



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

EDMÁRIO SILVA LEAL

**EU SOU FAVELA: LETRAMENTOS, CULTURAS E IDENTIDADES NA SALA
DE AULA.**

Salvador
2019

EDMÁRIO SILVA LEAL

**EU SOU FAVELA: LETRAMENTOS, CULTURAS E IDENTIDADES NA SALA DE
AULA.**

Memorial Formativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza.

Salvador

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Leal, Edmário Silva

Eu sou favela: Letramentos, Culturas e Identidades na sala de aula / Edmário Silva Leal. -- Salvador, 2019.
150 f.

Orientador: Ana Lúcia Silva Souza.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Letras)
-- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2019.

1. Letramentos. 2. Identidades. 3. Culturas. 4. Periferia. 5. Linguagens. I. Souza, Ana Lúcia Silva.
II. Título.

EDMÁRIO SILVA LEAL

Memorial Formativo apresentado ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito à obtenção de título de Mestre em Letras.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza(Orientadora)

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Arivaldo Sacramento de Souza

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Daniele de Oliveira

Universidade Federal da Bahia

Salvador, 16 de maio de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas bênçãos consagradas que tem me concedido, por ter me tornado um professor dedicado sempre a serviço por uma educação de qualidade. Entre tempestades e turbulências, agarro-me nos braços do Pai para buscar forças e fé na certeza de que vale a pena lutar todos os dias por um ideal: educação que oportunize aos meus alunos o exercício da cidadania e a formação do sujeito crítico.

Aos amores da minha vida, minha fortaleza, meu tudo. Minha mãe, porto seguro de uma mulher forte, determinada por viver em função dos filhos, inspiração de minha vida, agradeço-lhes pela força incondicional de sempre me apoiar aos novos desafios, dando-me total apoio nas escolhas e decisões, e, acima de tudo, por estar presente em todas as minhas conquistas. Ao meu irmão, Tico (Luís Cláudio) por ser meu parceiro, nas conversas de incentivo e do orgulho do qual eu o inspiro para voarmos juntos em nos desafios profissionais. A minha esposa Danila, por compreender todas as minhas ausências devido ao percurso da pesquisa e pelo amor que estamos construindo juntos em favor de uma família unida na base do respeito e cumplicidade. A minha filha Malu, que no meio do caminho surgiu para me ensinar a ser mais resistente diante do preconceito em que a sociedade não sabe ainda lhe dá com as “diferenças”. A ti, minha filha, encontrei a resistência de ser “reexistente” para seguir caminhos e aprendi no teu sorriso a enxergar a vida de modo mais leve para seguirmos em frente contra os regimes de opressão.

Agradeço a minha orientadora Ana Lúcia Silva Souza, por acreditar na “potência” desse trabalho. Muito obrigado pela paciência, dedicação e pelos puxões de orelha a rever conceitos e posturas. Tudo isso me serviu para compreender os conflitos que transgrediram minha forma de pensar, mudanças de posturas e de ser um professor que acredita na transformação do ser humano.

Aos meus amigos da “Diretoria”, grupo esse que teve toda a paciência de ouvir minhas lamúrias, angústias, dramas e vitórias que foram compartilhadas de modo coletivo. Cada um estava ajudando o outro, e, conseqüentemente, se criou um vínculo de amizade. Um grande abraço a vocês: Edvaldo, Louise, Loury, Milena e Nanda Ventapane.

Agradeço também a duas grandes amigas: Fernanda Eveline e Alessandra. Nossa amizade cresceu e ocupou outros espaços. Que bom, que além desse mestrado,

formamos uma nova família. Que os nossos filhos cresçam juntos, se tornem amigos e por que não colegas de sala de aula? (risos).

Agradeço ao meu novo irmão Adriano de Jesus. Essa nossa fraternidade constituída pelos laços de amizade foi direcionada por Deus. Obrigado por não medir esforços para me ajudar na construção desse memorial que foi fundamental para todo o processo, não só nas regras da ABNT, como também, na concessão dos textos para os estudos.

Agradeço a minha gestora e amiga Yuri Watanabe por ter recebido esse projeto de intervenção de coração aberto e a toda equipe pedagógica.

Aos meus estudantes da escola Laurita Souza Ribeiro, principalmente, da turma do 9º Ano B, por aceitarem e colaborarem sem nenhum tipo de imposição, se dedicaram e fizeram da forma como eles se veem e se percebem nos seus territórios, formas de resistências que ganharam a expressividade de mudar o ensino de língua para a funcionalidade de interagir e de estar presente no mundo. Nossa resistência se fez presente em todo o trabalho!

Aos demais, que direta ou indiretamente, contribuíram dando todo o apoio para a realização do trabalho. As vozes de vocês ecoam e participam dessa minha escrita.

LEAL, Edmário Silva. *Eu sou favela: letramentos, culturas e identidades na sala de aula*. Memorial Formativo. Profletras, 2019.

RESUMO

A pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Bahia – UFBA comporta um projeto de intervenção que ao buscar inovar as aulas para o ensino de Língua Portuguesa desenvolveu um projeto de letramento cuja centralidade partiu da musicalidade negra, a priori, o pagode baiano, para compreendê-lo como estratégia de ensino as linguagens das periferias. O projeto foi desenvolvido em uma turma do Ciclo IV (9º Ano) do Ensino Fundamental numa escola situada em Camaçari-BA. O foco da intervenção indagou sobre a construção dos sentidos atribuídos às expressões linguísticas dos estudantes que possam dialogar com as letras do pagode bem como a importância e os efeitos na vida dos jovens estudantes para a constituição identitária. O projeto de letramento movimentou discussões em torno de questões de raça, gênero e representações do espaço social da periferia em estruturas de oficinas temáticas. No processo a interação entre os co-participantes motivou buscar compreender o que estava por trás da afirmação de alguns estudantes quando se autodenominam “Eu sou favela” e foi em torno dela que uma série de outros verbetes foram registrados o que acabou por gerar a elaboração de um “dicionário da periferia”, com o intuito de trazer os sentidos dados dos termos selecionados pelos estudantes quando aproximados de suas vidas cotidianas e muitas vezes confrontados com sentidos que geralmente circulam em sociedade. A base conceitual está ancorada nos aportes teóricos nos estudos sobre Letramentos em Kleiman (2005), Souza (2011), Rojo (2012), Letramentos de Reexistência Souza (2011), Multiletramentos Rojo (2012), Identidade e cultura Hall (2004) e (2013), gênero e relações raciais em Lopes (2011), Pinho (2004), Sodré (1998), Hooks (2013), pagode baiano Lima (2016), Nascimento (2012), Mattos (2013), periferia Carril (2006), Franco (2014), educação como prática de liberdade Freire (1989), Hooks (2013), e gênero discursivo Marcuschi (2008). A pesquisa está ancorada nos pressupostos da metodologia qualitativa em Lüdke e André (1986) e também está sustentada em elementos de cunho etnográfico André (2005). Os resultados apresentados vão além de ressignificar o pagode baiano como uma possibilidade de ler o mundo a partir da produção artística das periferias, pois a sequência temática das oficinas privilegiaram os multiletramentos e a expressividade das palavras que também

estão em circulação na escola, para onde os próprios alunos trazem no seu próprio corpo identidades de suas histórias de vida.

Palavras-chave: letramentos, identidade, periferia e pagode baiano.

ABSTRACT

The master's research developed in conjunction with the Professional Master's Degree in Literature - PROFLETRAS - Federal University of Bahia - UFBA involves an intervention project that sought to innovate the classes for the teaching of Portuguese Language developed a literacy project whose centrality started from black musicality, in particular, the Bahia pagode, to understand it as a teaching strategy the languages of the peripheries. The project was developed in a class of Cycle IV (9th Year) of Elementary School in a school located in Camaçari-BA. The focus of the intervention inquired about the construction of the meanings attributed to the linguistic expressions of the students that can dialogue with the letters of the pagode as well as the importance and the effects in the life of the young students for the identity constitution. The literacy project moved discussions around issues of race, gender and representations of the peripheral social space in thematic workshop structures. In the process the interaction between the co-participants motivated to seek to understand what was behind the affirmation of some students when they call themselves "I am favela" and it was around it that a series of other entries were recorded which ended up generating the elaboration of a "dictionary of the periphery", in order to bring the given senses of terms selected by the students when approximated to their daily lives and often confronted with senses that usually circulate in society. The conceptual basis is anchored in the theoretical contributions in the studies on Literatures in Kleiman (2005), Souza (2011), Rojo (2012), Reexistence letter Souza (2011), Multiletramentos Rojo (2012), Identity and culture Hall (2004) and (2013), gender and race relations in Lopes (2011), Pinho (2004), Sodré (1998), Hooks (2013), pagode baiano Lima (2016), Nascimento (2012), Mattos), Franco (2014), education as freedom practice Freire (1989), Hooks (2013), and discursive genre Marcuschi (2008). The research is anchored in the assumptions of the qualitative methodology in Lüdke and André (1986) and is also supported by ethnographic elements André (2005). The results presented go beyond reassigning the pagode baiano as a possibility to read the world from the artistic production of the peripheries, since the thematic sequence of the workshops privileged the multiletramentos and expressivity of the words that are also in circulation in the school, where the students themselves bring in their own bodies identities of their life histories.

Keywords: literacy, identity, periphery and pagode of Bahia.

LISTA DE TEXTOS

TEXTO 01: Poema – Presságio -----	68
TEXTO 02: Música – Ai, ai, ai (Samba de roda) -----	88
TEXTO 03: Música – Manuel -----	94
TEXTO 04: Música – Ginga -----	95
TEXTO 05: Música – Cabeça de Nego -----	102
TEXTO 06: Música – Sai da frente -----	103
TEXTO 07: Música – É tudo ou nada -----	104
TEXTO 08: Sem título -----	110
TEXTO 09: Sem título -----	111
TEXTO 10: Sem título -----	111
TEXTO 11: Sem título -----	112
TEXTO 12: Sem título -----	112

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Poema O Navio -----	69
Figura 2 – Poema 157 -----	72
Figura 3 – Poema A casa caiu, playboy -----	74
Figura 4 – Ilustração sem título -----	75
Figura 5 – Poema Agressão Verbal -----	77
Figura 6 – Poema Negra, Mulher -----	79
Figura 7 – Poema 11. 340 -----	80
Figura 8 – Conceito de Samba, samba de roda e periferia. -----	90
Figura 9 – Conceito periferia -----	91
Figura 10 – Letra de pagode -----	97
Figura 11 – Letra de Pagode -----	99
Figura 12 – Letra de Pagode -----	100
Figura 13 – Letra de Pagode -----	106
Figura 14 – Produção de dicionário -----	109
Figura 15 – Poema Mais uma entre milhares -----	113

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO -----	14
2.	MEMÓRIAS DAS DIFERENÇAS: O SUJEITO EM SI PARA NOVAS DESCOBERTAS. -----	18
2.1.	Quando crescer... quero ser... -----	20
2.2.	Entre o encontro de almas eu e Machado de Assis na metamorfose do sujeito professor -----	21
2.3.	Aprendendo a transgredir para se libertar: práticas docentes em processo contínuo de construção. -----	24
2.4.	Acorde para estudar, menino! A aula já vai começar! -----	26
2.5.	Próximo destino... PROFLETRAS -----	27
3.	ROTAS E MUDANÇAS. -----	29
3.1	Novos desafios -----	29
3.2	“O preço do sorriso só quem chora sabe o custo” (Tribo da Periferia) -----	31
3.3	Escola Municipal Laurita Souza Ribeiro -----	34
3.4	O perfil dos estudantes da escola -----	35
3.5	Apresento-lhes os resistentes do 9º Ano B -----	35
4.	DISCUSSÕES CONCEITUAIS -----	37
4.1	Conscientização -----	37
4.2	Letramento, Letramentos, Multiletramentos e Letramentos de Reexistência-----	40
4.3	Identidade e Cultura Popular -----	47
4.4	Favela e Escola -----	52
4.5	O pagode baiano -----	53
4.6	Periferia e Relações Étnico- raciais -----	55
5.	METODOLOGIA -----	59
5.1	Plano de Aplicação – quadro das oficinas -----	62
6.	OFICINAS DE APRENDIZAGENS: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A TRANSGRESSÃO DO ENSINO DE LÍNGUA. -----	67
6.1.	Oficina 1: Palavras em liberdade: Periferia meu lugar -----	68
6.1.2.	Imagens e palavras dos meninos -----	71
6.1.3.	Imagens e palavras das meninas -----	76

6.2.	Oficina 2: Historicidade do Samba e as relações étnico-raciais da Lei 10639/03 -	81
6.3.	Oficina 3: Mulheres no comando; mulheres no poder. -----	93
6.4.	Oficina 4: “É tudo ou nada”: As periferias na construção de identidades marginalizadas. -----	101
6.5.	Oficina 5: Palavras em dicionário -----	107
6.5.1.	Verbetes periferia e mulher -----	110
6.5.2.	Verbetes periferia -----	110
6.5.3.	Verbetes mulher -----	113
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	118
8.	REFERÊNCIAS -----	122
9.	ANEXOS -----	127
10.	APÊNDICE -----	143

1. INTRODUÇÃO

Nossos ouvidos estão pouco a pouco se acostumando a escutar uma série de termos que até então não estavam em nossas vidas. Empoderamento, negro, desigualdade, racismo, sexismo, identidades, resistências, homofobia, justiça, cacheadas, corpo, violência, periferia, favela, coletivos e juventude compõem um grande conjunto de representações ideológicas que estão conectadas ao contexto social e político na contemporaneidade.

Estamos inseridos no mundo das informações, fazemos parte de um contexto em que as notícias representam realidades, muitas vezes conflitantes, retratam dramas irreversíveis, constituídos pelas diferenças sociais. A discussão ganha ainda mais densidade quando nos indagamos sobre este produto cultural identificando as referências de quem diz, em que situação se diz e quem é o outro na interlocução. O que me interessou na pesquisa foi marcar a expressividade das palavras que também estão em circulação na escola, pela boca dos alunos de realidades distintas, que traz no seu próprio corpo o contexto de produção, e que compõem identidades dessas histórias de vida.

Neste memorial convido-lhes a um momento de interação com os meus vinte anos de sala de aula celebrados em 2018. Nele mostro os desafios encontrados no ato de ensinar e que possam ser dialogados com práticas de ensino de outros docentes que atuam em escolas públicas.

Sei que se trata de um trabalho que envolve estudos teóricos, pesquisa, projeto de intervenção e análise de dados, mas acima de tudo, envolve emoção, paixão por aquilo que se faz e trocas de aprendizagens que alteram formas de conhecimento.

Na escrita em primeira pessoa revelo-me um professor que tenta se redescobrir para se reinventar. No exercício da memória se passam cenas recortadas, desconexas, práticas de letramentos que se explodem numa euforia desordenada. A vontade é de escrever e poder contá-las de uma só vez, sem a preocupação com quem me lê. Entretanto, o exercício do pesquisador me faz conter e buscar criticidade do que foi sucesso, fracassos e mudanças nas posturas pedagógicas. A sala de aula é agitada, repleta de estudantes e sonhos, expectativas e falta delas, num falar que precisa ser escutado.

O como proceder esta escuta se torna o maior desafio para um professor de Língua Portuguesa. Eu trabalho numa escola onde a maior parte dos estudantes é oriunda de famílias de baixa renda, moradores de bairros periféricos, e, por isso mesmo, estão sujeitos a processos que os empurram para a subalternidade de vidas privadas de uma série de direitos: educação, moradia digna e respeito pelas individualidades.

Esses sujeitos se pronunciam no meu memorial e trazem no próprio corpo marcas dos verbos crescer e superar os desafios vários. Portanto, trata-se de um projeto de intervenção no qual me propus, junto com os estudantes, possibilidades que possam os levar a transgressão e subverter um ensino de língua onde eles atuam no processo das experiências vivenciadas a heterogeneidade linguística de formação identitária.

Após dois anos de estudos e trocas de experiências com colegas e professores no mestrado do Profletras, narro as minhas práticas pedagógicas, que se refletem na escrita dos meus estudantes. Busco o frescor da juventude e a motivação para inovar, acreditando em tudo o que aprendi durante esse tempo e que ampliou o conhecimento do meu repertório cultural, dando-me a oportunidade de ser criativo e dinâmico, apostando na inovação por novas práticas educativas que me fazem ser um professor disposto a aprender.

O meu trabalho dialoga com as questões que têm sido pautadas nos debates educacionais e com outras mais abrangentes do cenário político e social: identidades, relações étnico-raciais, cultura popular negra e territórios. Me parece privilégio poder parar para refletir e propor caminhos que possibilitem pensar estratégias em que os estudantes de escolas públicas, de fato marcam as diferenças, através de suas próprias histórias se constitui o uso social da língua no processo de interação e trocas de saberes.

A estrutura organizacional do texto está dividida em seis capítulos. No primeiro, resgato as minhas vivências, no momento em que fui aluno da antiga escola primária, dos ensinamentos familiares que me conduziram a aceitar as “diferenças” de ser resistente no meu modo de atuar, pensar e de me impor perante o mundo. Ainda trago as lembranças do ensino fundamental e médio numa época em que o tradicionalismo era vigente na atuação de professores que se tornaram referências em minha vida, por acreditar que o medo e a opressão eram fatores determinantes de um futuro promissor. O ingresso à universidade refletiu o processo em que tive o contato com os clássicos, encontrando em Machado de Assis a referência que eu levo para uma vida de me reinventar e redescobrir enquanto sujeito. Relato também o ingresso para o curso de Especialização onde surgiu o desejo de estudar as literaturas africanas, em especial, os

poemas de José Craveirinha. Por fim, encontro-me aqui, no mestrado do Profletras, concluindo mais um ciclo de formação profissional.

No segundo capítulo, caracterizo o meu território: a escola. Início a seção apresentando a cidade de Camaçari-BA, o paradoxo de ser uma cidade polo industrial e que se destaca nos níveis de violência no estado da Bahia. O reflexo da pobreza e marginalidade está presente na sala de aula, principalmente, na escola Laurita de Souza Ribeiro, unidade de ensino em que atuo no exercício de efetiva regência. Trago também o perfil dos estudantes que participaram do projeto de intervenção, dos primeiros contatos e a caracterização da turma.

As discussões conceituais são tratadas no capítulo seguinte. O aporte teórico dialoga com as minhas práticas pedagógicas discutindo conceitos utilizados na análise deste projeto de intervenção: identidade, letramentos, pagode baiano e cultura popular.

O capítulo metodológico percorre o caminho para a realização do campo. Ele aponta as escolhas teóricas que informam os instrumentos utilizados. Nele também abordo a opção pela pesquisa de intervenção que é fundamental para o mestrado profissional Profletras. O capítulo traz de maneira geral como o projeto foi aplicado, bem como as primeiras motivações para a realização. Todos os dados gerados na intervenção serão analisados no capítulo seis.

Uma vez apresentado o projeto, na análise tentei mostrar a ocorrência das aulas que acolheram os vários blocos de oficinas, destacando as estratégias metodológicas de aplicação, dos instrumentos avaliativos e os reflexos para a construção de aprendizagens. Dentro deste capítulo apresento as seguintes seções: Palavras em liberdade: Periferia meu lugar, Historicidade do samba, Mulheres no comando; mulheres no poder, “É tudo ou nada”: As periferias na construção de identidades marginalizadas e Palavras em dicionário.

No último, vieram às considerações finais. Aqui abordo a conclusão do projeto, as reflexões e o efeito de mudanças pelas quais minha sala de aula passou. O resultado de um esforço coletivo, responsabilidade nas tomadas de decisão em conjunto, ressignificação de identidades dentro de uma sala heterogênea que propiciou abertura para discutir a linguagem das periferias. Acrescento ainda, as trocas de saberes que fomentaram uma nova perspectiva do ensino de língua.

Como professor, tenho notado a necessidade do exercício de escuta que atente para as identidades representadas no discurso dos alunos. Eles estão antenados para as mudanças e transformações do mundo moderno, trazem no próprio corpo a

expressividade, roupas, cabelos, músicas e conversas que constituem a interação social. Em torno dela, o que tem me chamado atenção são os encontros nos intervalos entre as trocas de professores nas turmas ou nos horários vagos. No momento dos diálogos informais, a música se faz presente nas rodas de amigos, e dali exalam, sons, harmonias, público e interatividade para falar e curtir momentos de lazer na batida envolvente que mobiliza saberes em torno da produção artística circulada nos gostos pessoais.

Na perspectiva dos letramentos, trago ao cerne da discussão a necessidade do aluno compreender o espaço social de pertença para a construção de sua própria identidade. Partindo inicialmente da questão: De que periferia você fala? Talvez ainda não tenhamos parado para pensar que falamos de várias periferias e que uma delas pode estar presente nas nossas salas de aula. Destaco a seguir, os objetivos da pesquisa:

O objetivo dessa pesquisa é compreender as linguagens das periferias e como esse fenômeno social se constitui para a formação identitária dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental. Para tanto, partimos da interação da música negra, a priori, o pagode baiano, a partir de uma perspectiva sócio-histórica e discursiva, o uso e funcionamento que emerge em letra, musicalidade, corpo, negritude, gênero, territórios e significado semântico de representação que se constitui na corporeidade e no movimento destes sujeitos na escola como instrumento de ação à prática pedagógica ao dos letramentos.

Era de interesse meu sensibilizar a audição para a escuta do pagode baiano no processo de interação, entender as palavras que representam a voz da periferia do estudante, o posicionamento político, na perspectiva dos letramentos e construção e ressignificação de identidades.

Procuo discutir e aprofundar com os alunos o conceito de periferia, a partir das próprias vivências, a ler e construir no uso social do verbete a ressignificação de sentidos para deslocar e extrapolar estratégias comunicativas do pagode baiano na interatividade discursiva que articula uma prática sócio-histórica correspondente aos aspectos identitários, promovendo a ampliação do repertório lexical do aluno, investigando o sentido das palavras que circulam nas periferias em situações de letramento.

O objetivo aqui retratado é ressignificar a microestrutura de dados que permitam ao aluno do 9º Ano, compreender definições quanto ao uso e caracterização dos aspectos indentitários, para a formação do sujeito crítico frente aos problemas sociais da periferia. Os verbetes tentarão esclarecer o conteúdo da definição, obtida na

musicalidade do pagode baiano, das produções culturais negras e nos registros de falas comuns, as interações são manifestadas a favor da luta e resistência.

A base textual será organizada na elaboração de critérios de acordo com o uso maior de frequência aos termos dados, foram selecionados aqueles que melhor representam o perfil dos estudantes camaçariense e que possivelmente se estabeleça uma comunicação com as demais realidades de outras periferias. Embora ainda sejam considerados insuficientes para a demanda de se investigar com mais propriedade a consistência dos significados dados aos termos, sobretudo, na complexidade de algumas categorias de natureza diacrônica, a intenção foi atribuir aspectos pragmáticos, que mostram a unidade lexical, de modo em que se estabeleceu relação de interatividade comunicativa entre os estudantes na sala de aula.

2. MEMÓRIAS DAS DIFERENÇAS: O SUJEITO EM SI PARA NOVAS DESCOBERTAS

Nasci em 1979, na Bahia. Sou filho de mãe solteira, professora e exemplo de mulher que gerencia uma família de dois filhos. Sim, somos três na unidade de um só. Esta trindade prevalece nas conversas que decidem o rumo em nossa casa e dos nossos destinos. Tenho orgulho de fazer parte da história deles e sei que a recíproca é verdadeira. A imagem do meu pai sempre foi preservada por minha mãe. Nunca o conheci e nem sequer tenho fotos ou mensagem dele enviada diretamente a mim. Demonstrava anseios por vê-lo, pelo menos uma única vez, mas sei que isso será difícil de concretizar, até porque a rejeição de que ele manifesta se tornou em desprezo afetivo em minha vida. Para se ter uma ideia, quando completei 13 anos, tomei a iniciativa de procurá-lo. Estava concluindo a 8ª série do Ensino Fundamental e na minha escola havia a tradição de se fazer uma festa de formatura, com direito a solenidade, glamour e celebração em família. Em palavras secas e frias ele não compareceu a festa porque não me reconhecia como um filho. Foi a última vez que chorei por esta ausência e a partir desse dia passei a criar forças para superar a falta desta presença. Enquanto minha mãe assumia a dupla função de ser mãe e pai, busquei nos estudos a minha independência, enfrentei os medos e segui em frente no planejamento do meu futuro, principalmente na carreira profissional.

Tudo na nossa família veio com dificuldades, que exigiram de nós superação. Fui criado no sertão da Bahia, nas redondezas da Chapada Diamantina, onde convivi com a falta de água nos longos períodos de estiagem.

Quando criança trazia comigo sonhos, desejos e boas expectativas. Nas cidades do interior experimentei ser livre como um passarinho, embora, correr com os amigos, pedalar bicicletas ou praticar outras atividades recreativas tinha um objetivo em comum: desenvolver meus membros inferiores, para que eu pudesse superar o problema físico de baixa estatura. Entre as alegrias de ser criança eu não me importava nesta época de querer ser “grande”, pois sempre fui tratado afetivamente da mesma forma perante aos meus amigos e dentro de casa.

Já no início da adolescência, quando comecei a perceber que as diferenças passaram a ser preconceituosas e com discriminações, devaneava nos contos de fadas e imaginava que algum dia encontraria um “Aladim” que me oportunizasse fazer os três pedidos mágicos, o texto já era ensaiado e tinha a convicção de que pediria para ser “grande”, acabar com a violência no mundo e conceder a felicidade para minha família. Como isso não se concretizou, passei a transformar esses três pedidos em grandes metas para minha vida: superar as dificuldades pela baixa estatura, encontrar uma profissão em que eu pudesse ajudar o próximo e ser o orgulho da minha família.

Se ser “grande” já era uma preocupação, outro dilema que está vivo na minha memória é a de me tornar “alguém” na vida. Ser “alguém” de caráter definido significava o reconhecimento de ser um sujeito atuante, colaborativo e, sobretudo, de destaque na atuação profissional.

De astronauta até mesmo super-herói, motivava-me a vontade de querer ser “alguém”, atribuído pelo reconhecimento social e não pela causa de ser “eu” mesmo do jeito que sou. Muitos desses sonhos são projetados pelos nossos pais, que sempre querem oportunizar para cada criança aquilo que não conseguiram por conta de condições financeiras ou por outras dificuldades encontradas. Nestas relações, vão sendo traçados os destinos para a formação cidadã do indivíduo, na tentativa de se construir a autonomia perante as escolhas que gerenciarão uma vida, seja ela afetiva e/ou profissional. Hoje compreendo que foi necessário ouvir de minha mãe expressões imperativas que para ser “alguém” precisava cumprir a responsabilidade com os estudos e alcançar os resultados esperados para as tomadas de decisões. Aos poucos fui percebendo que o desejo de crescer se concretizou na virada de jogo por luta de resistência.

São vinte anos no exercício pleno do magistério e até hoje preconceitos e situações de discriminação, nas quais querem tratar a diferença do meu corpo como desigualdade, inferioridade, são recorrentes.

