passo-a-passo, como começar a manipular estes softwares e seus principais recursis. Pontos<sup>82</sup>, bases<sup>83</sup> e loops foram algumas das primeiras lições que recebi. E, inevitavelmente, não pude deixar de baixar

---

<sup>81</sup> Sobre a relação do funk com feminismo, ver Lopes (2011).

<sup>82</sup> Os pontos consistem, basicamente, em pequenas estruturas sonoras previamente gravadas no sampler que possibilitam tanto a composição de bases como também breves intervenções em uma determinada composição.

<sup>83</sup> As bases consistem nas estruturas rítmicas que funcionam como acompanhamento para os MC cantarem suas músicas. No caso do funk carioca, por exemplo, o Volt Mix, o Tamborzão e o Beatbox consistem, historicamente, nas principais bases.

algumas versões gratuitas destes programas em meu computador para, logo em seguida, também começar a praticar.

## 5.2 A montagem no limiar das perspectivas benjaminiana e “jackmatadorescas”

Conforme enunciado por Lucas e Gilroy na narrativa anterior, a noção de montagem possibilita a emergência de algumas referências bastante férteis para discutir alguns limites estéticos da prática musical dos MJs da Compositor. Por um lado, conforme já discutido anteriormente, esta noção nos remete ao momento em que a reprodutibilidade técnica deixou de se apresentar apenas como um canal de mediação entre uma determinada performance artística e seu público consumidor para tornar-se, ela mesma, uma performance<sup>84</sup>.

Segundo Benjamin (1983a), no decorrer do século XX, as técnicas de reprodução atingiram um nível tal que “ficaram em condições não apenas de se dedicar a todas as obras de arte do passado e de modificar de modo bem profundo os seus meios de influência, mas elas próprias se impõem, como formas originais de arte” (BENJAMIN, 1983, p. 6). Uma forma original de arte, entretanto, de caráter eminentemente político estruturado, em linhas gerais, pela contradição entre aquilo que o próprio Benjamin já havia chamado de “estetização da política” e “politização da arte” (BENJAMIN, 1983, p. 27-28).

Por outro lado, a noção de montagem nos remete, também, aos usos cotidianos (CERTEAU, 1994) desta mesma reprodutibilidade técnica. No funk carioca, por exemplo, esta noção consiste em uma categoria classificatória que se refere àquelas composições centradas não no conteúdo literário (como funk-proibidão, funk-putaria, funk-ostentação e funk-consciente, por exemplo), mas sim na apropriação de sonoridades previamente gravadas em diferentes contextos

---

<sup>84</sup> “O conjunto de aparelhos que transmite a performance do artista ao público não está obrigado a respeitá-la integralmente. Sob a direção do fotógrafo, na medida em que se executa o filme, os aparelhos perfazem tomadas com relação a sua performance. Essas tomadas sucessivas constituem os materiais com que, em seguida, o montador realizará a montagem definitiva do filme. Ele contém determinado número de elementos móveis que a câmara levará em consideração, sem falar de dispositivos especiais como os primeiros planos. A atuação do intérprete encontra-se, assim, submetida a uma série de testes ópticos” (BENJAMIN, 1983a, p. 15).

culturais sobre determinadas bases consagradas do funk carioca como o Volt Mix, o Tamborzão e a Beat Box<sup>85</sup>. Em outras palavras, trata-se de composições centradas na “justaposição de sons” (GILROY, 2001, p. 212) ou nos usos de “fragmentos musicais” (BACK, 1996, p. 192).

Segundo Essinger (2005), o primeiro funk-montagem a fazer sucesso nos bailes da cidade do Rio de Janeiro (e que, inclusive, abriu caminho a muitos outros funks-montagens que apareceram depois, principalmente com a dispersão da chamada tecnologia digital, quando, segundo Essinger, qualquer um poderia se transformar em produtor ou DJ<sup>86</sup>) foi “Jack Matador”, criado pelo DJ Mamut, da equipe de som Pipo’s, na década de 1990. Segundo as palavras deste autor,

a batida era a do Volt Mix. As frases, de um seriado de faroeste, ditas por vozes empostadas de dubladores, foram retiradas de um disco com rótulo raspado, que Mamut disse não saber quem gravou. ‘Pessoal, o Jack vem vindo aí’, ‘Eu estou chegando’, ‘Mandou me chamar, é?’, ‘Mandei, sim’. A colagem, com frases cortadinhas e remontadas, como se o disco estivesse arranhado, saíram facilmente – a faixa foi feita rapidamente com sampler e toca-discos, editada numa fita de MD e testada diretamente na rádio. Num piscar de olhos, era sucesso na pista de dança (ESSINGER, 2005, p. 111).

O Volt Mix consiste no nome da faixa de um single do DJ Battery Brain lançado no final da década de 1980 em Los Angeles. Trata-se de uma base composta com uma bateria eletrônica da Roland, a TR-808 Rhythm Composer, e que fazia parte de um contexto musical de electro e freestyle que ficou mais popularmente conhecido como Miami Bass. Esta base do Volt Mix, inclusive, foi bastante utilizada em diversas composições do funk carioca, principalmente a partir da década de 1990, quando começava a tomar corpo as melôs e os raps criados para os diversos festivais e concursos locais. Podemos citar, por exemplo, os Raps “do Silva” (MC Bob Rum), “da felicidade” (MCs Cidinho e Doca), “do Salgueiro” (MCs Claudinho e Buchecha), “das armas” (MCs Cidinho e Doca), dentre muitos outros.

---

<sup>85</sup> Segundo Palombini, a história do funk carioca possui, em linhas gerais, três bases arquetípicas: o Volt Mix, de meados da década de 1980 a meados de 1990; o Tamborzão, de meados de 1990 a meados de 2000; e a Beatbox, de meados de 2000 aos dias de hoje (PALOMBINI, 2014).

<sup>86</sup> Segundo Essinger, “com um computador mediamente equipado, qualquer um podia se transformar em produtor – era só ter um programa como o Sound Forge, para cortar e modificar os trechos musicais que seriam usados, e um outro como o Acid, para colá-los e, de peça em peça, fazer uma música. Que, uma vez pronta, podia ser rapidamente copiada num CD. Com o mesmo computador, qualquer um também se transformaria em DJ – em alguns bailes de 2004, o mouse e o teclado já eram usados para disparar as músicas de sucesso que iriam estufar as caixas de som. O resultado é que as possibilidades musicais do funk passaram a ser infinitas, sem limites” (ESSINGER, 2005, p. 269).



