

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem

ANA LÚCIA SILVA SOUZA

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

SUMÁRIO

UM COMEÇO DE CONVERSA.....	6
CAPÍTULO I - Letramentos de reexistência no cotidiano	12
1.1. Letramentos em negro e branco	16
1.2. Dados de hoje: a população negra no universo letrado	23
1.3. Culturas, identidades e entrecruzamentos na linguagem	30
1.4. Pressupostos bakhtinianos sobre a linguagem	35
CAPÍTULO II - <i>HIP HOP</i> : uma produção cultural da diáspora negra	Erro!
Indicador não definido.	
2.1. Hip hop: rotas de discontinuidades em novas conexões. Erro! Indicador não definido.	
2.2. O contexto urbano da cidade de São Paulo: diálogos com o hip hop Erro! Indicador não definido.	
2.3. A politização do movimento cultural hip hop..... Erro! Indicador não definido.	
2.4. Espaços praticados de letramento..... Erro! Indicador não definido.	
CAPÍTULO III - Percurso metodológico ou os “modos de fazer” esta pesquisa ...	
..... Erro! Indicador não definido.	
3.1. O processo de geração de dados	Erro! Indicador não definido.
3.2. A consolidação do grupo de pesquisa	Erro! Indicador não definido.
3.3. As situações e os instrumentos para geração de dados... Erro! Indicador não definido.	
3.4. Perfil dos ativistas..... Erro! Indicador não definido.	
CAPÍTULO IV - Em movimentos, agência e agentes emergentes	Erro!
Indicador não definido.	
4.1. Narrativas de si: percursos de letramentos	Erro! Indicador não definido.
4.2. Acervos e Funções da Leitura	Erro! Indicador não definido.
4.3. Constituição identitária de agentes de letramento	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO V - Batalhas por espaços de práticas e de sentidos. Erro! Indicador	
não definido.	
5.1. Disputas no estilo mais rapper de ser	Erro! Indicador não definido.

5.2. Batalhas pela legitimidade em um novo espaço de práticas	Erro! Indicador não definido.
5.3. Batalhas pelos sentidos das palavras	Erro! Indicador não definido.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
BIBLIOGRAFIA	Erro! Indicador não definido.

RESUMO

Esta tese caracteriza o movimento cultural *hip hop* como uma agência de letramento e seus ativistas, em suas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato, como agentes de letramento. Tomando por base uma perspectiva sócio-histórica, as análises dos dados explicitam que os letramentos singulares praticados pelo grupo de participantes da pesquisa têm lhes permitido redimensionar suas identidades, ressignificando papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade ainda marcada por desigualdades raciais e sociais. Os aportes teóricos que embasam esta tese ancoram-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem; nas abordagens sobre letramentos múltiplos e heterogêneos (STREET, 1984; GEE, 1990; KLEIMAN 1995, 2006a; BARTON e HAMILTON, 2000; ROJO, 2009); nas contribuições dos estudos culturais, no tocante às concepções de cultura e identidades

(HALL, 2000, 2003; GILROY, 2001; CANCLINI, 2005); nos aportes sobre práticas cotidianas (CERTEAU, 1994); bem como em estudos sobre educação da população negra no Brasil (BARROS, 2005; FONSECA, 2005; ARAUJO e SILVA, 2005; CUNHA, 2005; CARDOSO, 2005 e CRUZ, 2005). A metodologia assumida na pesquisa contou com dados gerados por meio de questionários, “rodas de conversa”, entrevistas individuais e autobiografias, além de materiais produzidos pelo grupo, tais como DVDs, CDs, fanzines, letras de *rap*, projetos e roteiros de palestras e oficinas. As análises evidenciaram uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam levando em conta as experiências educativas – de que compartilham na esfera escolar, como estudantes – que nem sempre têm precedentes em seus grupos de origem, aquelas produzidas na esfera do cotidiano e aquelas engendradas pelos movimentos sociais negros, tornando-as próprias, o que pode contribuir para instaurar mudanças nos cenários complexos que caracterizam a sociedade contemporânea. A configuração desse conjunto de práticas sociais da língua escrita e oral mostra-se não linear, multimodal, heterogênea e crítica: o que na tese nomeio *letramentos de reexistência*, uma vez que responsivamente questionam, contestam, criam e propõem alterações nos espaços já ratificados e socialmente legitimados em relação aos usos da linguagem em sociedade.

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

UM COMEÇO DE CONVERSA

O *hip hop* tem sido compreendido como um movimento social juvenil urbano, nascido junto a um segmento populacional de baixo poder aquisitivo, a maioria negra, jovem e moradora das periferias de grandes metrópoles. Em linhas gerais, caracteriza-se por quatro elementos artísticos: a performance dinâmica de dançarinos e dançarinas; os desenhos de grafiteiros e grafiteiras; a poesia cantada do/as MCs –Mestres de Cerimônia –; e a manipulação das aparelhagens eletrônicas realizadas por DJ - Disc Jockey. A partir da articulação desses quatro elementos, constitui-se a base identitária que sustenta um repertório comum de práticas: a cultura *hip hop*. (ANDRADE, 1996; SILVA, 1999; JOVINO, 2005).

Desde que chegou ao Brasil, no final de 1980, a cultura *hip hop* tem-se mostrado cada vez mais complexa, congregando várias correntes ou tendências de pensamentos e posturas, em torno dos modos de atribuir sentidos, ver e agir sobre a realidade. Uma dessas vertentes, privilegiada nesta tese, reside nas atividades revestidas de caráter contestatório e propositivo que tematizam, do ponto de vista político, as precárias condições de vida de grande parte da população. As desigualdades sociais, racismo, discriminações e violências de toda sorte são temas que se sobressaem nas ações.

A face mais expressiva do *hip hop* está ancorada na música, a poesia cantada, denominada *rap* – que corresponde à junção da arte do DJ com o MC. Quem escreve e canta as letras de *rap* dissemina as narrativas do cotidiano ao mostrar como vivem as pessoas, quais são seus sonhos, necessidades e formas de enfrentar os problemas, individual ou coletivamente. A cultura *hip hop* chama a atenção pela capacidade ímpar de aglutinar um grande número de jovens em torno das atividades que realiza: festivais, oficinas e encontros que envolvem a elaboração de grafites, as performances de dança e música, a produção de vídeos e a circulação de materiais informativos via imprensa, eletrônica ou digital.

O *hip hop* mostra-se como espaço de produção cultural e política em que uma série de práticas de uso social da linguagem são mobilizadas em

função de suas necessidades. Os *rappers*¹, ao participarem dessas práticas de uso da linguagem, seja na sua modalidade oral, escrita ou imagética, envolvem-se, portanto, em práticas de letramentos, aqui entendido, conforme as palavras de Kleiman (1995, p. 19), como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Nesse universo do *hip hop*, as práticas de letramento são voltadas para a concretude da vida dos ativistas, relacionando-se às questões culturais e políticas e visando, de alguma maneira, ampliar suas possibilidades de inserção em um lugar de crítica, contestação e de subversão no qual, como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos, possam forjar espaços e atuar dentro e fora da comunidade em que vivem. Inserir-se nesses lugares provoca a inscrição em uma complexa rede de relações sociais, na qual, por meio dos discursos, é negociada a ocupação e a sustentação de formas de participação social compromissadas com as transformações das relações sociais e raciais.

