

A ESCOLA E A CULTURA DO JOVEM DE PERIFERIA

Elizabeth Marciano da Silva, Elsa Garrido, Norberto Stori e Petra S. y Sanchez

Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

Resumo - O trabalho explora interações entre currículo e cultura, tendo como suporte teórico a perspectiva multicultural. Focaliza o uso do universo sócio-cultural de nossos alunos, jovens da periferia da zona sul de São Paulo, como elemento desencadeador da aprendizagem do conteúdo curricular. O texto relata uma experiência denominada “Oficina de Língua Portuguesa: *Rapensando* a educação”, que teve por objetivo estimular o gosto e a compreensão da leitura e favorecer a capacidade interpretativa do aluno, tornando-o sensível aos recursos da linguagem, através de um trabalho de análise de letras de músicas RAP. A pesquisa realizada com alunos de 8ª série de uma escola pública mostra a trajetória, as dificuldades e as potencialidades da música rap para o efetivo trabalho de ensino de Língua e Literatura.

Introdução

Durante as últimas décadas, os estudos voltados para o campo do currículo têm enfatizado questões como a diversidade cultural e a identidade sociocultural dos diferentes grupos sociais que compõem as sociedades contemporâneas. Esses estudos partem do reconhecimento de que as tendências mundiais de globalização, que se refletem no processo de formação das comunidades sociais, têm levado os educadores a reconsiderar o conhecimento escolar em uma sociedade multicultural. Dessa forma, tem havido um crescente interesse em ampliar o currículo escolar usualmente restrito às tradições culturais hegemônicas de forma que estudantes de diversos grupos étnicos, culturais e sociais possam ter seus valores culturais reconhecidos pela escola.

A proposta de construção curricular sob a perspectiva multicultural busca incluir manifestações culturais não tradicionais à escola, fazendo com que o espaço de aprendizagem se transforme também em espaço de reconhecimento e valorização de culturas representativas de grande parte do alunado e de seus familiares. Conceber o currículo dessa forma pode ser uma experimentação muito valiosa para professores e alunos, inclusive no que concerne ao acentuado quadro de baixo desempenho e fracasso escolar de milhares de estudantes, pertencentes em sua maioria às camadas mais pobres da população. Mas é também um grande desafio, na medida em que não temos muitas experiências pedagógicas para subsidiar o professor na introdução dessas novas práticas educativas

O que se percebe na educação é a disseminação de padrões da cultura eurocêntrica, considerados universais, e que aparecem articulados aos conteúdos disciplinares, como se

as culturas não-tradicionais (popular e aquelas pertencentes a grupos étnicos e sociais minoritários) – que comumente têm os alunos como representantes – não pudessem ter o mesmo valor intelectual que a cultura universal e não pudessem se prestar de forma privilegiada para desenvolver cognitivamente o aluno e introduzi-lo na ressignificação e construção dos conhecimentos elaborados.

As manifestações culturais dos alunos estão contidas na linguagem, nos gestos, no visual, nos valores, nas formas de ser, fazer, pensar e sentir dos participantes de um grupo social, formas de se relacionar uns com os outros, de organizar e dar sentido ao cotidiano, de entender o mundo... São assumidos, não são postos em questão. São amplamente compartilhados. Na verdade, identificam o grupo. Dão aos participantes sentimento de pertencimento e auto-estima. Circulam na escola, mas não de modo oficial nem legitimado. Constituem o “currículo oculto”. Fazem parte da “escola da vida”, mas não da “vida da escola”.

Formas culturais popularmente vivenciadas entre os educandos dificilmente estão presentes no processo educativo da escola ou são legitimadas enquanto cultura pelos educadores. Podem, entretanto, adquirir relevância na educação escolar, no momento em que são visualizados como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem, para ilustrar princípios e teorias de determinadas áreas do conhecimento, para a elevação da auto-estima e para a prática da cidadania, da tolerância, da solidariedade, do respeito ao diferente e de valorização do plural, fazendo com que a escola passe a viver valores democráticos e não apenas a louvá-los em seu discurso.