Conforme nos atenta Palombini, “não é difícil justificar a preponderância do Volt Mix na fase de formação da música funk carioca: sua textura esparsa oferece amplo espaço à voz; suas divisões múltiplas fornecem ao canto uma rede de apoios; seus *sons complexos* não impõem tonalidade” (PALOMBINI, 2014, p. 24).

Quanto ao “disco com rótulo raspado” destacado pelo DJ Mamut na citação anterior, apesar de não ter sido precisado o nome de onde aquelas vozes empostadas de um seriado de faroeste foram retiradas, creio que poderia afirmar tratar-se, muito provavelmente, da faixa “Jack, o matador” da dupla sertaneja Leo Canhoto e Robertinho.

(Cavalgada)

(Disparos)

(Jack descendo do cavalo)

- Pessoal vamos embora, o Jack vem vindo aí!

(Oh, oh, nossa senhora!)

- Ha ha ha! Nada disso, ninguém vai sair daqui. Aquele que sair vai engolir chumbo! Garçom, trás cachaça pra todo mundo aí!

(É pra já, é pra já!)

(Copos se batendo, cachaça enchendo o copo)

- Ae, é pra encher a cara heim! Uai moço, você não bebeu por quê?

- Porque ninguém manda em mim!

(Som de disparo)

- Não bebeu, mas morreu! Ha ha ha!

Em uma cidade lá longe bem distante

Aonde a bala fazia a lei

Morava um bandido bastante afamado já tinha matado 43

Seu nome era Jack, esperto e violento

Era o conhecido como o matador

Brigava e batia no meio da rua

O povo já corria ele era um terror

Um dia a tardinha, naquele povoado

O Jack armado entrou no botequim

Chegou arrastando a sua espora e a todos dali foi dizendo assim

- Ha ha ha, atenção! Eu sou o Jack matador. Todo mundo aqui vai dançar.

Aquele que não dançar vai engolir chumbo! Gaitero toca o negócio aí!

(Gaita tocando)

- Ae, bonito! Uai moço, você não dançou por quê?

- Porque ninguém manda em mim!

(Disparo)

- Não dançou, mas morreu!

Porém certo dia naquele povoado chegou mais um homem também valentão

Seu nome era Kid, veloz como um gato

Matava pra ver o defunto no chão

Mandou um recado urgente pro Jack, estou lhe esperando lá dentro do salão

Eu quero acertar uma conta antiga

Eu vim de tão longe por essa razão

No bar da esquina o Jack foi entrando já foi avistando o Kid no balcão

Chegou prevenido, cabeça bem alta  
Disposto a matar foi dizendo então:

- Olá Kid, mandou me chamar eh?  
- Mandei sim, Jack. Eu quero acertar aquela continha velha hoje.  
- É pra já Kid, pucha o revólver!  
(Sons de dois disparos)

Dois tiros se ouviram por entre a fumaça  
Dois corpos caídos, no chão estirados  
Chegou o xerife tremendo de medo  
Ao ver que os dois homens tinham se matado  
Puxado a carroça, na mesma tardinha foi pro cemitério os dois num caixão  
A banda tocava de tanta alegria no fim da encenca dos dois valentões<sup>87</sup>

“Jack, o matador” consiste na primeira das doze faixas do primeiro disco da dupla sertaneja Leo Canhoto e Robertinho, chamado “Leo Canhoto e Robertinho, vol. 1”, lançado no ano de 1969 pela RCA Victor. Também conhecidos como os “rippies da música sertaneja” (ALBIN, 2013, p. 1), Leonildo Sachi e José Simão Alves (nomes dos respectivos cantores) introduziram em suas performances musicais elementos que destoavam bastante das chamadas duplas sertanejas tradicionais. Segundo o dicionário da música brasileira Cravo Albin, por exemplo,

eles introduziram um visual completamente diferente do sertanejo tradicional, já que eram cabeludos, usavam óculos escuros e roupas coloridas, numa clara influência do pop americano encarnado por Elvis Preley na segunda fase de sua carreira. Passaram a usar guitarras elétricas, órgãos e contrabaixos. Apareciam nas fotos não mais em cavalos, mas em motos. Em suas músicas a temática era mais urbana do que rural. (...) Tornaram-se conhecidos fazendo uso de efeitos sonoros e citações de filmes americanos de faroeste. (...) Suas músicas ‘Jack, o matador’, ‘O homem mau’ e ‘Buck sarampo’ viraram peças de teatro e posteriormente filmes (ALBIN, 2013, p. 1).

Na referida faixa deste disco, a linearidade tonal do canto em terças paralelas acompanhado por uma viola caipira, um acordeon e uma percussão que nos remete muito claramente aos sons dos passos de um cavalo (sonoridades de uma suposta autenticidade da música sertaneja) se apresenta, repetidamente, atravessada por sonoridades (disparos, Jack cavalgando e descendo do cavalo, copos batendo, cachaça enchendo o copo, gaita tocando), diálogos (“– Olá Kid, mandou me chamar, é! – Mandei sim, Jack. Eu quero acertar aquela continha velha hoje! - É pra já Kid, pucha o revólver!”) e murmúrios (“nossa senhora”, “é pra já”) de algumas (re)encenações bastantes características dos filmes de faroeste norte-americano.

<sup>87</sup> Disponível em <http://www.vagalume.com.br/leo-canhoto-e-robertinho/jack-o-matador.html>, visualizado em setembro de 2014.

“Jack(, o) matador” se apresenta, assim, como um híbrido: aquele que ameaça a paz e a alegria de um pequeno povoado; aquele que desloca qualquer (suposta) originalidade da música sertaneja; aquele que, ao ser sampleado sobre a base Volt Mix pelas mãos do DJ Mamut, abriu caminho a muitos outros funks-montagens que surgiram depois, sobretudo com a dispersão tecnologia digital. Em outras palavras, nestes diferentes usos cotidianos, a noção de montagem possibilita a emergência dos excedentes daquele binarismo benjaminiano, complexificando significativamente os limites de seu próprio caráter político.