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

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

Objetivos da pesquisa

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

✓ Identificar, no discurso dos ativistas do grupo selecionado, aspectos que revelem o *hip hop* como uma agência de letramento emergente.

✓ Identificar, nos discursos dos participantes desta pesquisa, as práticas de letramento próprias ao universo cultural *hip hop*.

✓ Identificar, a partir de uma abordagem enunciativo-discursiva, como são construídos, nas interações verbais, posicionamentos em relação aos modos como os sujeitos percebem a si mesmos como ativistas do movimento cultural *hip hop* e sujeitos letrados.

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

Perguntas orientadoras

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

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

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

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

A relevância da pesquisa

A pesquisa se insere no campo de investigação da Linguística Aplicada. Os aportes teóricos que a embasam estão ancorados na perspectiva bakhtiniana de linguagem; nas abordagens sobre letramentos múltiplos e heterogêneos (STREET, 1984; GEE, 1990; KLEIMAN 1995, 2006a; BARTON e HAMILTON, 2000; ROJO, 2009); nas contribuições dos estudos culturais, no tocante às concepções de cultura e identidades (HALL, 2000, 2003; GILROY, 2001; CANCLINI, 2005); nos aportes sobre práticas cotidianas (CERTEAU, 1994); bem como em estudos sobre educação da população negra no Brasil (BARROS, 2005; FONSECA, 2005; ARAUJO e SILVA, 2005; CUNHA, 2005; CARDOSO, 2005 e CRUZ, 2005).

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

A organização da tese

O primeiro capítulo destaca aspectos fundantes de recentes abordagens sobre estudos de letramento (STREET, 1984; GEE, 1990; KLEIMAN 1995, 2006a; BARTON e HAMILTON, 2000; ROJO, 2009), cujos postulados atribuem importância à perspectiva sociocultural como chave analítica das práticas culturais mediadas pela escrita. Tais postulados são de interesse porque, nesta pesquisa, o universo *hip hop* é caracterizado como uma agência de letramento da qual os sujeitos participam e na qual desenvolvem práticas culturais específicas de leitura e de escrita, de acordo com as orientações, objetivos e necessidades de suas ações comunitárias. A partir disso, sustento e defendo o *hip hop* como uma agência de letramento

emergente, caracterizando-o como “letramentos de reexistência” e os ativistas que tomam parte nessas práticas como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006). Para tanto, utilizo também os pressupostos de Bakhtin/Volochinov (1995) e Bakhtin (2003) que sustentam a concepção de linguagem como de natureza sócio-histórica e de caráter dialógico; de discurso como fruto de uma construção social; de sujeitos e suas identidades como construções discursivas.

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

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

Os dois últimos capítulos são dedicados à análise dos enunciados. O objetivo do quarto capítulo é compreender como os ativistas participantes deste trabalho se apropriam e reinventam práticas de letramento mediante a inserção na cultura *hip hop*; como a inserção nesse universo propicia a configuração de práticas singulares de uso social da língua e quais são os

efeitos dessas práticas na configuração de suas identidades sociais. O foco do quinto capítulo recai sobre a configuração formal do diálogo, os modos de argumentar que permitem identificar a construção identitária dos ativistas quando em interação em diferentes situações comunicativas.

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

CAPÍTULO I - Letramentos de reexistência no cotidiano

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

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

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

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

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

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

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

Para esta tese, a abordagem em foco mostra-se produtiva pois permite, ao enxergar o caráter social e plural das práticas de letramento, validar tanto as adquiridas por meio de processos formais, nas esferas mais institucionalizadas como a escola, como as adquiridas em processos e espaços informais de aprendizagem em distintas esferas do cotidiano, (Barton e Hamilton, 2000). Tais ideias contribuem para o entendimento dos múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar

que caracterizam as histórias e trajetórias de letramento dos diferentes grupos, como poderá ser visto na seção 1.1 e 1.2.

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

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

A intenção é evidenciar que o movimento cultural *hip hop* emerge como uma agência de letramento³ que apresenta pontos em comum com diversas experiências educativas de grupos do movimento social negro que o antecederam. Dessa perspectiva, os ativistas do movimento *hip hop*, agentes de letramento⁴, como será mostrado nos capítulos seguintes, desempenham papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções do que aqui na tese chamo de letramentos de reexistência

³ Ver os estudos de Kleiman (2006b)

⁴ cVer os estudos de Kleiman (2006b)

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares não são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola parece existem situações outras, ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas - que se realizam nas mais diversas esferas de atividade – a casa, a rua, a escola, o trabalho, espaços religiosos, ganham diferentes sentidos e distintas formas de engajamento dos diferentes sujeitos ou grupos sociais por isso são múltiplos e, além disso são críticos pois englobam usos tão variados quanto o são as finalidades de letrar-se.

Os letramentos, que mais adiante caracterizo como de reexistência mostram-se singulares, pois ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados: práticas sociais de uso da língua

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

Dessa maneira, as práticas analisadas nesta investigação foram se configurando como de reexistências, pois implicam em assumir e sustentar novos papéis sociais e funções nas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato, o que pode contribuir para instaurar mudanças em processos mais amplos, em variadas esferas sociais⁵, como a escola que ainda mostra-se excludente, conforme dados apresentados na seção 1,2.

Letramento de reexistência será aqui apontado como uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam

⁵ Por esferas compreende-se, como em Bakhtin, que “Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material (1929, p. 45)

uma história de disputa pela educação, seja ela em espaços formais ou informais. Para os *rappers*, a educação, e a posse pela palavra, seja ela formal ou não-formal, é marcada pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda, materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações.

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

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

1.1. Letramentos em negro e branco

Estudos como os realizados por Barros (2005); Fonseca (2005); Araujo e Silva (2005); Cunha (2005); Cardoso (2005); e Cruz (2005) problematizam a visão eurocêntrica que ainda prevalece na história oficial da educação pública no Brasil e, ao destacarem o processo da escravização vivido em nosso país,

apresentam contribuições importantes para a análise dos modos desiguais de inserção da população negra e branca no universo letrado.

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

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

É em meio a esse cenário de modernização da economia, que a linguagem escrita ganha centralidade reafirmada em sua função social e histórica de dotar de prestígio e autoridade quem possa fazer uso dela, em detrimento da oralidade e saberes vernaculares. Foi se constituindo, como um mito, apenas um tipo de letramento, o escolar, (Kleiman, 1995 e 2006; Rojo, 1995 e 2009), assim como algumas práticas ganharam mais visibilidade e valor: as mais próximas do modelo europeu, branco em detrimento de outras, principalmente as oriundas da população de ascendência africana.