Por diversos motivos, a escola encontra dificuldades em interagir suas práticas educativas mais comuns com as diversidade cultural vivenciada pelos alunos. As práticas escolares e os conteúdos especificamente selecionados e trabalhados pela escola, mantêm pouca ou nenhuma relação com o universo cultural dos estudantes, não representam algo que tenha significação para eles, não respondem a seus interesses e necessidades. Pouco contribuem para atingir os objetivos traçados nos planejamentos escolares e reverter efeitos causados pelo fracasso no aproveitamento escolar da maioria dos alunos.

Diante desse quadro, Candau e Anhora (2000, p. 2) afirmam que “hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica”. Essa dimensão perpassa pelos saberes culturais que a escola tradicionalmente transmite, trilha os saberes culturais construídos por grupos sociais que estão fora do universo escolar, mas que não chegam a ser desprestigiados por ela, e atingem os saberes culturais organizados durante as experiências sócio-culturais elaboradas pelos estudantes além dos muros escolares. Nesse sentido, Candau defende uma abordagem pedagógica pautada numa perspectiva de educação multicultural, estabelecendo como eixo norteador dessa abordagem a interculturalidade no contexto escolar. Dessa forma, a escola passa a oferecer a oportunidade para que seus alunos compreendam linguagens e modos de ser que fazem parte do seu universo cultural enquanto sujeitos sociais.

Um currículo multicultural coloca aos professores o desafio de encontrar estratégias e recursos didáticos para que os conteúdos advindos de variadas culturas sejam utilizados como veículo para: introduzir ou exemplificar conceitos relativos a uma ou outra disciplina; ajudar os alunos a compreender e investigar como os referenciais teóricos de sua disciplina implicam na construção de determinados conhecimentos; facilitar o aproveitamento dos

alunos pertencentes a diferentes grupos sociais; estimular a auto-estima de grupos sociais minoritários ou excluídos; educar para o respeito ao plural, ao diferente, para o exercício da democracia, enfatizando ações e discursos que problematizem e enfraqueçam manifestações racistas, discriminatórias, opressoras e autoritárias, existentes em nossa nossas práticas sociais cotidianas. (CANDAUI; ANHORN, 2000).

Essas são apenas algumas dimensões possíveis de serem alcançadas pela escola a partir de um currículo atento à multiculturalidade. Propor atividades didáticas que utilizem conteúdos culturais, presentes no universo social dos estudantes, como recurso e estímulo à aprendizagem, requer do professor constante reflexão sobre suas formas de ensinar, de conceber o aluno como agente produtor de cultura, de rever conceitos negativos e discriminatórios sobre as manifestações e gostos culturais dos estudantes, disposição para participar do processo de compreensão e reformulação do currículo sobre essa nova perspectiva.

Um currículo multicultural reivindica a inclusão no universo escolar de manifestações culturais muitas vezes vistas pela escola somente como folclore (é o caso das culturas indígenas e rurais, originárias de diferentes regiões brasileiras) e por isso abordadas geralmente em datas específicas do calendário escolar. Outras vezes essas manifestações são vistas de forma negativa, como gostos que representam “a falta de cultura da juventude ou de seus familiares”. (MOREIRA, 2003).

O uso da cultura do aluno no currículo

Considerando a produção estética da música do movimento Hip Hop, a dimensão ética-política do movimento e sua aceitação pelos jovens pobres das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros, acreditamos no potencial educacional de atividades curriculares que valorizem as manifestações artísticas do Hip Hop como mobilizadoras de aprendizagem.

Essa abordagem poderia favorecer o aprendizado de alunos das camadas populares – pertencentes ou não ao quadro de fracasso escolar –, subsidiando de forma significativa o trabalho de construção de conhecimentos em diferentes disciplinas curriculares e a formação de valores, apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, essa abordagem facilitaria o relacionamento professor-aluno, pois representaria a quebra de preconceitos a respeito da produção cultural e artística da juventude adepta ao movimento Hip Hop, vítima de duras críticas por parte da sociedade e de educadores que consideram tais produções insignificantes para o processo de ensino-aprendizagem e nocivas para a formação do aluno e do cidadão.

Nosso trabalho teve como objetivo introduzir atividades de ensino em uma área específica do conhecimento escolar, a linguagem, desenvolvidas a partir da elaboração musical da cultura Hip Hop, procurando verificar seu potencial para estimular, de um lado, o gosto pela leitura, desenvolver a capacidade interpretativa dos alunos e favorecer a

produção escrita, e de outro, ajudar a superar o mal estar docente, muitas vezes presente na interação em sala de aula, na medida em que essa opção pedagógica estaria expressando reconhecimento e valorização em relação ao universo cultural do aluno.