No entrelaçamento destas perspectivas benjaminiana e “jackmatadorescas”, portanto, a noção de montagem apresenta-se assentada não no caráter monológico do discurso, ou em uma (suposta) neutralidade ou totalidade discursiva, mas sim em sua própria ambivalência, ou seja, na sua capacidade de agenciar em sua polifonia e dialogicidade um complexo de sonoridades, tecnologias e enunciações, assumindo justamente suas parcialidades e incompletudes como um posicionamento eminentemente político.

No caso específico da prática de tocar-ouvir mediada pela apropriação de arquivos MP3 no cotidiano da Compositor, inclusive, poderíamos dizer que esta noção de montagem consiste, justamente, em uma tradução (BHABHA, 2013) daquelas negociações, daquelas “afirmações brincalhonas do espírito insubordinado”, que tecem (e destecem) a roda de funk já apresentada anteriormente.

### 5.3 “Tudo 2”

Uma ilustração da montagem como uma narrativa poderia ser facilmente retirado, também, do próprio repertório tocado-ouvido na escola através da apropriação de arquivos MP3 realizado pelos MJs da Compositor. Destaco aqui, conforme apresentado na epígrafe deste capítulo, o funk “Tudo 2 (união 13 & Karatê)”, com os MCs B13 da CDD. Este funk-montagem nos oferece uma boa ilustração da i(n)teratividade que compõe a roda de funk da Compositor, enquanto uma polifonia e dialogicidade que (des)tece o movimento de repetição do pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras que

apresenta-se sempre diferente: “é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2...”.

Pela caixa amplificadora, podemos ouvir, em alto e bom som, um “pode [sílabas ‘po’ sampleada<sup>88</sup>] se preparar, porque a 13 se uniu com o Karatê”. Sampleagem com batidas agudas. “É [sampleagem da palavra ‘é’] tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2. Karatê [sílabas ‘ka’ sampleada] e 13 se uniu, Karatê [sílabas ‘ka’ sampleada novamente] e 13 se uniu, Karatê e 13 se uniu. É [sampleagem da palavra ‘é’] tudo 2, é tudo 2, [início da base beat box] é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2. Karatê [sílabas ‘ka’ sampleada] e 13 se uniu, Karatê [sílabas ‘ka’ sampleada novamente] e 13 se uniu, Karatê e 13 se uniu. Não tem pelo amor de Deus. [Pausa na base beat box e uma colagem do trecho da música dos Racionais MC’s, ‘Da Ponte pra Cá’] Não adianta querer, tem que ser, tem que pá. O mundo é diferente da ponte pra cá [fim da colagem]. É [sampleagem das palavras ‘é’] o 2!”. Sampleagem com batidas agudas e reinício da base beat box com batidas médias e graves sampleadas. Repete desde o início da montagem com a base beat box até a colagem da referida música dos Racionais MC’s, realizada com a respectiva base em pausa. Novamente a sampleagem com batidas agudas e reinício da base beat box com batidas médias e graves sampleadas até finalizar a montagem.

Estes funks-montagens produzidos na CDD (e em outras localidades da cidade do Rio de Janeiro, certamente), são na grande maioria das vezes compartilhados pelo site do Youtube. E como trata-se de um site de compartilhamento de vídeo, estas disponibilizações musicais são sempre realizadas com montagem de imagens (vídeos ou fotos).

No vídeo em que o referido funk-montagem encontra-se disponível na internet<sup>89</sup>, mais especificamente, não faltam imagens da corporeidade deste chamado “tudo 2”. Uma corporeidade, inclusive, que poderia ser descrita, basicamente, da seguinte forma: com uma das mãos com a palma voltada para o próprio corpo, faz-se o número dois (dedos indicador e médio esticados, e os demais encolhidos) levemente inclinado para o lado.

---

<sup>88</sup> O sampler apresenta-se como um dos principais recursos tecnológicos utilizados na composição destes funks-montagem.

<sup>89</sup> (<https://www.youtube.com/watch?v=saT1UR981wM>)

No Youtube, em abril de 2014, o video mais antigo com “Tudo 2” é de onze meses atrás (cerca de maio de 2013), justamente do MC Novinho, da CDD<sup>90</sup>. Segundo os alunos, essa expressão começou a aparecer na Cidade de Deus entre os anos 2012 e 2013.

Neste funk-montagem, a reiteração do “tudo 2” (TD2)<sup>91</sup> (seja pelas palavras, seja pelas imagens) apresenta-se atravessado tanto pela união de determinadas microlocalidades da Cidade de Deus (“Karatê e 13 se uniu”)<sup>92</sup> como também pela execução impiedosa dos que a elas se opõem (“não tem pelo amor de Deus”). Em suas insistentes sampleagens, o “tudo 2” ocupa uma posição de fronteira. Trata-se de uma ponte – apropriando-me, também, das palavras citadas dos Racionais MCs, “Da ponte prá cá”, neste mesmo funk-montagem – em constante vigilância e em tensas negociações entre os estereótipos de identidade juvenil e de violência nesta mesma localidade.

De qualquer forma, tanto por suas sonoridades como por suas imagens (basicamente fotos), o “tudo 2” enuncia, por um lado, as alianças internas e externas da organização que historicamente domina o tráfico de drogas na Cidade de Deus (e da cidade do Rio de Janeiro, também), o chamado Comando Vermelho, em função do recente processo de reestruturação geopolítica do mercado varejista de psicotrópicos ilegais da cidade do Rio de Janeiro.

Um processo, inclusive, que tem sido abordado de forma bastante e reiteradamente estereotipada tanto pelo Estado, mais especificamente pela Secretaria de Segurança do Estado do Rio de Janeiro através de sua principal política pública – as chamadas Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs) –, como também pela mídia corporativa (ALVES, 2010).

Uma abordagem estereotipada em que o elo mais explorado e mais vulnerável de um amplo, complexo e bastante lucrativo sistema produtivo é que tem sido reiterada e efetivamente enquadrado como “traficante de drogas” e duramente punido pela justiça penal (FILHO, 2007). Elo, este, em que o jovem negro morador de periferia aparece como a figura central.