Barros (2005) ressalta que, em relação à inserção na escola, os recém libertos, conheceram, ao mesmo tempo, tanto os discursos favoráveis a sua educação - como forma de inclusão na sociedade de classes que nascia, como

também os contrários ao acesso. Para a compreensão do tensionamento causado pela coexistência dos discursos, a pesquisadora lança um olhar sobre diversos documentos: relatórios da Instrução Pública de São Paulo, legislação, listas de matrícula e relatórios de professores, e também acessa depoimentos de pessoas negras já idosas que rememoram suas passagens pelo sistema educacional. Ambos os conjuntos de fontes evidenciam mecanismos, mais ou menos explícitos, porém discriminatórios, inferiorizantes e prejudiciais a trajetória de pessoas negras no universo escolar.

Conforme os relatos de memória a escolarização formal foi vista, por uma parte da população negra, em especial nas cidades em formação, como ascensão cultural tanto em relação ao trabalho como em relação à possibilidade de perfilamento social. No entanto, ainda que valorizado, não raramente o espaço escolar mostrou-se lugar de exclusões e cerceamentos enfrentados pelas famílias ora com permanência sofrida, ora com o abandono. Ainda que o distanciamento da escola fosse motivado por questões objetivas, como a necessidade de trabalhar, algumas famílias tiravam, ou nem matriculavam seus filhos, diante da impossibilidade de atender às cobranças que, conforme documentos escolares incluíam a “falta de ‘vestimentas adequadas’; a ausência de um adulto responsável para realizar matrícula; as dificuldades de adquirir material escolar e merenda” (p. 84) requisitos que, não atendidos, resultavam em constrangimentos.

Nas memórias, as humilhações e rejeições aparecem como componentes cerceadores em relação à inserção e à permanência na escola, talvez os mais significativos⁶. Conforme registrado em relatórios da Instrução Pública de São Paulo, havia receios de aceitar matrículas de crianças negras na escola, dado o medo das famílias brancas que poderiam recusar-se a manter seus filhos nas instituições, receosas da proximidade entre os desiguais. Na sociedade e na escola a presença do corpo negro e os seus valores civilizatórios, suas culturas e crenças não aceitos ainda impelia um posicionamento tão temeroso quanto o fora antes da abolição da escravatura, contexto em que havia a proibição aos negros para aprender a ler e escrever,

⁶ “Não apenas o estudo de Pombo (2005), mas também outros mostram que, nas primeiras décadas do século XX, já no Brasil República, a população negra não se livrara do estigma da escravidão que a relegava a uma categoria ‘inferior’.

pelo fato de haver o perigo de “derramar a instrução pela classe escrava”. (POMBO, 2005; p. 84). O domínio das letras poderia facilitar rebeliões, insurgências e desobediências.

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

A destituição da língua, da palavra oral africana, reapresenta por um lado uma ruptura com sua identidade étnica e por outro, num primeiro confronto com a língua escrita. As rupturas e os confrontos seguem-se uns aos outros, cada um deles com novas proibições e cerceamentos e, para esse segmento, os usos da linguagem tanto oral, como escrita ocorrem na clandestinidade e é nessa dinâmica que ocorrem as apropriações e os usos da linguagem oral, e também escrita⁷.

Ser leitor branco difere do ser leitor negro, pois, para este, o modo de ser leitor inscreve-se em um duplo percurso, que não favorece a sustentação de sua identidade de leitor. Por um lado, têm-se a representação de que como inferior e selvagem deve tornar-se civilizado para conseguir ser leitor, por outro lado, oriundos da oralidade e da leitura ouvida nos diversos ambientes pelos quais circula, cria-se, para a população negra, o que Moysés (idem) classifica como um “pré-saber da escrita” que não conduz a uma identificação com a

⁷ Destaca-se que, na época, embora houvesse um grande contingente de iletrados brancos pobres bem como aprendizagens assistemáticas ocorridas fora do âmbito escolar e muitas vezes difuso com apoio da oralidade em esferas cotidianas, porém para esses não conhecia a interdição oficial imposta aos sujeitos negros.

leitura, com o ser leitor (p. 60). Para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer e as leituras de negros, pretos, pardos, mulatos, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não tem lugar de valor algum se comparada aos valores da leitura e da escrita ensinada na escola, ou fora dela, mas com autorização, aos que são considerados cidadãos.

Antes da abolição, os índices oficiais informam que para cada mil escravizados existia um alfabetizado. Moysés (idem) aponta que escravizados que aprendiam a ler e oficialmente apareciam como alfabetizados eram poucos porque as estatísticas não eram capazes de captar as outras formas de apropriação da leitura e escrita que ocorriam, clandestinamente, tampouco as diversas práticas culturais mediadas por usos e circulação de materiais impressos em diversas situações comunicativas. “É no trabalho sobre essas formas culturais que se pode discutir a apropriação dessas diferentes leituras e escritas pelo negro ou por parte da comunidade escrava” (p 208), Mesmo interditados diante da proibição de acesso ao conhecimento, os negros não desconheciam a escrita europeia e os seus valores veiculados na sociedade.

No interior desse mundo letrado, os contatos com os escritos geralmente mantiveram vínculos com sua condição de escravo: na escuta de textos mediados pela voz de um branco, acompanhando os movimentos de leitura e imagens religiosas e, posteriormente, nos espaços urbanos em que o comércio os ensinava a contar. De qualquer forma, o leitor ouvinte “ou um leitor que escuta uma oralização de escrita” (p.59) sabe que a leitura não é para ele. Pode-se dizer que saber que a leitura e a escrita não era para ele, mantinha relação com a compreensão de que a língua europeia falava dele e criava para ele um não lugar na sociedade, isolando-o de todas as maneiras, também pela interdição à educação formal.

Por isso, os índices de alfabetização da época, ancorados na relação entre escolarização e alfabetização socialmente legitimadas no espaço escolar, pouco ou nada revelam sobre as práticas culturais, recriações e usos de uma língua oral ou escrita por parte de negros, escravizados ou libertos. Atentar para as formas culturais requer buscar compreender os diferentes

caminhos para entrever o processo de letramento empreendido por diferentes grupos sociais.

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

As formulações de ambos sobre as sobre as múltiplas configurações que a cultura africana negra toma quando fora do continente africano são importantes, pois asseveram que as pessoas, ao serem deslocadas das Áfricas e em contato com o Outro — as culturas asiáticas e europeias —, são impelidas a lidar com estranhas e aviltantes realidades, e, diante disso, obrigadas a criar um conjunto de artifícios com vistas a sustentar a vida na dinâmica cotidiana. Desta forma, ao longo dos tempos, as produções culturais negras, “culturas de resistências”, antes de serem entendidas em sua “pureza”, como manutenção ou retorno às tradições ou legados da “África”⁸, são produções híbridas, nascidas nos intercruzamentos de culturas, como combinações de transgressões, submissões, negociações, interdições, trocas, rupturas e subversões.