Ao escolher o Hip Hop como movimento cultural norteador de nosso trabalho, buscamos traçar um panorama histórico, registrando a trajetória do movimento Hip Hop no mundo, resgatando o suas origens nos Estados Unidos, a elaboração de suas manifestações artísticas e sua trajetória até chegar ao Brasil, considerando seu desenvolvimento na periferia e sua importância como movimento sócio-político-cultural e de “atitude” entre uma parcela da juventude brasileira (SILVA, 2004).

O Hip Hop é composto por diferentes manifestações artísticas. A música *rap* – elaborada pelo DJ (disc-jóquei) e pelo MC (mestre de cerimônias) – a dança *break* (quebra) e a arte grafite englobam o pensamento artístico desse movimento e elaboram as vivências culturais da juventude Hip Hop.

O movimento Hip Hop tem suas origens marcadas pela tentativa da juventude dos circuitos negros e populares de valorização de sua identidade étnica, cultural e social. Mantém estreitos laços com as necessidades e expectativas desses jovens de conquistar a auto-estima e o reconhecimento. É também uma das principais ferramentas de crítica para a juventude marginalizada, com pequenas perspectivas de emprego, de escolaridade e de mudanças na situação econômica e social.

A música, a poesia, a dança e a pintura englobam o pensamento artístico do Hip Hop. Essas manifestações artísticas são conhecidas pela juventude Hip Hop como “elementos”. É através deles que a consciência artística do jovem se consolida e o movimento ganha forma e expressão cultural. Ao contrário do que muitos pensam, o Hip Hop não é um estilo de música. Apesar de a música *rap* ter se tornado o elemento mais divulgado pela mídia, e até mesmo pela juventude urbana das grandes cidades, não existe, segundo os próprios *rappers*, um movimento rap. O *rap* é a música que sonoriza o Hip Hop, é o ritmo e a poesia que anima a “galera” nos bailes, que dá a base para a apresentação do *b.boy/b.girl* (*break boy e break girl*), que ajuda a manter firme o trabalho de conscientização da juventude Hip Hop. Associando o ritmo das batidas e efeitos sonoros produzidos pelo DJ e a poesia das rimas cantadas pelo MC, o *rap* tornou-se um meio alternativo de difusão das mensagens dos jovens excluídos, atingindo uma parcela considerável de jovens nas periferias das grandes cidades. Segundo alguns dos representantes do Hip Hop no Brasil, o movimento só existe com todas as manifestações artísticas juntas “não existe só DJ, não existe só MC, só B.Boy nem só grafite é uma cultura em que todos devem estar juntos” (MC Slim Rimografia).

É inegável a importância da música para promover a relação humana. Ela está presente em todos meios sociais e faz parte do repertório cultural de todos os participantes da escola. A inclusão da música em atividades curriculares proporciona a professores e alunos a possibilidade de entrar em contato e interagir com diferentes contextos e culturas. A respeito do trabalho com a música na escola, Penteadó (2002, p. 168), adverte que “a música constitui traço significativo da cultura brasileira, com forte presença na cultura infantil e juvenil, de diferentes segmentos sociais”. Ter suas preferências musicais valorizadas na escola é extremamente relevante para as experiências reais dos jovens, podendo gerar trabalhos significativos centralizados no aluno. Além disso, o trabalho com

música se constitui em uma consistente fonte de motivação para os alunos por vários motivos:

- é assumida pelos adolescentes como fonte de cultura, lazer e entretenimento;
- é a expressão artística de maior visibilidade entre a juventude das grandes zonas urbanas;
- é um agente de socialização entre os jovens;
- é uma linguagem acessível aos alunos;
- é um transmissor de significados, sentimentos, emoções e idéias.

O que geralmente principia o trabalho dos professores quando introduzem a música em suas ações pedagógicas, é a escolha isolada do estilo ou gênero musical. Os professores partem de seus gostos pessoais e escolhem uma determinada canção que privilegie os temas e/ou conteúdos com os quais desejam trabalhar em sua disciplina. Muitas vezes essas músicas não fazem parte do repertório musical dos estudantes de determinada faixa etária que não se identificam com o estilo – imprescindível para motivação dos alunos com o trabalho a partir de textos musicais –, não gostam do ritmo e, conseqüentemente, não vêem significado nas letras.