---

<sup>90</sup> (<http://www.youtube.com/watch?v=f7K3-EnUKpY>)

<sup>91</sup> Forma como o “Tudo 2” é comumente abreviada na escrita pelos alunos da escola e, inclusive, pixada nas paredes e carteiras da escola e nos muros da Cidade de Deus.

<sup>92</sup> Além do Karatê e da 13, a Cidade de Deus conta também com outras microlocalidades como 15, AP, Bariri e Bruck I e II, por exemplo.

Por outro lado, contudo, o “é tudo 2” enuncia, também, uma referência identitária dos jovens desta mesma comunidade escolar: “tamo junto” (tmj)<sup>93</sup>, “tudo na paz”<sup>94</sup>. Trata-se de uma referência que poderia ser muito bem ilustrada, por exemplo, em uma outra narrativa, agora a de um professor de português, ali mesmo da Compositor.

Ao se deparar com um jovem estudante do último ano do Ensino Fundamental (9º ano) ao lado de fora de sua sala de aula tumultuando o corredor da escola e, conseqüentemente, as aulas em andamento nas salas mais próximas a sua, o referido professor se dirige seriamente ao estudante e diz:

– Companheiro, você poderia voltar para sua sala de aula, por gentileza!

Imediatamente, o referido aluno se vira para este professor e sem falar absolutamente nada, realiza um movimento corporal (usado e abusado, cotidianamente, pelos alunos da escola) do “tudo 2” batendo levemente no próprio peito. Após este movimento, o referido jovem estudante retorna para sua sala de aula, porém com um enorme sorriso no rosto voltado para o referido professor de português, deixando evidente seu posicionamento: não se trata de uma obediência nem mesmo uma submissão, mas sim de uma parceria (e, portanto com seus excedentes, com suas incompletudes) em relação a uma alteridade (neste caso específico, o próprio professor de português).

A ressignificação do gesto não demonstra propriamente uma transcendência ou uma resolução do conflito, demonstra sim, em nosso ponto de vista, o próprio conflito em questão. Demonstra ainda que o gesto faz parte de um contexto maior, mais amplo e complexo, onde está presente a música, a dança, os artefatos tecnológicos, uma série de elementos da cultura que dialogam entre si e com a sociedade de uma maneira geral. O gesto na verdade está imerso em uma “cultura do funk”, e isso pode ser observado na pluralidade de situações nas quais ele é enunciado/experimentado/produzido pelos estudantes.

Parece-nos interessante pensar também que quando o gesto significa cumprimento cotidiano pode agregar sentidos que dizem respeito não somente à forma como este jovem vê a sociedade, mas também como ele pensa/imagina/sabe que a sociedade o vê, com todos os estereótipos que podem ser atribuídos em

---

<sup>93</sup> Forma como o “tamo junto” aparece escrito nas redes sociais, como no Facebook por exemplo. Muitas vezes também pixado nas paredes ou carteiras da escola.

<sup>94</sup> “tudo na paz” (<http://www.dicionarioinformal.com.br>).

nossa sociedade a um jovem estudante, negro, pobre, de periferia. Na assunção do gesto está representado como este jovem compreende, assim, a visão da sociedade em relação a ele, já que, como nos sugere Bakhtin (2008) toda enunciação é de caráter dialógico. Aquilo que se enuncia guarda diferentes vozes sociais, e não somente a do enunciador.

A sugestão do autor é que “um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra (...) isenta de das aspirações e de avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros(...) A palavra é recebida da voz de outro e repleta da voz do outro. (...)” (BAKHTIN, 2008, p. 232) E até mesmo o pensamento não “escaparia” dessa palavra já impregnada de alteridade. Se naquilo que se enuncia está presente sempre o interlocutor, o enunciado está carregado de relações dialógicas, que embora pertençam ao campo dos discursos, são extra-verbais. São relações que estão fora do discurso. Sendo assim, nós também somos enunciadores desse gesto, confirmando sobretudo que, mais que estar apartada da vida por muros, a escola está ligada à sociedade por uma ampla e complexa rede de saberes (ALVES; OLIVEIRA, 2008). Por fim, estes jovens estudantes estão produzindo sentidos em relação às práticas que circulam na escola – aqui neste caso a cultura do funk especificamente -demonstrando como se dão os processos de negociação cultural neste contexto complexo.

#### **5.4 Tecendo uma história-montagem...**

A montagem consiste, assim, em uma narrativa. Trata-se de um discurso estético-político cuja polifonia e dialogicidade tecem um movimento de repetição que é sempre diferente. “É tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2”, enunciou o funk-montagem discutido nos parágrafos anteriores.

Enquanto um discurso cujo caráter eminentemente político apresenta-se assentado nas parcialidades e incompletudes do processo de proletarização do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas, poderíamos afirmar que a montagem possibilita, também, uma tradução daquela i(n)teratividade

que tece a roda de funk que compreende o pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras.

Ela possibilita, assim, a tradução das negociações que tecem cotidiano escolar quando o que estava em jogo era justamente a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3. “Isso é meu futuro, professor!”, enunciava, Lucas, estas negociações cotidianas.

Em outros termos, poderia dizer que os MJs da Compositor são, portanto, narradores. Eles são narradores, porque no decorrer de sua prática musical cotidiana, no decorrer de seus (des)encontros musicais inorganicamente combinados no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio (sobretudo aqueles que ocorreram nas sextas-feiras, quando do funcionamento da Gonzagão Digital), tanto professor-pesquisador como estudantes-MJs estiveram, a todo o momento, dando conselhos uns aos outros.

Estes conselhos, contudo, devem ser entendidos, conforme já havia nos orientado Benjamin (1983b), muito menos como respostas ou soluções a respeito de uma determinada situação – o que quase sempre nos retira aquela faculdade aparentemente inalienável de trocar experiências – e muito mais como estímulos, como problematizações, propostas e questionamentos para a continuidade de uma determinada história.

Mas não se trata, aqui, de uma história qualquer. Trata-se, sim, daquela história que esta pesquisa buscou justamente conhecer: a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3.

Estamos, assim, diante de uma história tecida no cotidiano escolar. Uma história protagonizada pelos aqui chamados MJs da Compositor. Uma história-montagem (poderíamos, assim, dizer), ou seja, uma história cuja polifonia e dialogicidade tecem um movimento de repetição que é sempre diferente: o discurso estereotipado sobre a violência e a criminalização das práticas culturais protagonizadas por jovens moradores de periferias.