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

Para Gilroy (2001), para os negros a produção cultural pode ser tomada como esteio para as maneiras de “buscar a liberdade”, em um contexto social que intentou desumanizá-los tornando-os *coisas* "a arte se tornou a espinha dorsal das culturas políticas dos escravizados e da sua história cultural" (p.129). No universo da arte, a música teve centralidade, materializada em

⁸ Hall (2003) enfatiza que o termo África é uma construção moderna, construída e incapaz de revelar a variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situou-se no tráfico de escravos (p.31). Na realidade foi criada para designar “os que vieram da África” sem considerar as características étnicas.

estilos tais como o *blues*, o *jazz*, e o *soul* que, mais tarde, influenciariam o *rap*, e de forma mais geral a cultura *hip hop*.⁹

Visto que numa dada cultura há diferentes letramentos associados aos variados domínios da vida, bem como diversidade nos modos como os sujeitos tomam parte de eventos e situações nesses domínios, parece-nos adequado e relevante examinar de que forma esses sujeitos, situados em contextos específicos, membros de determinadas comunidades, atuam em eventos mediados pela escrita.

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

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

Por isso, considero esses espaços de letrar-se um espaço de prática de letramento nos quais são desenvolvidas as relações sociais em que estão presentes as questões que fazem parte do cotidiano das pessoas, podendo então ser compreendido como o espaço em uso, no qual a ação social é

⁹ Tanto o *blues* como o *jazz* e *soul* são ritmos que nascem nos ambientes de trabalho, antes da abolição e acompanham os negros e negras nas igrejas protestantes. Posteriormente passam por transformações ganham o mercado fonográfico.

produzida, em meio a relações de poder, intenções e conflitos dos diversos sujeitos que o integram.

Nutrindo-se nessas práticas, também os grupos de *hip hop* que se dedicam a educação sustentam princípios organizativos e também eles constituem grupos de auto-formação, visando a busca e a posse de conhecimento para seus integrantes., por isso afirmo que o *hip hop* é um “reinventor de tradições”, por recriar, de maneira singular, as práticas culturais e educacionais que marcam o movimento social negro.

Abordando o letramento como uma prática que, para além das habilidades individuais de uso da linguagem, se realiza em determinado contexto social, político e cultural, os jovens envolvidos nessa pesquisa ao mesmo tempo em que dizem de si e da cultura *hip hop*, dizem também da cultura negra e da identidade negra.

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

Em meio a um cenário de aceleradas transformações sociais e econômicas, o bordão “Educação Para Todos”¹⁰ passou a ser uma palavra de ordem presente nos discursos de educadores e políticos, em especial desde 1990, quando o país assumiu um conjunto de compromissos relacionados à

¹⁰ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos aconteceu em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Na ocasião, os países participantes se comprometeram a ampliar as condições de acesso a educação como um direito, assinando o documento oficial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. No primeiro artigo, sobre os objetivos, lê-se que: “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo”. Fonte: <http://www.brasilia.unesco.org>

garantia do direito à educação a todas as crianças, jovens e adultos. Em consonância com o marco legal, a educação escolar, apontada como condição para a equidade¹¹, tem ganhado espaço nas agendas governamentais, passando a receber investimentos para que as propostas, formuladas em diálogo com as Secretarias Estaduais e Municipais e diversos segmentos da sociedade civil, ampliem sua expressividade e caráter local.

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

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

A escola de hoje recebe diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores. Valores e princípios nem sempre pertinentes a um ideal de comunidade escolar relevantes para dar respostas às diferenças. Observa-se que a situação desigual é realidade vivida por diferentes sujeitos, a depender de aspectos identitários que carregam em seus corpos – classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça – que socialmente hierarquizam e inferiorizam determinados grupos. Porém, a falta de equidade mostra-se mais aguda para as pessoas negras de ascendência africana em cujos corpos os traços fenotípicos ainda são motivos de preconceito e discriminação, nem sempre explicitados verbalmente, mas relatados em diversas pesquisas educacionais. Segundo dados do Censo Escolar de 2007, entre os jovens brancos de 15 a 17 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental,

¹¹ Equidade significa não apenas garantir acesso universal, mas principalmente a permanência, sustentada pela existência de um ambiente e de um projeto político em que a diferença seja ponto de partida para compreender as diversidades em busca da igualdade no que se refere ao usufruto dos direitos socialmente construídos.

enquanto que dentre os negros, apenas 30%. No ensino médio, 62% de jovens brancos, de 15 a 17 anos, estavam na escola, enquanto o percentual de negros, na mesma faixa etária era de 31%. Considerando-se o recorte etário aos 19 anos, 55% de brancos concluem o ensino médio enquanto apenas 33% de negros conseguem concluir. Além disso, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém diploma de curso de nível superior, enquanto dentre os negros a taxa é de 3,9%.¹² Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, de 2008, evidenciam a falta de equidade.

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

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

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

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Total	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
Brasil	10,0	6,1	14,3	14,1
Norte	10,8	7,5	14,7	11,7

¹² Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. Disponível em: [www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120 anos Abolição V coletiva.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120%20anos%20Abolição%20V%20coletiva.pdf) .

Nordeste	19,9	15,3	23,1	21,7
Sudeste	5,7	4,1	9,4	7,9
Sul	5,4	4,4	9,9	9,4
Centro-Oeste	8,1	5,4	14,5	9,3

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

Outros dados, dentre eles os índices relativos à instrução por raça/cor revelam, conforme documento referente ao município de São Paulo¹³ que “entre a população com 10 anos ou mais, entre as pessoas sem instrução ou com menos de 1 ano de estudos, a porcentagem de negros é quase duas vezes maior que a de brancos. Com relação aos mais altos níveis de escolaridade, a situação se inverte – na população com 10 ou 11 anos de estudo, os negros correspondem a um percentual inferior 25% inferior ao dos brancos, e quase 80% inferior na população com mais de 12 anos de estudo” (p. 16) A mesma situação de disparidade permanece nos dados em nível nacional.

De maneira geral os números são inconteste - ainda persistem as desigualdades em relação aos anos de escolaridade entre pessoas negras e brancas no âmbito escolar; adentrar a seara das explicações torna-se um exercício que exige aproximar-se de complexas relações envolvidas em polêmicas históricas. Para esta investigação importam, no momento, dois aspectos que, via de regra, têm servido para alimentar o debate acerca das causas das desigualdades raciais na escola; a desigualdade econômica geradora da pobreza¹⁴ e a desigualdade racial, originada no processo de constituição da nação brasileira.

¹³ Dados analisados pela Fundação de Sistema de Análise de dados - SEADE disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia - IBGE em 2003.

¹⁴ Pochmann (2004) está entre os estudiosos para os quais a definição de pobreza possui uma dimensão subjetiva, pois os critérios para definir o que uma sociedade considera necessário para se viver com dignidade varia em determinados momentos e, mesmo que se possa atribuir valores e mensurar o que determina a linha de pobreza por corte de renda, novas necessidades são criadas, Além disso, “*Em uma sociedade cada vez mais complexa novas formas de exclusão não relacionadas à baixa renda se impõem obrigando a repensar o critério de exclusão social para captar de forma mais abrangente as várias formas de inserção precária*”

Embora, o Brasil figure, desde 2007, entre os países de desenvolvimento humano elevado, está entre os 11 com o mais alto Índice de Gini¹⁵ (57,0), dentre os 177 países consultados para a elaboração do Relatório de Desenvolvimento Humano 2007-2008, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Em 2004, os 10% mais pobres, no Brasil, detinham a parcela de 0,9 do rendimento nacional; os 20% mais pobres, 2,8; os 20% mais ricos, 61,1; e os 10% mais ricos, 44,8¹⁶.