Porém, a escolha de determinada música-texto, que considere as preferências do aluno, pode significar um problema para professores, que temem a perda do controle ou do direcionamento, já que estão entrando em um campo considerado do domínio dos alunos. Essa pode ser a razão pela qual alguns professores não se sentem seguros o suficiente para trabalhar com as músicas mais ouvidas pelos alunos. Por outro lado, os próprios alunos podem resistir a uma provável “intromissão” dos professores em sua “área” musical, no sentido em que podem sentir que seu território cultural está sendo invadido por estranhos.

Dialogar com os alunos para conhecer suas preferências, pedir que falem sobre suas experiências com a música, que opinem sobre os diversos estilos musicais que circulam entre eles, além de desfazer-se de preconceitos em relação aquilo que os alunos consideram legítimo enquanto saberes musicais, respeitar suas coreografias, ouvir as canções que os alunos ouvem e, até mesmo, pedir para que levem à sala de aula as músicas de que gostam para serem ouvidas e cantadas coletivamente, permite aos educadores conhecer o mundo musical dos educandos, de modo a poder utiliza-lo no momento da escolha do repertório para um possível trabalho pedagógico em que a música seja um veículo condutor do processo. Essa apropriação pode servir como ponto de partida para que os professores introduzam uma diversidade de experiências culturais que levem os estudantes a circular por outros gêneros musicais, inclusive pela música erudita, ampliando o repertório cultural dos alunos.

Som, ritmo e linguagem é o que mais impressiona adolescentes e jovens quando se trata do *rap*. A batida dinâmica e envolvente criada graças à mistura de sons extraídos de outras músicas, atende aos anseios dos grupos dessa faixa etária e, juntamente com a linguagem representativa desse segmento, promove uma dinâmica na oralidade que impressiona qualquer professor de língua portuguesa. O que eles criticam, na verdade, é a facilidade com a qual os alunos cantam uma música *rap* que têm em média a duração de 6 minutos, no entanto, para o desespero de muitos, não conseguem ler um texto de poucas

linhas. Por que então não utilizar essa música para ensinar os alunos a adquirir o gosto pela leitura de muitas linhas?

Partindo dessa indagação, introduzimos uma proposta de trabalho que visava desenvolver certas habilidades de leitura em estudantes que tinham uma experiência escolar marcada pela repetência e por baixo desempenho. Com um grupo inicial de 10 estudantes, de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, elaboramos e desenvolvemos um projeto intitulado “Oficina de Língua Portuguesa: *Rapensando a linguagem*”.

Relatamos aqui essa experiência em que procuramos desenvolver o gosto pela leitura e estimular a capacidade interpretativa do aluno, tornando-o sensível aos recursos da linguagem, usando como textos de análise letras de músicas RAP, escolhidas pelos próprios alunos.

A pesquisa foi desenvolvida com jovens da 8ª série de uma escola pública da periferia da zona sul de São Paulo, onde trabalho. Dela participaram 10 alunos voluntários. Escolhemos trabalhar com alunos de 8ª série porque por estarem no último ano do ensino fundamental estavam prestes a tomar decisões sobre seu futuro, constituíam um grupo inquieto, propenso ao envolvimento e ao debate de questões existenciais e de valores.

As atividades tiveram a duração aproximada de três meses, com encontros semanais de duas aulas. Foram realizadas fora do horário escolar, de vez que apesar de ser licenciada em português, sou responsável, na referida escola, pela sala de informática, não regendo classes regulares. Procuraremos mostrar neste texto a trajetória, as dificuldades e as potencialidades da música rap para o efetivo trabalho de ensino de Língua e Literatura.

Os alunos escolheram as músicas-texto selecionadas para o desenvolvimento da oficina e as atividades de leitura e interpretação foram propostas sempre com ênfase na leitura e experiência de mundo dos jovens. Procuramos saber quais eram seus gostos musicais e com quais manifestações culturais eles mais se identificavam. Muitos apontaram que tinham preferências variadas e que o *rap* fazia parte de seu repertório musical tanto quanto outros ritmos como o axé, o rock nacional e a música pop.