Uma história tecida no agenciamento de sonoridades, tecnologias e enunciações em que os mais diferentes conflitos cotidianos – os quais emergiram justamente quando o que estava em jogo era a realização da prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 – não apareceram como uma excessão ou uma crise de um determinado padrão de sociabilidade, mas sim (e



muito longe disso) como elementos estruturantes de suas próprias relações intersubjetivas.

Assim, por um lado, estes conflitos enunciaram as posições subalternizadas tanto do professor-pesquisador no processo de precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação municipal do Rio de Janeiro, como também dos estudantes-MJs no processo de monopolização da indústria fonográfica quando do compartilhamento de arquivos musicais pela internet.

Por outro lado, estes conflitos enunciaram, também, aquilo que encontrava-se justamente sob a sombra destas parcialidades classistas: a questão racial (ou, mais especificamente, a prática musical negra em sua diáspora, como o funk carioca, por exemplo). Em outros termos, trata-se de um segmento das massas que, na apropriação de arquivos MP3 realizada no âmbito do cotidiano escolar, nem mesmo expressar-se tem sido permitido.

Uma (sob)estetização política, conforme também propusemos chamar, realizada por uma concepção hegemônica de conhecimento centrada na textualidade que pretendeu fixar: a) o aparelho celular a um transtorno à ministração das aulas e um desrespeito à autoridade do professor; b) o repertório da Gonzagão Digital como sempre “o mesmo” do funk carioca; c) as palavras do “Bonde do Bruk” a uma apologia ao tráfico de drogas; as palavras de “Na casa do seu Zé” a uma apologia à pornografia; e as palavras do “Ostentação do Bonde do 15” a uma apologia ao consumo; d) o corpo-tecnologia a um caminhar e sentar monolítico voltados sempre para aquilo que determina a estrutura escolar.

Uma concepção de conhecimento que termina por reforçar, enfim, a reiteração de um discurso estereotipado sobre a violência urbana e da criminalização das práticas culturais protagonizadas por jovens moradores de periferia que este mesmo estereótipo procura legitimar.

E por mais outro lado, estes mesmos conflitos enunciaram, ainda, o protagonismo deste mesmo segmento das massas que, mesmo não lhe sendo permitido expressar-se, não deixou de forma alguma, em momento algum, de fazê-lo. Trata-se de um protagonismo cotidiano realizado por jovens moradores de periferia que mostrou-se capaz de (re)inventar: a) o aparelho celular como um acervo vivo de música, em permanente (des)armazenamento, compartilhamento e execução; b) o repertório da Gonzagão Digital como um discurso do “mesmo” (des)tecido na diferença, atravessado por conflitos e dissensos; c) as palavras do

“Bonde do Bruk” como um discurso que assume a violência urbana como questão estruturante de suas relações intersubjetivas; as palavras de “Na casa do seu Zé” como um discurso que assume a sexualidade como questão estruturante de suas relações intersubjetivas; e as palavras do “Ostentação do Bonde do 15” como um discurso que assume o consumo como questão estruturante de suas relações intersubjetivas; d) o corpo como outra forma de pertencimento e autoridade escolar que se empodera justamente quando está mergulhado naquela i(n)teratividade da roda de funk.

Os MJs da Compositor são, assim, narradores. Narradores, porque narram as parcialidades e incompletudes do processo de proletarização crescente do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas.

Ao abordar a poética de Dostoiévski, Bakhtin nos oferece algumas referências bastante férteis para discutir um pouco mais esta história-montagem. Segundo este autor, “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem de fato a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2010, p. 5). E ao referir-se a este caráter polifônico e dialógico do romance de Dostoiévski, Bakhtin afirma, ainda, que “os planos não são etapas, mas estâncias, e as relações contraditórias entre eles não são um caminho ascendente ou descendente do indivíduo, mas um estado da sociedade” (BAKHTIN, 2010, p. 30).

Neste sentido, na história-montagem aqui em questão (assentada, mais especificamente, na prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 no cotidiano da Compositor, sobretudo com os MJs na chamada Gonzagão Digital), a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação do município do Rio de Janeiro, a monopolização da indústria fonográfica no compartilhamento de músicas pela internet, a (sob)estetização política de um segmento das massas racialmente determinado e o protagonismo deste mesmo segmento afrodiáspórico presente no cotidiano escolar apresentam-se, assim, não como etapas, mas sim como estâncias, como posicionamentos plenivalentes e imiscíveis que traduzem não um caminho ascendente ou descendente dos indivíduos, mas sim um estado da sociedade. Em outros termos, trata-se da simultaneidade, de um movimento de justaposição destes diferentes posicionamentos sociais. Trata-se de um confronto ou um contraponto dramático

entre estes posicionamentos, das i(n)terações realizadas em um determinado corte temporal (o cotidiano escolar), e não de uma série linear em progressiva formação.

Uma questão, entretanto, me parece que deve ser colocada: se a noção de polifonia de Bakhtin nos oferece referências bastante férteis para discutir os limites desta história tecida no cotidiano escolar, desta história tecida na prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3, desta história tecida a partir do agenciamento de sonoridades, tecnologias e enunciações – conforme tem sido sinalizado desde o início desta tese –, porque não chamá-la, então, de uma história-polifônica?

A meu ver, se a noção de polifonia, por um lado, nos traz esta importante contribuição no debate sobre a história cotidiana aqui em questão, a noção de montagem, por outro lado, nos traz, também, outra importante contribuição: a capacidade de deslocá-la. E este deslocamento acontece, porque a noção de montagem possibilita, justamente, a emergência da questão racial. Uma questão, entretanto, ainda (sob)estetizada politicamente na complexidade desta noção musical outrora apropriada por Bakhtin.

A noção de polifonia foi apropriada por Bakhtin a partir de uma concepção de teoria musical eurocêntrica, ainda hegemônica nos dias de hoje, para referir-se à originalidade dos romances de Dostoiévski. “E isso constitui justamente o ponto contra ponto (punctum contra punctum)”, escreve Bakhtin sobre a obra do referido romancista russo. “São vozes diferentes, cantando diversamente o mesmo tema. Isto constitui precisamente a ‘polifonia’, que desvenda o multifacetado da existência e a complexidade dos sofrimentos humanos”, completa Bakhtin (2010, p. 49) sua argumentação músico-literária.