A rejeição a mim sempre se faz presente em todo início de ano letivo. Os olhares disfarçados dos alunos e reações entre os comentários com os colegas da sala me expuseram às cenas de constrangimentos que se repetem com frequência em outros espaços sociais. Piadas pejorativas, brincadeiras sem “más” intenções ou a caracterização de um sujeito exótico, são atitudes que a todo instante configuram desafios de desconstrução desses julgamentos, em que me reinvento e me sobressaio, pois a superação se dá quando eu não aceito o posicionamento de inferioridade ou limitações de submissão às convenções instituídas pela sociedade. É como se para o exercício de qualquer profissão todo mundo teria que ter mais de 1,60m. E eu não tenho. A falta de estatura agiganta-me na ousadia de lutar contra a exclusão, sobretudo, na sala de aula. É nessa mesma sala de aula que se encontram várias outras opressões e é nessa mesma sala de aula o lugar de lutar contra todas elas.

As respostas estavam silenciadas e precisavam ter efeito de ser percebido pelo sujeito que sou. Gritar sem a voz de alteridade passaria em vão, por isso, comecei a forjar estratégias baseadas nas leituras que aos poucos fomentavam a criticidade, diante dos desafios que precisavam ser superados. Segundo Hooks (2013, p. 22): “A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com o mundo fora dela”. Assim, pude compreender que a minha voz precisa ter força, para me sobressair em situações constrangedoras das quais não me permito à inferiorização. O uso da linguagem, de forma consciente, possibilita a reinvenção daquilo que sou, para diferentes contextos sociais, pois aprendi a defender os meus princípios. A voz ganhou corpo e o grito altivo passou a ter significação própria para imprimir o respeito por aquilo que me torno a cada dia: Um professor de língua portuguesa, e agora quase mestre, ou mestre do programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal da Bahia – Profletras UFBA.

2.1 Quando crescer... quero ser...

A minha educação foi em escola pública, exceto quando em 1997 ingressei no nível superior na Universidade Católica do Salvador – UCSal. Ao completar 17 anos se tornou urgente a entrada na universidade. Não tive muitas opções e nem tempo para decidir o rumo da carreira profissional. Lembro-me em uma das conversas que tive com minha mãe para que eu fizesse o curso de Pedagogia. Ela, já com 40 anos, realizou o sonho de entrar na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e, apaixonada pela academia, dizia-me das possibilidades de se tornar professor, coordenador, gestor

ou supervisor escolar. Vale ressaltar que ela já lecionava como professora leiga por alguns anos e sempre foi movida pela paixão por ensinar. Na época tentei fazer este mesmo percurso, como não me via professor de séries iniciais, não insisti nesta carreira e parti para outros rumos.

Prestei o vestibular para o curso de Letras Vernáculas. Sai de casa cedo para enfrentar a cidade grande. Os conflitos de realidades distintas entre o viver no interior e a metrópole foram muitos. Havia lacunas na minha formação, pois durante o período do ensino médio passei por uma série de dificuldades por conta de greves, falta de professor, o que prejudicou a conclusão do ensino básico.

Entrei na universidade sem ao menos ter lido um clássico da literatura. Nos primeiros dias de aula, recordo-me que os primeiros encontros com os colegas foram constrangedores, cada um relatava a lista dos clássicos para se exibir intelectualmente e menosprezar os que não tinham acesso ao conjunto dessas obras. Eu, no silêncio que pairava nos pensamentos vagos e sem respostas, tentava entender se ali era o meu lugar, coagia-me aos medos da ignorância e estabelecia pouca relação com o grupo. Sabia que não poderia fingir que eu era um leitor formado. Senti-me desafiado para desenvolver o hábito da leitura em curto espaço de tempo, para que eu pudesse participar das rodas de conversas literárias. A partir daí, comecei a formar meu repertório, buscando principalmente nos contos e romances de Machado de Assis as primeiras leituras de literatura brasileira. Tenho admiração pelas obras machadianas, principalmente em dois contos específicos que me trouxeram para uma reflexão crítica da sociedade e que se tornaram temas recorrentes em minhas aulas: “O espelho” e “O Alienista”.

2.2 Encontro de almas eu e Machado de Assis na metamorfose do sujeito professor

Quando eu leio, a razão se sobressai à emoção. Dificilmente tento me envolver nas tramas, na alusão de participar do contexto narrado. Gosto da crítica, pois me leva aos pensamentos de entender contextos entre a ficção e realidade. Todas as vezes que leio o conto “O Espelho”, de Machado de Assis, a personagem Jacobina me traz a tensão de entender a teoria das duas almas (interior e exterior) concebidas nas relações preconceituosas entre o “ser” e o “representar”. Indago-me constantemente: por que devemos representar aquilo que é contra a nossa vontade? Por que precisamos do poder para impor valores e sermos reconhecidos? Vivemos em uma sociedade que nos

determina padrões inatingíveis, tangenciados por imaginários tradicionalistas que colaboram para a manutenção do preconceito.

Confesso que de início ser professor não era a profissão dos sonhos, e sim a profissão da possibilidade de ingressar no mercado de trabalho. Tinha identificação com a educação por conta da influência da minha mãe e por ter feito o curso de Magistério no antigo segundo grau. Identificava-me com o curso de Letras e sempre ouvia falar que para ser um bom professor de Língua não faltaria espaço no mercado de trabalho. Nos meus primeiros anos de docência, mantinha o padrão opressor, aquele que segue normas para o ensino engessado no decoro de regras para o uso da língua. Muitas vezes os alunos me procuravam na função de ser o instrutor técnico para o ato do bem “falar” e “escrever”.

Assim como Jacobina (personagem do conto O espelho), o “Senhor Alferes” ia tomando parte do meu corpo e a minha identidade era condicionada no ensino tradicional. O aluno não me via como um sujeito pertencente à própria sala de aula, mas no distanciamento entre o “Nhô Professor” e a obediência deles frente a um comando de voz. A obsessão pelo poder veio da referência de professores dos quais eu tinha uma admiração e essas lembranças remetem a dois momentos específicos que me marcaram como modelo de inspiração.

A primeira foi quando eu cursava a 3ª e 4ª séries do antigo ensino primário. A minha professora posicionava-se de modo agressivo e fazia questão de impor o respeito com o uso da palmatória. Nas produções escritas eram comuns os ditados de palavras para a reprodução de textos. A sala era ordenada em fileiras, de preferência em ordem alfabética, e no movimento que ela fazia para acompanhar os cadernos de cada um, ditava as palavras, fixava o olhar para saber se a grafia estava compreensível quanto à escrita de uma letra cursiva e se havia erros ortográficos. Se houvesse desvios da estrutura dos quais tinham sido ensinados, os alunos eram repreendidos com puxões no cabelo ou ficavam sem o direito de ter o intervalo na hora do lanche.

Mesmo nessas situações conflituosas havia entre os meus colegas a disputa pelo título de “melhor aluno da sala”, pois no fim do ano letivo, a professora premiava os três alunos de destaque, ofertando-nos com um perfume e um cartão de felicitação para as festividades do natal. Como eu não queria sofrer as agressões físicas e fazia parte dos alunos que desejavam ser premiados no final do ano, esforçava-me para participar da seleção, realizando todas as atividades programadas, praticando o exercício da

memorização, no intuito de não errar as regras gramaticais presentes no conteúdo oferecido.

A segunda lembrança se deu no Magistério (antigo segundo grau). Nas aulas de Filosofia, o professor usava do autoritarismo para humilhar os colegas da minha sala, desconsiderando as experiências de vida para as relações de aprendizagem. O cinismo, o riso e o deboche, que ele fazia questão de expressar, marcavam as diferenças entre o opressor e os subalternos, para o cumprimento das ordens estabelecidas. Nada do que se produzia nas atividades era satisfatório, por mais que a turma se esforçasse nas apresentações de seminários. Mesmo reproduzindo pensamentos e teorias ao gosto do que ele queria ouvir, sempre faltava algo. O que eu não compreendia é que, diante de tantas repreensões, muitos alunos no final do ano eram aprovados, sem ao menos prestarem os exames de recuperação final. Reforço a ideia de que, mesmo diante dos conflitos e opressão relatados nos dois casos narrados, eu nutria essa admiração para obter o respeito e o controle contra qualquer manifestação de mau comportamento ou de conduta dos alunos.

Hoje o meu “Espelho” faz-me forjar contra as imposições instituídas pela sociedade de seguir o padrão hegemônico de ensino que ainda se mantém no modelo eurocêntrico. O meu aluno traz uma identidade linguística que precisa ser reconhecida, e, não é pelo fato de ser professor de língua que devo recriminá-lo por suas variantes de interação social. É preciso libertar-se das amarras fixadas nas diversas formas de preconceito para dar visibilidade a essas vozes que precisam de notoriedade de reconhecer o sujeito crítico que age no mundo. Entender as relações de interesse, questões políticas, jogo de trapaceas e as relações sociais despertarão para as questões de opressão que devem ser levadas para mostrá-la que nos disfarces do que não é visto são impressos valores mantidos entre o poder e a subalternização.

O meu repertório foi se constituindo na base dos erros no início da docência em que me exigiu mudanças, procurando meios de pesquisar referências que me ajudassem a ser um professor transformador. Eu acreditava que o aluno se tornaria o sujeito crítico se obtivesse resultados satisfatórios restritos a classificação nos exames avaliativos. Cobrava-me incansavelmente para desempenhar uma mediação que conduzisse para as práticas de leitura e escrita na base da decodificação de informação, aplicação no uso das regras gramaticais e elaboração do pensamento crítico constituído de acordo com as exigências do gênero textual solicitado. A motivação pela leitura dos clássicos surtiu o efeito de estruturar a língua como modelo culto vocabular.

Durante as minhas práticas pedagógicas eu atuava seguindo uma linha tradicionalista, usando de maneira padronizada o uso normativo de regras, fortalecendo de maneira inconsciente, uma hegemonia classista de exclusão.

O meu aluno continuava não aprendendo, porque faltava o essencial: teoria e prática aliadas às vivências em um contexto situado. Dessa maneira percebe-se que não há sucesso na repetição de teorias prontas, se elas não se encaixam nas vivências. É preciso ter paixão pela docência e reinventar modos de lecionar a cada situação.

2.3 Aprendendo a transgredir para se libertar: práticas docentes em processo contínuo de construção.

Nesse meu momento de desconstrução encontrei Freire (1979) possibilidades de rever a práxis pedagógica e a minha própria resistência de vida. As obras *Conscientização* (1979) e *Pedagogia do Oprimido* (2005) desmistificaram a ideia de que o professor estará pronto e acabado para atuar na heterogeneidade das turmas, pois a todo instante, em uma sala de aula, se constroem aprendizagens significativas.

Embora estejamos expostos ao perigo, precisamos encontrar forças e acreditar que é através da educação que podemos criar possibilidades para que o estudante faça suas próprias escolhas. A leitura de hooks (2013, p.11) ajudou-me a observar a minha sala de aula como espaço heterogêneo. Segundo a autora:

A escola era o lugar do êxtase-prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era o puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias.

O pensamento de hooks (2013) trouxe-me o saudosismo de perceber a tranquilidade de um tempo que não existe mais. A escola era um espaço onde a gente podia criar expectativas para novas descobertas, partindo da necessidade de buscar estratégias que possibilitem a autonomia de estar no mundo com alteridade de posicionamento crítico. As professoras que marcaram a vida de Hooks (2013) tinham o compromisso por uma educação libertadora. Antes, nas escolas que atendiam os negros, a aprendizagem era o ato de revolucionar posturas contra-hegemônicas fundamentais para a preservação de valores históricos transmitidos pelas famílias.

O olhar da sala de aula permitia que se identificassem nas trajetórias de vida dos alunos as referências dos próprios pais. A consciência política fortalecia e preservava a

ideia de se manter as raízes negras para a formação intelectual, resistindo e conhecendo primeiramente a si e as gerações que constituíram a história de luta pela liberdade. Após o regime do apartheid a escola mudou as formas de aprendizagem e fortaleceu o racismo instituído. O modo de viver e de se comportar nas relações raciais entre brancos e negros se tornou um pressuposto para colocar os negros na condição de inferioridade e reforçar o sistema de dominação.

Por muito tempo a minha concepção de heterogeneidade de sala de aula era vista no respeito às diferenças individuais em aceitar o indivíduo como ele é. Levando isso em consideração, a segregação racial surgia em determinadas posturas separatistas em valorizar vozes que emergiam nas discussões e ignorar o silêncio dos estudantes que não se manifestavam, por não compreender que ali havia diferenças nas interações entre eles, principalmente, no destaque das atividades em grupo. O respeito pelo aluno era constituído na harmonia de se criar um ambiente na tentativa de se buscar a igualdade de ver o outro sua imagem e semelhança no conjunto de participação ativa para o desempenho das atividades.

Nesse sentido, o diálogo se aproximava para que pudesse perceber a realidade em sua volta sem compreender o compromisso político contra o sistema de dominação. Por isso, esperava o feedback nas participações interativas de confronto de ideias, partindo da compreensão da aprendizagem no exercício do ouvir, falar e se posicionar frente ao ponto de vista defendido. Quando isso não ocorria, as inquietações de um trabalho frustrado conduziam-me para reflexões de encontrar o erro para que houvesse mudanças metodológicas que surtisses o efeito esperado.

Na leitura de hooks (2013) pude perceber o quanto ingênuo me senti a respeito da minha profissão. Mobilizava muitos dos meus colegas para que pudéssemos discutir estratégias para melhorar o nível crítico dos estudantes quanto à leitura e escrita e eles sempre se esquivavam colocando a responsabilidade nos professores de língua portuguesa. Em outros momentos, trazia propostas para que pudéssemos movimentar a escola com projetos interdisciplinares onde pudéssemos discutir e socializar aprendizagens, dificilmente se levaria adiante, pois eles faziam questão de se opor a realização de outras atividades por falta de interesse ou por acarretar excesso de trabalho. Sentia-me sozinho, mas não desistia. Faltava-me compreender a historicidade dos problemas quanto à representação da cultura negra para a formação identitária, pois por mais que eu tentasse retratar discussões em torno do racismo e exclusão para que não baixassem as cabeças perante as ordens instituídas, não se limita as questões de

escolha entre o aceitar ou se assujeitar perante os mandos instaurados pelo sistema vigente.

Pensando na educação como prática de liberdade, hooks (2013) chama-nos a atenção para este momento de tensão que se permite fazer escolhas. Optar por uma razão e abrir mão de outra exige a responsabilidade por aquilo que se decide e neste momento o aluno precisa ser consciente na tomada de decisão. Passei a compreender as diferenças quando o aluno me permitiu conhecer o seu mundo e as realidades de vida. A periferia se tornou a motivação para interagir no universo linguístico do aluno e esta escolha se constituiu em processo de transformação em que a minha escuta para o estudante deve se transformar numa voz de interação e conhecimento compartilhado. É interessante comentar que exigiu de mim paciência e sabedoria para aprender a ouvir. A sala de aula é agitada, espaço de conflito e interação, as vezes não tendo espaço para manter o equilíbrio e o bom senso para debater pontos de vista divergentes. Para superar o barulho de vozes desencontradas busquei ruídos que pudessem expressar a corporeidade associada ao ritmo e que se encontrasse nas “coleções” Rojo (2012) aluno: a música da periferia e as representações identitárias.

Assim como hooks (2013) todas as experiências fortaleceram o meu direito como sujeito de resistência, de definir minha realidade. A subjetividade dos alunos, com a ousadia crítica de inovar o ensino de língua, fez-me repensar em estratégias, o que não é uma tarefa fácil. Empreender discussões sobre sexismo, homofobia, racismo, machismo, exclusão social, violência, dentre outras temáticas, tencionava o ambiente, tornando-o propício a problematização e entendimento desses conflitos.

2.4 Acorde para estudar, menino! A aula já vai começar

No ano de 2014, fiz um curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura na Faculdade de São Bento. A disciplina Estudos de Literatura Africana em Língua Portuguesa, ministrada pelo professor Welton Júnior, me levou a refletir sobre as questões raciais. O entusiasmo do professor por declamar poemas e falar do escritor moçambicano José Craveirinha inspirou-me para a conclusão do trabalho final a escrita de um artigo intitulado: “José Craveirinha e o nacionalismo moçambicano”. O texto trouxe a discussão do conceito de nacionalismo na construção identitária africana na poesia deste escritor, tecendo discussões sobre as questões de negritude no período da colonização e independência de Moçambique. O que motivou a pesquisa foi compreender as relações do espírito nacionalista entre a literatura brasileira e as

literaturas africanas de Língua Portuguesa, pois o rompimento colonial difere entre as duas realidades sociais. Na verdade eu desejava uma literatura que proporcionasse uma discussão de resistência, que fugisse do branqueamento da literatura de Castro Alves na representação oprimida do negro no âmago da exploração escravocrata e marcassem as diferentes Áfricas presentes na constituição da população brasileira.

A escrita deste artigo possibilitou o início de transformação do professor político, pois a tomada de consciência partiu para me despir de muitos preconceitos ainda enraizados nas relações de opressão. Sinto que ainda há muita coisa que precisa ser discutida para acabar com os medos e falar com alteridade sobre as relações étnicas na sala de aula. Rompi o compromisso com o livro didático quando ele traz a subserviência de ordens dos senhores de engenho e a aceitação passiva quanto às imposições escravagistas, como por exemplo, nos clássicos poemas condoreiros que levam a comoção de olhar o negro a representação sofrida no passado e que ainda persiste em reverenciar Castro Alves como o poeta dos escravos.

Embora a escrita desse artigo revelasse a criticidade de pensar estratégias metodológicas para trabalhar a cultura negra na sala do ensino fundamental, serviu-me de base para conhecer alguns teóricos e investir no ingresso do mestrado. A consciência de perceber que tenho uma sala negra impulsionou-me a rever posturas e compreender as dificuldades de me aproximar das realidades sociais dos estudantes, as situações de desigualdades que lhes são instituídas. As ações afirmativas se fazem presentes nas atitudes emancipatórias produzidas na corporeidade da ancestralidade africana presentes na constituição identitária. Nota-se que o passado e presente dialogam no uso das marcas linguísticas, maneiras de se vestir e o modo de se ver e de se colocar no mundo tocam na cultura política e nas relações de poder. A necessidade de olhar a escola como um espaço social de saberes possibilitou o acesso de potencializar no ensino de língua experiências contestatórias a favor da resistência, pois o enfrentamento das adversidades possibilitou estratégias na troca de saberes em que os conhecimentos que os meus estudantes trazem precisam ser legitimados.

2.5 Próximo destino... PROFLETRAS

Ser professor se tornou uma decisão que move os meus sonhos, desejos e realizações. Antes de conhecer o Mestrado Profissional, tinha pretensões de entrar no Mestrado Acadêmico. Cheguei a cursar três disciplinas como aluno especial na UFBA. Algo me dizia que ainda não era o momento, como também, o curso não correspondia

as minhas expectativas. Nada se encaixava e faltou sentido para estar ali, enquanto contribuição para minha formação profissional em sala de aula.

Quando surgiu o PROFLETRAS pensei: agora é a minha vez. A proposta do programa é voltada para professores que atuam em sala de aula, e, parafraseando a linguagem dos meus alunos: “me joguei”, fiz a seleção e fui aprovado.

A vontade de levar a discussão do pagode baiano e as linguagens da periferia como proposta para o projeto de intervenção partiu no primeiro momento da aula inaugural. Lembro-me da saudação de boas vindas da Professora Doutora Ana Lúcia Silva Souza (Analu) que expressava a importância de transgredir o ensino de língua e de se pensar em uma proposta de transformação social na vida do aluno. Levar o pagode para a sala se tornou um desafio para refletir aspectos em relação à subalternidade periférica no contexto de exclusão.

A investigação ocorreu na seleção de um repertório que trouxesse uma representação de periferias no contexto de um lugar marginalizado e de orgulho de pertença, e, diante das adversidades enfrentadas a força da resistência estaria marcada na luta por falta de políticas públicas. No momento que levei isso para a discussão com os colegas do PROFLETRAS e nos encontros de orientação com minha Professora Doutora Ana Lúcia Silva Souza (Analu) percebi que estudar o pagode baiano envolve questões que ultrapassam os desejos de melhoria de vida, pois o corpo também comunica e revelam identidades que precisam ser reconhecidas. O repertório do qual pretendia levar para a sala de aula era o que suscitasse os posicionamentos críticos frente ao compromisso de transformação da realidade.

A elaboração do projeto de intervenção trouxe-me novas descobertas no intuito de manter o foco na aprendizagem do aluno, oportunizando-o no processo contínuo para a valorização do outro, como agente político de si e do grupo no contexto social. Atuar como agente de um processo de emancipação, mesmo estando condicionado a vivenciar situações de opressão que são naturalizadas por discursos implantados no imaginário do senso comum.

Foi desafiador compartilhar o meu interesse de pesquisa com os meus colegas de mestrado e isso foi se desenvolvendo ao longo do curso, a partir da minha curiosidade, de quem tinha pouco conhecimento em relação às questões étnico- raciais. Esse processo foi se desenvolvendo quando eu percebi que não poderia levar a frente uma discussão em que eu me isentasse de gerar debates sobre gênero, identidade, território e

outras questões sociais, porque elas estavam presentes no cotidiano dos meus estudantes.

A princípio, no Profletras, alguns dos meus colegas acharam a discussão interessante, mas muitos criticaram, pelo fato do pagode não ser uma arte que segue padrões canônicos. No decorrer do processo de interação eles foram percebendo a relevância do trabalho que aliado as formações que versavam sobre a identidade dos estudantes, meu projeto foi crescendo e meus colegas perceberam a relevância e passaram a me ajudar, inclusive, contribuindo com trocas de referências.

Após esse contato e com o passar do tempo no Profletras só aumentou a minha vontade de pesquisar e o Mestrado Profissional me mostrou que eu posso ampliar minha perspectiva acerca dos meus estudantes e melhorar ainda mais a minha maneira de lecionar.

3. ROTAS E MUDANÇAS

3.1 Novos desafios

Em outubro de 2016, apresentei-me como novo professor de Língua Portuguesa na Escola Municipal Denise Tavares. Cheguei à escola em um período conturbado, em consequência da greve dos professores da rede, que lutavam por condições melhores salariais e de trabalho.

No segundo semestre de 2017, a escola promoveu um projeto pedagógico coordenado pelas professoras de Educação Física voltado para os ritmos brasileiros. Para cada ciclo de aprendizagem (correspondentes aos Anos/Séries das turmas), as turmas geograficamente eram distribuídas por regiões e os professores se tornaram padrinhos responsáveis por cada uma, com o intuito de fazer um trabalho de pesquisa e organizar uma apresentação cultural típica de dança mais conhecida desta região. A proposta despertou-me o interesse e pedi a estas professoras que a minha turma ficasse responsável pela região nordeste.

Cada professor deveria expor a sua proposta, orientada por uma linha de pesquisa fundamentada a respeito do ritmo escolhido. Chegada a minha vez, fiz a exposição e argúi o que trazia como novidade: retratar o pagode baiano. Logo, um coro que se fez presente, em auto e bom tom veio o espanto: “Pagode?” Eu não imaginava que se criaria tamanha repercussão, pois muitos professores que fazem parte desta escola são oriundos da periferia. O tom ao se pronunciar “pagode”, soou com uma

intensidade preconceituosa de negação a uma cultura de massa e que representa o universo do aluno camaçariense.

Segundo Hall (2013, p.382): “Um movimento para além desse essencialismo não se constitui em estratégia crítica ou estética sem uma política cultural, sem uma marcação da diferença. Não é simplesmente a rearticulação e reapropriação como um fim em si mesmo”. É esta marcação de diferença que a escola precisa compreender: o universo do aluno. A cultura popular nordestina representa a identidade da exclusão. Infelizmente a escola trata as culturas populares como manifestações folclorizadas. Forró, maracatu, frevo, entre outras manifestações, se tornaram vitrines do nacionalismo exótico, a beleza que encanta o ato performático em cena, sem considerar politicamente a resistência do contexto de vida deste nordestino.

Fiquei responsável pela turma do 7º Ano E. Promovi diálogos com a turma para que pudéssemos, em uma ação conjunta, escolher a letra e banda reverenciada. Decidimos, então, fazer o trabalho com o texto “Firme e Forte” de composição: (Ed Nobre / Fagner Ferreira / Magno Santana / Sá Medonça), interpretada pela banda de pagode Psirico. Considerada uma das melhores canções do carnaval de 2011, a letra trata do problema das pessoas que vivem em áreas de risco. A priori, a reflexão está inspirada em associar os sonhos por uma mudança de vida e moradia que podem ser levados por uma enxurrada, mas a coragem resiste contra até mesmo a força da natureza e as condições de precariedade para o recomeço de uma nova vida.

O trabalho com o texto foi interessante e participativo. As trocas de conhecimento foram sendo discutidas na contextualização entre a expressividade discursiva do eu-lírico e nas histórias de vida de alguns estudantes que já passaram por esta situação.

No dia 24 de janeiro de 2018, mais um dia de luta, seguiu o fluxo do cronograma das mesmas atividades de trabalho: levantar cedo, sair de casa, enfrentar os perigos de uma BR sempre em movimento, cumprir a jornada de aulas programadas... enfim... tarefa que realizo há 20 anos, dedicados com responsabilidade, e que se tornou a minha missão: educar para a vida.

As dificuldades são superadas todos os dias e as forças são revigoradas para encarar os duzentos dias letivos de aula. A sensação do dever cumprido é que nos traz a dignidade de reconhecimento por um bom trabalho feito e surte resultados na vida de alunos que, incansavelmente, constroem aprendizagens ao longo da própria trajetória. Em cinco minutos, o medo diante de uma cena de assalto sofrido em sala de aula, fez-

me refletir os valores para aquilo que eu represento para o mundo como professor de escola pública, diante dos perigos em que estamos reféns por falta de segurança.

A perda dos bens materiais foi um dos aspectos, o outro, e que certamente impactou significativamente o meu Mestrado, foi ter perdido o meu caderno com fichamentos e anotações da bibliografia levantada, bem como anotações referentes às orientações. Nunca passei por essa situação de risco e o lugar onde eu mais me sentia protegido era a sala de aula. Hoje me sinto refém por não ter mais a certeza de que volto para casa com segurança, por causa do sucateamento em que a escola pública vem sofrendo devido à falta de políticas públicas.

Outro aspecto importante foi à falta de condições de permanecer na escola em decorrência de ter sofrido esse assalto. Pedi minha remoção e parti para novos rumos. As expectativas de revolucionar na práxis pedagógica não se esvaziaram pelo cansaço do fim de um percurso para o início de outro. Sou um professor aventureiro que se arrisca na inovação do ensino de língua e que se reinventa para fazer sempre o diferente.

3.2. “O preço do sorriso só quem chora sabe o custo” (Tribo da Periferia)

Camaçari é um município que abriga o maior polo industrial da América Latina e recebe imigrantes de várias partes do Brasil e de outros municípios da Bahia. Segundo dado do IBGE, no ano de 2016, possuiu o segundo maior PIB (Produto Interno Bruto) do Estado em relação aos 417 municípios baiano. Viver em Camaçari é uma experiência de saber se movimentar, pois se tornou uma cidade estratégica que facilita no entorno da região metropolitana o acesso para atividades renumeradas. É comum observar que a maioria dos trabalhadores não reside neste município, o que faz com que muitos destes sujeitos deixem de criar raízes de moradia. Acaba sendo quase que um lugar de passagem sem que se criem laços de afetividade. Tal aspecto remete a Carril (2006: p. 168) quando analisa os modos de viver e ser em territórios periféricos.