O ponto de partida seria traçar um diagnóstico para identificar as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto dos alunos, para então partirmos para a seleção das músicas-texto sugeridas pelo grupo e darmos seqüência às atividades pedagógicas, usando letras de música como mote para o desenvolvimento de da compreensão da leitura e da produção escrita.

Nossa proposta inicial era desenvolver atividades que partissem da escuta das músicas e da análise e interpretação das músicas-texto – considerando principalmente o impacto emocional causado pela leitura e os temas nelas identificados – para chegarmos à produção, em conjunto, de textos poéticos, construídos a partir de um mote. Esse mote seria gerado através das discussões e reflexões coletivas sobre os temas abordados. As idéias e opiniões pensadas e socializadas durante o trabalho em conjunto, enriqueceriam a poesia dos alunos.

Entre as músicas sugeridas pelo grupo, a classe selecionou algumas para serem trabalhadas. Só pudemos analisar: *Baseado em fatos reais*, do grupo Detentos do Rap e *Eu não pedi pra nascer* do grupo Facção Central.

Ouvir as músicas e deter-se na análise das imagens colocadas na letra, atentos não só ao ritmo mas também ao significado que representavam para eles próprios cada palavra, cada verso cantado, foi uma experiência enriquecedora, pois proporcionou oportunidade de associarem as verdades que ouviam nas canções às próprias verdades que vivenciavam em sua trajetória de vida pessoal. Os momentos de discussões refletiam os anseios em entender as causas das condições de vida em que estavam inseridos e o desejo de pensar alternativas para ir além de onde se encontravam. Durante a audição e a leitura reflexiva das composições musicais, os alunos percebiam que certas expressões e fatos narrados nas músicas *rap* faziam parte de conceitos abordados pelos professores de História e Geografia, passando a perceber que aquilo que ouviam e cantavam relacionava-se com o que estavam aprendendo na escola. A experiência vivida começava a se relacionar com os conteúdos curriculares, ressignificando-os

Através de reflexões sobre a linguagem utilizada nas músicas e a linguagem oral e escrita usada por eles próprios, os participantes do projeto puderam defender hipóteses sobre a adequação da linguagem a um ou outro uso ou contexto, ampliando, assim, sua forma de comunicação para além do ponto em que havíamos partido, mas sempre percebendo que nada havia de errado, de vulgar ou de marginal nas manifestações culturais com as quais se identificavam e com a qual elaboravam seu jeito de ser.

Nosso trabalho com a linguagem não esqueceu o ensino da norma culta da língua, ao contrário favoreceu-o. A norma culta precisa ser apropriada porque é instrumento básico indispensável para a participação do cidadão nas sociedades contemporâneas. Mas ela não é ponto de partida. A linguagem enquanto visão de mundo e enquanto meio de comunicação, precisa ser trazida para a sala de aula para que se dê a interlocução entre o aluno e a cultura escolar. (PENTEADO, 2000). Na proposta multicultural desenvolvida em nossa oficina, os alunos começaram a tomar consciência dos recursos lingüísticos e das diferenças e semelhanças que marcam diferentes códigos linguísticos (sua linguagem coloquial X a norma culta), ressignificando seu aprendizado e dando início a uma apropriação compreendida da norma culta. E eles o fizeram não desmerecendo seus saberes lingüísticos, mas ao contrário, tomando-os como recurso e instrumento de aprendizagem do novo e do diferente: a norma culta. Concordamos com Penteado (2000, p. 168) quando afirma:

“Abrir o amplo leque de opções que a palavra ‘linguagem’ encerra é uma exigência da Pedagogia da Comunicação. Implica avançar em direções diferentes das duas opções [oralidade e escrita] em que tem estado confinada, além de exigir uma reflexão acurada das duas modalidades que vêm sendo destacadas, a fim de que não se caia mecanicamente na negação das mesmas (pois não há por que negar o acervo cultural de quaisquer dos agentes sociais que compõem o grupo escola), mas numa revisão dos modos como estão sendo cultivadas.”