Além dessa desigualdade profunda entre pobres e ricos, no Brasil, os acessos passam, como já descrito, pelo filtro racial. As tabelas a seguir informam sobre a distribuição de rendimentos entre a população branca e a população preta ou parda (conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE). Destaca-se que a população branca corresponde a 49,4% e a população preta e parda, a 49,7% do total da população brasileira que, em 2007, foi estimada em 189.820.000¹⁷.

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

Branca	Preta ou parda
25,4	74,0

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

ou falta de acesso a um conjunto de bens sociais, abarcando as desigualdades que se apresentam sob diferentes roupagens". (p. 66-67)

¹⁵ Índice de GINI - Mede a disparidade de distribuição (ou consumo) de rendimentos entre os diversos indivíduos ou agregados familiares num determinado país. A curva de Lorenz marca a percentagem total de acumulação de rendimentos distribuídos relativamente ao número de beneficiários, começando pelos indivíduos ou agregados familiares mais pobres. O índice de GINI mede a área entre a curva de Lorenz e a hipotética linha de igualdade absoluta, representada como percentagem da área máxima abaixo da linha. O valor 0 representa absoluta igualdade, ao passo que o valor 100 representa absoluta desigualdade. (Nota extraída do Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008).

¹⁶ Informação do Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008. Os dados referem-se a parcelas de rendimento por percentis de população, ordenadas por rendimento per capita.

¹⁷ IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

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

Branca	Preta ou parda
86,2	12,1

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

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

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

Homens		Mulheres	
Proporção por classes de rendimento mensal familiar per capita (salário mínimo) (%)		Proporção por classes de rendimento mensal familiar per capita (salário mínimo) (%)	
Até 1/2	2 ou mais	Até 1/2	2 ou mais
25,8	21,1	29,2	19,1

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

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

Em consonância com a posição defendida por setores dos movimentos sociais negros, a desigualdade racial como parte de uma construção sócio-histórica, não pode ser analisada isoladamente em relação às desigualdades

econômicas e sociais. Dessa perspectiva, o argumento da pobreza mostra-se insuficiente se considerado como o principal responsável pela exclusão proporcionalmente maior de negros da esfera escolar. Contudo, pode ser tomado como parte da explicação se considerarmos que, para usar uma expressão de Paixão (2008) “a pobreza no Brasil tem cor: negra”, (p. 18), como também vem sendo estampado nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Dados referentes às desigualdades raciais têm servido aos estudos de Paixão (2008) no sentido de ampliar as possibilidades de entendimento da categoria pobreza para além do acesso a bens materiais, de modo que entendê-la também “pelo ângulo da posse de ativos imateriais, tais como os direitos educacionais, de proteção à vida,¹⁸ bem como da validade de reivindicações coletivas no plano político” (p. 18) Para o estudioso ainda que existam pobres de diferentes cores ou raças, ou ainda negros e negras com maior renda, os motivos da existência da pobreza não são os mesmos para os diferentes grupos. Para o segmento negro, assevera ele, a principal causa da pobreza é a persistência do racismo, do preconceito e da discriminação racial, que não contribuem para que pessoas negras de maior poder aquisitivo ou nível mais elevado de escolarização tenham acesso a esferas de prestígio, como a universidade. Na mesma linha de raciocínio está a afirmação de Santos (2003) para quem o racismo e as discriminações sustentam o círculo vicioso de exclusão contra o qual a população negra busca formas de contrapor-se ao longo de séculos, também na esfera escolar.

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

¹⁸ As vítimas da violência têm idade, classe social e cor é título de matéria publicada na *Revista Mundo Jovem*, que divulga dados do Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros de 2008 que mostram que entre, 1996 e 2006, os índices de homicídios da população jovem tiveram um aumento de 31,3%, enquanto na população total a porcentagem ficou em 20%. Ao mergulhar nos dados referentes à mortalidade juvenil o artigo afirma que “A pobreza tem cor, e no Brasil ela é negra. Os negros apresentam um índice de vitimização 73,1% superior aos brancos na população total e 85,3% superior na juventude,” (p. 11). “(www.mundojovem.com.br) Mundo Jovem de fevereiro de 2009.

desvantagens que recaem majoritariamente sobre segmento negro da população.

Dentre as razões da não permanência na escola figuram com expressividade as diferenças de tratamento e distribuição de afeto em relação a crianças negras e brancas; a raridade de materiais didáticos que abordem positivamente a história e a cultura africanas e afro-brasileiras; a pouca importância atribuída aos conflitos que envolvem apelidos e piadas e, até mesmo, o silenciamento e o medo diante do “nome” negro ou preto, que se configura num drama no cotidiano da escola: como tratar as pessoas, os diferentes em especial, se as diferenças ainda são socialmente vistas como capazes de hierarquizar?

O fato é que a desigualdade racial persiste na sociedade brasileira e os números evidenciam que um dos efeitos da situação de desvantagem também se manifesta na esfera escolar que, a despeito de algumas transformações, mantém pouco alterada a média de anos de estudos entre brancos e negros.¹⁹ Conforme Henriques (2001), a média de estudo dos adultos brancos é de 6,6 anos, enquanto os negros adultos têm em média 4,4 anos. O pesquisador destaca que, no início do século XXI, a diferença, de mais de dois anos, é praticamente a mesma do início do século anterior, de forma que se pode considerar que ainda existe um Brasil branco e um Brasil negro (Henriques, 2001:20), embora o sistema educacional tenha avançado do ponto de vista da democratização do acesso para todos.

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

1.3. Culturas, identidades e entrecruzamentos na linguagem

¹⁹ O investimento no discurso sobre a riqueza da diversidade cultural, ainda não traduz em termos concretos em relação ao acesso e a distribuição dos bens materiais e imateriais. A constatação será um dos temas sempre presentes nas rodas de conversa analisadas nos capítulos 4 e 5. Com as análises será possível acompanhar as batalhas, as lutas pela fixação de sentido, o que poderá ser percebido pela expressividade e a valoração que palavras tais como diversidade, racismo, negritude, branquitude ganham nas interações verbais.

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

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

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

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

O terreno da cultura e da tradição é compreendido como pleno de cruzamentos de ideias e interesses distintos e os conflitos e as tensões

oriundos do embate de forças podem ser entendidos como matérias-primas para as apropriações e negociações nas quais os setores dos grupos socialmente minorizados se engajam. São apropriações e negociações que interferem e sustentam a construção das identidades sociais. Desse modo, se a cultura popular negra, bem como outras socialmente às margens, ganha contornos de caráter local, de contradições, de contestação e de negociação, ela não pode ser analisada ou enfeixada por argumentos sustentados em simples oposições binárias: alto/baixo, resistência/cooptação, autêntico/inautêntico, pura/impura. Há que se considerar os caminhos percorridos pelas culturas, formando rotas nas quais, ao mesmo tempo em que se mantém “raiz”, se coloca também para recriações que, às vezes, retornam às próprias comunidades de origem para serem novamente recriadas.