O viver em território engloba constituir relações sociais e a marcante presença da violência urbana modificou os hábitos dos moradores da cidade como um todo e, por sua vez, delimitou comportamentos específicos intradistritos, de modo a dotar seus habitantes de novas formas de territorialidade, sujeitas a processos de aprendizagem do viver social e territorial e ao estabelecimento de novas territorialidades.

O progresso econômico favoreceu o desenvolvimento, mas também trouxe como consequência, o índice elevado de violência que a destaca como uma das cidades mais vulneráveis no estado da Bahia. O crescimento desordenado e a falta de vagas no setor industrial, gerou o desemprego consequente das últimas crises políticas enfrentadas no

Brasil tornando-se uma metrópole segregada. Na condição de ter o segundo maior PIB, a desigualdade convive lado a lado com a construção de condomínios e de barracos improvisados.

Segundo Carril (2006: p.181): “Na periferia predomina o desemprego e a marginalização sócio espacial e racial, uma vez que ela é o território de escassez; por sua vez, o sistema oferece outra saída: as redes de tráfico e a criminalidade”. Carril (2006) chama-nos atenção para o texto de que a periferia se traduz em uma territorialidade dos que foram desterritorializados, ou seja, os caminhos para os crimes são justificados para os trabalhadores que não encontram meios de acesso ao mercado como também formação profissional para se ajustar a demanda da qualidade da mão-de-obra.

Para compreender os parâmetros da violência situados em Camaçari, trago nesta discussão, dados relevantes extraídos pelo Atlas da Violência publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA)¹ que constata a crescente taxa de homicídios entre os jovens assassinados no decorrente ano. Constata-se que no Brasil 33.590 foram mortos, sendo que 94,6% são do sexo masculino. Para nós interessa saber que na Bahia os números são relevantes em se tratando do parâmetro nacional. Na estimativa de 100 mil habitantes, observa-se que, enquanto no Brasil 65,5 pessoas foram mortas, em nosso estado 114,3 perderam suas vidas. Em se tratando do homicídio negro na Bahia foram registrados 52,43, sendo que, considerando apenas o gênero, são 102,04 homens e 5,91mulheres.

Para falarmos dos dados da violência da cidade de Camaçari, busco os registros² de infográficos que apresentam mapas de acesso interativo com fins de pesquisa e centralização de dados disponíveis em rede. Segundo essa fonte, o município apresentou 141 casos de homicídios/ número de assassinatos. Nos casos de homicídios de mulheres, 08 foram assassinadas quanto aos homens 133, isso corresponde que aproximadamente a cada homicídio feminino 16 homens foram assassinados.

Diante dos números apresentados reforça-se a ideia de que a exclusão social no Brasil é um problema de política de Estado. Carril (2006) aponta que a carência, a falta de emprego e de oportunidades sociais são indicativos que conduzem a criminalidade, sobretudo, quando se atribui ao negro a propensão ao vício e a desagregação. Nesse

¹ Buscar em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/24>

²Consultar em: <http://www.deepask.com/goes?page=Confira-a-taxa-de-homicidios-no-seu-municipio>

sentido, se o número de jovens assassinados é crescente, o Estado se apropria do discurso para justificar que ações coercitivas lideradas pelo poder policial, por exemplo, são planejadas em favor da segurança, quando na verdade, os confrontos impõe a repressão na prerrogativa de controlar o espaço e justificar para a sociedade a pacificação do território invadido.

Com a escassez de vagas no mercado de trabalho, muitos tentam na informalidade buscar a subsistência de viver um dia após o outro sem perspectivas de estabilidade de um futuro promissor. Segundo Francisco (2000: p.139):

A retórica neoliberal e globalizante incorpora o discurso do direito à diferença, mas como direito de diferenciação, isto é, de nova hierarquização da sociedade, em duas novas raças: os incluídos que possuem elevada renda, alta escolaridade e grande poder de consumo, e os sem-renda, com baixa escolaridade e sem poder de consumo: os excluídos.

A concentração restrita do capital pode ser vista como um dos fatores que contribuem para o aumento da violência. A falta de estabilidade gera conflitos que também estão presentes na rotina das escolas públicas, pois a violência invadiu os espaços da sala de aula e demarca posições de enfrentamento contra qualquer legalidade de direitos à vida por consequência da exclusão. É importante ressaltar que os conflitos não são o reflexo da irresponsabilidade, rebeldia ou fuga dos problemas que naturalizem a explicação do ato infrator cometidos por eles movidos às causas alheias.

Nota-se, por exemplo, que o estudante é estigmatizado pelas marcas dos distintos lugares de pertença. A aluna ACM declarou em um dos seus registros, as transformações que modificaram o seu bairro Jardim Limoeiro, nas vozes do que antigos moradores que descrevem as mudanças do que era antes para o que se tornou agora. Para ACM:

“todos dizem que lá é perigoso, que lá só tem traficante (mais hoje em dia que lugar não tem traficante?), que lá só tem ladrão, mas eu não vejo nada disso acontecer. O problema é que muita gente tem preconceito por lá ser distante e ter várias pessoas com tatuagem”.

Esta forma de preconceito impede de olhá-lo humanamente estes sujeitos para entender que a realidade marginal de sobrevivência não se deu pela opção de escolhas, são determinadas pelo controle social e pela imposição da ordem opressora comandada pelo Estado.

Franco (2014) diz que as condições e os posicionamentos são determinantes para o conjunto de interesses em disputa. A visão social estigmatizada de que a polícia é a responsável pela manutenção da ordem, por exemplo, determina que os sujeitos da periferia não tenham a autonomia de promover o diálogo na tentativa de se criar

políticas sociais de implantação de programas que combatam ações de violência nestes territórios. Se essa voz é silenciada, logo se instaura dificuldades que viabilizem estratégias em que o Estado possa gerenciar uma gestão participativa.

3.3 Escola Municipal Laurita Souza Ribeiro

A História da Escola Municipal Laurita Souza Ribeiro, remete as memórias de um passado significativo marcado pelos anos 60, em que os movimentos políticos se confrontaram com a democracia e, coincide, o desenvolvimento inicial do polo industrial na cidade de Camaçari.

Professora de formação, Laurita nasceu na cidade baiana de Mairi, no agreste do sertão, em 10/12/38 e concluiu o magistério primário no Instituto de Educação Professor Isaías Alves – ICEIA, em Salvador.

Devido o seu interesse pela área de educação, no ato de amor e coragem, resolveu fundar no ano de 1985 a escola privada Santa Laura, de 1ª a 4ª série do antigo ensino primário, em Camaçari, localizada na Avenida Getúlio Vargas, nº65 que posteriormente passou a se chamar Av. Radial A, e mais tarde recebeu o nome de Av. 28 de Setembro, em homenagem ao aniversário da cidade.

A professora Laurita era dinâmica, dedicada e mantinha a alegria no ambiente escolar, valorizando sempre seus professores, alunos e funcionários. Acreditava na força sindical, cuidava dos seus profissionais e cumpria as obrigações legais, a sua escola era registrada dentro dos trâmites da Secretaria de Educação do Estado. Sua proposta pedagógica era voltada para o método tradicional, entretanto tinha verdadeira admiração pelo educador Anísio Teixeira. Laurita faleceu aos 52 anos, em um acidente automobilístico na cidade de Dias D'ávila. Três anos após sua morte, a escola Santa Laura foi adquirida pela prefeitura municipal de Camaçari e, a partir de 2001, esta Unidade de Ensino passou a se chamar Escola Municipal Laurita Souza Ribeiro em homenagem aos serviços prestados a comunidade camaçariense.

Atualmente, esta escola oferta o Ensino Fundamental Anos Finais e atende população do próprio bairro e adjacentes: Camaçari de Dentro, Gleba A, Gleba H, Lama Preta, Santo Antônio, São Vicente, Phooc e Triângulo. São comunidades com baixo poder aquisitivo, todavia, a localização desta escola fica próxima das intermediações do centro comercial de Camaçari.

Quanto à estrutura física possui 08 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de vídeo, 01 laboratório de informática, 01 sala de gestão, 01 sala de professores, 01 sala de

coordenação, 01 secretaria, 01 cozinha com dispensa, 01 almoxarifado, 10 banheiros (01 para portador de necessidade especial), 01 quadra poliesportiva (com vestiários e arquibancadas). O corpo docente é formado por 20 professores licenciados e de efetiva regência e mais 15 pessoas que compõe a equipe técnica administrativa.

Em relação a atual equipe pedagógica temos o compromisso de realizar ações que beneficiam a formação crítica dos nossos estudantes. Nossa missão é oferecer um ensino de qualidade, estimulando a participação dos alunos para que possam atuar de forma consciente e agir de forma autônoma na constituição do sujeito cidadão.

3.4 Perfil dos estudantes

O perfil educacional dos discentes é heterogêneo, pertencentes em sua maioria à classe baixa, principalmente àqueles que vivem em condições precárias, moradores de bairros de difícil acesso. Alguns alunos não são assistidos pela família, sobretudo, os pais se ausentam quando são convocados pela escola a participarem de plantão pedagógico, reuniões ou atividades de socialização que envolve toda a comunidade escolar. Uma das dificuldades encontradas está relacionada às questões de violência do entorno da Unidade e que prejudicam pedagogicamente a aprendizagem do aluno que se encontra em baixo nível de rendimentos, tais como: leitura, escrita e oralidade.

A escola propicia o encontro das periferias, muitas vezes as diferenças e rivalidades são resolvidas dentro da própria sala de aula. Vivemos conflitos em que muitas vezes dificultam as relações de interação e convívio no processo de aprendizagem. Por conta da vulnerabilidade que estes estudantes estão expostos, muitos se afastam por longo período das atividades pedagógicas por conta de rivalidade entre os próprios bairros ou por situações de envolvimento na criminalidade.

3.5 Apresento-lhes os resistentes do 9º Ano B

Olhares surpresos, atentos e curiosos para o nosso primeiro encontro em sala de aula. Foi assim que os estudantes me receberam e passamos a estabelecer nossos primeiros contatos, desvendando particularidades no modo de ser e de agir nas relações que se constitui entre professor e aluno. Tudo ocorreu rápido e intenso, pois nas condições em que ocorreram os fatos para o meu retorno, o meu acompanhamento com a turma se estabeleceu no mesmo tempo em que foi aplicado o projeto de intervenção, no período de julho a novembro de 2018. A observação e coleta de dados foram

realizadas na turma do 9º Ano B, Anos Finais da Educação Básica, da escola Municipal Laurita de Souza Ribeiro, na cidade de Camaçari-BA. A turma observada era composta por 35 estudantes, frequência assídua, e, na sua maioria, constituída de jovens negros.

São estudantes que tem acesso à tecnologia digital. Antenados na cultura de consumo da moda buscam influências para se atualizar nas formas de produção visual e corporal de acordo com a realidade socioeconômica de cada um. Nos horários vagos são comuns os diálogos em torno das últimas tendências para o estilo de roupa, cabelo, sons e comportamentos. O que me chamou mais atenção é que diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano, estes jovens conseguem driblá-las para serem vistos e notados nos espaços sociais, preservando a resistência da cultura negra que eles tem orgulho de representar.

Quando eu conheci a turma do 9º Ano B vivenciei uma frustração nos relatos de apresentação pessoal nos primeiros dias de aula. Pedi-lhes que além de se apresentarem, comentassem das expectativas com a chegada do novo professor da turma, do desejo de aprender conteúdos que eles tinham dificuldades ou dos quais eles se identificassem por suas preferências. Queria também ouvi-los sobre os planos futuros e das perspectivas de ingressar para o Ensino Médio. Muitos não manifestaram a preocupação de traçar metas ou criar expectativas. O que faltava era o reconhecimento de se perceber enquanto sujeito de sua própria história como alunos concluintes, dada à importância de ser o último ano dos Anos Finais para a maturidade de decidir o rumo das próprias vidas.

Na conversa inicial com os estudantes, abri um espaço de interação para que eu pudesse ficar mais próximo deles. Fiquei no centro da roda e fiz questão de olhá-los, para que pudessem se perceber na importância de estarem ali, numa sala agitada, barulhenta e que dificilmente não se estabelecia uma comunicação interativa. A ordem enfileirada das carteiras saiu de cena para a formação de semicírculo. Isso possibilitou a estratégia de movimentação, socialização de conversas paralelas na tentativa de ouvir o outro para pensar na própria existência. Isso seguiu numa rotina para as aulas de língua portuguesa e na realização das oficinas pedagógicas.

Saber ouvir o silêncio também foi uma prática pedagógica que me ajudou a compreendê-los. Entre o ouvir e o falar, mostrei para eles que a diversidade está presente e isso deve ser respeitado por considerar a identidade do indivíduo a maneira de como ele se vê e se representa para o mundo. Ações como essas quebram resistências de pontos de vista, sobretudo, preconceitos tratados de concepções manipuladas por outrem.

A sensação dos primeiros contatos trouxe-me o incômodo de compreender as implicações dos jovens entre 15 e 16 anos de se submeter à passividade não se permitindo a sonhar ou pensar em alternativas de mudanças. Tais respostas possibilitaram-me perceber que quando se trata de jovens marginalizados, eles se tornam alvo preferencial da injusta repressão, pois a exclusão os impede de pensar no futuro se o imediatismo do presente os coloca na situação de risco. Na constituição deste processo identitário, as múltiplas vozes iam conquistando seu espaço de interação e ao mesmo tempo o desafio de se criar estratégias pedagógicas no fortalecimento das oficinas, as possibilidades de contrapor a ideologia hegemônica.

A indignação dos estudantes não vem à tona na revolta de um discurso político contra a submissão. Para cada caso se explicam as motivações dos conflitos, e, em decorrência disso, alteram os comportamentos agressivos que estão presentes em sala de aula. Expressões pejorativas ou de referências ao comando do tráfico, por exemplo, se tornaram rotineiras vinculadas ao modo de tratamento pessoal, constituindo-se uma relação entre lugar (território) e pessoas (sujeitos) que se tornam características identitárias destas comunidades de fala, e que, para aqueles que não as vivenciam, ficam fora do contexto de interação.

Neste aspecto quero contemplar a diversidade linguística privilegiando nas produções culturais, aspectos que contemplem na espontaneidade os manifestos de resistências. Em confronto com a posição hierárquica, entra em movimento o lugar de troca, onde a força coletiva promove a interação, possibilitando maneiras de como esses espaços são representados por estes jovens. O que opera na musicalidade negra, sobretudo, no pagode baiano, será aqui entendido como apropriação e reapropriação semântica das linguagens das periferias que na prática dos letramentos se constituem as identidades subalternas.

4. DISCUSSÕES CONCEITUAIS

4.1 Conscientização

Freire, no livro *Conscientização* (1979) propõe uma reflexão a respeito das relações sociais em que coloca o indivíduo como agente de transformação do contexto em que se situa. Na primeira parte do livro, a biografia de Freire retrata toda a sua trajetória de militância política por uma educação libertadora. Esta abordagem mais uma vez vem a questionar de que forma eu vejo o aluno diante do contexto social

quando ele não encontra espaço para a atuação. A disciplina que leciono pode orientá-lo a ser um cidadão consciente e responsável pelos atos no momento em que suas ações podem agir sobre o mundo em busca de sua libertação. Neste aspecto, o estímulo e a percepção de pesquisar, conduzem-me para uma reflexão de uma práxis que discuta sobre as identidades dos meus estudantes, partindo da valorização cultural, a expressão de uma ideologia que favorece a coletividade. Acreditar numa educação libertadora é adotar princípios de que o ser humano é importante pela própria singularidade. Isto significa valorizá-lo por ser um sujeito que constitui história e que participa ativamente de um contexto social.

Freire (1979) considera o ser humano como “inacabado”. Ele defende a democratização da cultura conciliada com as relações de trabalho, ou seja, as relações identitárias constituídas em cada realidade social nas quais o aluno se situa, promoverão condições favoráveis a aprendizagem.

“A educação é um ato político” (Freire: 1996, p. 110). A reflexão desse pensamento condiz com o compromisso do professor em sala de aula. Sou político e disso eu não abro mão. Não há neutralidade para aquilo que penso ou atuo na práxis pedagógica. É impossível diante da contemporaneidade, o indivíduo calar-se diante das controvérsias políticas de ações ao favorecimento daqueles que lucram à custa do sacrifício da sociedade e aceitar tudo que lhe é imposto. A ética é o princípio de valor que se estabelece na tomada de decisões, numa ação conjunta em benefício para todos sem violar quaisquer tipos de princípios.

O espírito rebelde ressurge com mais força de lutar quando nos deparamos com as situações de enfrentamento a todo sistema de opressão. A sabedoria está em encará-los de frente, superando os medos e as dificuldades de cabeça erguida. Para Freire (1996, p. 87):

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa rebeldia e não para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

Resignar alimenta a violência de pessoas que ainda não acreditam em mudanças. Se os meus alunos são marginalizados quero que o meu trabalho os leve a refletir a consciência crítica para se questionar e reverter o próprio papel. Superar os obstáculos que a vida nos impõe enquanto agentes transformadores é uma maturidade que se renova cotidianamente para assumirmos atitudes de rebeldia por uma educação que nos

liberta. A atuação do sujeito viabiliza de ser o anunciador e denunciador frente às ações tomadas no compromisso de mudanças.

Embora nas relações entre dominador e dominado resultem a dependência dos valores impostos para aqueles que têm o poder em mãos, condicionada historicamente por uma hierarquia social, a transformação está voltada para a prática social do indivíduo. É preciso evitar movimentos para aquilo que Freire (1979) denomina de “cultura do silêncio”, que subjaz na aceitação assimilada dos oprimidos. A falta da coletividade da classe trabalhista representa a inferioridade do homem a estar em plena subserviência às vontades do que é manipulável perante as ordens que lhe são impostas.

O contexto histórico localiza a posição do indivíduo frente à realidade. Para tanto, há de se reconhecer a abstração em que status ele ocupa na classe social. Este reconhecimento possibilitará ao sujeito a desconstrução daquilo que lhe foi imposto e implicará a movimentação crítica da busca pela libertação, ou seja, Freire (1979) discute que a partir do momento em que o sujeito se reconhece na condição social vivida de inferioridade, a libertação se dará na descodificação abstrata do que ele acreditava, e a partir do conhecimento surgirão novas representações comportamentais e posicionamento crítico diante das situações vivenciadas.

O professor é um agente social. Além de estar inserido na tecnologia global, ele desenvolve atividades que podem mudar a vida do outro. Para isso, o dinamismo da língua escrita é dar funcionalidade e mobilização ao aluno a desenvolver seus saberes na era da informação. O pensamento Freiriano de relacionar a prática educativa ao contexto político, vem à tona de situar o aluno a participar ativamente das mudanças do seu próprio meio enquanto ser atuante em prol da coletividade.

Dessa maneira, não se trata de redescobrir o mundo ou compreendê-lo simplesmente da forma como é apresentado. O professor necessita espontaneamente aproximar-se desta realidade para se autodescobrir, mesmo que neste primeiro momento a realidade se apresente no estágio de percepção. Aos poucos, a consciência plena se constituirá quando o indivíduo for inserido como agente transformador, paralelamente estará exposto a novas descobertas e construção destes sentidos. A apreensão se dará pelo objeto cognoscível em que assumindo a posição epistemológica chegará a criticidade de compreender aquilo que ele procura.

4.2. Letramento, Letramentos, Multiletramentos e Letramentos de Reexistência

Ler e escrever são ações prioritárias para a fase inicial da criança em contato com a escrita. Partindo da proposta de Kleiman (2005), o questionamento abrirá o debate sobre o letramento. A autora situa o sujeito no contexto da escrita em todos os lugares e movimentos em que ele se encontra. Ela coloca em questão o conceito de letramento por incluir o aluno nas esferas extraclasse de socialização em torno da escrita e que há uma necessidade de compreender que este conhecimento deve associar-se ao desenvolvimento de aprendizagens.

O indivíduo está imerso no mundo da escrita em todos os lugares que circula, ele faz “leituras” para a compreensão de sentidos, independente de dominar os códigos linguísticos ensinados na escola. A todo o momento, notamos que os alunos estão conectados com a rede ou por quaisquer ferramentas tecnológicas, mesmo que existam os manuais de instrução do objeto, o aluno manuseia-o pela curiosidade e tentativas que vão construindo sentidos pelos erros e acertos nas próprias indagações. É interessante notar que esta geração utiliza o celular, por exemplo, a forma rápida e dinâmica de todo percurso de conectar informações para aquilo que se deseja. Do simples fato de encontrar jogos ou criar relações de interatividade com os amigos nas redes sociais, os alunos promovem aprendizagens e socializam conhecimentos. Para tanto, o professor pode adotar práticas favoráveis a esta exposição contextual no universo destas leituras feitas, propondo estratégias que estimulem na sala de aula a interatividade leitora para a compreensão da escrita alfabética.

A autora associa a alfabetização como uma prática de letramento quando a língua escrita está em conjunto com as práticas sociais nas quais o indivíduo está inserido. Há de se considerar que o professor observe e vivencie com sua turma a heterogeneidade para se criar a interação com o grupo. Embora Kleiman (2005) reconheça que é complexo definir o termo alfabetização, ela defende que o conjunto de saberes vai além de designar ao professor a responsabilidade sistemática de ensinar o código e as regras do funcionamento alfabético numa relação separatista de que um ensina e o outro aprende. Portanto, associar a alfabetização ao letramento possibilita a aprendizagem contínua de ir mais além do domínio alfabético.

A partir da década de 1980, Kleiman (2005) relata que os pesquisadores necessitavam criar um novo conceito que atendesse as transformações evolutivas da escrita. Daí que surge o termo letramento, que transcende a perspectiva da conotação

ensino e escola referentes à palavra alfabetização. Aprender a decodificar e utilizar a escrita alfabética na escola é limitado para acompanhar às evoluções sócio-históricas do uso da escrita, pois a era digital tem mudado o comportamento do indivíduo que não precisa ser alfabetizado para manter a interação social. O uso das habilidades apreendidas do próprio contexto influencia na aprendizagem.

Kleiman (2005) discute que as práticas de letramento são essencialmente colaborativas fora do contexto escola. Para a realização destas práticas, subentendem-se como organização de falas em relação a textos escritos, em que há participação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo de interação é definida pela autora como eventos de letramento. Situando a escola neste contexto, nota-se a importância do aluno que traz conhecimentos relevantes da vida social e que podem ser incluídos em atividades que compartilham com diversos saberes dentro da sala de aula e diante desta exposição e trocas de ideias, o conhecimento se torna essencialmente colaborativo.

No contexto da aprendizagem da escrita como prática tradicional, o ato de ler e escrever são tarefas que devem ser cumpridas individualmente, ou seja, o aluno demonstra a habilidade de realizar as atividades sem necessariamente depender do outro. Não há vínculos com a realidade social, pois mantém-se o prestígio da formação culta sem levar em consideração a realidade externa do aluno, a priori, o que prevalece está pressuposto nos livros, e, a interatividade extraclasse, incluindo as tecnologias, simplesmente não são levadas em consideração.

Um dos aspectos que Kleiman (2005) chama atenção para a prática de letramento são as práticas situadas. Consiste na realização de atividades e recursos disponíveis encontradas em cada situação, ou seja, o uso da língua corresponde ao processo interativo. O contexto situado varia, pois as intenções comunicativas devem atender às necessidades articuladas com a escrita específica. Isso possibilita a criação de novas estratégias de leitura, ao qual o conhecimento perpassará por situações inovadoras em que o aluno será direcionado aos desafios e terá que demonstrar na produção da escrita a capacidade linguística em questão.

Kleiman (2005) destaca que não há oposição entre oralidade e letramento. Estabelece-se relação mútua para o desenvolvimento das práticas letradas, sobretudo em sala de aula. No exercício de leitura compartilhada, por exemplo, o professor pode abrir espaço interativo que estimule os alunos a comentarem sobre a atividade em questão, propor situações desafiadoras na construção de sentidos para aquilo que está sendo feito. Conhecimentos prévios sobre determinados assuntos, utilização de gêneros

diversos que dialogam sobre o tema e promovem discussões, ampliam a comunicação mútua e as relações escrita/fala dinamizam a linguagem para a concepção da atividade proposta. Essa dinâmica, trazendo o letramento como uma prática social e indissociável de ideologia, em que a prática, aliado a teoria, amplia a capacidade criativa e interação com a sociedade é um modelo defendido por Brian Street:

A institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos, mas no espaço físico e institucional, que é separado do espaço “cotidiano” para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído (Street, 2014: p.130).

É preciso repensar a voz pedagógica na sala de aula, principalmente quando o professor elabora estratégias de mediação para o ensino de língua. O que ocorre com frequência são as relações instituídas na aplicabilidade de regras gramaticais das quais o professor acredita que está construindo parâmetros para guiá-los nas práticas escritas.

Nessa prática de letramento, Street (2014) afirma a institucionalização das relações de hierarquia, autoridade e controle. Devemos considerar e perceber a “multiplicidade de práticas letradas” Street (2014) tem levado pesquisadores e profissionais da área a falar de “letramentos” e apropriar das questões políticas que são consideráveis em cada realidade social. O professor deve estar atento que o ensino de língua não se restringe na escolha neutra de um paradigma para subsidiar as aprendizagens dos alunos, além do que, para se estabelecer a interação com os estudantes, precisa-se partir da premissa do repertório cultural deles para se tornar significativo as habilidades de aprendizagens no desenvolvimento da leitura e da escrita.

A reflexão entre o que eu ensino e a funcionalidade social para a vida do meu aluno, tem me tornado um professor inquieto perante as escolhas metodológicas. A cada ano letivo a angústia crescia quando me deparava com a sistematização do modelo culto da língua, a falta do interesse do meu aluno sempre demonstrada no desânimo e obrigação de “decorar” conceitos para responder as avaliações e produzir textos. A sensação de “pregar no deserto” era a resposta de um trabalho solitário de cumprir um cronograma curricular. O aspecto dominante da aquisição do letramento, Street (2014), gerava a consequência de transferir valores de aspectos culturais de uma consciência técnica da leitura e escrita no caráter em que gera a desigualdade, pois ao invés de refletir em aprendizagens se constatava em números de reprovação escolar.

Ler o mundo vai muito além de decodificar palavras. Nesta perspectiva comecei a entender que transgredir é oportunizar a oralidade do outro para o processo de construção que envolve saberes. A recepção destes letramentos aproximou-me dos meus estudantes, e, além disso, passei a compreender como eles se mobilizam e apoderam da linguagem da periferia, quer dizer, pluralizo o termo para “periferias”, pois a sala de aula é um espaço heterogêneo que traz por si só práticas letradas diversas. É uma autoconsciência linguística Street (2014) que pode ser associada para novas construções de discurso, em que o professor pode reconhecer nas habilidades cognitivas individuais experiências políticas e de participação social.

Reconhecer os letramentos que os estudantes adquirem em contato com língua proveniente dos grupos sociais e das comunidades marginalizadas fortalece a construção identitária contra o regime de opressão e põe em evidência o compromisso da escola com uso das práticas culturais vigentes em torno da linguagem. Segundo Rojo (2012) o processo de escolha pessoal e política se constituem as produções de diferentes “coleções”.

O que se evidencia, nesse sentido, não é a compreensão contraditória entre os padrões cultos e incultos voltados para a produção de culturas vigentes em sala de aula. Segundo Rojo (2012) o hibridismo cultural é impuro e fronteiro e o que os meus alunos trazem para a sala de aula é um conjunto de culturas, em que, muitas vezes, é despercebida pelo professor por insistir no confronto no campo das aprendizagens a validade da cultura erudita em relação a popular.