Da elaboração do projeto a sua finalização, muitas foram as dificuldades encontradas. Apesar do envolvimento e da participação e do sentimento de produtividade, o trabalho em sala de aula avançou lentamente. Vários cortes foram feitos em função de fatores como a falta de tempo e de espaços disponíveis para o desenvolvimento do projeto, a assiduidade inconstante dos alunos nas oficinas o que acarretou alguns replanejamentos dos objetivos iniciais e reelaboração das propostas para o trabalho de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Refletimos durante o processo, sobre as possibilidades de enriquecer a proposta inicial com a elaboração de um projeto que vislumbrasse um trabalho interdisciplinar, abrangendo outras áreas do conhecimento, a fim de ampliar nossas hipóteses sobre o uso da cultura Hip Hop como facilitadora da apropriação das habilidades de leitura, para outras disciplinas curriculares, integrando professores, atividades e os saberes dos alunos. Mas não tivemos voluntários no corpo docente.

Do grupo de jovens participantes de nosso projeto, apenas cinco participaram de todos os encontros realizados ao longo de três meses de atividades. No final houve por parte dos alunos a intenção de dar continuidade às oficinas de linguagem, havendo inclusive um número maior de voluntários. A continuidade da oficina ficou, entretanto, apenas na intenção. Ao finalizar o ano letivo esses alunos foram transferidos para uma outra unidade escolar para cursar o ensino médio.

Nossa experiência demonstrou que a defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos são acarretadas por vários fatores que estão além dos problemas enfrentados pela escola. Ela passa pela exclusão social, pela ociosidade, pela falta de atividades esportivas e de lazer, pela falta de emprego ou pela dura jornada de trabalho que os afasta do compromisso com a leitura e com o ato de estudar. O que nós professores não podemos perder é o compromisso e a responsabilidade de ajudar esses jovens a superar essas dificuldades e proporcionar através de nossa prática educativa oportunidades concretas de reversão do quadro de exclusão decorrente do baixo rendimento escolar.

Através da perspectiva de uma educação fundamentada no multiculturalismo, promovemos ações que procuraram estimular o aluno a perceber que a cultura que ele produz também tem valor e que por meio dela ele pode aprender a transitar por outras formas de manifestação cultural, num constante processo de inter-relação entre elas. Esse é o grande desafio que o multiculturalismo coloca para a educação. Mas isso não é tarefa fácil. Estaríamos nós professores preparados para isso? Estaríamos nós professores sensíveis às diferenças culturais de nossos alunos? Conhecêmo-las? Valorizamo-las? Temos consciência das graves conseqüências sobre o a pessoa do aluno e sobre seu aproveitamento escolar decorrentes da ausência de um currículo que não leve em consideração a diversidade cultural em sala de aula?

Referências bibliográficas

CANDAU, Vera Maria Ferrão - Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, **79**: 125-161, 2002.

_____ e ANHORN, Carmen Teresa Gabriel - **A questão didática e a perspectiva multicultural**: uma articulação necessária. 2000. (artigo científico). Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/0413t.PDF>. Acesso em: 23 maio de 2004.

MCLAREN, Peter - **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

_____ - **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa - Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educ. Soc.**, 79: 15-38, 2002.

_____, SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) - **Currículo. Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ e CANDAU, Vera Maria - Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 23: 156-168, 2003.

ROSE, Tricia - Um estilo que ninguém segura. In: HERSCHMANN, Micael (Org.) - **Abalando os anos 90**: funk e Hip Hop. Globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

SANTOS, José Luis dos - **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

SILVA, Elizabeth Marciano da. **A escola e a cultura do jovem da periferia**: Um estudo sobre cultura Hip Hop e currículo. 2004, Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2001(a). p.190-207.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001(b).

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SPOSITO, Marília P. A sociedade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: **Tempo Social**, Revista de Sociologia USP. São Paulo: n° 5, 1993.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação? São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Comunicação escolar**: Uma metodologia de ensino. São Paulo: Salesiana, 2002.

ABRAMO, Helena Wendel, REITAS, Maria Virginia de, SPOSITO, Maria Pontes (org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRADE, Elaine Nunes de. Movimento negro juvenil. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (org). **Rap e educação Rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.

CARMO, Paulo Sergio do. Os 90: funk e rap - as vozes da periferia. In: **Culturas da Rebeldia: a juventude em Questão**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

CORAZZA, Sandra. **O que quer o currículo?** Pesquisa pós-crítica em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DOLL Jr, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Luiz A. O. e SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru: Edusc, 2001.

ROCHA, Janaina, DOMENICH, Mirella, CASSEANO, Patrícia. **Hip Hop, a periferia grita**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.