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

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

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

Tomo emprestado o conceito de hibridização de Canclini (2005), que o entende como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas

discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2005, p. XIX). O mesmo autor assinala que o conceito, empregado com vários significados, adquire relevância nas ciências sociais e outros campos de conhecimento que buscam apreender as complexas relações que se estabelecem em meio a configurações sociopolíticas e culturais.

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

É nesse sentido que Canclini afirma que a

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

Assim, o conceito de hibridização permite colocar em xeque os discursos essencialistas da identidade, do autêntico e da pureza cultural, mostrando as possibilidades de alianças, mais ou menos duradouras, presentes nos arranjos tensos que se dão nos entrecruzamentos mais ou menos institucionalizados geradores de múltiplos processos culturais que orientam as formas mais ou menos homogêneas que se inscrevem e se recombinaem na história dos povos.

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

um pintor se converte em designer e outras maneiras pelas quais os saberes são adaptados, reinventados para novos usos em novos cenários. Assim, tomando as palavras de Canclini:

um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjunto interétnicos, transclassistas e transnacionais. (CANCLINI, 2005, p.XXIII)

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

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

São antes categorias relacionais de modo que, em determinados momentos e condições históricas, por exemplo, o princípio estruturador do “popular” (...) são as tensões e oposições entre aquilo que pertence ao domínio central da elite ou da cultura dominante, e a cultura da “periferia”. (HALL, 2003, p. 256)

Na sociedade contemporânea as negociações e resistências tem servido aos negros, e também a alguns não negros que também são, por alguma razão, socialmente minorizados, diante da cultura hegemônica branca e, não sem dificuldade, buscar integrar-se ao movimento.. Nas palavras de Hall (2000), o rótulo

black é, assim, um exemplo não apenas do caráter político das novas identidades, isto é, de seu caráter posicional e conjuntural (sua formação em e para tempos e lugares específicos) mas também o modo como a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas

em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra. (HALL, 2000, p. 68)

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

1.4. Pressupostos bakhtinianos sobre a linguagem

Destaca-se que uma das dimensões importantes do processo de constituição identitária está em entender o discurso como forma de ação social, por meio da qual as pessoas, em interação, agem umas em relação às outras, conforme pode ser visto nas formulações de Bakhtin e seu Círculo.

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

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

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

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

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

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

A expressão da palavra, irrepetível, e sempre inédita, não está na própria palavra, não nasce com ela, mas constitui-se, torna-se viva, no contato, no atrito, com a realidade concreta realizada pelo enunciado, que é individual mas não descolado das ideologias que circundam falante e ouvinte. O cruzamento, tenso e conflitivo, dessas vozes é a base que sustenta a permanente disputa por sentidos presentes nas letras de *rap*, por exemplo.

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

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

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

A concepção dos usos da linguagem do círculo de Bakhtin, emergindo de necessidades de enunciação concretas, nos fornece argumento importante para compreender o jogo enunciativo dos ativistas, em diversas situações, que demonstram que "Sem acento apreciativo, não há palavra"

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995 [1929], p. 132). Nesse caso, importa saber tanto sobre o contexto verbal como o extraverbal, ou seja, quem são os interlocutores, que lugar e posição ocupam no quadro da dinâmica social e econômica, uma vez que os movimentos de alguém que fala são concebidos em função do ouvinte – os gestos, as mãos e os olhos são também postos em função do auditório, como poderá ser visto no capítulo 5. Também é levado em consideração que as enunciações são construídas em relação a determinados papéis e lugares que os envolvidos desempenham ou ocupam em uma dada situação enunciativa, papéis e lugares também mais ou menos valorados em função do espaço sócio-histórico, no qual estão inseridos os sujeitos e suas práticas sociais.

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

É nessa perspectiva que chama a atenção a expressividade que nasce na experiência discursiva de Natas, quando afirma que estar no *hip hop* traz a possibilidade de aproximação com práticas discursivas que lhe interessam e que permitem conseguir pistas, informações para saber de sua vida, da vida de seu grupo de pertença. Diz ele: *por que que nós temos essa (.) essa condição né (.) que não é outra (.) acho que contribui pra isso daí (.) pra despertar (.) ele desperta (.) essa (.) curiosidade (.) esse debate (.) entendeu? (.) ele desperta isso daí*. Para ele, e para os demais participantes da pesquisa no universo *hip hop* as formas de uso das palavras são importantes, pois estão comprometidas com a ressignificação de ideias e visões em relação a

problemáticas contemporâneas, entre elas a questão racial e social. No debate – réplicas – as palavras ganham sentido para além das quatro expressões assinaladas, o grafite, a dança, o som e a poesia que caracterizam a cultura *hip hop*.

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

(...) considerações finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Letra é treta

(Allan Da Rosa)

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

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

A resposta a essa indagação mostrou-se afirmativa e, de certa forma, começou a ser obtida desde os primeiros contatos com os sujeitos participantes. Durante o processo da pesquisa, ganhou força e se estruturou

diante das análises dos dados gerados, a concepção de letramentos de reexistência

O processo de pesquisa, especialmente no tocante às questões metodológicas, se revelou desafiador, pois os participantes foram sujeitos que exigiram comprometimento, devolutivas, participação ativa e forjaram o que agora denomino letramento de reexistência. A própria interação com os ativistas acabou impondo uma outra forma de fazer pesquisa e também os principais objetivos da tese. O trabalho, que a princípio tinha como objetivo pensar as práticas de leitura e escrita destes jovens como resistência ao letramento escolar, aos poucos se tornou um convite a entrar em um universo que não se limitava em marcar uma posição contestadora em letras de música e em falas engajadas. Para, além disso, os jovens queriam que o trabalho desenvolvido por eles, que não se restringia ao trabalho do MC, fosse reconhecido como uma instância de educação e transformação.

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

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

Considerando-se o histórico da população negra no Brasil, para além de resistir, há que reexistir também por meio da linguagem, impondo uma outra

escrita, uma outra oralidade que é letrada e que possa caminhar na contramão, por exemplo, das diversas estatísticas em relação à população negra no universo letrado como as apresentadas no primeiro capítulo da tese. Destaca-se ainda que os letramentos de reexistência da cultura *hip hop* dialogam com um momento no qual a educação escolar está sendo posta em xeque: existe um hiato entre a escola e a sociedade contemporânea. Em meio a outros aspectos, sobressai o de que a escola não tem dado conta de reconhecer e legitimar a presença de outras culturas e de outros letramentos que já estão lá dentro. Estão nas falas do alunado, nos gestos, nas roupas, nos temas e nas formas de dizer e de reportar-se crítica e positivamente em relação às matrizes sócio históricas, revelando padrões sociais e culturais de uso da linguagem, importantes nas ações cotidianas.