Em sua apropriação, entretanto, Bakhtin desloca a noção de polifonia de sua dimensão autônoma, forma como tem sido tratada, reiteradamente, no âmbito desta teoria musical hegemônica (e da teoria da arte de uma forma geral, inclusive.), para orientá-lo como uma possibilidade bastante fértil de tradução das complexas e tensas fronteiras entre a literatura e a sociedade, entre o texto e o contexto, entre a arte e a vida que tecem a obra deste escritor russo. Segundo algumas de suas palavras, por exemplo, “em realidade, porém, o romancista encontrou a multiplicidade de planos e a contrariedade e foi capaz de percebê-los não no espírito, mas em um universo social objetivo” (BAKHTIN, 2010, p. 30). Em outro

momento, ainda sobre as sutilezas destas fronteiras entre a literatura e a sociedade na obra de Dostoiévski, Bakhtin assim escreve:

esse dom especial de ouvir e entender todas as vozes de uma vez e simultaneamente, que só pode encontrar paralelo em Dante, foi o que permitiu a Dostoiévski criar o romance polifônico. A complexidade objetiva, o caráter contraditório e a polifonia da sua época, a condição de *raznotchinets* e peregrino social, a participação biográfica sumamente profunda e interna na multiplanaridade objetiva da vida e, por último, o dom de ver o mundo em interação e coexistência foram fatores que criaram o terreno no qual medrou o romance polifônico de Dostoiévski (BAKHTIN, 2010, p. 34).

Diante deste quadro brevemente exposto, poderia arriscar as seguintes afirmativas:

a) a noção de montagem carrega em si muito daquilo que a polifonia já havia nos ensinado e, ainda nos dias de hoje, continua a nos ensinar, seja nas leituras de Bakhtin sobre a obra de Dostoiévski, seja na própria teoria musical e artística hegemônica;

b) a noção de montagem não se encontra em uma relação binária, de oposição com a complexidade desta noção de polifonia, como tento deixar evidente nestas minhas colocações;

c) a noção de montagem possibilita, contudo, um deslocamento racializado e, portanto, uma emergência, conforme as palavras de Gilroy já citadas anteriormente no primeiro capítulo, de “um sentido experiencial coerente (embora nem sempre estável)” (GILROY, 2001, p. 209) da cultura negra em sua diáspora.

Um sentido experiencial, mais especificamente falando, presente na ambivalência da literatura-sociedade, do texto-contexto, da arte-vida do funk carioca protagonizado por jovens moradores de periferia, estudantes de uma escola municipal carioca (a Compositor), conforme discutido nestes capítulos anteriores.

É neste sentido, portanto, que procuro defender a tese de que os MJs da Compositor são narradoes. Eles assim o são porque narram uma história. Uma história-montagem cujo caráter eminentemente político consiste justamente em sua capacidade de fissurar e de coabitar (não uma bidimensionalidade, mas sim) a multidimensionalidade daquele processo crescente de proletarização do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas outrora destacado per Benjamin (1983a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA AFROCOTIDIANEIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O conceito de cotidianidade não vem do cotidiano nem o reflete: ele exprime antes de tudo a transformação do cotidiano vista como possível em nome da filosofia. Também não provém da filosofia isolada; ele nasce da filosofia que reflete sobre o não-filosófico, o que é sem dúvida o arremate supremo da sua própria superação

*Lefebvre*

### **A pesquisa...**

Na tentativa de traduzir meu trabalho de pesquisa cujo objetivo principal foi assumir o desafio de conhecer a prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 no cotidiano da educação escolar, procurei no decorrer das páginas desta tese de doutorado argumentar a favor da compreensão de que aqueles chamamos, aqui, de MJs (MP3-jockeys) da Compositor são narradores.

Esta argumentação orientou-se, basicamente, a partir de um posicionamento estético-político assentado não em uma narrativa hegemônica, não em um discurso neutro e totalitário, mas sim naquilo que justamente esta narrativa procura, em seu reiterado movimento de monologização, regular nos binarismos de certo X errado, bonito X feio, bom X ruim (dentre tantos outros, certamente). Trata-se dos deslocamentos realizados por suas próprias parcialidades e incompletudes.

Neste sentido, os chamados MJs da Compositor mostraram-se narradores porque eles estiveram a todo o momento estimulando a continuidade de uma determinada história. Uma história-montagem, conforme sugerimos aqui, que atravessa as (e possibilita a emergência das) parcialidades e incompletudes daquilo que Benjamin (1983a) já havia outrora chamado de processo de proletarização do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas.

Assim, nos (des)encontros realizados entre professor-pesquisador e estudantes-MJs no cotidiano escolar, principalmente no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio das sextas-feiras, os MJs da Compositor enunciaram a justaposição dos movimentos de: a) precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação do município do Rio de Janeiro; b) monopolização da indústria fonográfica no compartilhamento de músicas pela internet; c) (sob)estetização política da diáspora negra por parte de uma concepção de conhecimento centrada na textualidade, de um discurso estereotipado sobre a violência urbana e da criminalização das práticas culturais protagonizadas pelos jovens moradores de periferia que este mesmo discurso procura legitimar; d) protagonização afrodiaspórico que, mesmo não sendo permitido expressar-se, não deixou de forma alguma de fazê-lo.

Trata-se de uma história tecida no agenciamento de música, tecnologias e diáspora negra que complexifica significativamente a suposta passividade dos sujeitos ordinários, a suposta “docilidade de escravos sem exigência” (ADORNO, 1983), diante dos (des)usos cotidianos das chamadas reprodutibilidades técnicas. (Des)usos, inclusive, que complexificam significativamente, também, os limites regulatórios das chamadas velhas e novas tecnologias.