Rojo (2012) pluraliza a expressão Culturas para valorizar no currículo tradicional de ensino, a relação do pensamento crítico, que dialogam em eventos sociais de interação mútua, ou seja, independentemente das questões de desigualdade posto na diferenciação das classes econômicas, o cânone erudito e o popular devem romper a territorialização de produção unívoca em que as imposições normativas sobressaem às variações situadas de produção marginalizada. As produções culturais do lugar de pertença dos estudantes ganharam destaque nas discussões em sala de aula para compreender as necessidades de uso da língua como forma de expressão identitária.

Quando estou na minha sala de aula, a minha práxis pedagógica só tem sentido de significação quando eu estabeleço com meus alunos tem a recíproca das trocas de “coleções”. Na perspectiva dos multiletramentos discutida por Rojo (2012) os meus gostos, critérios, valores estéticos na construção do meu repertório cultural deve estar sempre aberto para novas informações, onde o aluno traz para mim conhecimentos que

ampliam outros horizontes para aquilo que está fora da minha realidade, assim como, o que levo para eles nos meus planejamentos de ensino, oportuniza novos saberes que dialogam com as suas necessidades e que são fundamentais para a prática de outros letramentos para a construção do sujeito crítico e autônomo.

Dialoguei no meu trabalho de pesquisa a importância do letramento social circulada na voz dos excluídos. Esta voz silenciada ganhou espaço de discussão por meio da literatura, da expressividade da música negra, especialmente do pagode baiano, interseccionado com outras linguagens da periferia constituídas pelo aluno diante da exposição de textos que circulam no âmbito social.

Segundo Street (2014: p. 150): “Ensinar a conscientização desses conflitos e os modos como as práticas letradas são lugares de disputa ideológica, já é em si um desafio ao modelo autônomo dominante que mascara esses processos.” Considerar nos planejamentos do ensino de língua as diferenças culturais na perspectiva histórica dos discursos dos nossos estudantes, reconfigura as práticas de letramentos, o contraste para aquilo que se ensina nos moldes normativos para o caráter de uso social.

Há uma necessidade de rever posturas pedagógicas quando subestimamos a capacidade do nosso aluno de estar preparado para novos desafios, de avançar criticamente nas relações contra a subalternidade. A produção cultural negra pouco é escolhida na seleção dos chamados “cânones” a ser trabalhados em sala de aula, é uma espécie de letramento que foge das regras e estruturas que perpassam no currículo para o ensino de língua. Rojo (2012) chama atenção que nas salas de aula, há uma heterogeneidade de culturas, raças e cores que já não são novidades na composição das turmas, porém, observa-se que, mesmo comprovada esta constatação, torna-se despercebida quando se coloca em evidência as produções letradas de um programa curricular que sempre privilegia o canônico europeu e exclui-se o que vem da massa popular.

É comum nas conversas informais entre professores de língua portuguesa categorizar quem são os alunos “inteligentes”, “esforçados” e “desinteressados”. A distinção separatista concebe ao que Street (2014) denomina de letramento escolarizado que reforça o modelo autônomo determinado pelo currículo.

Aprender a grafia correta imbuídos no processo de decodificação se torna o fundamento homogeneizador e demarcam os espaços sociais de atuação, ou seja, para aqueles que são considerados “inteligentes” tem a visibilidade atenta dos quais o professor dá os subsídios necessários para o incentivo de aplicar o conjunto de regras

normativas no desenvolvimento de produção escrita, estes estarão aptos para se distanciar da marginalidade que o impõe por conta da ignorância.

Em relação aos “esforçados” acredita-se na capacidade de superação, porém é um processo lento no qual não é dada a garantia de sair das condições subalternas caso o aluno por conta própria desista de procurar outros meios que o subsidiem no aprimoramento de formação linguística. Já o que são “desinteressados” se tornam invisíveis na sala de aula, pois a falta de interesse do próprio professor se constitui no pensamento de exclusão, muitos apresentam nos comportamentos de rebeldia à falta de motivação de aprender, e, por esse motivo, são esquecidos na sala de aula.

Embora essas três classificações sejam comuns de se ouvir na escola pública, o trabalho pedagógico na perspectiva do letramento deixa de considerar os aspectos identitários dos nossos estudantes que trazem nos contextos de socialização conhecimentos que são ignorados quando se trata da manutenção do ensino de língua nos parâmetros exclusivos de ordem gramatical.

É importante salientar que no exercício cognitivo da leitura e da escrita deve ser levado em conta à importância no processo de socialização no qual as relações de poder se tornam práticas letradas que corroboram para a vida dos estudantes. Entendo que as linguagens das periferias se constituem nas convenções orais e escritas à construção do discurso que permeia as diferenças heterogêneas constituídas na sala de aula e nas manifestações de fala que expressam sentidos de significação próprios que devem contemplar nas produções textuais a representação da resistência do poder dessa cultura.

Na perspectiva do multiletramentos, a formação de novas coleções propicia aos estudantes o acesso à informação. Quanto mais ele interage com a diversidade dos gêneros textuais, ele estabelece relações com as vivências, propiciarão múltiplas aprendizagens e formação do senso crítico. Segundo Marcuschi (2008: p.161): “Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”. Portanto, o professor precisa ter o cuidado na escolha de ações pedagógicas que promovam esta interação com os textos, pois em se tratando de uma atividade discursiva, muitos alunos sentem-se desestimulados para a interlocução de compreender outras leituras de mundo para expor o próprio posicionamento crítico diante do contexto problematizado, por isso quanto menos ele aprende continuaremos na monotonia pedagógica de trazer textos restritos, limitando-se no cumprimento de avaliações programadas.

Portanto, em consonância adotada na concepção de letramento(s) dos estudos de Kleiman (2005) e Street (2014), trago ao cerne da discussão o caráter plural dos múltiplos sentidos atribuídos às linguagens da periferia como marcas identitárias de uso autônomo e que variam para se estabelecer na interação social. Dialogo com Souza (2011) os letramentos de reexistência na perspectiva de ressignificar e de se construir valores de leitura e escrita que falam de si, marcam a representação e o posicionamento do sujeito atuante. A singularidade nas formas de aprender e de ensinar remete aos espaços de disputa que são socialmente negados a escola, experiências que buscam legitimar a inserção das resistências no mundo letrado, que necessariamente são reinventadas para combater o racismo e preconceito decorrentes do processo de exclusão.

Segundo Souza (2011:36):

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

O discurso marginalizado contribui para desestabilizar o conhecimento validado por um processo histórico europeizado, que se inscreve nos espaços de ressignificação para os estudos e rupturas de se recriar a língua como forma de resistência. As linguagens que circulam fora do contexto escolar trazem identidades que se constituem em práticas cotidianas para reexistir e driblar as diferentes formas de opressão.

As produções culturais negras manifestam letramentos múltiplos situados nos eventos em que estes sujeitos estão imersos ao contexto de pertença e que estão expostos a enfrentamento constante de negociações para forjar caminhos de reverter à própria condição de vida. Há de se compreender que reconhecer a linguagens da periferia e o pagode baiano implicam na intersecção de que existe presença, cultura e identidade negra, articulada numa linguagem disseminadora de ideologias, entrelaçados em corpo, movimento e texto. Em Marcuschi (2008, p.71): “O sujeito de que falamos aqui é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro”, Nesse aspecto não cabe os julgamentos se esta musicalidade negra ou as linguagens da periferia do meu estudante preenchem qualidades estéticas de composição, o que se vê é que ele as usa de modo democrático onde a liberdade e a expressão que o tira das condições subalternas fazem parte daquela comunidade periférica que trata o outro sem distinção ou condição social.

4.3. Identidade e Cultura Popular

O deslocamento de identidades na contemporaneidade vem trazendo mudanças e questionamentos estruturais relacionados aos aspectos de classe, gênero, raça e nacionalidade, Hall (2006). Com o advento da globalização, as identidades se tornaram múltiplas e esse deslocamento descentralizou o sujeito que passou a viver uma crise pós-moderna influenciada pelas representações culturais. Segundo Hall (2006:p.13): “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. Nesta situação, os sujeitos se adequam as situações diversificadas e contraditórias de si na mobilidade de sua própria exposição.

A construção identitária perpassa por experiências que não são idênticas e produzidas para o mesmo contexto de enunciação. O que eu represento para uma turma não implica a mesma postura em relação à outra, como também, os alunos não são os mesmos independentes de pertencerem à mesma série/ano. As representações coletivas no espaço da escola caracterizam territórios onde se firmam relações políticas, sociais, econômicas e culturais. Para Lima (2017: p. 156): “A representação do espaço, portanto, está sempre carregada de intencionalidade e o trânsito dos indivíduos pelos espaços revela a descontinuidade de relações e personalidade.”.

Pensando nisso, resgato as vozes das estudantes N, L e K, que numa atividade feita em sala de aula, em que elas registraram o conceito de identidade como “coisa que nos faz ser únicos e real”. Os termos “únicos” e “real” as estudantes dialogam com Hall (2006) para marcarem o deslocamento, descentralização e fragmentação de uma identidade estável que compõe as diferenças políticas e manutenção de poder, ou seja, a fala das estudantes remete a uma formação subjetiva de participação delas, em que, o seu repertório cultural atravessa o meu e a todo instante marcam o movimento no efeito de posicionamentos. As identidades deixam de ser fixas e estagnadas, pois na medida em que se estabelecem interações sociais, as trocas de aprendizagens e experiências são formalizadas quando se reconhece, entre ambos, o pluralismo cultural vigente.

O multiculturalismo presente na sala de aula ainda é menosprezado pelo professor de língua quando o aluno traz a variação cultural na própria linguagem. Para Lopes (2011, p. 81): “A identidade é um processo contínuo de redefinir-se, de inventar e reinventar dialogicamente sua própria história na linguagem”. Tudo se transforma na medida em que o sujeito precisa de mudanças para se inserir no contexto global. Lopes (2011) defende que a identidade se constitui na existência do sujeito e nas performances

que o representa, o indivíduo não se define essencialmente por um único saber, mas na desconstrução de si para o estado das coisas.

Para os estudantes Q, J, S e J apontam que identidade é “o que você é, aquilo que o identifica, conhecimento do ser. Ex.: uma mulher africana (negra) se identifica com a sua negritude, isso para ela é a sua identidade”. A identidade cultural está presente na vida dos nossos estudantes pelo estilo, lugar, etnia, gênero ou pelas influências da mídia e dos meios de comunicação que se desvinculam da homogeneização cultural. Hall (2006) afirma que as culturas são híbridas e discursivas, pois o efeito da globalização podem formar novas identidades, por meio de negociações de outras culturas que podem estar sujeitas as mudanças da história, da política e da representação.

Hall (2013) atribui o conceito de cultura popular ao vínculo entre as tradições e a transformação das práticas operadas. Todavia, o autor refere-se à tradição como elemento vital para as formas de associação e articulação dos movimentos que se encontram ou se cruzam. Hall (2013) discute o conceito de “popular” pelo viés do senso comum e nas relações de produtos culturais do aspecto da indústria moderna.

Se a massa escuta, compra, lê, consome e aprecia pela manipulação do mercado, o autor apresenta duas restrições consideráveis: primeiro, as pessoas podem ser submetidas às imposições dos tipos de consumo. Desta forma, Hall (2013) atribui a condição permanente de estado de “falsa consciência”, ou seja, a representação da força torna o sujeito passivo perante a aceitação daquilo que lhe é determinado.

Embora haja teóricos radicais que apontem para um novo modelo de cultura e pode ser implantada como cultura “alternativa”, pressupõe-se que próprio sujeito é independente e pode se negar quanto às imposições mercadológicas. Hall (2013) afirma pontos questionáveis sobre este aspecto e contrapõe anulabilidade deste possível conceito, pois, além de contestar as relações de poder cultural entre dominação e subordinação, a cultura popular por si só não é íntegra, autêntica e autônoma entre o campo de forças que marcam o poder de dominação. As pessoas são capazes de reconhecer a própria realidade de vida quanto à organização de classe trabalhadora, em estágios de reconstrução e reorganização instituídos pela produção das indústrias culturais.

As mudanças de equilíbrio no poder são determinadas pelo processo cultural. Não existem mudanças por um acaso sem lutas que mobilizem a sociedade para a reflexão crítica do seu “estar” no mundo, assim como, não se trata de batalhas onde se

estabelecem as arenas coercitivas que demarcam os espaços dos vitoriosos no pódio aos subordinados derrotados. A diferença é a visibilidade que se destaca nos problemas sociais vigentes por conta das adversidades para se reverter o jogo da dominação que lhe são impostas.

Costumamos associar, por exemplo, que a intelectualidade de produção cultural é de pertencimento ao grupo que se destaca economicamente, já se predispõe nas entrelinhas conceituais, a ascensão econômica estabilizada por consequência de ser superior aos demais.

O problema pode estar em torno do conceito de “popularidade”. O estereótipo negativo é oriundo de uma base solidificada referente às tradições do povo, enquanto massa, uma prática voltada ao senso comum de experiências cotidianas contrapostas a cultura de elite, ou seja, a produção carrega o sentido informal que não se constitui ideologicamente a formação crítica do sujeito. Pertencer à cultura popular significa viver experiências de um povo que aspira expectativas comuns para a coletividade.

O fato é que as manifestações culturais são comuns às pessoas independentemente da posição social em que elas se situam. Todo o contexto de produção apresenta relações de poder mesmo que seja de forma inconsciente quanto à representação. Hall (2013) deixa explícito em sua teoria que não existe “cultura popular” íntegra, autêntica e autônoma, instituídas por regras descritivas atribuindo-lhe valores engessados quanto ao conceito do que é ou não cultura no processo temporal. Isso quer dizer, que as pessoas são capazes de se identificar ou mudar por aquilo que se produz por um certo período e se reconhecem no contexto situado.

A sala de aula deve sim, ser um espaço onde se manifestam identidades. As histórias de vida circulam a todo instante, quando se dialoga no tempo pedagógico a compreensão dos sentidos do que é ensinado. O sujeito traz a bagagem cultural responsável pela atuação na sociedade, e, ainda assim, existem professores que divergem nas próprias posturas estes conhecimentos constituídos para alicerçar-se ao posicionamento elitista. Se as histórias produzem saberes por que o termo “cultura popular” se torna senso comum, invalidados para a formação do sujeito crítico? O trabalho com a produção cultural infelizmente ainda é apresentado como ato folclórico, exótico e que servem como espetáculo para culminância de projetos educativos.

O problema disso tudo é a discrepância de se dizer que estas atividades de cunho pedagógico valorizam as tradições populares para a formação do sujeito crítico. Hall (2013) define que ser “popular”, trata de uma produção de consumo de mercado, o que

é espetáculo, apenas apresenta uma vitrine de exposição e comércio da informação manipulada, ou seja, as apresentações culturais refletem o bem-estar da alma no conforto para aquilo que encanta os olhos.

A desigualdade provoca influências de manifestar-se contra o poder instituído, normatizado por aqueles que se consideram autoritários no exercício da ordem. Se a cultura popular fosse uma atividade local isolada, a aceitabilidade diante dos sistemas entre dominantes e dominados seria sempre de forma passiva no reconhecimento do próprio status social, sem possibilidades de expressar-se por meio de lutas e resistências. A performance é uma estratégia em que se constitui e torna a manifestação contra a recusa instituída das diferenças sociais, sejam elas econômicas, raciais ou de gênero. Para Hall (2013, p. 379):

O papel do “popular” na cultura popular é o de fixar a autenticidade das formas populares, enraizando-as nas experiências das comunidades populares das quais elas retiram o seu vigor e nos permitindo vê-las como expressão de uma vida social subalterna específica, que resiste a ser constantemente reformulada enquanto baixa e periférica.

A cultura popular se mantém viva e as condições em busca de melhoria podem ser retratadas em forma de protesto que insiste em proclamar, através da arte, o uso do discurso contra quaisquer tipos de exclusão. Nesse contexto, dialogo com Ramalho e Resende (2011) para considerar o discurso como prática social em que os meus estudantes se manifestam por meio de sua própria linguagem, modos de atuar e de interagir com os outros, a representação particular do qual ele está inserido e revela ponto de vista para contestar e de entender as relações sociais no sistema que contraria a supremacia do poder.

Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 24): “A luta hegemônica travada no/pelo discurso é uma das maneiras de se instaurar e manter a hegemonia. Quando o abuso de poder é instaurado e mantido por meio de significados discursivos, está em jogo a ideologia”. O estudante traz consigo pensamentos e opiniões que muitas vezes é silenciado por conta da exclusão social que o marginaliza quanto sujeito crítico. É comum observar na sala de aula estudantes que evitam confrontos ideológicos para assumir um posicionamento sobre qualquer tipo de discussão. É preciso que o professor esteja atento para promover a instabilidade dessa soberania e criar um espaço político na sala de aula em que eles possam compreender que quanto mais ele se silencia consequentemente reproduz a ideologia hegemônica que legitima formas de poder.

No entanto, quero evidenciar que nesse projeto de intervenção ele não dá conta por uma investigação sistemática que atenda a concepção de ideologia no ponto de vista funcionalista a serem debatidas no conjunto das oficinas realizadas e nas produções das atividades pedagógicas que compõe esse memorial acadêmico. As formas simbólicas que se entrecruzam com as relações de poder (Thompson 2011) implicam nas circunstâncias particulares dadas por estes sujeitos determinados pelo contexto socio-histórico que podem ou não estabelecer relações de dominação. O que me interessa, assim como Thompson (2011), são os “efeitos” sociais do uso e a compreensão das formas simbólicas na interação e produção de novos saberes. Assim sendo, penso que a ideologia está presente nas identidades dos estudantes quando são mobilizados a expressarem e se manifestarem através das linguagens a presença do sujeito crítico atuante nas relações sociais, capaz de perceber posturas que preservam o status do poder da classe dominante e de outros que contestam as condições subalternizadas.

Segundo Thompson (2011, p.80):

A localização social das pessoas e as qualificações associadas a essas posições, num campo social ou numa instituição, fornecem a esses indivíduos diferentes graus de "poder", entendido neste nível como uma capacidade conferida a eles social ou institucionalmente, que dá poder a alguns indivíduos para tomar decisões, conseguir seus objetivos e realizar seus interesses. Podemos falar de "dominação" quando relações estabelecidas de poder são "sistematicamente assimétricas", isto é, quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito.

A periferia é um espaço deslocado marcado por uma identidade cultural própria que se afasta aos padrões hegemônicos da cultura dominante. A sabedoria popular é a reinvenção da realidade sofrida e dos preconceitos vivenciados que lutam no campo social o reconhecimento de sua própria existência. As palavras que circulam nesses espaços buscam o respeito e identidades de quem se diz e se considera como “favelado”, embora, ainda persista uma ideologia que desarticula qualquer manifestação de resistência para assegurar a força opressora. Nesse território não precisa de ciência para justificar a coletividade, a interação e as relações sociais que está impresso no retrato desta exclusão.

4. 4. Favela e Escola

Em *Plantation Memories*, Grada Kilomba (2010), mostra como a máscara era um instrumento colonial de opressão utilizado para manter a pessoa negra escravizada em silêncio. Para além do sequestro, o domínio epistemológico era uma importante arma do opressor, pois em silêncio as estratégias de fuga tornavam-se mais difíceis. Por causa das máscaras e da separação de pessoas escravizadas que dominavam idiomas parecidos o negro precisou aprender a comunicar-se através da língua do colonizador e criar os espaços de resistência a partir desse local. A língua situa o sujeito dando-lhe poder para recuperar e ecoar as vozes marginalizadas, que por imposições foram-lhe tiradas, garantindo o poder de reivindicação. As vozes oprimidas se juntam para recuperar a ancestralidade do período da escravização e regressam ao passado nas memórias destes subalternizados protestando frente aos problemas contemporâneos. Esta língua se mantém viva ao refletir a autenticidade do sujeito “EU SOU FAVELA”.

Em 2008, a banda Parangolé, liderada pelo vocalista Léo Santana, lançou a música “Favela” que me levou à necessidade de refletir sobre a representação desse espaço social. A expressão do refrão: “Favela é favela, respeite o povo que vem dela” traduz a necessidade política de respeito a este lugar, o reconhecimento do outro que se integra na coletividade, supera os problemas encontrados, e, orgulha-se de pertencer a este contexto. O verbo na forma imperativa “respeite” marca uma fala de alteridade, postura de assumir uma luta viva nestes corpos resistentes.

Foi o primeiro momento que passei a analisar o pagode com outras perspectivas. Até então, havia uma carga de preconceito por acreditar que esta musicalidade era voltada para os apelos sexuais ou incentivos à violência. A partir daí, surgiu à necessidade de compreensão de sentidos, embora faltasse conhecimento teórico para mudanças quanto às posturas do meu julgamento a este tipo de produção cultural.

Mais de dez anos se passaram, desde que comecei a lecionar e, entender os espaços de onde se fala e quem está sendo representado nas falas dos estudantes, promove questionamentos de princípios e valores que precisam ser revistos à base de teorias e relações construídas no processo da mediação. Não é uma tarefa fácil abdicar de alguns princípios culturais para rever pontos de vistas. O meu lugar na sala de aula será efetivamente socializado com meus alunos se houver interação etnográfica. Falar de um espaço apenas por abstrações, deduções ou quaisquer tipos de hipóteses distancia-se das necessidades do que eles precisam para aprender, repetindo-se

tradicionalmente a mesma interpretação da cena: o professor finge que ensina e os alunos reproduzem o que foi dito.

Apontar que alguém seja “favelado” atribui-se o imaginário de conjunto de valores voltados à prática do crime. Do que adianta levar para a sala de aula uma língua morta que inviabiliza a interação e expressividade para a formação de uma consciência crítica? Planejamentos vazios e distantes de uma realidade social excludente de participação? Infelizmente, o ensino de língua retoma os traços marcantes de uma sociedade autoritária que determina aqueles que não sabem usá-las corretamente dentro dos padrões estabelecidos, continuarão à margem da ignorância.

4.5. O Pagode Baiano

O pagode baiano é uma linguagem da juventude que pode representar a periferia? Através da música os jovens elaboram estratégias de afirmação étnica e racial que caracterizam a ideia alegria, festividade ou despertar para uma possível consciência crítico-social. Associe esse questionamento quando tive os primeiros contatos com meus alunos nos primeiros dias de aula. Na passagem pelos corredores em direção à sala de aula, a escola Laurita Souza Ribeiro é um ambiente vivo e dinâmico que promove agitação e encontros. Os batuques que ecoavam o ritmo do pagode nos corredores, ensaiavam movimentos corpóreos que, de certa forma, agregava a coletividade. Instigado, comecei a investigar como a musicalidade negra poderia ser levada para a sala de aula para tornar a aula de língua portuguesa interativa.

Os alunos da baqueta, vulgo batuqueiros, foram os primeiros que me despertaram o interesse para se pensar em um projeto de letramento e que trouxesse a linguagem da periferia no ensino de língua. Segundo Lima (2017: p. 116): “O batuqueiro não toca um instrumento, faz barulho”. São estudantes que só eram notados nos livros de ocorrência da escola ou apontados por outros professores como os bagunceiros e desinteressados. É um estigma negativo de uma identidade em que se associam marcas de exclusão pela falta de compromisso com os estudos. Nota-se que, a partir do momento que os observei, as identidades se constituíam no contexto, o corpo representa a performance de movimentos e que se conecta ao som de improvisado, tem algo a dizer, uma forma democrática de comunicação. Passei a desenvolver uma escuta mais atenta onde eles pudessem descrever como a música circula na periferia e em outros espaços sociais, a priori, o pagode baiano, e como ela se faz presente na escolha do próprio repertório cultural.

A escola precisa abrir diálogos em que o aluno seja reconhecido como um agente político e co-participativo nas relações de aprendizagens, ou seja, atuar no contexto de vida social permite trocar experiências e saberes construídos pelas relações culturais. O exercício de escuta, por exemplo, pode orientar o professor a dar o primeiro passo. Segundo Patrocínio (2010, p.04):

O discurso, nesse sentido, para além de sua postura política, passa a ser ornamentado por uma perspectiva testemunhal, determinando a voz oriunda dos espaços periféricos como a verdadeira forma de representação da miséria e da violência que assola estes espaços.

Os sujeitos precisam falar de si e do território que se faz presente na vida. Seja através da música ou por outras manifestações culturais, as estratégias de compreender as subjetividades deste espaço estão nos saberes locais, expostos pelas performances dos alunos, que forjam a excentricidade romantizada de um lugar que precisa ser desvendado por conta da estratificação social entre formas de vida. As escolas públicas já trazem a periferia para as salas de aula e essa experiência se constitui na minha essência de ser um sujeito político.

Para Ivy Guedes (2013) a musicalidade negra não se apresenta de maneira palpável quanto forma de definição. O que já se conhece pela historicidade é a trajetória do sincretismo dos ritmos e rituais africanos a título de sobrevivência. Percebe-se que no pagode há influências de pertencimento culturais/étnicos dos signos entre a mistura do sagrado e profano, letras espontâneas marcadas pela própria oralidade e performances corporais que podem encenar movimentos de luta e liberdade. A batalha contra a exclusão pode vir na produção de toda e qualquer manifestação artística negra, e, o pagode baiano, faz parte desta alteridade que possibilita o reconhecimento do sujeito da periferia. Todavia, a criticidade midiática e o preconceito daqueles que subjagam como cultura de massa, preconiza o estereótipo do tipo de música ligado ao senso comum e que nega o padrão artístico para a formação de consciência intelectualizada. Por mais que a cultura letrada considere a incompatibilidade da letra na percepção de considerar a cultura popular ininteligível para a formação da consciência crítica, há impressões de um discurso que se rompe a favor de lutas sem demagogias.

Para Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016, p.19):

Afirmar o locus de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressado e não situados. O

locus de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo.

A performance encenada revela características do sujeito atuante historicamente inserido no espaço social. É um movimento que mesmo considerado uma ação inconsciente ou involuntária expressa uma ação política que expressa uma verdade, tal qual aquela que mesmo na euforia de um corpo que se liberta, expressa condições de luta e reivindicações. A todo instante o pagode baiano se reinventa e assume o caráter de posicionamento que está presente nas linguagens da periferia e reitera a comunicação com o samba, historicamente representada pela diáspora africana. Julgar e condenar este corpo performático rememora a opressão imposta durante período colonial.

Segundo Ivy Guedes (2013: p.149):

O corpo histórico, social e cultural tem sido cada vez mais o local das minorias. Atento às emancipações políticas e reivindicatórias de diferentes pautas, o corpo se revela no pagode enquanto narrativa transformadora, transgressora e ao mesmo tempo em que empreende a ruptura das hierarquias estéticas e dominantes.

Se a cicatriz da escravização está presente no corpo negro, a performance do pagodão reflete as particularidades desses sujeitos que estão dispostos a transgredir e contrariar a ordem social. O caráter da negociação não se dá de forma ingênua ou puramente artística associada pela dança composta por padrão estético referenciado. Os desejos, repugnâncias e resistências se tornam o fascínio para rejeitar, chocar ou debochar em cena a representação do corpo como marcador de diferenças. Não há consenso para a democratização nas esferas que determinam o poder. É mais fácil forjar uma consciência de que na escola todos sabem aceitar as diferenças, folclorizando as representações identitárias da cultura popular para sobrepor o padrão cultural eurocêntrico como modelo estabelecido.