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

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

Nesse movimento de reinvenção de práticas de uso da linguagem os ativistas instauram maneiras criativas de ler, falar, interagir, da mesma forma que constituem acervos de leitura, mediante investimentos para saber de si, de seu pertencimento étnico racial e social. Também circulam esse conhecimento por meio de suas produções. Desde a capa do CD até o fanzine, o *rap*, as batalhas, a organização de eventos, o grafite, eles imprimem e reafirmam o caráter coletivo da produção de conhecimento. Ao sociabilizar suas produções, eles se tornam agentes de letramento e formadores de outros agentes. Está implícito nessa democratização de conhecimento, o planejamento, o conhecimento do “auditório”, o uso da modalidade de linguagem mais apropriada para todos, a preocupação em se fazer entender e em convencer o outro, não apenas em relação aos conteúdos veiculados, mas em relação à sua própria imagem como leitor, ativista, agitador e agente de letramento, que se confunde com a própria imagem do movimento.

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

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

O capítulo cinco também explicita os letramentos de reexistência e a agência dos sujeitos em três situações distintas de interação em que

necessitam investir nas formas de usar as palavras a fim de comunicar suas identidades como *rappers*, educadores e ativistas. Taticamente, usam as maneiras de dizer de suas filiações sócio-históricas na apreciação valorativa implicada no léxico selecionado, na entonação, no ritmo da palavra e do corpo.

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

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

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

Os dados e análises resultantes dessa pesquisas revelam uma pequena parte da diversidade de práticas letradas que conformam a realidade brasileira e as grandes desigualdades existentes entre grupos, segundo sua origem social, escolaridade, inserção profissional, faixa etária, gênero, raça. Mostram também que a compreensão dessa complexidade e, principalmente, das possibilidades de mudança nas práticas letradas dos sujeitos é real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: **Juventude e adolescência no Brasil - referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- ABROMAVAY, M. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers; juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ABROMAVAY, M. e CASTRO, M. G **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília, UNESCO, MEC, 2003
- ALBUQUERQUE, C. **O eterno verão do reggae**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- ALVES, C. **Pergunte a quem conhece**: Thaíde. São Paulo: Labortexto, 2005.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e pesquisa; leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: _____. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANDRADE, E. N. **Movimento negro juvenil**: um estudo de caso de jovens rappers de São Bernardo do Campo. 1996. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 1996.
- _____. *Hip hop* *Hip hop*: movimento negro juvenil. In: _____. **Rap e educação. Rap é educação**. São Paulo: Selo Negro (Summus), 1999.
- ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo**: (1888-1988). Bauru/SP: EDUSC, 1998.
- ARAUJO, C. A. M. et al. **Cidades negras**: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2008.
- ARAUJO, M.; SILVA, G. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- AZEVEDO, A. M. G.; SILVA, S. J. Os sons que vêm das ruas. In: ANDRADE, E. N. (org.). **Rap e educação Rap é educação**. São Paulo: Selo Negro (Summus), 1999. p. 65-82.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV), V.N. ([1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, S.A.P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- BARROS, D.L.P. FIORIN, J.L. **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo, Edusp, 1994
- BARTON, D.; HAMILTON M; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**: reading and writing incontext. Londres: Routledge, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Práticas de letramento. In: BARTON, D.; HAMILTON M; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BLASS, L. M. S Estamos em greve! Imagens, gestos e palavras do movimento dos bancários, 1985. São Paulo; Hucitec, 1992
- BENTO, M. A. S.; CARONE, I. (orgs.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BERND, Z. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992. (Síntese Universitária; 36).
- BEZERRA, P. Poliofonia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave, Belo Horizonte: EUFMG, 2000. p. 333-82.
- BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998
- BRUNER, J; WEISSER, S. A invenção do ser; a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R. TORRANCE, N. (Org.) **Cultura, escrita e oralidade**. São Paulo: Atica, 1995
- BUNZEN, C. S. **Dinâmicas discursivas na aula de português: usos de livro didático e**

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

- CALDEIRA, T.P.R. **A política dos outros. O cotidiano dos Moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos.** São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M. B., H.; RICHARDSON, K. **Researching Language. Issues of Power and Method.** Londres: Routledge, 1992.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CARBONI, F.; MAESTRIO, M. **A linguagem escravizada, Língua, história, poder e luta de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- CARDOSO, M. N. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.
- CARDOSO, P. J. F.. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias.** Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar.** São Paulo: Contexto, 2000.
- CAVALLO, G. e CHARTIER, R. **História da Leitura no Mundo ocidental.** Vol. I. São Paulo: Ática, 1998.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CEZERILO, A. A. Q. dos S. **Irmandades negras: outro espaço de luta e resistência (1870-1890).** São Paulo: Anablume, 2002.
- CHARAUDEU, P., MANGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.
- CHARTIER, R. **Formas e sentido cultura escrita: entre distinção e apropriação.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.
- _____. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.
- COIMBRA, C. M. B. O atrevimento de resistir. In: CARVALHO FILHO, S. de A. et al. (org.). **Deserdados: dimensões das desigualdades sociais.** 14 ed. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2007.
- CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. **História da educação do negro e outras histórias.** Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- CUNHA, L. M. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- CUNHA, O. G. da. Depois da Festa: movimentos negros e políticas de identidade. In: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (orgs.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos,** Belo Horizonte: EDUFMG, 2000. p. 333-82.
- DAMASCENA, A. A. O caráter formativo da congada. In: OLIVEIRAS, I.; GONÇALVES, P.B.; PINTO, R.P. (orgs.) **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005. p. 168-178.
- DAYRELL, J.T. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- DIONÍSIO, A.P. et AL (orgs), **Gêneros Textuais & Ensino.** 4 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, m.c. (Ed.) **Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association.** New York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- _____. Ethnographic microanalysis of interaction. In: _____. **The handbook of qualitative research in education.** New York: Academic Press, 1992.
- ERICKSON, F.; SHULTZ, J. O quando de um contexto: questões e métodos na análise de competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional.** São Paulo: Loyola, 2002.
- FÉLIX, J.B.J. **Chic Show e Zimbabwe a construção da identidade nos bailes black paulistanos.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

- _____. **Hip hopHip hop**: política e cultura no contexto paulistano. 2006. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- FIGUEIREDO, A. **Novas elites de cor**: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador. São Paulo: Annablume; Sociedade Brasileira de Instrução; Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.
- FONSECA, M. D. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- _____. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: CONCURSO NEGRO E EDUCACAO, I, 1999-2000, São Paulo, SP. **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: ANPED; Ação Educativa, 2001. p. 11-36.
- GALVÃO, A. M. O. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930 -1950). **Educação & Sociedade**. São Paulo, Campinas, v.1, n.1, p. 247-272.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GEE, J. **Social Linguistics and Literacies**. Ideologies in Discourses. Hampshire: The Falmer Press, 1990.
- GIACOMINI, S.M. **A alma da festa**: família, etnicidade e projetos num clube social da zona norte do Rio de Janeiro: O Renascença Clube. Belo Horizonte; Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.
- GIDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre, Artmed, 2005
- GILROY, P. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Rappers, educação e identidade racial. In: LIMA, I.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, SM (Orgs.). **Educação popular afro-brasileira**. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros. (Pensamento Negro em Educação, 5).
- _____. A mulher negra que vi de perto: **O processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- _____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: cavalleiro, e. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus/Selo Negro, 2001.
- _____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus/Selo Negro, 2001.
- _____. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- _____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, 2003.
- GONÇALVES, L. A. O. **Silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte- MG, 1985.
- GONÇALVES, L. A O; SILVA, P. B.G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GONÇALVES, L. A. O. Negro e educação no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GONÇALVES, M. G. **Racionais MC's: o discurso possível de uma juventude excluída**. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 2001.
- GONÇALVES, P. B.. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. A. et al. **De preto a afrodescendente**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