### **Uma proposta...**

Na epígrafe apresentada neste capítulo sobre as considerações finais desta tese de doutorado, Lefebvre (1991, p. 19) nos sugere uma noção de cotidianidade como uma forma de abordar e discutir aquilo que chamou de *A vida cotidiana no mundo moderno*. Enquanto uma posição liminar entre os campos da filosofia e do cotidiano, a dialética (e não uma reflexividade, conforme destacado pelo próprio autor) entre a “transformação” do primeiro e o “arremate supremo” da “superação” do segundo, conforme suas próprias palavras, nos dá o tom de toda a sua argumentação.

Na elaboração desta sua noção, inclusive, Lefebvre nos instiga a pensar, justamente, sobre a fertilidade da música neste posicionamento liminar que compreende a cotidianidade: “será que a música revela a essência escondida do

cotidiano, ou, ao contrário, compensa sua trivialidade e superficialidade substituindo-lhe o canto?” (LEFEBVRE, 1991, p. 26). Seguindo, assim, esta trilha musical, sua argumentação conceitual passa a usar (e a abusar) de determinadas referências típicas da chamada (e hegemônica) teoria da música como, por exemplo, harmonia, melodia, motivos, temas, intervalos, tonalidade, tônica, dominante, atonalidade, oitavas, escalas, forma e conteúdo, dentre algumas outras<sup>95</sup>.

No decorrer da presente tese de doutorado, a noção de montagem emergiu como uma noção bastante fértil para a discussão das negociações cotidianas realizadas pelos jovens moradores de periferia na prática de tocar-ouvir música mediada pela apropriação de arquivos MP3 no cotidiano escolar. Sua fertilidade emergiu, conforme já discutimos anteriormente, pelo fato de enunciar não apenas o caráter dialético das chamadas “técnicas de reprodução” (BENJAMIN, 1983a), mas também (e a meu ver principalmente) à complexidade dos usos (CERTEAU, 1994) realizados pelo funk carioca, de uma forma mais ampla, e pela Gonzagão Digital, de uma forma mais específica.

Isso nos instiga a questionar, assim, o que seria daquele mesmo conceito lefebvriano de cotidianeidade se sua argumentação tivesse sido estruturada, contudo, a partir não das referências da chamada (e hegemônica, é sempre bom lembrar) teoria musical, mas sim a partir das referências musicais afrodiaspóricas, como do funk carioca, por exemplo? E esta história narrada cotidianamente pelos chamados MJs da Compositor que atravessa os interstícios de uma dialética benjaminia, conforme argumentamos anteriormente, também não deixa de apresenta-se como uma tradução deste protagonismo da diáspora negra no âmbito da educação escolar, mais especificamente.

---

<sup>95</sup> Ao realizar uma reflexão sobre a questão da linguagem, um importante tópico, segundo o autor, na abordagem da cotidianeidade, Lefebvre destaca que “a música é mobilidade, fluxo, temporalidade: no entanto ela se baseia na repetição. Todo canto comunicável e comunicado, com mais razão ainda quando é escrito, pode se repetir, bem como toda musicalidade definida sobre o contínuo sonoro. Toda melodia vai em direção a um fim (cadência) que pode ser o começo da retomada, como a tônica no fim de uma oitava dividida em intervalos (gama) assinala igualmente o início da oitava seguinte. Há repetição de motivos, de temas, de combinações de intervalos na melodia. Há ressurgimento das emoções e dos sentimentos desaparecidos, retorno dos momentos acabados, evocação das ausências e das existências distantes, na música e pela música. Como no imaginário, e na arte em geral. A repetição das oitavas na escala de sons definidos, a unidade na diferença, a relação entre o número e a qualidade são inerentes à harmonia. Essa harmonia constitui-se em arte, em conhecimento, em técnica musical pela teoria dos acordes, da sua repetição, do seu desarranjo, da ocorrência dos intervalos e das séries; essa teoria forma uma lógica ao mesmo tempo geral e específica, que permite uma sintaxe e, denominando a alteração, forma o seu conteúdo (até que se esgotem a harmonia clássica e não-clássica, o sistema tonal e sua dissolução, a atonalidade)” (LEFEBVRE, 1991, p. 25-26).

É justamente sob esta perspectiva que propomos como desdobramento desta tese, sem maiores pretensões etimológicas, o que chamamos de uma afro-cotidianeidade da educação escolar. Trata-se da emergência do circuito comunicativo da diáspora negra presente no cotidiano escolar e, conseqüentemente, das parcialidades e incompletudes que (des)tecem o processo crescente de proletarização do homem contemporâneo e de importância cada vez maior das massas. Em outros termos, enfim, trata-se justamente da emergência daquela mesma posição fronteiriça enunciada pelas palavras de Lefebvre (1991) na epígrafe deste capítulo – uma cotidianeidade –, porém tensionada, deslocada e, principalmente, traduzida pelo cosmopolitismo da diáspora negra.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão na audição. In: \_\_\_\_\_. *Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 165-191. (Coleção Os Pensadores).

ALBIN, C. *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*. Disponível em <<http://www.dicionariompb.com.br/>>. Acesso em dezembro de 2014.

ALVES, Nilda. “Decifrando o pergaminho”. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs). *Estudos nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008.

ANDRÉ, DJ Marcelo. Entrevista: DJ Marcelo André. In: \_\_\_\_\_. *Funk de Raíz*. 2013. Disponível em: <<http://funkderaiz.com/entrevista-dj-marcelo-andre/>>.

ARAÚJO, Samuel et al. A violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. *Transcultural Music Review*, n. 10, 2006. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/trans10/araujo.htm>>.

ASSEF, Claudia. *Todo DJ já sambou: a história do disc-jóquei no Brasil*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

BACAL, Tatiana. *Música, máquina e humanos: os djs no cenário da música eletrônica*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

BAKHTIN, Michail. *A cultura popular na Idade Média e Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1987.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BATISTA, Vera Malaguti (org.). *Paz armada*. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 2012.

BATISTA, Carlos Bruce (org.). *Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk*. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 2013.

BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na época das técnicas de reprodução”. In: \_\_\_\_\_ . *Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. (*Coleção Os Pensadores*)

\_\_\_\_\_. O narrador. In \_\_\_\_\_ . *Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. (*Coleção Os Pensadores*)

BERINO, Aristóteles de Paula. “A boneca de Descartes e a Gaiola das Popozudas: vozes femininas do funk carioca e proibidão”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GENERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES E DESLOCAMENTOS. UFSC, 2010. *Anais...* Santa Catarina, 2010.