Portanto, Ivy Guedes (2013) propõe que o pagode baiano seja problematizado na interdependência entre o corpo, emoção e cognição como postura política para a inclusão da cultura musical diaspórica vivenciados pelas comunidades subalternas.

4.6 Periferia e Relações Étnico-Raciais – Pensando a Lei 10639/03 na escola

Com mais força, a partir dos últimos trinta anos do século XX, novas leituras do que pode ser entendido como cultura negra, começam a ser feitas em todos os âmbitos. Entram em pauta as problematizações em torno das Relações de poder, imaginários,

práticas de inclusão e exclusão, contemplando as discussões sobre o mito da democracia racial sustentado pela hegemonia europeia. A crença de que a sociedade brasileira é democrática e o direito à cidadania é respeitado por todos, revelam as concepções históricas que incidem sobre as questões das desigualdades no Brasil, entre elas a questão racial.

Segundo Francisco (2000): “O racismo à brasileira, formulado como democracia racial, está presente nas formas abertas ou sutis de discriminação e de repressão às formas laicas e religiosas de manifestação privada ou pública da cultura afro-brasileira”. Considerando o contexto da sala de aula a distinção de raça se estabelece no confronto entre brancos e negros na hierarquização de produção cultural. Significa que no jogo de ideias entre o erudito e o popular, estabelecem-se imposições que são instituídas nas relações de interesse, ou seja, toleram-se os valores culturais dos negros, mas não se constituem em política racial. As diferenças precisam ser constituídas para que a diversidade e pluralidade étnica sejam respeitadas.

A lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Com a Lei e outros marcos legais, abre-se um espaço oficial para a discussão sobre políticas educacionais que viabilizam a reflexão do caráter étnico-racial das pessoas que são envolvidas no processo educativo quanto ao exercício da cidadania plena dos direitos reconhecidos pela própria diferença.

O que se quer reverter é o racismo e seus efeitos, entre eles como em muitos casos, é a estereotipia constituída em trazer ao cerne do discurso, o caráter exótico que encanta o “diferente” de outras vivências, a dor e sofrimento marcados na escravização. É preciso mudar as mentalidades para se pensar em currículos educacionais, sobretudo, na participação da população africana e afrodescendente para a humanidade. Nesta perspectiva, a escola contemporânea tem o desafio de reconstruir historicamente a participação do povo africano na construção da sociedade brasileira, para deslocar o lugar do negro na compreensão de reconhecê-lo como sujeito histórico.

A forma como se vê a África reporta-se ao escravismo ou ao imaginário da ancestralidade dos costumes e tradições populares herdadas deste período. A descolonização dos currículos envolve aspectos da desconstrução histórica baseada na hegemonia das relações de poder e dominação. A alteridade de ouvir o outro rompe o silenciamento de uma historicidade roubada em favor de privilégios de negar a percepção do corpo como o espaço de fala e que abre espaços para as práticas dos saberes sociais.

Pensando nisso, Ivy Guedes (2013) propõe nos seus estudos a inovação dos currículos educacionais pautados na referência normativa da lei 10639/03 à elaboração de estratégias para uma educação efetivamente inclusiva e estimulante. É uma ação que precisa ser direcionada a destituição de práticas excludentes que não reconhecem as contribuições e a cultura africana, sobretudo, no âmbito escolar onde se convive com práticas racistas por um currículo que inferioriza os modos, falares e gestualidades próprias dos negros, principalmente quando é tratada pela superioridade branca.

Desse modo, Ivy Guedes (2013) retrata que a importância da descolonização do conhecimento pode ser pensada na resistência dos corpos negros como representação de um discurso de reivindicação, manifestação de liberdade e protestos para a construção de identidades. A educação intercultural privilegia repertórios e vivências corporais negligenciadas para a transformação do indivíduo. Este corpo permite a ruptura determinante dos padrões europeus idealizado por um projeto civilizatório que silenciou as memórias e historicidade dos subalternizados. A leitura sobre os negros na diáspora africana passará pela ressignificação de novos saberes e de desconstrução do imaginário da representação destes sujeitos à condição de escravidão, submissão e subserviência aos domínios do colonizador ou caracterizar a África como continente destituído de qualquer organização política, social e econômica.

Segundo Ivy Guedes (2013: p.50):

A história da escravidão deixou marcas no corpo negro; portanto, um corpo negro está carregado de intenção, e, a, principal é sobreviver numa sociedade perversa e discriminatória. Esse corpo precisa ser lúdico para não perder a criatividade diante de tantas desigualdades, sejam reais ou simbólicas; e ágil, para saber cair e levantar, desviar e se proteger das armadilhas veladas e mal intencionadas.

As marcas e intenções do corpo negro estão vivas na contemporaneidade para sobressair-se das ações adversas encontradas no contexto político. O reconhecimento do “outro” implica nas relações de poder, hierarquizados pela ocupação do lugar social. Cotidianamente é uma batalha que se trava na conquista de novos espaços de se perceber contra a estigmatização do racismo revelada por comportamentos que oscilam entre um olhar sutil de distanciamento pela cor ou nos atos de violência que apagam as próprias vidas. O corpo se torna o protesto da resistência, e, na coletividade, buscam estratégias de representação que garantam alternativas de sobrevivência, ultrapassam as fronteiras do local de pertença, sucumbem os preconceitos e conquistam notoriedade de autoafirmação.

Partindo do pressuposto de uma pedagogia intercultural, a Lei 10639/03 dialoga com a normativa 11769/08 quando se trata do ensino de música na escola. Pensando nesta perspectiva, promovo na minha sala de aula rodas de conversa não apenas para querer saber respostas que atendam às minhas expectativas do objeto em estudo. Aqui se constituiu a interação de entender e de elaborar estratégias que possibilitem o diálogo na tentativa de aproximar os territórios que estão presentes na sala de aula. Um batuque pode retratar o cotidiano da vida destes sujeitos ou forma de diversão para extravasar a alegria. A diversidade precisa ser mobilizada a refletir criticamente outro olhar que respeite a formação cultural dos nossos estudantes. Através da escuta sempre lanço novos questionamentos a serem suscitados, na possibilidade de investigar e reconhecer que tanto eu quanto eles somos produtores de conhecimentos, traduzimos nas nossas interações sociais o significado semântico e de representação identitária às relações para constroem aprendizagens.

Ivy Guedes (2013) destaca a necessidade de contextualizar as manifestações culturais negras na perspectiva histórica de retomada de desejos, afetividade, resistências e disputas associadas aos conhecimentos de expressões corporais. Portanto, discutir as relações do pagode baiano que dialogam com as linguagens da periferia se torna o exercício de compreensão do modo em que a musicalidade negra é retomada com o samba e de outras influências rítmicas resultantes do hibridismo cultural resgatadas de outras produções culturais de raízes africanas.

Devemos lembrar que a escola é um dos territórios de construção de identidades que permeiam os corpos negros, e, por mais que os tentem invisibilizá-los, as intenções subvertidas estão vivas contra a subalternidade. Se o professor proíbe que o aluno faça batuques em sala, utilizem os aparelhos celulares ou caixinhas sonoras com pen drive, por exemplo, substitui-se facilmente para outras performances comunicativas e se mantém novas formas de interação, rompendo assim, o silenciamento e o controle das forças simbólicas. Estas manifestações se unem a favor da pluralidade linguística que atuam em cena nas relações sociais e o professor precisa estar atento para usar essas ferramentas em favor da inovação de práticas educativas interessantes, estimulantes e produtoras de saberes.

Assim como Pinho (2004) eu também não aceito mais a ideia de trabalhar a consciência negra de maneira restrita no dia 20 de novembro em apresentações de culminância folclórica em que as escolas adotam como modelo para celebrar as

manifestações culturais. Isso pode representar, segundo Pinho (2004), à racionalização discursiva motivada pelo controle social.

Neste caso, a autoimagem do negro representado nas datas cívicas do calendário escolar, remete-nos a estratégias de manutenção do poder, constituindo-se na sociedade as formas dissimuladas para se justificar as memórias escravagistas do passado o reflexo político cultural da falsa consciência de que vivemos num país miscigenado, reconhecendo nas produções culturais o valor exótico que se desloca frente à importância legitimada pelas representações hegemônicas do poder.

Sou inquieto e a todo instante saio do pressuposto de que falar sobre negritude se limita a recontar a história do passado e mascará-la na contemporaneidade com os problemas de exclusão. Nos projetos interdisciplinares dos quais participei durante muito tempo se sustentava a espetacularização do resgate das dores pela chibata, dos sabores e danças folclóricas dadas ao reconhecimento da ancestralidade africana. Infelizmente, a reflexão de se olhar para os negros e negras como sujeitos históricos e sociais não incluem no debate aspectos quanto aos índices elevados de homicídios, casos de abuso sexual, feminicídios, tráfico de drogas e marginalidade dos jovens da periferia, sobretudo os que atingem a realidade dos nossos estudantes. Prefiro correr riscos a ficar estagnado, no conformismo passivo de aceitar o medo por conta da covardia. No momento em que oportunizei aos alunos falarem de suas vidas, encontrei nos relatos possibilidades de estruturar estratégias para desenvolver a subjetividade democrática de expressar ideias e partilhar conhecimentos como mecanismos de se estabelecer meios de interação.

5. METODOLOGIA

A iniciativa de construir uma proposta voltada para as práticas de letramento nos contextos da periferia era atribuir sentidos de significação extraídos do próprio repertório do aluno para legitimar aprendizagens. Quando retornei da licença prêmio, tive a insegurança de conduzir o projeto, pois diante do contexto de adaptação com a turma, eu fiquei temeroso por levar questões para a sala em que os alunos não tivessem interesse de participar. Antes de ter a certeza de que o projeto daria certo ou não, estabeleci momentos de conversas informais na sala, para sondá-los, ouvi-los e entender o que se passa no universo da periferia. Nessa interação, pensamos juntos em estratégias que fossem possíveis para novos letramentos e construção de aprendizagens significativas.

Nos depoimentos escritos, referencio o que a estudante QHSL define periferia: “é um lugar de pessoas dignas também, é um lugar promissor, um lugar de muitas curiosidades, descobertas, mistérios, de pessoas trabalhadoras, batalhadoras, fortes, alegres”. Com essa fala e de outros que traduziam as impressões, vivências, linguagens, dificuldades e identidades encorajou-me a levar adiante e pensar nessa periferia que a estudante retrata na sua escrita, pois diante da exclusão, infelizmente nos deparamos com uma sala de aula com condições precárias e enfrentamos todos os dias por um mínimo de dignidade que contribuam para a formação cidadã dos nossos jovens.

Para esse lugar “promissor” e de “curiosidades” selecionei temas dos quais ganharam discussões em torno do próprio espaço social do aluno onde a letra de pagode e outras produções culturais negras sugeridas por eles dialogava a realidade vivenciada. Os sujeitos aqui nesse contexto, são reconhecidos pela notoriedade de expressar por meio das suas próprias linguagens o que eles pensam a respeito de si e do mundo em que atua, partindo do seu próprio território para resistir diante de falta de tudo, mas não da falta de serem eles mesmos como produtores de conhecimento.

É importante destacar que foi respeitado o currículo de língua portuguesa para a seleção dos conteúdos dos quais o aluno do 9º Ano precisa ter acesso para a própria formação. Os temas das oficinas contemplavam nas atividades direcionadas ao ensino de gramática, embora fosse totalmente abolida a memorização de regras sistematizadas, aplicação de exemplos descontextualizados ou atividades reguladoras que identifiquem categoria aplicada.

Segundo Nascimento (2008: p.03): “A partir do momento que pensamos a linguagem, somos o que a linguagem nos faz pensar, ser e expressar. Entretanto, a linguagem não é transparente, a representação do discurso não é mera questão gramatical, ao contrário, é um processo ideológico cuja relevância deve ser considerada”. O que se privilegiou foi o ensino de caráter social onde o aluno produzia textos atrelando aos conteúdos selecionados e que na ação discursiva marcassem o uso social da língua para expressar a criticidade de afirmação.

Para tanto, o projeto de intervenção tentou considerar as práticas de letramentos na concepção de inferir, interpretar, escrever suas próprias histórias através das atividades desenvolvidas que representassem as identidades dos estudantes do 9º Ano do ensino fundamental e que se constituíssem nas formas de dizer, expressões próprias para a construção do dicionário linguístico em torno das periferias camaçarienses. A participação do aluno foi essencial para a autonomia de se tornar o sujeito histórico ao

enfrentamento das condições de exclusão. As vozes ganharam a resistência e notoriedade na sala de aula para o próprio desenvolvimento do estudante, respeitando as diferenças coletivas do estar no mundo e atuar sobre ele.

Um dos aspectos em discussão será o diálogo sobre as “coleções” Rojo (2012) do repertório cultural trazido por eles para as questões raciais, apresentando a identidades e resistências em dois pontos de vista divergentes: a sujeição do negro frente às relações de dominação e o debate da formação étnica do povo brasileiro, reconhecendo no campo do conhecimento, as principais lacunas que historicamente são mantidas na construção do discurso hegemônico frente aos desafios de exclusão social imposta pelo sistema político.

A escolha do conteúdo poema visual partiu da necessidade de trabalhar a palavra no contexto de interação. Era uma avaliação diagnóstica espontânea na qual se tinha a intenção de manter uma conversa informal observando formas nas quais os alunos se sentissem confortáveis para expor o que pensam e os desejos de retratar cenas do seu cotidiano.

O trabalho com poema visual possibilitou a consonância do uso da palavra e a imagem, modos de expressão linguística do qual o aluno dialoga a própria subjetividade para aquilo que ele pensa, diz e reflete sobre ele mesmo. Na espontaneidade de se realizar o jogo linguístico a partir das leituras que se constituíram nesses poemas, possibilitou novos caminhos para ampliar o conceito de periferia e de outros verbetes que estão presentes na vida dos estudantes e de que maneira eles influenciam para manifestar expressões para a interação social.

Na condição de pesquisador, procurei variantes constitutivas que ampliassem para a ressignificação das expressões linguísticas em torno das periferias camaçarienses que estão presentes nas resistências de serem ouvidas para a conquista dos direitos sociais.

Na pesquisa a metodologia assumida foi de natureza qualitativa definida por Martins (2004: 289) *como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise*. Essa abordagem mostrou-se adequada aos objetivos propostos.

Para dar conta da tarefa optou-se por uma pesquisa de cunho etnográfico juntamente com um projeto de intervenção em sala de aula de modo a investigar no processo os modos de dizer dos estudantes.

Diante disso três questões ganharam destaque diante da concepção assumida. A necessidade de uma sondagem para que os sujeitos pudessem dar-se a conhecer no processo, bem como o desenvolvimento de oficinas com várias etapas possibilitando abarcar a proximidade com realidades complexas e as várias relações que se estabeleceram em sala de aula.

As oficinas desenvolvidas em várias etapas permitiram o uso de recursos diversos para abranger as singularidades nas interações entre os sujeitos.

Parte do processo foi também sustentada pela observação da sala de aula como uma escuta atenta do ambiente. Também lancei mão de anotações cotidianas com o foco de não perder os detalhes do que acontecia a cada oficina. Isso me ajudou a caminhar para sistematizar as demais. Todas as oficinas serão detalhadas no item de análise das oficinas.

Como apontam Vóvio e Souza (2005) pensar a entrada em sala de aula requer considerar que estamos lidando com vidas e sentimentos, para além de fazer uma pesquisa e nesse sentido:

Discorrer sobre o conjunto de práticas sociais de uso da linguagem escrita de uma dada sociedade e, especificamente, de grupos sociais ou de pessoas que nela coexistem, remete-nos ainda a questões que dizem respeito ao modo como estão distribuídas as condições para usufruto e participação em situações mediadas pela escrita.

Também na mesma linha, as autoras afirmam que ao pesquisarmos grupos sociais:

educadores populares ou professores, é preciso considerar que mais do que nomeá-los enquanto grupo é preciso investigar as possibilidades de que usufruíram, as restrições pelas quais passaram, inventariar as situações vividas e as formas como as enfrentam, bem como os comportamentos advindos de sua ação no mundo social. Para isso, é necessário debruçar-se sobre os fatores sociais, considerando as diversas esferas da atividade humana determinadas por sua inserção cultural, responsáveis pelo desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Há de se considerar as elaborações, procedimentos e demandas a que os sujeitos devem responder em diferentes situações de seu cotidiano.

5.1. Plano de Aplicação - quadro das oficinas

Em variadas pesquisas sobre letramento de grupos ou populações específicas adotam-se o exame de dados em perspectivas metodológicas diversas. De um lado, há um conjunto de pesquisas que se dedicam a investigar os fatores macrossociais que condicionam possibilidades e formas de participação dos sujeitos em práticas de uso da linguagem escrita. São pesquisas baseadas em metodologias quantitativas, nas quais se podem observar fatores que se mostram positivamente relacionados e, habitualmente, associados a níveis de letramento : perfil socioeconômico, nível de escolaridade,

exposição a ambientes letrados na infância e envolvimento em práticas de letramento na vida cotidiana. Tais pesquisas ocupam-se por gerar modelos de intervenção global, subsidiando o desenho e implementação de políticas sociais.

Por outro lado, há pesquisas que vislumbram outras possibilidades de exploração e exame de dados, que, como afirma Lahire (1997: 33),

(...) procura[m] sublinhar a importância de se levarem em consideração situações singulares, relações efetivas entre os seres sociais interdependentes, formando estruturas de coexistência (“uma família”), em vez de correlações entre variáveis que são recomposições sociológicas de realidades sociais às vezes forte demais, desestruturantes demais ou abstratas demais para compreender certas modalidades do social e com isso certos aspectos das realidades sociais em seu conjunto.

Pois, diferentemente da pesquisa quantitativa, que produz padrões gerais de análise, identificando e categorizando processos, a abordagem qualitativa permite o exame mais aprofundado da interação entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos. Focaliza o problema de como as pessoas interagem, apropriam-se e negociam com a cultura. Faz emergir o caráter idiossincrático do processo de socialização, pressupõe que os grupos e os agentes sociais sejam heterogêneos e, mais importante, deriva da convicção de que a ação humana e a interação social são fundamentais na configuração da sociedade e constituem-se em motores da história (Haguette, 2001).

Coerentemente com a perspectiva teórica que assumimos, a abordagem qualitativa permite identificar as práticas culturais, os locais específicos e contextos de uso, bem como as condições em que foram forjadas as trajetórias dos sujeitos e as atividades presentes em seu percurso de socialização. Apreendem-se por meio da linguagem os elementos constituintes de suas identidades, os contextos e usos da leitura em seu cotidiano.

Conseqüentemente, no desenvolvimento das pesquisas, merece atenção o modo como se deram para os sujeitos as aprendizagens referentes à linguagem escrita, de que práticas tomaram e tomam parte nas quais a escrita é central em variados domínios como a escola, a casa, o espaço de participação social e os outros âmbitos de suas vidas, e se estabelecem algum tipo de extensão ou inter-relação entre esses âmbitos. Em outras palavras, no processo de geração de dados é preciso acessar o que foi construído, vivido e aprendido em relação à escrita, em contextos e situações específicas, em determinados quadros socializadores e ciclos de suas vidas. Também nos interessa explorar a reflexão

por parte deles sobre tais vivências e aprendizagens e se essas se estendem a outros contextos, e se mesclam a outros aprendizados.

As investigações que assumem uma abordagem sociocultural sobre o letramento precisam combinar um conjunto diverso de situações investigadas (entrevistas, grupos de discussão, aplicação de questionários, observação de eventos de letramento, gravados em áudio e vídeo, por exemplo), de dados gerados nessas investigações (narrativas sobre suas trajetórias, enunciados que explicitam pontos de vista, que descrevem situações vividas e recursos disponíveis, notas etnográficas e registros fotográficos), e de documentos institucionais. Tais informações não são obtidas em uma abordagem estritamente quantitativa ou que desconsidere que os usos da linguagem são construções sócio-históricas, forjadas nos contextos específicos de sua produção (Street, 1984). Essas investigações envolvem interações entre pesquisadores e os sujeitos, e entre esses sujeitos, e, ainda, entre estes e as outras pessoas que compartilham de práticas de letramento. Assim, os dados são gerados e construídos pelos envolvidos, guiados pelos objetivos da pesquisa e negociados entre todos.

Além disso, é preciso enfrentar as dificuldades de elaborar instrumentos e produzir análises sobre o que é diverso ao vivido pelo pesquisador. Em outras palavras, é fundamental dispor de instrumentos específicos que dirijam o olhar do pesquisador para o que é singular ou surpreendente nas práticas dos sujeitos e que, muitas vezes, não encontram precedentes nas práticas de letramento conhecidas por aqueles que levam a cabo as pesquisas e que organizam conclusões e modelos de ação.

O paradigma qualitativo que assumimos exige e privilegia um contato mais longo e estreito entre pesquisador e pesquisados. Nestes casos, atenção especial deve ser dedicada aos contatos preliminares, buscando criar um campo de diálogo e uma relação de confiança para que sejam autorizados a entrar em territórios, tomar parte de práticas e ter liberdade de observação. A qualidade das relações estabelecidas, sem dúvida, orienta as condições de geração dos dados.

Nesse sentido, a organização do trabalho de campo em nossas pesquisas comportou pelo menos dois momentos preliminares. Um primeiro, estabelecido antes mesmo do contato propriamente dito, refere-se à análise de documentos que registram a ação social dos grupos, o que informa sobre os princípios norteadores de seus trabalhos, modos de funcionamento do grupo ou instituição e outros aspectos que possam ser interessantes para negociar e estabelecer as bases em que ocorrerão as investigações. O segundo, diz respeito ao convite à participação no processo de pesquisa. É neste

momento de aproximação entre dois universos – pesquisador e pesquisado – que se constroem oportunidades para o estabelecimento de pactos e acordos, bem como explicitação de necessidades para a realização da pesquisa.

A preocupação fundamental no processo de geração de dados parece-nos ser a de reunir um variado conjunto de informações, que aproxime pesquisador aos sujeitos, às suas histórias e práticas declaradas, à apreensão e compreensão de suas realidades e do contexto sócio-histórico em que estão imersos.

Somam-se às questões já levantadas a necessidade de observar o aspecto ético que permeia as pesquisas na área de linguagem, como o compartilhamento de responsabilidades e a explicitação de seus objetivos, de modo que todos os envolvidos tenham conhecimento e consciência dos possíveis tratamentos e usos dos dados obtidos, bem como das possíveis implicações quando da divulgação dos resultados. Tal como diz Kleiman (2002), a explicitação total não é coisa simples, por mais que se queira a transparência na relação há que se perguntar sempre até que ponto existe o controle e acompanhamento do processo por parte dos dois lados. Não raras vezes o sujeito participa de pesquisas sem ter ciência dos objetivos, uma vez que toda pesquisa é em alguma extensão secreta, no sentido de que o pesquisador, em geral, revela apenas parcialmente aos informantes os seus objetivos (Silva, 2002: 168). Ou ainda, os objetivos de pesquisa são modificados sem que os informantes tenham sido comunicados.

Uma das situações privilegiadas nas duas pesquisas têm sido os grupos de discussão por possuir um caráter coletivo, no qual os participantes discorrem sobre variados temas. Tais temas, comuns às duas pesquisas, funcionaram como motores da produção discursiva, em especial de relatos autobiográficos. A obtenção desses relatos colabora para que se tenha acesso aos contextos sociais, a pessoas que tomaram parte no processo de socialização dos sujeitos, apresentando marcas culturais, apropriadas e interpretadas por eles. Esse procedimento tem permitido acessar as representações sociais do grupo e fornecido pistas importantes para a organização do roteiro de entrevista individual. No quadro a seguir, apresentamos temas e questões centrais que guiaram os grupos de discussão:

QUADRO DE OFICINAS

PERÍODO: 16 de Julho a 25 de Outubro	
1.	16, 17 e 18 de Julho - Retorno de Licença- Apresentação e primeiro contato com a turma do 9º Ano B;
2.	Análise do livro didático dos estudantes;
1.	23, 24 e 25 de Julho – primeira roda de conversa: apresentação individual dos estudantes; sondagem no intuito de investigar o repertório cultural, modo de vida e o território de pertença de cada um. De acordo com os relatos, foram feitas as primeiras observações que foram utilizadas para o planejamento do projeto de intervenção.
2.	Planejamento das estratégias pedagógicas interligados ao currículo de ensino de língua portuguesa.
1.	30, 31 de Julho e 1º de Agosto: Estudo gramatical: Figuras de linguagem Análise semântica e os efeitos de sentidos no uso de expressões que marcam a conotação da linguagem nas atividades aplicadas no livro didático. Início dos estudos do conteúdo Poema e Poema Visual.
1.	13, 14, 15 de Agosto - Oficina 1. Tema: Palavras em Liberdade: Leitura do texto “Presságio” de Fernando Pessoa. (Análise e discussão do texto).
2.	Apresentação de poemas visuais de Sergio Caparelli.
3.	Estudo dos poemas visuais.
4.	Produção de poemas visuais que caracterizem o espaço da periferia sob o olhar do aluno.
5.	Catalogar os registros dos primeiros verbetes dando-lhes sentido e significação de uso. A priori, o termo periferia será o ponto da discussão.
1.	27, 28 e 29 de Agosto - Oficina 2. Tema: Historicidade do samba e as relações étnico-raciais da Lei 10639/03; Estudo sobre a História do samba e do samba-de-roda e as influências de contribuição para o pagode baiano. Contextualizar a historicidade com os princípios que regem a lei 10639/03.
2.	Apresentação do livro de Muniz Sodré “O samba o dono do corpo”
3.	Exibição da entrevista do Historiador Luís Simas “O samba e suas raízes”
4.	Exibição do documentário “Samba de roda do Reconcâvo Baiano.
5.	Catalogar os verbetes samba, samba-de-roda e periferia (ressignificação dos verbetes).
1.	03, 04 e 05 de Setembro: Suspensão das atividades das oficinas em decorrência da organização do desfile cívico do 07 de setembro.
1.	10, 11 e 12 de Setembro – Oficina 3 – “Mulheres no comando; Mulheres no poder” Estudo dos vídeos-clipes das músicas: MANOEL (Banda Lá Fúria) e GINGA (Iza). A atividade ocorrerá em dois momentos: a. Leitura apenas das imagens: percepção dos elementos em torno da periferia e a representação da mulher negra em cada vídeo; b. Leitura das imagens com áudio: relações entre o que se diz pela imagem e o que se representa no discurso da letra.
2.	Etapa final: preferencialmente, composição de uma letra de pagode de autoria feminina ou os que os demais estudantes retratem na letra a corporeidade da mulher no centro da discussão.
1.	24 e 25 de Setembro – Oficina 4 - “É tudo ou nada”: As periferias na construção de identidades marginalizadas. Estudo e análise de três vídeos-clipes dos artistas Igor Kannário “É tudo ou nada” e Carol Conká “Cabeça de Nego” e Sabotage “Sai da frente” a. A discussão será em torno do corpo resistente perante a marginalização social frente aos problemas de exclusão. São histórias de vidas que podem ser associadas no contexto dos territórios dos nossos estudantes A proposta da atividade é abrir uma discussão em torno de um debate do qual os estudantes falarão do espaço de pertença, o sentido e compreensão a expressão “Empoderamento na favela” e as linguagens que as periferias (dos vídeos assistidos) retratam sobre os corpos negros e os modos de resistências que constituem na coletividade.
	16 e 17 de Outubro - Oficina 5. Dicionário Linguístico em produção: sentidos e significados de interação entre periferias (parte I). A seleção dos verbetes no processo de todas as oficinas passará pelo processo de resignificação. Serão acrescentadas novas expressões em que os estudantes avaliarão para a entrada do dicionário. A mediação será conduzida atendendo todos os grupos, tirando-lhes dúvidas e sistematizando a organização

para o lançamento do trabalho final.
22, 23 e 24 de Outubro: Conclusão do trabalho em grupo da Oficina 5. Os alunos juntamente com o professor escolherão os verbetes analisados quanto ao uso, correção, últimos ajustes e organização.
1. 10 de Novembro- Autoavaliação- Através de uma escrita espontânea os alunos descreverão como as aprendizagens foram adquiridas no processo das oficinas, posicionando-se nas atividades das quais despertaram maior interesse de participação, como se identificaram e de que maneira as identidades serão ressignificadas. Assim como, eles estarão livres para julgarem aspectos que não foram interessantes ou que se tornaram cansativas, etc

6. Oficinas de aprendizagens: propostas pedagógicas para a transgressão do ensino de língua.

A proposta de trabalhar no caráter de oficina consistiu na discussão de ações afirmativas em favor da subalternidade das periferias onde se encontram vidas invisibilizadas no que diz respeito às identidades coletivas. Nesse sentido, assumimos a responsabilidade de não deixar as vozes dos estudantes silenciadas às formas de exclusão. Formamos uma comunidade aberta para novas aprendizagens respeitando o espaço de cada um e os posicionamentos entre o ouvir e o falar se tornou em estratégias pedagógicas fundamentais para o processo de interação.