- GUEDES-PINTO, A. L.; et al. Percursos de letramento de professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- _____. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais/** Stuart Hall Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardiã Resende ... [et all.]. Belo Horizonte : Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003b.
- HALL, E.T. **A Dimensão Oculta**. Lisboa: Relógio D'Água Ed., 1986.
- HAMILTON, M. Explorando letramentos situados. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p.1-6.
- HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 807).
- HERSCHMANN, M. **O Funk e o hip hophip hop invadem a cena**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.
- HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.). **A Invenção das tradições**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Pensamento Crítico, 55).
- HOUAISS, A. VILLAR. M. S. FRACO, F. M. M. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922p.
- HYMES, D. **Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward a Understanding of Voice**. Bristol: Taylor & Francis, 1996.
- JOVINO, I. S. El rap como práctica cultural juvenil negra. **Boletín IFP**, Santiago, ano 2, n.6, mayo 2004.
- _____. **As minas e os manos têm a palavra**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação São Carlos, da Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, 2005.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola In:_____. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1995.
- _____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. IN: CORREA, M.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.
- _____. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.). **Aulas de português, perspectivas inovadoras**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- _____. **Formação do professor: processos de retexualização e práticas de letramento**. São Paulo: Fapesp. (Projeto de Pesquisa Temático FAPESP). 2002.
- _____. **Preciso ensinar o letramento?: não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel-Unicamp; MEC, 2005.
- _____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. IN: BUNZEN, C. MENDONÇA. M.. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola. 2006a.
- _____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.
- _____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: _____. (org.) **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.39-68.
- _____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: USP. [no prelo].
- KING, J., COLLEGE, M. E. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. In: GOMES, L. N, SILVA, P. G. **Experiências etnoculturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KOCH, I. G. V.; MORATO; E. M.; BENTES, A C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo. Cortez Editora, 2002.
- LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. (Série Fundamentos, 136).
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

- LINDOLFO FILHO, J. *Hip hopper*: Tribos urbanas, metrópoles e controle social. In: PAIS, J. M. E BLASS, L. M. S. (Orgs.) **Tribos urbanas**: produção artística e identidades. São Paulo: Annablume, 2004.
- LUZ, I. M. Compassos Letrados: trabalhadores negros entre a instrução e o ofício em Pernambuco (1830-1860). In: OLIVEIRA, I.; AGUIAR, M. Â.; SILVA, P.; OLIVEIRA, R, de. (Orgs.). **Negro e Educação 4**: Linguagens, educação, resistências, políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2008, v. 4, p. 5-336.
- MACEDO, M. J. Hora de trançar os braços, hora de dançar samba rock. **Revista Histórica do Arquivo do Estado de São Paulo e da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, n.15, jul-set., 2004.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, RUTH (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005
- MATÊNCIO, M de L M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- MATENCIO, M. de L. M. & SILVA, J. Q. G. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. B. e MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- _____. A leitura na formação e atuação do professor da Educação Básica. In: MARI, H. et al. (Org.) **Ensaio sobre a leitura**. Belo Horizonte: CIPEL/PUC MINAS, 2005.
- _____. Letramento na formação do professor: integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional". In: CORREA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, III. **Anais**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2003, p. 110-120.
- MCLAREN, P. Pedagogia Gangsta e Guetocentrismo: A Nação *hip hop* como uma esfera contrapública. In: _____. **Multiculturamismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MAGNANI, J. G. C. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.17, n.2, nov. 2005.
- MAGRO, V. M. M. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o *hip hop*. **Caderno Cedes**, v. 22, n.57, ago. 2002.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R.(Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005, pp.69-92.
- MALACHIAS, R. **Ação transcultural**: a visibilidade da Juventude Negra nos bailes black de São Paulo (Brasil) e Havana (Cuba). Dissertação (Mestrado) – PROLAM, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000
- MEUR, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros, teoria, método e debates**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.
- MORAIS. C. C. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.36, set./dez. 2007.
- MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978-1988**: 10 anos de luta contra o racismo. São Paulo, Confraria do Livro, 1988.
- MOYSÉS, S. M. A. Literatura e história: imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.0, set./dez. 1995.
- MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. M. QUEIROZ, R. das. **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.
- _____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EdUFF. 2004. (Cadernos PENESB 5).
- PAIXÃO, M. CARVANO, L. M. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008**. Rio de Janeiro, Instituto de Economia da UFRJ, Editora Garamond Ltda, 2008.

- PEREIRA, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- PIRES, R. de A. **Narrativas quilombolas: Negros em contos, de Cuti e Mayombe, de Pepetela**. 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1998.
- POCHMANN, M. **Políticas de inclusão social**. São Paulo: Cortez, 2004.
- QUINTÃO, A. A. **Irmandades negras: outro espaço de luta e resistência**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2002.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. Teorizando a resistência. In: SILVA, D.E.; VIEIRA, J. (Org.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: UnB; Oficina Editora do Instituto de Letras; Plano, 2002. p. 203-220.
- REID, G.A. **Negros e Brancos em São Paulo (1888 – 1988)**. Tradução Magda Lopes. Bauru, SP: EDUSC, 1998.
- REIS, J. J. A sociedade malê: organização e proselitismo. In:_____. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- RIBEIRO, V. M.. Uma perspectiva para os estudos do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- ROCHA, A. M. Oficina e festival de *hip hop* da cidade Tiradentes. In: Jovens negros em São Paulo. Auto-estima e participação. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Minc. **Revista Palmares**, n. 4, p. 11, out. 2000.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**. Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS. H. **A busca de um caminho para o Brasil. A trilha do círculo vicioso**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.
- SANTOS. M. Território e dinheiro. In: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF. **Território, Territórios**. Niterói: PPGeo-UFF/AGB, RJ, 2002.
- SILVA, A. M. P. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, V. G. da. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. São Paulo: USP, 2000.
- SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- SILVA, J. C. G. **Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana**. 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, SP, 1998.
- _____. A arte e educação: a experiência do movimento *hip hop* paulistano. In: ANDRADE, E. Rap e educação: rap é educação. São Paulo: Sumus/Selo Negro, 1999.
- SILVA, P.B.G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: SILVA, P.B.G. et al. (Org.) **De preto a afrodescendente: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: Edufscar, 2003. p. 181-97.
- SILVA, P. B. G. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. In: LIMA, I., SILVEIRA, S. M. (Orgs.). **Negros, territórios e educação**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros – NEN. n° 7. (Nov/2000). p. 378-388.
- SODRÉ, M.. **A verdade seduzida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- SOUZA, A. L. S. et al. **De Olho na cultura: um ponto de vista afro-brasileiro**. Salvador-BA: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA); Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.
- STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. Ática, São Paulo, 1992.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. **Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e formação do professor**. 211 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2006.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VOVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

VOVIO, C.L. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2007.