BERINO, Aristóteles de Paula; VICTÓRIO FILHO, Aldo. Meninas do Rio: o que cantam e contam nas paradas do proibidão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GENERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADES E DESLOCAMENTOS. UFSC, 2006. *Anais...* Santa Catarina, 2006.

BEZERRA, Paulo. Introdução. In: BAKHTIN, Michail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRASIL. *Lei 10.639*. Brasília: Congresso Nacional, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lei 11.769*. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

CASTRO. “O caso Napster: direitos de propriedade em questão”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 24., set. 2001, Campo Grande. *Anais...* Capo Grande, 2001. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/np8castro.pdf>>.

\_\_\_\_\_. *Música, Tecnologia, Escuta & Comunicação: as canções inumanas*. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CASTRO, Celso. A trajetória de um arquivo histórico: reflexões a partir da documentação do Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil. *Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, n, 36, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CINCO, Renato. Educação em greve: uma luta além do salário. Pronunciamento na Câmara Legislativa Municipal. 27 de agosto de 2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hXAlgz7MDik>>.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*. Organização de José Reginaldo Gonçalves. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

\_\_\_\_\_. Culturas viajantes. In: ARANTES, Antônio (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000.

CUOCCO, Giuseppe. Abrir-se para a onda. In: \_\_\_\_\_. *Brasil de Fato – uma visão popular do Brasil e do mundo*. 22 de outubro de 2013. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/26414>>

CYMROT, Danilo. “Proibidão’ de colarinho branco. In: \_\_\_\_\_. *Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk*. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 2013.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter um ‘antropological blues’. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica; objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DOIMO, A. M. Movimento Popular no Brasil Pós-70: Formação de um campo ético-político. 1993. 254 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

DOSTOIÉVSKI, F. *Crime e Castigo*. Tradução, prefácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2001.

ESSINGER, Silvio. *Batidão, uma história do funk*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2005.

FACINA, Adriana. ‘Eu só quero é ser feliz’: quem é a juventude funkeira no Rio de Janeiro?”. In: REIS, Livia; FIGUEIREDO, Eurídice. (Org.). *América Latina: integração e interlocução*. Rio de Janeiro/Santiago: 7 Letras/Usach, 2011. p. 154-164.

\_\_\_\_\_. Quem tem medo de proibidão?. In: \_\_\_\_\_. *Tamborzão: olhares sobre a criminalização do funk*. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 2013.

FACINA, Adriana; PASSOS, Pâmella. Consumo, inclusão e segregação: reflexões sobre lan houses e um comentário sobre relezinhos. *Pragmatizes – Revista Latino Americana de Estudos em Cultura*, ano 4, n. 6, p. 22-39, mar. 2014.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELHA, Rodrigo; BROWN, Nino; QUAK, Anderson. *Sou Coroado*. Documentário. 2005.

FILHO, Orlando Zaconne. *Acionistas do nada: quem são os traficantes de drogas*. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 2007.

FONTANARI, Ivan Paolo de Paris. *Os DJs da Perifa; música eletrônica, trajetórias e mediações culturais em São Paulo*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GARCIA, Denise. *Sou feia, mas estou na moda* (filme). 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. 1. ed atual. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HERSCHMANN, Michael. *Abalando os anos 90 – Funk & Hip-Hop: globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro, Rocco: 1997.

\_\_\_\_\_. *O Funk e o Hip-Hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

LES BACK. *New ethnicities and urban culture. Racism and multiculturalism in young lives*. New York, Saint Martin's Press, 1996.

\_\_\_\_\_. Voices of Hate, Sounds of Hybridity: Black Music and the Complexities of Racism. *Black Music Research Journal*. v. 20, n. 2, p. 127-149, 2000.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.

LOPES, Adriana Carvalho. *Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto, FAPERJ, 2011.

LOYOLA, Maria Andréa. A antropologia da sexualidade no Brasil. *PHYSIS: Revista Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 143-167, 2000.

MARICATO, Ermínia et al. *Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013.

MEDEIROS, Janaína. *Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo e prazer*. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2006. (Coleção Repórter Especial).

MEIRELES, Fernando. *Cidade de Deus* (filme). 2003.

OTONI, Reimont. Projeto de Lei 145. Rio de Janeiro: Câmara dos Vereadores, 2013.

PALOMBINI, Carlos; CACERES, Guilherme; FERRARI, Lucas. A era Lula/Tamborão: política e sonoridade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 58, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/82394>>.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs). *Educação experiência estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Reflexiones en torno a la experiencia de encuentro como metodología de investigación. In: IRAZOQUI, Yadira del R. Robles (org.). *Entre nosotros y los otros - experiencias metodológicas de investigaciones con niños sobre la comunicación y la vida social*. Chiapas, México: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, 2012.

PASSOS, Pâmella. *Lan house na favela: cultura e práticas sociais em Acari e no Santa Marta*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

RIBEIRO, Carolina Teixeira. Internet banda larga e seus efeitos na circulação da informação, do conhecimento e da cultura. In PEREIRA, Sivaldo; BIONDI, Antônio. *Caminhos para a universalização da internet banda larga: experiências internacionais e desafios brasileiros*. São Paulo: Intervozes, 2012. Disponível em: <<http://www.intervozes.org.br/arquivos/interliv008cpunibl>>.

RIO DE JANEIRO. *Lei 4.734*. Rio de Janeiro: Câmara dos Vereadores, 2008.

RIO DE JANEIRO. *Resolução da Secretaria Municipal de Educação nº 1.072 de 31 de março de 2010*. Diário Oficial de 05 de abril de 2010.

RIO DE JANEIRO. *Acordo de Resultados*. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. 2011.

RIO DE JANEIRO. *Orientações Curriculares de Música*. Secretaria Municipal de Educação. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP* [online], n.79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.

SCHMIDT, R. T. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, Homi (Org.). *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011, p. 13-61.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica; objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

WACQUANT, Löic. *As duas faces do gueto*. São Paulo: Ed. Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. O corpo, o gueto e o Estado penal: entrevista com Löic Wacquant. *Etnográfica*. v. 12, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://etnografica.revues.org/1811>>. Acesso em: dez. 2014).

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado de pobreza*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.