Segundo André (2005: p.64): “A resistência constitui-se, assim, em um conjunto de práticas que assumem um caráter de oposição, de negação, de rejeição por parte dos dominados, numa tentativa de barrar a dominação e de não perder sua identidade cultural”. Entendendo que a escola é um direito de todos, lugar ideológico e de disputa de poder, as oficinas partiram para o reconhecimento da cultura negra, sobretudo, na representação do pagode baiano e o diálogo com as linguagens das periferias para se lançar novos olhares de tensão e conflitos como expressão de resistência às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade em espaços de negociação, no intuito de se desconstruir o racismo e a desigualdade social.

Para tanto, adotamos a estratégia das rodas de conversas como possibilidade para a construção de sentidos e trocas de saberes. As experiências oportunizaram para os sujeitos participantes a ressignificação do contexto da sala de aula, como um espaço aberto de interação em que os atores sociais interagem entre si, movimentos por onde eles se reconhecem nas próprias ações e novas descobertas para a compreensão do seu espaço que agregam conhecimentos coletivos. O assunto temático das oficinas foi

desenvolvido em quatro blocos dos quais apresento, a seguir, a descrição e análise da intervenção.

6.1. Oficina 1: Palavras em liberdade: Periferia meu lugar

Antes de expor para a turma o objetivo e a pretensão de se trabalhar poema visual, apresentei-lhes o texto de Fernando Pessoa intitulado “*Presságio*” retirado do livro didático.

TEXTO 01: PRESSÁGIO

(Fernando Pessoa)

O amor, quando se revela,
Não se sabe revelar.
Sabe bem olhar p’ra ela,
Mas não lhe sabe falar.

Quem quer dizer o que sente
Não sabe o que há de dizer.
Fala: parece que mente...
Cala: parece esquecer...

Ah, mas se ela adivinhasse,
Se pudesse ouvir o olhar,

E se um olhar lhe bastasse
P’ra saber que a estão a amar!

Mas quem sente muito, cala;
Quem quer dizer quanto sente
Fica sem alma nem fala,
Fica só, inteiramente!

Mas se isto puder contar-lhe
O que não lhe ousou contar,
Já não terei que falar-lhe
Porque lhe estou a falar...

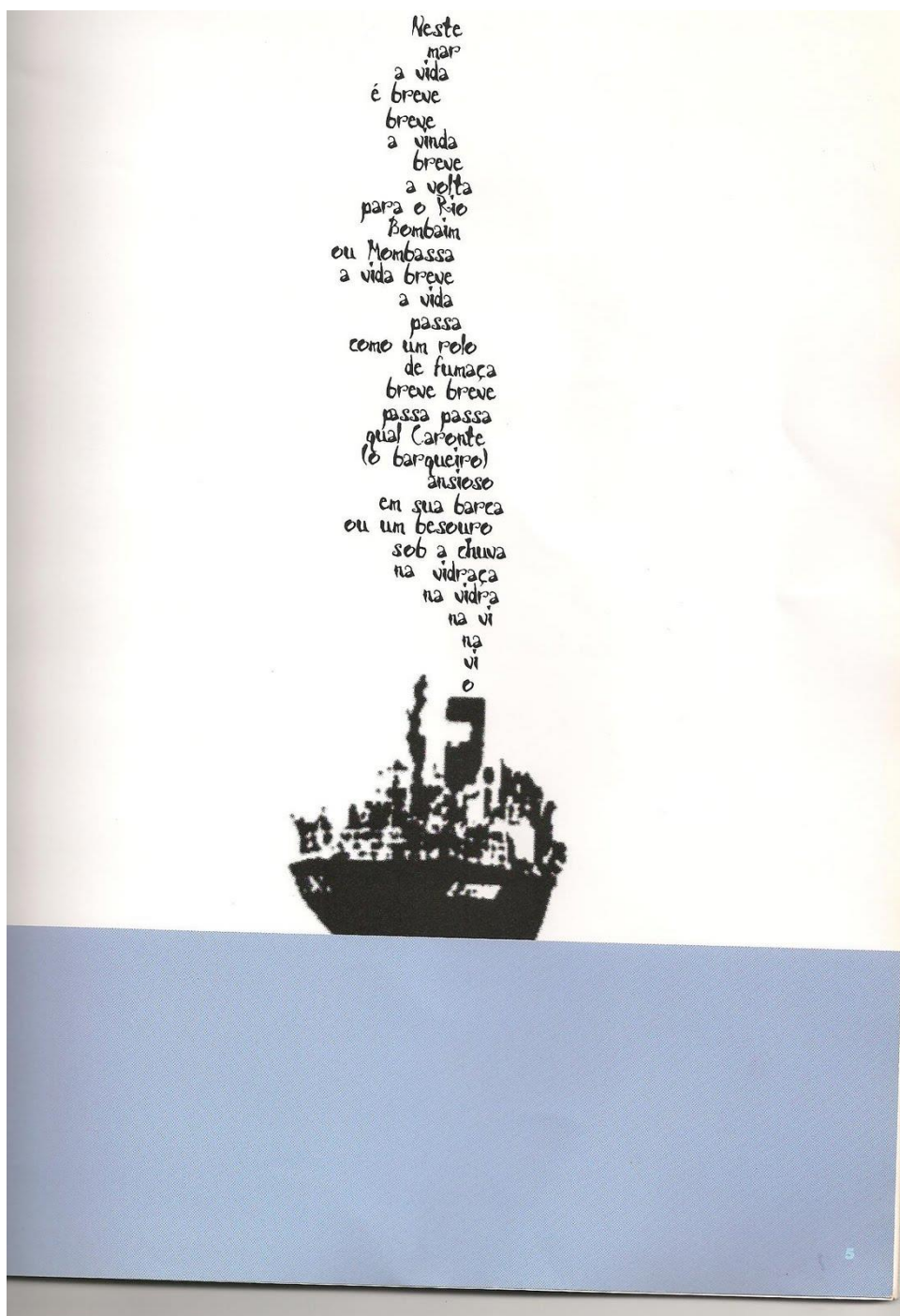
Fonte: <https://www.culturagenial.com/poema-pressagio-de-fernando-pessoa/>

Parti para a discussão do conhecimento quanto à estrutura e diferença do gênero discursivo poema em relação às outras produções dos quais eles escrevem no cotidiano em sala de aula. Não utilizei o roteiro de atividade proposto no livro porque esvaziava o conteúdo do texto, limitava-se à localização de informações e análise gramatical para identificação de figuras de linguagem. No primeiro momento, a mediação foi conduzida no levantamento prévio de alguns questionamentos para que os estudantes pudessem definir o que é o amor, baseado nas próprias experiências vividas e que pudessem ser narradas. Alguns deles apontaram que o amor é ilusão, na ideia de que as frustrações dos relacionamentos revelaram que esse sentimento foi movido por interesses, principalmente, nas intenções que estão em jogo os bens materiais. O que me chamou atenção nos relatos, é que a maioria dos estudantes caracteriza que o “amor” só existe no âmbito familiar, destacando a especificidade quando ele é dado pelas mães, pois isso se torna incondicional quando ela está disposta a enfrentar qualquer dificuldade em defesa dos filhos.

Após ouvi-los, voltamos para o texto de Fernando Pessoa, destacando os recursos linguísticos que caracterizam a sentimentalidade e o tratamento dado ao tema, fugindo das armadilhas de escolarização do texto literário.

Em seguida, os poemas visuais entraram na discussão. Do próprio livro didático, começamos a analisar poemas de Sérgio Capparelli. Apresento abaixo, um dos poemas que trabalhamos para contextualizar a disposição das palavras e imagem representada.

FIGURA 1 – Poema O Navio



À medida que ia se formando uma rede de conhecimento obtido pelas trocas de experiências, dialogadas com as leituras dos textos, subverti as regras de composição poética e passei a refletir com os meus estudantes a importância do poder da palavra, relacionando-a quanto à disposição, formas de expressão e estrutura que pudessem ser dialogadas com o poema de Fernando Pessoa. O aluno apresentou o que ele pensa possibilitando leituras autocríticas e a intencionalidade poética de ser livre nas próprias escolhas lexicais para dar vazão ao posicionamento e refletir a realidade social. Na medida em que outros poemas visuais eram apresentados, os estudantes ficavam impressionados como a disposição das palavras associado com a imagem à expressão do pensamento. Isso despertou a curiosidade de querer lança-las para novas combinações que conduzisse o leitor para outras leituras.

Portanto, lancei o desafio para que eles compusessem um poema visual baseado no seguinte tema: “*Periferia, o meu lugar*”. Pedi que a turma se organizasse em pequenos grupos para realizar a atividade. Eles iniciaram o cochicho trazendo palavras e ideias que circulavam para refletir o retrato da cena e ações cotidianas que estão presentes na vida desses sujeitos e que caracterizam o território. Foi um momento em que o repertório cultural dos estudantes trazia movimentos para a escolha dos vocábulos que definiram no olhar atento o meio social do qual eles fazem parte. Percebi que, aos poucos, as histórias de vida dos estudantes revelavam as influências de como ele se vê, se insere e como essa visão de mundo interfere nas trocas de experiências com os demais colegas e que contribuíram para processo de construção da atividade. Na produção do estudante JV, por exemplo, ele me perguntou se ele poderia criar um poema sobre “O baba na periferia”. Ao perguntar-lhe o motivo da descrição e importância desta imagem para caracterizar esse território, o estudante definiu que através desses encontros os jovens se sentem felizes por fazer aquilo que gostam (jogar bola) como também ele sentiu a necessidade de mostrar uma periferia diferente nos meios de comunicação em que se reproduz como um lugar violento.

Jogo de futebol, empoderamento feminino, feminicídio, festas, grafite e espaço de disputas foram os principais temas escolhidos pelos estudantes. Diante de palavras que se destacaram, elas representam as esferas política, social, racial e de gênero.

Após a realização da atividade eu organizei os poemas, selecionei os verbetes que mais se destacaram nas atividades para serem apresentados na sala de aula, como também, foram catalogados para no momento da construção do dicionário linguístico, seriam tratados a ressignificação desses verbetes. Exigiu de mim a atenção no

tratamento das informações, cuidar da recepção dos alunos no contato com os textos, com a leitura e produção de sentidos e a interação no diálogo para ouvir e falar, percepções do que eu havia observado não apenas nas imagens e escritas, mas nas rodas de interação e nos momentos em que os próprios termos circulavam entre eles.

Os verbetes e imagens apresentaram perspectivas das quais não tinham sido planejadas para a aplicação desta intervenção. O que me chamou atenção, por exemplo, foram algumas imagens de revólveres que traziam expressões ligadas a violência.

Precisei desconstruir convicções de levar apenas as letras do pagode para fomentar discussões políticas no entorno da periferia. As palavras que vieram à tona nas produções dos alunos me fez repensar em outras estratégias que deveriam ser dialogadas nas próximas oficinas. Não poderia deixar passar produções artísticas instigantes na qual o estudante fala dos problemas vigentes que atentam contra a própria vida. Ficou forte a percepção que havia um lado das meninas e outro dos meninos, o que será discutido mais profundamente na próxima sessão.

6.1.2. Imagens e palavras dos meninos

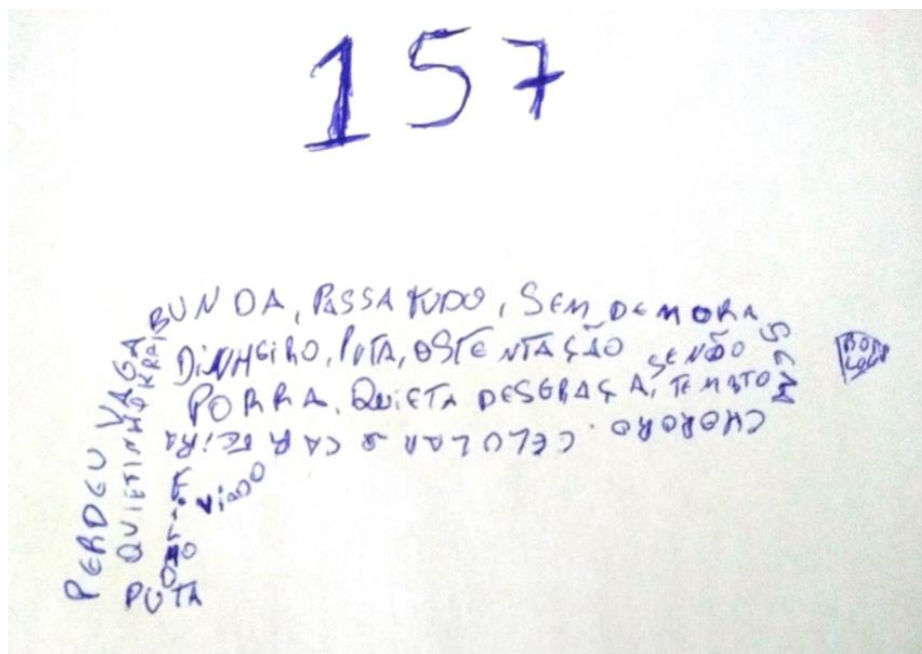
Na distribuição dos grupos na sala de aula, percebi após a aplicação da atividade a predileção dos estudantes organizarem a equipe em meninos e meninas. A sala estava agitada e confesso que nesse dia eu não estava atento na movimentação do qual se estabeleceu as relações de gênero para a escolha dos componentes. De certa forma, isso influenciou na produção dos temas que nortearam as atividades e gerou outras discussões das quais tive que estar atento para a elaboração das demais oficinas.

No grupo dos meninos, os estudantes trouxeram cenas que revelam a violência no universo das periferias, incluindo violências sofridas por mulheres. Houve também, situações do cotidiano que falam sobre futebol, tecnologia e expressões de otimismo para mudanças da realidade.

Veamos a primeira produção, que segue, construída pelos estudantes, homens, J e F que, em princípio, podemos dizer, como se diz todos os dias “retrata uma cena de violência”. Em leitura rápida permite dizer que as palavras não estão estáticas, elas acompanham a rapidez do assalto, seguidas na execução de um tiro. A bala do revólver não é perdida, ela ganha uma direção que atinge a vítima exposta à ação do criminoso. Durante a produção eu perguntei aos estudantes o que os motivaram para a cena em questão, o aluno J retratou a sensação do medo que ele enfrenta todos os dias no bairro onde mora. Segundo ele, é comum mudar o caminho para não ser visto todos os dias no

mesmo horário quando sai de casa, ele tem a responsabilidade de levar primeiro o irmão para a escola. Neste trajeto, os assaltos são constantes, principalmente, no período da manhã, onde não há movimentos de outros estudantes como também de outras pessoas que estão indo para o trabalho.

FIGURA 2- Poema 157



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Os estudantes colocam como título do texto um dos artigos do Código Penal Brasileiro. Trata-se de um crime de assalto a mão armada que também serve como variante para denominar o sujeito que rouba. O uso do código “157” está presente nos grupos musicais pertencentes ao movimento da cultura do hip-hop que debatem a criminalidade nas periferias. A popularidade desta espécie de gíria cresceu a partir da música “*Eu sou 157*”, do álbum “*Nada como um dia após o outro dia*” lançado em 2002, pelo grupo de rap brasileiro RacionaisMc’s. Observa-se nesse contexto, que na cena retratada deste poema estabelece-se a intertextualidade com os versos: “Hoje eu sou ladrão, artigo 157/As cachorra me ama/Os playboy se derrete/Hoje eu sou ladrão, artigo 157/A polícia bola um plano/Sou herói dos pivete”. Letra que hoje o Grupo não cantaria, dada a pressão que sofreu de grupos feministas e até do próprio movimento hip-hop.

Pela leitura do texto, a descrição da cena de assalto que está em pleno movimento é marcada pelas expressões de comando do perigo em vista. Na conversa que eu tive com o grupo, questionei o porquê nesta cena a figura feminina ser a vítima e

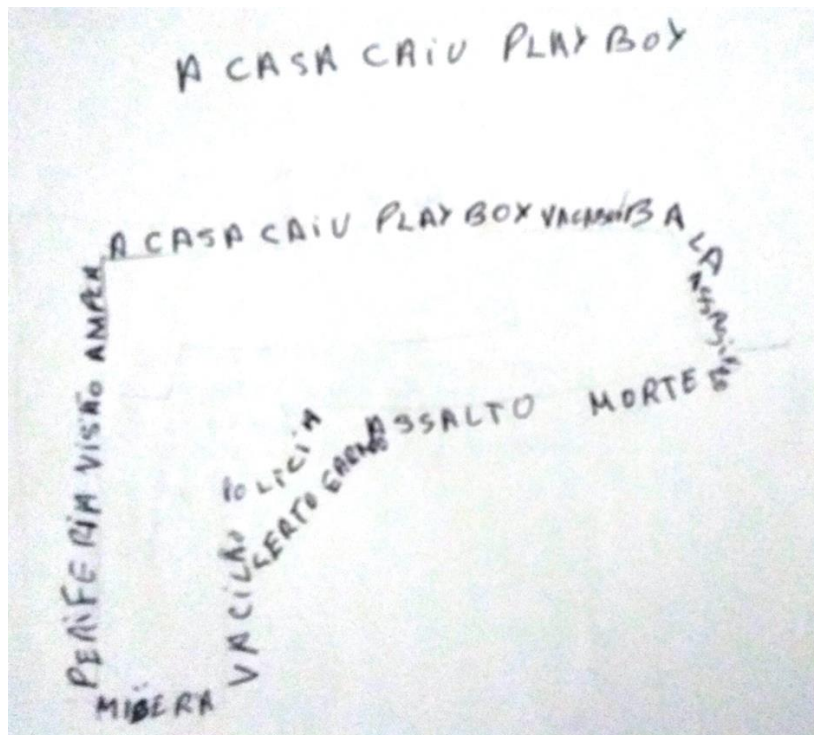
não a masculina. A resposta dos estudantes de referenciar a mulher como “puta” e “vagabunda” apontam para possíveis leituras de que elas se envolvem com bandidos para ser reconhecida na comunidade ou na facção criminosa do território ocupado. Nesse sentido, o poema dialoga com a música do Racionais Mc’s quando eles retratam que ser “mulher” representa a submissão que lhe é imposta pelo poder da arma de fogo dadas pelas condições de marginalidade e pelo domínio do crime.

Na escola Laurita Ribeiro, por exemplo, é comum ouvir a expressão “*meu trafã*” - aqui subentende-se a referência ao traficante responsável pelo comando em áreas periféricas demarcadas - nas vozes de meninas adolescentes que são jogadas a relacionamentos abusivos. Infelizmente, algumas dessas meninas sofrem agressões físicas e morais pelo preço que se paga por estar na condição de “mulher de bandido”, pois elas, talvez sem muitas outras visões, ao menos no movimento, passam acreditar que não tem nada a perder, por conta do contexto de exclusão social nas quais estão inseridas e são submetidas.

Percebi que as conversas na sala e fora dela, muitas vezes parecem ser interrompidas por representar riscos de vida dos estudantes, pois o que vem a tona são situações generalizadas narradas em práticas violentas ocorridas tanto nos bairros como também nas próprias casas. Aqui podemos trazer Pimentel (2016: p.123) ao afirmar que em situações de interação como essas: “Há algo que fica no lugar do não dito ou do que necessariamente deve ser ocultado”. Nos desenhos representados pelas armas de fogo sempre há a narração da dor do outro, enquanto as próprias dores são ocultadas.

Continuando a discussão, vejamos o poema de JC intitulado “*A casa caiu Plaboy*”

FIGURA 3- Poema A casa caiu playboy



Fonte: Arquivo pessoal do autor

O texto remete a uma ação de confronto entre polícia e bandido. Nota-se que se trata de uma operação policial de uma abordagem a um sujeito rendido. O título reproduz a expressão verbal quando anunciam uma situação de desvantagem dirigida às vítimas.

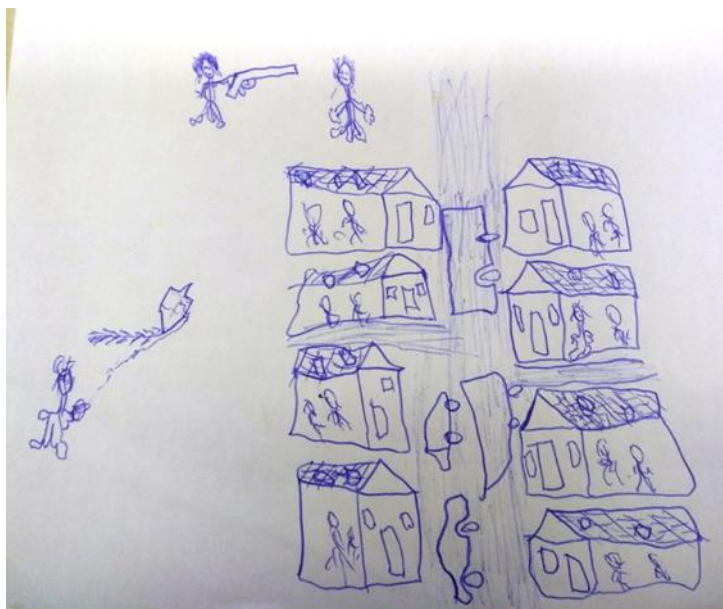
Durante a realização e após a intervenção tive que buscar referências que pudessem me fazer entender um pouco mais o que eu não via, lia e escutava. Entre as leituras destaco Franco (2014) quando fala que as prioridades políticas são destinadas ao favorecimento do opressor. As vozes que se rebelam nos dois poemas visuais distanciam-se dos problemas daqueles que detém o controle do poder do Estado para administrar um país que se diz democrático. Segundo Franco (2014), a população que vive nas favelas são vistas como moradoras de territórios excludentes em oposição ao conjunto de cidades. Abordar as questões de violência, sejam elas que envolvem confronto entre traficantes e policiais, reproduz a imagem que os crimes são provenientes dessas comunidades por permitirem o domínio dos criminosos e que acabam impondo as próprias ordens. Isso se reflete como fatores determinantes que isentam a responsabilidade do Estado de cumprir seu papel como agente da cidadania.

Franco (2014) discute que o preconceito e a discriminação têm elevado à criminalização da pobreza e isso tem sido o argumento usado pelo Estado para

convencer a subjetividade coletiva da sociedade. A responsabilidade do crime impregna os moradores da favela e os marginaliza como os responsáveis pela falta de segurança que se instalou em todos os territórios de acesso. É preciso discutir a estigmatização socioespacial da favela. Franco (2014) considera que a relevância dos movimentos sociais que mobilizam projetos culturais, políticos, esportivos, entre outros, são ações que podem contribuir para fomentar discussões de políticas reivindicatórias. Estar atento ao que cada periferia promove para a formação cidadã do nosso estudante pode apresentar perspectivas e despertar para uma consciência de compromisso e responsabilidade em benefício de lutar a favor da coletividade.

No próximo texto, os alunos R e M trabalharam a linguagem não-verbal para definir a violência na periferia:

Figura 04- Ilustração sem título



Fonte: Arquivo pessoal do autor

O retrato social imprime a sensação do medo de viver numa zona de riscos. Os estudantes ampliaram o entorno da periferia não apenas para mostrar uma abordagem criminosa. Percebe-se também, que os demais moradores estão aprisionados dentro das próprias casas, são silenciados em decorrência da falta de segurança. Dentro de casa a falta de liberdade serve como estratégia para se esconder e garantir a própria proteção. No meio do confronto, a imagem apresenta a possibilidade do sujeito se sentir livre resgatando na infância o desejo de voar, ganhar novos espaços forjando por meio da ludicidade resistências para a superação. A pipa e a arma de fogo possibilitam leituras

em que se revelam movimentos de embates no sentido em que se diz: ‘ aqui é perigoso, mas há expectativas de mudanças’.

Na conjuntura em que vivemos a imprevisibilidade do assalto se torna um lugar de experiências para se criar as próprias defesas. Atento aos registros das atividades, trago nesse momento o depoimento da estudante P que revela o que ela pensa sobre a segurança da cidade de Camaçari relacionada a uma cena de violência sofrida. No depoimento escrito ela diz:

(...) eu acho que a criminalidade aqui é muito grande e horrível não poder sair na rua com celular por medo de ser roubado(a), a segurança não é muito boa principalmente para as mulheres, no meu ver, eu mesma não posso sair pois minha tia tem medo de algo que acontecer, já teve caso de eu ser acediada no caminho da minha casa para a escola e um cara me perseguir.

Para Pimentel (2016), os sujeitos produzem leituras diferentes na posição que definem o caráter de suas “necessidades” para lidar com os conflitos de violência. Nem sempre as trajetórias de vida podem conduzir momentos de ruptura que determinarão mudanças com a liberdade de ganhos ou perdas. Assim, é importante observar que os espaços são ressignificados na medida em que os jovens recriam através de suas identidades sentidos para os modos de viver.

Segundo Carril (2006) a dicotomia desta nova configuração espacial tem revelado diferenças étnicas e sociais que compõem os núcleos periféricos, ou seja, eles já não estão mais distantes dos espaços privilegiados da classe dominante. Viver a base da opressão implica se adequar os aspectos distintos que resistem aos movimentos contrários dos quais se colocam a prova cotidianamente a própria sobrevivência.

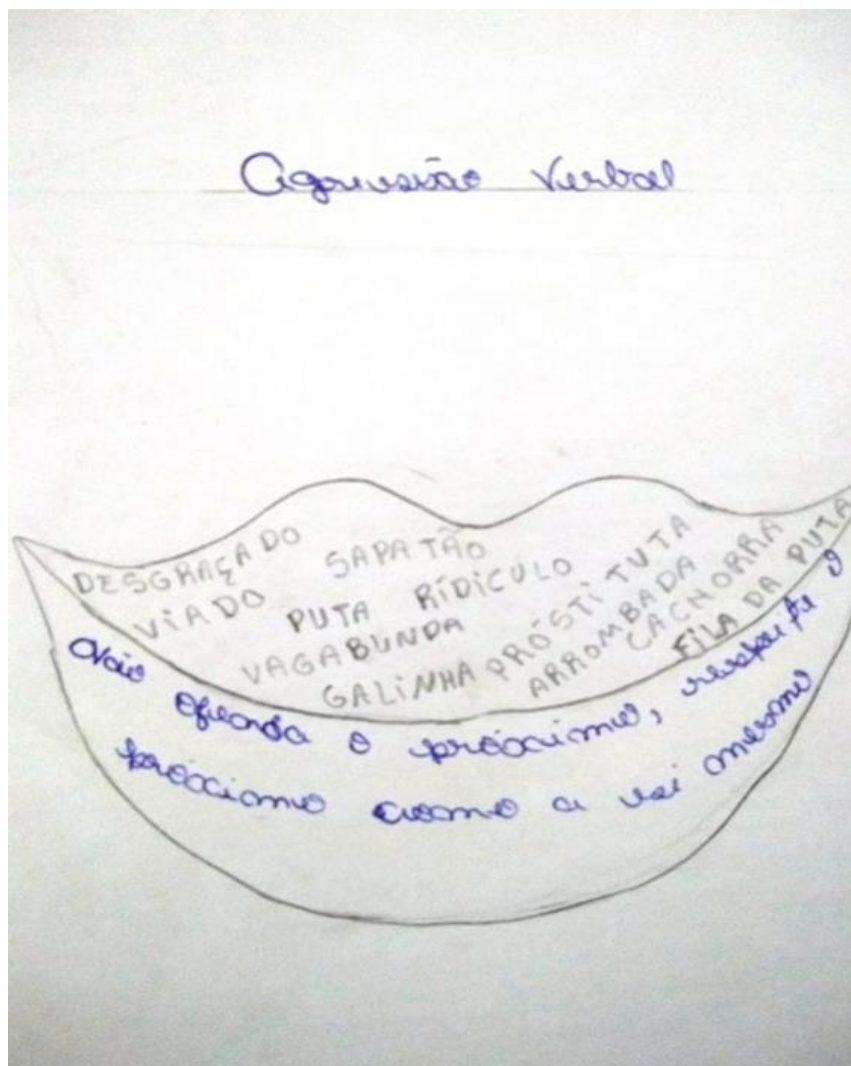
6.1.3. Imagens e palavras das meninas

Como já assinalado, sem combinar, “quase naturalmente”, a escolha dos temas tratados pelos grupos das meninas emergiram palavras que ecoam as vivências desses corpos e os posicionam na sociedade. A produção que fala da violência também reivindica o direito de proteção. As meninas mostram que está registrado nos lábios da sociedade posicionamentos que ferem a dignidade humana e decaem sobre minorias como a comunidade LGBT e as mulheres, que são desumanizadas pelas palavras “viado” e “galinha” presentes nos registros. Além disso, as meninas mostram como as armas do machismo estão apontadas para o corpo feminino, tentando docilizar ou manter o domínio, percebe-se isso no uso das palavras “arrombada” e “prostituta”.

Visto isso, é importante salientar que as meninas revelam os posicionamentos violentos da sociedade e carregam as marcas desses sofrimentos, mas também trazem em outras produções a força que exala desse corpo, mesmo com cicatrizes. Os registros “forte” e “fê” podem ser o indicativo de um corpo ainda violentado em constância, mas apesar dessa assiduidade do machismo, em massacrar esses corpos, há palavras de enaltecimento como “batalhadora” e “independente”. As meninas vão ainda mais além e inserem nas suas poesias palavras que enaltecem o corpo feminino negro como “cacheada”, “preta”, “Black”, mostrando que é necessário educar a sociedade para que ela saiba conviver com as meninas.

Outra situação que emergiu do trabalho com os poemas foi às relações de gênero nas leituras das estudantes P e K, em que há um rechaçamento aos termos pejorativos, na caracterização do sujeito subalternizado.

FIGURA 5- Poema Agressão Verbal



Fonte: Arquivo pessoal do autor

O que chama atenção nestes verbetes é o efeito que sustenta a base da opressão e da marginalidade. Nos espaços da sala de aula são comuns cenas das quais os alunos reproduzem expressões no intuito de fortalecer o preconceito que delimitam a convivência. É um campo discursivo onde o próprio sujeito invisibiliza a presença do outro que está na mesma condição social. Observa-se, pela distribuição das palavras, onde se vê no primeiro plano, expressões de repúdio no flagrante para intolerância de gênero e de orientação sexual. No segundo, há uma estrutura organizacional em forma de período que expressa uma suposta consciência de aceitar as diferenças e combater o preconceito. O padrão comportamental se estabelece nas hierarquias em que ser homem e heterossexual, independente da posição de destaque, determina o poder de dominação, principalmente quando se trata de submissão atribuída às mulheres ou a repressão à homossexualidade. A boca que reivindica a luta pelo ideal de libertação é, ao mesmo tempo, a que oprime e subalterniza aquele resistente às formas de dominação marcadas pela sociedade, mesmo de forma sutil.

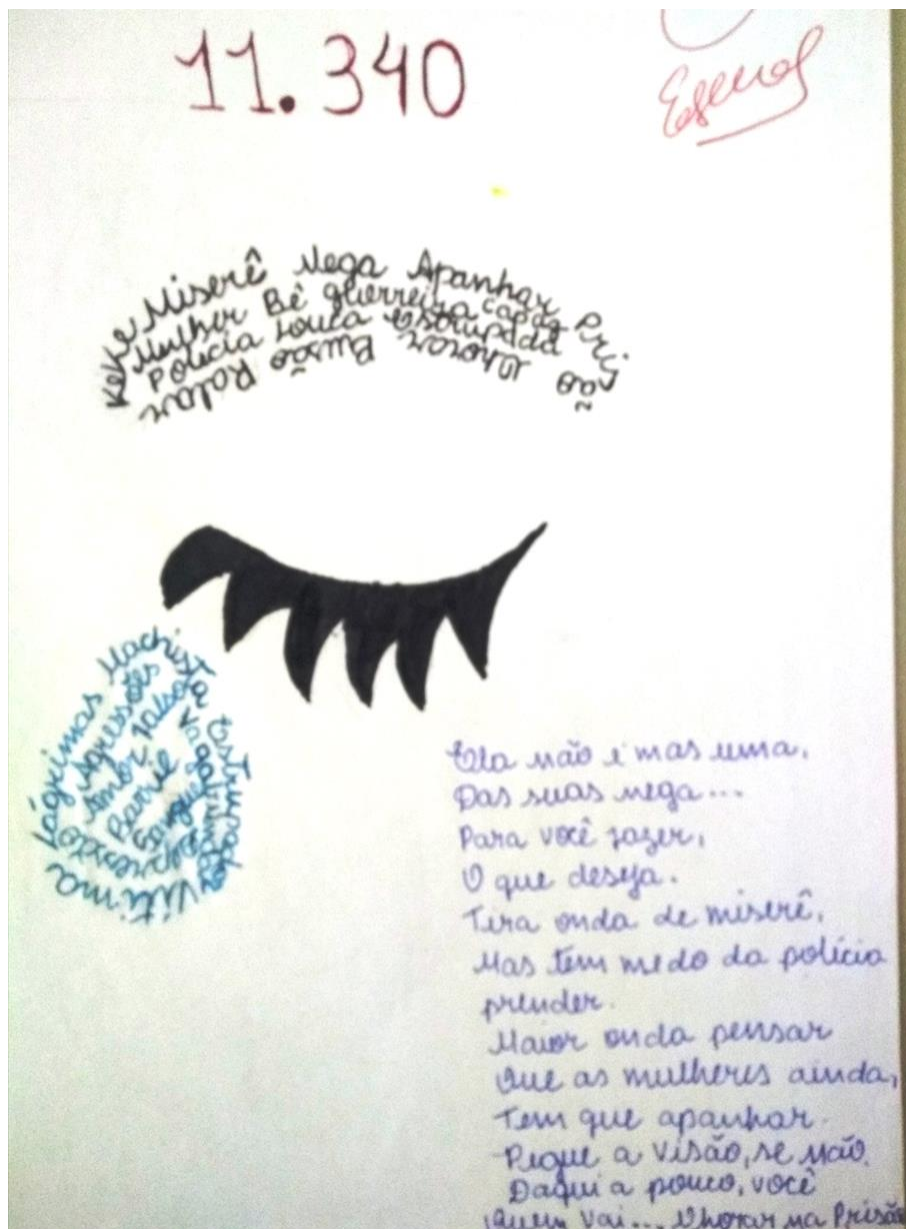
As palavras que aparecem no poema, escritas na parte superior do lábio mostram a intencionalidade de alguém que deseja ofender, e, a inferior, revela a necessidade de combater a violência. Em “*respeite o próximo como a si mesmo*” as estudantes dialogam com o primeiro princípio dos dez mandamentos bíblico em que Jesus institui a importância do amar a Deus em consonância de reconhecê-lo na imagem do seu semelhante. Nesse caso, a expressão imperativa “respeite” constitui as relações das diferenças de aceitá-lo da forma como o sujeito é, sobretudo, quando se trata das questões de gênero.

Partindo para uma nova perspectiva, a aluna B apresentou no texto “*Negra, Mulher*” o que ela acredita ser o empoderamento feminino.

discussão não é categorizar o que é ser branco ou ser negro, até porque nem a escola ou sociedade dão conta de uma definição fechada, engessada e restrita na condição de raça.

A produção a seguir, de WE e AB, retrata a vitimização das mulheres que sofrem violência doméstica.

FIGURA 7- Poema 11.340



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Seguindo a mesma ideia de representar a jurisdição do código “11.340” temos um poema visual que aborda o Art. 7, da Lei Maria da Penha, que coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. A gota da lágrima derrama a dor silenciosa das agressões machistas na ocultação dos casos violentos determinados pela paixão doentia

e possessividade do corpo feminino tratado como propriedade privada. A denúncia ganha corporeidade no repúdio do contra-ataque de não se assujeitar aos mandos da opressão. O poema amplia a postura crítica na escrita do texto em verso que apoia o encorajamento da mulher em denunciar os casos, e ao mesmo tempo, traz o empoderamento para se posicionar diante do contexto do medo reprimido de virar o jogo, ou seja, a truculência machista perde força quando se entra o cumprimento da lei que o aprisiona e determina o tempo da punição pelo crime cometido.

Neste poema, a Lei é tratada com seriedade e usada como estratégia de defesa para a proteção. As variantes linguísticas impõem a convicção de resistência e mantém uma linguagem clara e concisa de compreensão dirigida não apenas ao leitor como também ao sujeito agressor. Com o olho fechado podemos refletir essa imagem que pode estar associada à atuação do crime no contexto familiar dos estudantes. Assim como ouvimos histórias de meninas que se envolvem no mundo tráfico, mencionada no primeiro texto, há situações em que muitos meninos e meninas se tornam testemunhas de atos violentos dentro da própria casa, em cenas chocantes onde se tornaram rotinas de espancamentos, castigos severos ou abandonos perante aos conflitos. Isso é perceptível em situações das quais tenho observado no comportamento em que algumas meninas choram em silêncio durante as minhas aulas e se encontram sozinhas sem pedir qualquer tipo de ajuda, até mesmo uma orientação que as possam direcionar para o equilíbrio emocional. Quando isso ocorre, tento me aproximar delas no intuito de prestar a solidariedade para uma escuta, caso elas se sintam confortáveis para falar, ou então, convido a coordenação da escola na tentativa de se estabelecer um contato com a família para investigar as situações de risco em que elas estão expostas.

As palavras que apareceram em todos os poemas visuais produzidas pelos alunos do 9º Ano B revelaram histórias que estão presentes na sala de aula. Na condição de pesquisador, procurei variantes constitutivas que ampliassem para a ressignificação de identidades subalternas presentes nas resistências de serem ouvidas para a conquista dos direitos sociais.

6.2. OFICINA 2: Historicidade do samba e as relações étnico-raciais da Lei 10639/03

Este bloco foi dividido em duas oficinas que corresponderam ao total de cinco aulas. Nas duas primeiras aulas fiz a exposição teórica direcionada para o contexto histórico do samba no intuito de suscitar um debate em torno das lutas e resistências do

período da escravização do negro. Nas três últimas, prossegui a discussão em torno da ressignificação da coletividade da tradição do samba-de-roda e as evoluções que podem ser dialogadas no pagode. Finalizei as etapas aplicando uma atividade que será apresentada no final deste bloco.

De onde se originou o Samba? Pode parecer banal a pergunta por que já se tornou polêmica para aqueles que se preocupam em demarcar o espaço de apropriação. Definir se ele é baiano ou carioca é menos relevante quando se pretende ampliar os estudos para a cultura negra que possam representar identidades. Se o samba expandiu e conquistou lugares, então ele se define da forma em que foi concebido, com características próprias de resistências. Esta pergunta foi lançada para os alunos no intuito de perceber a importância dessa musicalidade constituída pelas relações históricas ou se as respostas viriam pautadas apenas por informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Na exposição dos diálogos, no primeiro momento, os alunos relacionavam o samba apenas como ritmo brasileiro vinculado às festas. Cada um tentava associar a ideia para o ritmo dançante, que envolve na cena o corpo feminino para o requebrado e sensualidade. Entre outras respostas, vieram associações nas referências dos encontros de samba de roda promovidos nos eventos festivos e nas manifestações culturais, principalmente apresentadas em projetos educacionais na própria escola. Outros, que me chamaram atenção, fizeram relatos de que o samba surgiu nos momentos de festa das senzalas e nos rituais do candomblé.

Partindo desta escuta, motivei-os para que descrevessem com mais precisão as informações, indagava-os mediando se este ritmo poderia servir como referência cultural identitária nas formas de resistência. A princípio, eles sentiram dificuldades em associar os termos identidade e resistência constituída pelo significado semântico com o samba, pois eles não percebiam as relações históricas para a manifestação corpórea contra a opressão do sistema escravocrata. Pensando nisso, solicitei que eles descrevessem do próprio repertório cultural artistas que eles conheciam ou que tinha o hábito de escutá-los. As referências citadas listavam artistas vinculados ao pagode, porém que tem a tradição do samba, a exemplo de Zeca Pagodinho, Alcione, Arlindo Cruz, Mariene de Castro como também de outros que estão no auge da seleção do mercado midiático como Ferrugem, Thiaguinho, Belo, etc.

Então, percebi a necessidade de direcionar o foco da discussão para a história da negritude brasileira no período pós-abolição, com o intuito de refletir a cultura popular e

formação destes sujeitos que são marginalizados, propondo discussões no âmago do racismo marcado nos corpos negros, sobretudo, quando se vulgariza para o erotismo e violência sexual.

Investigar a historicidade do samba permitiu-me o diálogo com os estudantes, pois se tornou um meio de explorar a visão de mundo daquilo que eles concebiam o gosto de ouvir pagode e as possíveis associações de conectar a corporeidade como manifesto de sentir-se livre para novas formas de resistências. Quando eles entenderam que os batuques que ecoavam nas senzalas eram manifestações a favor da liberdade, eles passaram a compreender como alguns movimentos corpóreos do samba e do pagode, por exemplo, podem estar associado às questões de reivindicação dos direitos sucumbidos dos sujeitos que vivem na periferia.

O recurso que utilizei para recontar o período pós-colonial se tornou dinâmico. Fiz um recorte das informações históricas dadas ao percurso e o desenvolvimento urbano da cidade do Rio de Janeiro que envolve discussões em torno da geografia e as transformações da cidade, do surgimento dos primeiros blocos, agremiações das escolas de samba e a inserção desta musicalidade no mercado fonográfico. Trouxe com precisão a aproximação com a baianidade típica das tradições populares do samba do recôncavo em diálogo com a coletividade, dos saberes próximos e das realidades de vida.

Apresentei para a turma o livro do autor Muniz Sodré “O samba o dono do corpo” (1998). A priori, tentei explorar a imagem da capa do livro a representação festiva em que agrega a coletividade, corpos em movimentos representados pela dança ritmada por instrumentos improvisados. Muitos alunos, associando a imagem com o contexto da escravidão, não compreenderam como o sofrimento e a alegria poderiam estar ali representados. Nas nossas conversas, a festividade que reúne pessoas no encontro de samba, possibilita a liberdade de extravasar o momento de alegria, ou seja, os estudantes de modo geral retratam o espaço em que se promove o samba o encontro de amigos, a interação de estar ali celebrando algum momento em especial, onde a tristeza e angústias da labuta diária não faz parte do contexto, por isso a referência das senzalas traz nas memórias o repertório aprendido na escola como o espaço do sofrimento em que os negros trazem nos corpos marcas que ainda estão presentes nos racismos, preconceitos e desigualdades sociais no mundo contemporâneo diante ao enfrentamento diário pela própria sobrevivência.

A inquietação deles serviu-me para mostrá-los que independente de onde tenha surgido o samba, ele está presente nos espaços de pertença onde o negro mantém viva a

resistência. Após o livro ter sido circulado e a discussão ter sido concluída, prossegui a oficina exibindo a entrevista do escritor e historiador Luís Simas, do qual ele retrata a historicidade do samba.³

Confesso que tive receios na construção dessa oficina, pois procurei meios que facilitassem a compreensão das informações, com intuito de que os próprios alunos se interessassem pela discussão e percebessem como a opressão colonial tentou silenciar os negros, assim como, o objetivo da oficina era contextualizar as diferentes formas de racismo que são vigentes ao tratar o sujeito que vive nas periferias como sujeitos subalternos frente às práticas da desigualdade. É importante lembrar que, mesmo estando em vigor a Lei 10639/03 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira pouco se discute, nas aulas de língua portuguesa, como propostas de letramentos, que tratam sobre essa resistência dos escravizados ao colonialismo. Encontrar estratégias que conectasse as relações entre o passado e o presente no resgate das tradições populares se tornou um desafio de dialogar nas bases teóricas do conhecimento científico.

Para Souza e Sito (2010) é preciso que o professor esteja atento para a perspectiva situada e múltipla do letramento que caminha em direção a uma reeducação das relações sociais. É imprescindível debater de forma ampla o multiculturalismo crítico legitimado pelas políticas públicas a discussão em torno das Relações Étnico-raciais. São ações em que no convívio com os estudantes, o professor precisa promover diálogos no que diz respeito à necessidade que a população negra vem lidando com as conquistas dos direitos a partir das lutas de negociação historicamente que lhes são impostas na resistência dos discursos. Infelizmente, na escola pública encontramos estudantes que ainda são marcados pelo nível de marginalidade e periculosidade que estes lugares de pertença lhes imprimem. As práticas de letramento são ignoradas, muitas vezes, por não serem re(construídas) valores que determinam posicionamento enquanto sujeito que atua em jogo do confronto ideológico de oposição.

Segundo Souza e Sito (2010: p.35):

É neste sentido que a legislação educacional em vigor, ao inserir a cultura africana e afro-brasileira na escola fundamental, pode criar novas bases e perspectivas de superação desse desequilíbrio. Isso requer tanto tratar da convivência e do enfrentamento de conflitos nas relações cotidianas quanto estabelecer conteúdos e abordagens em uma revisão curricular que seja referência para a construção de novos discursos.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=E0CYpB0iGiU&pbjreload=10>

Além de ser um marco histórico, a legitimação da Lei 10639/03 promove a abertura para as políticas de reparação não apenas para corrigir as desigualdades sociais e raciais vigentes na contemporaneidade, mas de ampliar na inclusão de novos conteúdos, aspectos para outras formas de aprendizagens, dando-lhes condição de reconhecimento as práticas educativas multiculturais de caráter identitário.

Pensando nisso, estabeleci um pequeno roteiro no qual me apoiiei para construir a linha temporal, levando em conta a progressão e mudanças rítmicas para o surgimento do samba-de-roda, do pagode e as relações que essa musicalidade negra influencia. Demonstro aqui o desenvolvimento da primeira parte da oficina subdividida em pequenas sessões quanto a:

1. Historicidade do samba no Rio de Janeiro:

- a. breve relato do samba no aspecto rítmico, encontro nas rodas de amigos e na casa das “tias”;
- b. evolução da marcação da sincopa que marcha em cortejo diversificado daquele que se escuta no ambiente fechado;

2. Relação do samba e o racismo:

- a. Abolição da escravatura e proclamação da República: condições de vida do sujeito escravizado (resistência de luta, dança, corpo e conquistas).
- b. Relações da criminalização do samba e o contexto de produção.
- c. Projeto republicano de branqueamento racial: no plano físico (projeto de clareamento da cor da pele com chegada do imigrante no Brasil) e no plano cultural (apagamento das culturas que descendiam da escravização para a imposição de um padrão civilizatório europeu ocidental).
- d. Samba criminalizado da cultura diaspórica: depreciação dos códigos culturais.
- e. Samba como representação identitária brasileira: estratégias de concessão e maneiras de pensar a vida a partir do precário. Trocas simbólicas no processo de negociação (aqui se subentende que negociar é resistir, portanto, a mediação se deu na prioridade de como o samba se transformou para ser reconhecido e ganhou espaço na cultura dominante).
- f. Indústria do mercado fonográfico: o samba desafricanizado e a produção do disco domesticado.

As informações históricas com as experiências dos saberes individuais dos estudantes foram essenciais para a produção de novos conhecimentos. Por exemplo, na

exibição do vídeo do historiador Luís Simas, ele retrata as transformações da urbanização do Rio de Janeiro no período pós-abolição que podem ser contextualizada com os espaços de pertença dos nossos estudantes, pois percebemos que as desigualdades sociais são vigentes aos períodos do século XIX e a contemporaneidade.

Na segunda parte da oficina, dividida em três aulas, os alunos foram convidados a entrar na sala de aula arrumada em forma de círculo. Eu percebi que eles ficaram surpresos por conta do hábito de que são eles que se mobilizam para arrumar a sala quando o professor solicita. Acomodei-os, e retomei brevemente as discussões anteriores a respeito do samba, e, estando no centro da sala, propus uma reflexão: o que uma roda de conversa tem em comum com uma roda de samba?

Alguns dos alunos relataram que através de encontros com os amigos, podem acontecer compartilhamento de experiências essenciais para entender a importância da existência do outro. A partir dos depoimentos que retratavam características de uma roda-de-samba selecionei as palavras-chave descritas por eles e as escrevi no quadro dando ênfase as três principais por onde iniciei a apresentação da oficina: *compartilhar, perceber e dialogar*, pois isso se transformou em aprendizagens, em que a sistematização histórica do samba na oficina anterior permitiu a formação cidadã do sujeito crítico, na construção de identidades e de pertencimento da cultura negra.

Avançando na discussão, os alunos foram convidados para assistir o documentário “Samba de roda do Recôncavo Baiano (Registrado como patrimônio cultural do Brasil, em 05/10/2004)”⁴. Na exibição ocorreu um fato inesperado: alguns alunos zombaram das mulheres que expressavam a emoção de ser sambadeira. O meu corpo reagiu na tentativa de compreender o riso sarcástico e atos racistas perante a cena em questão. Interrompi o documentário, fiquei em silêncio por alguns instantes, no intuito de que a turma acalmasse os ânimos para ouvi-los e para que eles se posicionassem perante o comportamento rebelado.

Muitos dos alunos simplesmente preferiram se omitir quando perceberam que o meu silêncio estava o incomodando, outros, insistiram nas piadas depreciativas na intenção de ridicularizar aquelas mulheres que estavam contando histórias de vida. Abri uma discussão apresentando algumas situações-problemas em que eles vivenciam cotidianamente, mas não as consideram como manifestação de racismo. Olhares desconfiados em filas de banco, dificuldade para ter o acesso a universidades, situações

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=FEjIt-felmg>

de riscos que envolvem vários tipos de violências, foram usados como referências para que eles pudessem analisar e perceber como a exclusão é vigente.

Retomei algumas expressões dos poemas visuais produzidos por eles na intenção de que entendessem que as expressões reivindicatórias para aos problemas da periferia se constitui em resistências em prol da coletividade e que isso deve contemplar a todos que são oprimidos. Mostrei ainda que a busca dos interesses individuais perdem forças políticas quando se reforça a desigualdade independente da condição social. Por meio da historicidade do samba, os aspectos de lutas contra a escravização dos negros, identidades que se constituem contra o repúdio e indignação foram resgatados para dialogar na contemporaneidade atitudes de racismo que também encontramos na escola pública.

Das palavras-chave compartilhar, perceber e dialogar a intervenção acabou partindo para uma nova estratégia pedagógica de retomar a aula anterior, priorizando o conceito de identidade e respeito às diferenças. Segundo Sodré (1998, p.59): “O samba é o meio e o lugar de uma troca social, de expressão de opiniões, fantasias e frustrações, de continuidade de uma fala (negra) que resiste à sua expropriação cultural”. O samba de roda é uma cultura que precisa ser reconhecida pela sociedade, pois ele resiste às formas de preconceitos desde quando foi concebido nos terreiros ou nas rodas de amigos reunidos nos cortiços em meados do século XIX.

O espírito de coletividade, partilha e troca de conhecimento se tornam a essência da cultura popular, saberes de vidas resistentes pela dor da partida, do sofrimento da chibata e acima de tudo a desumanização nas ações subalternas vigentes na contemporaneidade. E diante das adversidades que ocorreram para a realização desta oficina, destaco a resposta que a estudante ACM retratou na escrita o que ela aprendeu com a historicidade do samba. Segundo a aluna: “E eu aprender muita coisa, como não julgar as outras pessoas pela aparência e respeitar a história de cada um.” A relevância dessa fala contempla que independente da situação de exclusão em que o sujeito subalterno enfrenta, despertou-se a consciência para a reflexão de reconhecer às diferenças. Portanto, a mediação da oficina mudou de direção, para contextualizar além da temporalidade histórica, situações de vivências reais de racismo e discriminação instituídas no comportamento do opressor. As reflexões definiram a criticidade para:

a. Observar nas imagens do documentário as histórias de vida e os lugares de pertença. Os sujeitos resgatam memórias que dialogam com a ancestralidade africana e os lugares dos quais estão inseridos que demarcam a marginalidade de exclusão social.

- b. Relações de trabalho e religiosidade. Influências do samba de roda que agregam modos de sobrevivência.
- c. Roda de samba: matriz de sensibilidade africana e estética brasileira.
- d. Manifestação de liberdade do corpo e valores de coletividade das tradições recriadas pelos descendentes.

Desse modo, as transformações do samba, os aspectos identitários e os letramentos resistentes e reexistentes na produção cultural contextualizam em Bernardes (2018: p. 117-118):

Os Sambas de Roda envolvem toda uma poética dos sons e versos. Toda uma coreografia, dança e uso do corpo. O corpo que dança, o corpo que toca, o corpo que canta, o corpo que também é instrumento. A roda é ordem, é aprendizagem, é uma pedagogia. Os sambas também são brincadeiras, criam redes de solidariedade, fazem parte do trabalho no campo ou festividades cidadinas. No contexto político dos sambas de roda, o uso dos termos tradição e cultura popular são reatualizados e tornam-se categorias êmicas.

A dinâmica da sonoridade traduz os valores de resistência pela pluralidade da tradição. A corporeidade coletiva cria laços de solidariedade e de libertação, de reconhecer no outro a própria existência enquanto sujeito que atua no espaço social de exclusão, marcando a territorialidade política entoada pelo canto dos sambadores e sambadeiras.

Eu observei que os alunos gostam de batucar e preferem ações dinâmicas que dialoguem com o contexto de suas próprias vivências para a construção do sentido e novas aprendizagens. A licença poética de resgatar o samba ecoado nas festividades das senzalas e nos encontros das casas das “tias” nos permitiu, naquele momento, resgatar à ancestralidade africana em que o corpo e a musicalidade reexiste por um ideal: a liberdade. Encerrei a discussão teórica promovendo um samba improvisado. Antes, levei como proposta vídeo musical “Ai, ai, ai” (2015) do grupo Harmonia do Samba. O interessante que no plano das imagens o vídeo traz apenas a letra da canção sem a exibição do artista. Segue abaixo, a letra da canção:

TEXTO 02: AI, AI, AI (SAMBA DE RODA)

(Vanessa Sigiane Da Mata Ferreira / Arnolpho Lima Filho)

*Sou filho de Salvador
Com raiz em Santo Amaro
Cachoeira 'tá no sangue
'Tá logo ali do lado
O samba 'tá na alma
Cantador eu já nasci
Quem não dança bate palma*

*Mas quem dança faz assim
Mas eu te disse
Não dar pra ficar parado
Quando começa o swingão do Harmonia
Saia do canto chega mais vem pra debaixo
Começa agora e só termina noutro dia
Mas eu te disse*

*Não dar pra ficar parado
Quando começa o swingão do Harmonia
Saia do canto chega mais vem pra debaixo
Começa agora e só termina no outro dia
Iê iê chora viola
Iê iê bota a viola pra chorar
Iê iê chora viola
Iê iê bota esse povo é pra quebrar
Ai ai ai ai ai
Mas eu te disse
Não dar pra ficar parado*

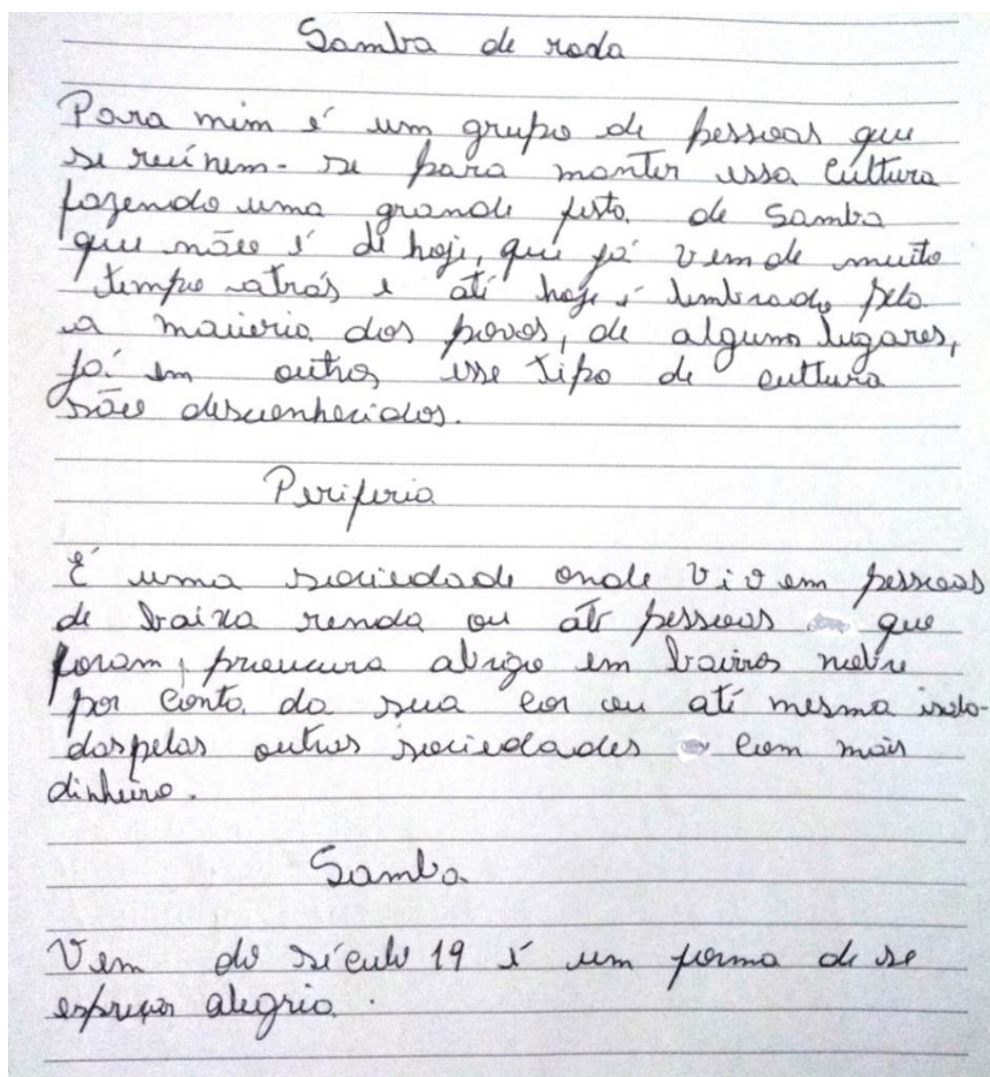
*Quando começa o swingão do Harmonia
Saia do canto chega mais vem pra debaixo
Começa agora e só termina no outro dia
Iê iê chora viola
Iê iê bota a viola pra chorar
Iê iê chora viola
Iê iê bota esse povo é pra sambar
Iê iê chora viola
Iê iê bota a viola pra chorar
Iê iê chora viola
Iê iê bota esse povo é pra quebrar*

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=zS_GCU9iZB4

Foi um exercício de letramento na medida em que os alunos leram o visual para a interação com a nossa atividade. Primeiro, eles ouviram a canção e se familiarizaram com o texto. Depois, eu os perguntei o que faltava para que aquela música se tornasse um samba de roda, e, de forma unânime, responderam que seriam as palmas. Então, repeti a música e a sincopa foi preenchida na marcação das palmas, aos poucos ia baixando o som para que seguissem a letra em exposição numa leitura ritmada sem perder o tempo da batida.

Após a apresentação os alunos foram distribuídos em pequenos grupos. A proposta da atividade seguiu o intuito de levantar mais verbetes para a construção do dicionário. A priori, a particularidade foi nas expressões: periferia, samba e samba de roda. Não foi levada em consideração a categoria gramatical dos termos, origem e formação da palavra. A sistematização se deu na compreensão da aprendizagem associada aos conhecimentos prévios e nas rodas de conversa. A liberdade de escolha que melhor definisse os sentidos de significação dos termos partiu dos próprios alunos no modo de se expressar, seja no caráter denotativo ou na função poética. Durante a atividade, fiz o atendimento nos grupos para dialogar sobre a estrutura de composição. Trago duas atividades registradas pelos estudantes que fizeram parte das etapas para a construção final do dicionário.

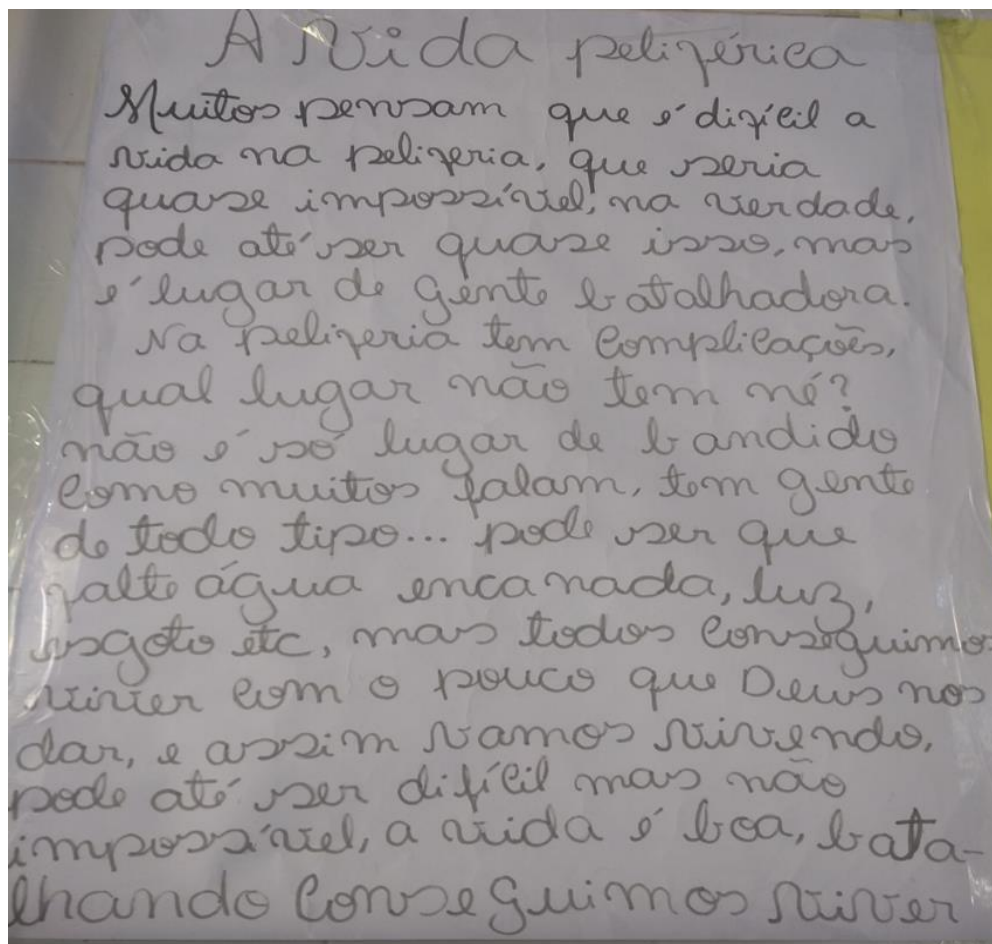
FIGURA 8- Conceito de Samba, samba de roda e periferia



Fonte: Arquivo pessoal do autor

A definição de samba e samba-de-roda apresentou características relacionadas ao contexto histórico. De fato, os alunos passaram a construir esses conceitos depois da realização da oficina. A linha temporal aqui sinalizada acompanha o movimento do surgimento e evolução do samba quando dialoga com o encontro de sambadores e sambadeiras a resistência de se manter viva a ancestralidade africana.

FIGURA 9- Conceito de periferia



Fonte: Arquivo pessoal do autor

O questionamento abordado no segundo parágrafo evidencia um espaço onde falta tudo, mas a esperança move para as expectativas de mudanças na vida de sujeitos que lá estão inseridos. O conceito deste grupo revela o desprezo de ser um lugar abandonado por falta de políticas públicas. Para Carril (2006) são formas de identidade territorial onde se encontram pobres em que as matizes raciais estabelecem as condições no debate das desigualdades, portanto, o confinamento os afasta do sistema. Os estudantes reconhecem que não é fácil viver na periferia. Entre as mazelas e condições de vida precária eles retratam na perspectiva de fé, que na base da resistência das pessoas que encontram forças para enfrentar as dificuldades e lutam pela cidadania. Vale ressaltar que a batalha travada cotidianamente não é individualizada, os estudantes reforçam a coletividade em torno do bem-comum: agregar união e forjar estratégias contra o regime de exclusão.

Em alguns momentos da aplicação da oficina senti dificuldades na interação das discussões com os estudantes. As informações históricas precisaram ser dinâmicas para não se tornarem enfadonhas, pois enquanto sistematizava a exposição do conteúdo, alguns alunos ficavam inquietos e demonstravam impaciência de querer adiantar a discussão. Portanto, dividi o tempo pedagógico em dois momentos, para que pudesse manter a flexibilidade do planejamento com o intuito de informar, entreter, dialogar e interagir com precisão o objetivo da oficina.

Após concluir este bloco temático, enfrentei um desafio do qual eu tinha receios para tratá-lo na sala de aula: As questões de gênero no pagode baiano. Tentei evitar levar essa problemática por duas razões: no primeiro momento, precisei desconstruir concepções machistas até então vigentes por condutas preconceituosas quanto ao meu julgamento sobre as mulheres que dançam e consomem um produto musical que faz apologias a objetificação sexual do próprio corpo, e, conseqüentemente incita a cenas de violência. Outra razão relevante se dá ao fato de que a comunidade escolar ainda não está preparada para as reações que infringem a conduta moral, orientada pelos pais no convívio de educação familiar, ou aos estudantes que congregam doutrina religiosa e seguem os preceitos dogmáticos instituídos.

Fui percebendo que por mais que eu fugisse dessa temática ela o tempo todo se fez presente na minha sala de aula e caberia a mim em parceria com minha orientadora Analu, elaborar uma metodologia em que fosse respeitado o espaço social da própria sala e que eu pudesse também estar preparado para enfrentar possíveis constrangimentos, aos quais os alunos poderiam estar expostos. Parti da expectativa da minha identidade de ser homem, inserido na cultura social machista. Repensei valores para entender as canções nas quais a mulher é subalternizada, nas posições em que elas poderiam estar expressando o que desejam de reivindicar o comportamento machista e garantir os seus direitos de serem reconhecidas.

Reconhecendo as “coleções” Rojo (2012) dos estudantes, pude perceber com convicção que a gente ensina e aprende, transgride para novas formas do saber. Junto com meus alunos, escolhemos uma letra de pagode que pudesse ser trabalhada na sala de aula, e os papéis de composição autoral seriam invertidos na produção da atividade. Dessa vez, a mulher surgiu na cena para ser o que quiser e assumir a liberdade corpórea, compondo um texto que valoriza o que ela pensa, e, possa marcar um discurso político contra a passividade de submissão.

6.3. OFICINA 03: Mulheres no Comando, Mulheres no poder.

Os corpos que estão na escola pública carregam marcas identitárias que mostram resistências. Ao invés de se julgar o pejorativo em torno da sensualidade, erotismo, palavras de caráter ambíguo e insulto a violência do corpo feminino, existe a concepção de uma representação marginalizada que precisa ser dialogada dentro da sala. A estratégia para evitar conflitos entre os alunos ou indisposição com a família, foi promover uma oficina em que as meninas pudessem expressar desejos, respeito e liberdade na construção de possíveis discursos politizados que lutam contra a disseminação de ideologias que retratam a objetificação sexual e de submissão às ordens instituídas nas formas de opressão.

Muitos verbetes que foram catalogados pelos estudantes na produção da oficina dos poemas visuais, vieram à cena para a produção final desta atividade. Expressões como: empoderamento, cacheadas, pretas, black forte, bunda, batalhadora, ostentação, periféricas, independentes, entre outras, foram resgatadas para promover discussões que definam a significação no conjunto entre a imagem e palavras descritas por eles onde o mercado fonográfico explora o conjunto de atribuições sexuais que proporcionam o consumo desses corpos a serviços dos desejos e prazer.

A mediação partiu da proposta de analisar dois vídeos musicais. Isso tinha o intuito de relacionar imagem, texto e discursos, com o interesse de estabelecer, no primeiro momento, a visualização de cada um dos vídeos sem o áudio. Em seguida, promovi uma escuta com estudantes para os elementos que descrevessem as percepções presentes nos vídeos, principalmente, dos aspectos referentes da mulher em cena e do espaço periférico.

A inquietação e ansiedade da turma era o de acompanhar som e vídeo, todavia, minha proposta partia para as leituras entre o que era visto e as impressões das imagens associadas. Nesse momento, muitos estudantes ficaram admirados pelas performances dos corpos negros, de modo em que, alguns olhares masculinos despertavam o feitiço erotizado atribuindo-lhes para o corpo feminino a caracterização no uso das expressões como “gostosa”, “delícia”, “novinha”, “piriguete” entre outras, posicionamentos que enalteciam e ao mesmo tempo objetificavam sexualmente para os atributos físicos das moças que apareciam dançando no vídeo. Depois dessa conversa, partimos para a análise.

Os vídeos foram exibidos novamente, com mais precisão, dando-lhes margem para discussões em que envolviam identidade feminina, empoderamento, território, machismo e cultura popular negra. Apresentei o vídeo da música “Manuel” (2018), pagode baiano interpretado pela banda Lá Fúria. Assim como é comum em outras letras desse gênero musical, em “Manuel” encontramos o posicionamento masculino machista, de dominação e apropriação ao corpo feminino. Pedi aos estudantes que referenciasse outras letras de pagode em que a mulher fosse empoderada de si para reverter o jogo de submissão do opressor. Na agitação em que estava na sala para participar desse momento de interação, as próprias “coleções” Rojo (2012) dos estudantes reforçavam o machismo na escolha de outras letras, sem ao menos perceberem que nenhuma delas define a mulher fora dos padrões estéticos ou de objetificação sexual. Em “Manuel”, o diferencial é que mulher ganha à notoriedade vocal e divide o posto que preferencialmente é liderado por homens. A participação de MC Kéron reforça a condição de ser objeto de desejo retratado na caracterização e exposição do próprio corpo físico, da sensualidade provocativa que chama atenção por onde ela passa entre becos e vielas. O refrão insistente e vazio de estrutura sintática reproduz ecos de gemido em que se estabelece uma cena de um ato sexual. Segue abaixo a letra.

TEXTO 03: MANUEL

(mc digu / mc keron)

<i>Trouxe um presente pra você</i>	<i>Manuel, Manuel, Manuel</i>
<i>Sério amor? Meu Deus do céu!</i>	<i>Ai para Manuel</i>
<i>Eu trouxe uma aliança</i>	<i>Manuel, Manuel, Manuel</i>
<i>Ei, seu nome é Magnata</i>	<i>Ai para Manuel</i>
<i>Tá escrito outro nome nesse anel</i>	<i>Manuel, Manuel, Manuel</i>
<i>É que os caras errou</i>	<i>Ai para Manuel!</i>
<i>Agora eu sou o Manuel</i>	

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=11vP3txuQkA>

O olhar para o território e dos sujeitos que atuam em cena, levantou opiniões e questionamentos em que os estudantes perceberam que ali se vende uma imagem de uma periferia que não dialoga com o lugar de exclusão. Quando eu perguntei aos alunos se aquele território pode servir de referência ao lugar onde eles vivem, a maioria deles respondeu que não, pois de acordo com os relatos sobre os bairros periféricos de Camaçari, os principais problemas estão voltados para a falta de saneamento básico, moradia digna e segurança. No vídeo “Manuel” a exibição de pessoas que usam roupas e acessórios padronizados pelo mercado da moda e o espaço social harmonioso para

celebração festiva ampliou a discussão para a criticidade de perceber que a intenção é mostrar um urbanismo planejado onde à organização, estrutura física e manutenção atende as necessidades básicas da própria comunidade, porém foge da realidade social dos estudantes por conta do abandono, desprezo e falta de políticas públicas.

Seguimos a nossa proposta e exibimos o segundo vídeo que contempla outra produção cultural negra. A música “Ginga” (2018), cantada por Iza, em parceria com o rapper Rincon Sapiência, evidencia a sensualidade da mulher brasileira, associada ao discurso de empoderamento de autoestima e reconhecimento de atuação política, elementos linguísticos que remetem a uma luta diária de acompanhar as transformações do tempo e conquistas por um espaço onde se superam as dificuldades encontradas.

TEXTO 04: GINGA

(Iza - part. Rincon Sapiência)

Composição: Sérgio Santos / Ruxell / RinconSapiencia / Pablo Bispo

Sagacidade pra viver

Lutar, cair, crescer

Sem arriar ou se render

Tem que defender

(Ai, ai, ai, ai)

Observar e absorver

Com fé no amor, no bem

Se liga no meu proceder

Sigo em frente e vou além

Vem dançar, brilhar

Deixar o som guiar, levar

Se liga, pega a visão do coração

Que a vida não pode parar

Entra na roda e ginga, ginga

Entra na roda e ginga, ginga

Se entrou na roda, vai ter que jogar

Pra se manter de pé, cê vai ter que dançar

Entra na roda e ginga, ginga

Fé na sua mandinga, na roda, ginga

Se o assunto é meter dança, já larguei na pole

A cintura que destrava nesse desenrole

O corpo desenrolado não é rocambole

Seu plano já foi bolado, quero que rebole

A cintura mole, mole, mole, mole, mole

Se ela me chamar pra dança, claro que eu topo

Tamo dando gole, gole, gole, gole, gole

Uma mão tá na cintura e a outra no copo

(Vou seguir de pé, vou seguir com fé)

(Vou seguir de pé, vou seguir com fé)

Vambora

Vamo gingar, sem vulgarizar

Pra suar a camisa, sem economizar

Pode avisar, firme a gente pisa

Pesadão-dão-dão no estilo Iza

Nem mesmo o céu é o limite

Foco no trabalho, muito mais que palpito

Tudo que te prende, é melhor que evite

A música liberta e eu te faço um convite

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=NcY80SPnfvE>

Os pontos de destaque sinalizados pelos estudantes partiam para a expressividade da cena, representação do corpo feminino, descrição do espaço físico e particularidades do qual tinham chamado atenção. Durante a análise entre os dois vídeos, “Ginga” ganhou notoriedade pelos estudantes, pois eles valorizaram o corpo negro para a performance da sensualidade sem a vulgarização, ou seja, ao serem perguntados qual dos dois vídeos a mulher é objetificada no movimento performático na leitura apenas das imagens sem levar em consideração o texto, a maioria dos alunos

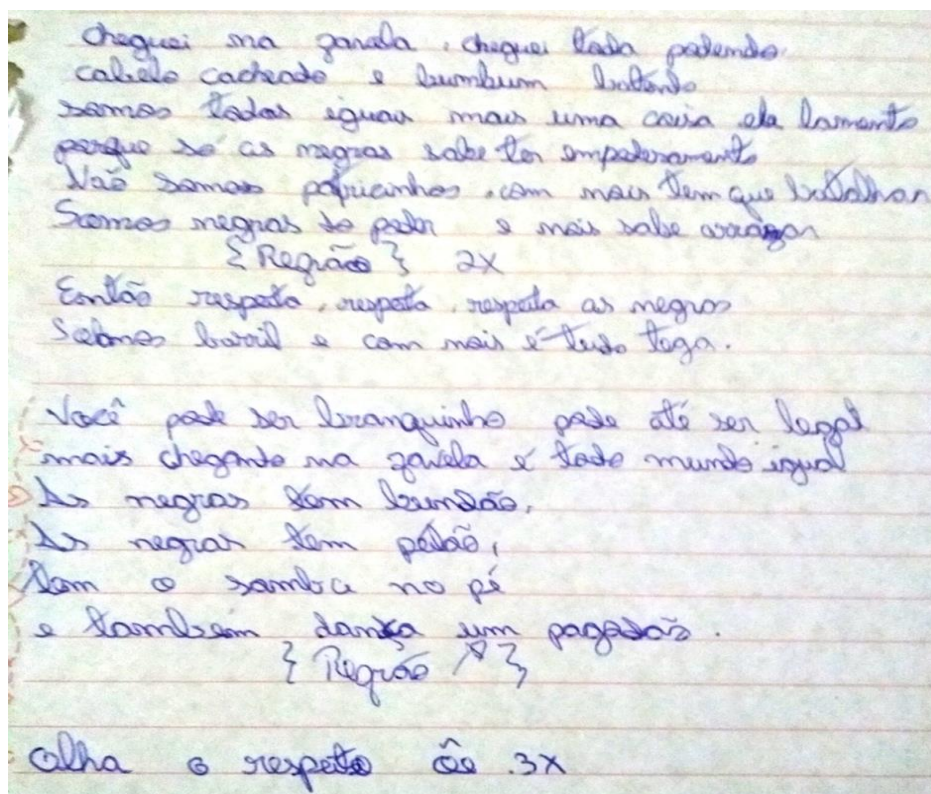
considerou o vídeo “Manuel” uma coreografia ousada que amplia a visibilidade erotizada dos quadris, pernas e bunda intencionalmente para a sedução e dominação ao corpo feminino.

No segundo momento, a atenção voltou-se para o discurso da letra e as relações constituintes entre o texto e a imagem dos dois vídeos abordando as seguintes reflexões: a) leitura e análise do conteúdo abordado nas letras; leitura de imagem visual; interlocução no diálogo com o leitor e efeitos de sentido semântico de expressões repetidas no refrão; b) caracterização da mulher e as relações sociais que podem ser equiparadas na cena da periferia, corporeidade discursiva que envolve a dança, empoderamento, corpo negro e relações com a cultura negra.

Concluindo nossa conversa, os alunos foram divididos em pequenos grupos para a produção da atividade. Cada equipe seguiu a orientação de escrever uma letra de pagode com o tema: “Mulheres no comando, mulheres no poder”. As letras deveriam ser escritas apresentando propostas que até então é difícil de encontrar nos grupos de pagode, vozes que ecoam posicionamento crítico referente ao machismo e o direito de se ter liberdade corpórea sem quaisquer tipos de imposições. Os grupos apresentaram propostas interessantes principalmente no uso do movimento de empoderamento, que reivindica por meio da indignação um discurso politizado contra a objetificação sexual.

Destaco três composições que retratam as influências que dialogaram com as outras oficinas, como por exemplo: historicidade do samba e palavras em movimento (produção dos textos visuais). O destaque para as tradições do samba-de-roda serviram para a marcação rítmica do pagode e os verbetes dos poemas visuais entraram para expressar a corporeidade e liberdade que imprime resistência de atuação ideológica. A seguir, apresento o primeiro texto feito pelos alunos e alunas J, S, Q, J, E e R.

FIGURA 10- Letra de pagode



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Analisando o contexto das ideias extraídas nas letras do pagode citado, nota-se que há posicionamento que subverte esteticamente a inferiorização das mulheres e ao mesmo tempo se opõe a assimilação do branqueamento do padrão estabelecido pela sociedade racista. Os cabelos crespos e a liberdade do corpo ressignificam ideais tradicionalistas. A crítica se desloca para além de um movimento coreográfico, problematizando as questões de gênero, raça, sexualidade e classe social que definem o sujeito no posicionamento crítico de se representar, como diz Ivy Guedes (2013), o corpo marca as diferenças, e, mesmo sendo carregado de estigmas, contraria a ordem de disputa e conflitos de uma sociedade que moralmente ainda sustenta o comportamento machista.

No primeiro verso “*Cheguei na favela, cheguei toda podendo*” as relações entre o sujeito e o lugar de pertença revelam a interdependência do reconhecimento da territorialidade que se constitui a representação identitária, ou seja, no campo de atuação deste sujeito, ela ganha notoriedade de ser vista e notada no movimento por onde transita no espaço social.

Em “*Não somos patricinhas e com nois tem que batalhar*” a distinção de classes sociais transgride a aceitação opressora da qual é estereotipada nos termos “*patricinha*” (mulher branca de representação do opressor) e “*nois*” (condição subalterna da mulher negra). A voz coletiva das estudantes legitima o lugar de diálogo com outras periferias. Mostram a necessidade de se manterem fortes para encarar a batalha e forjar a sobrevivência de forma coletiva, resistindo cotidianamente na reivindicação da conquista dos direitos que lhes foram sucumbidos. Vale ressaltar que ser “*patricinha*” nesse aspecto pode caracterizar a futilidade da mulher que esbanja luxo e riquezas materiais, não dispendo de capacidade de superação perante as dificuldades encontradas.

Em “*Ela não quer te impressionar*” as estudantes quebraram o paradigma para contrapor os discursos machistas, para se libertarem das convenções sociais e decidirem quanto à exposição do corpo e marcando discursivamente a política identitária. A liberdade desse letramento permite definir o que é permitido e não permitido e acima de tudo respeitar as próprias vontades afetivas no domínio da corporeidade em evidência.

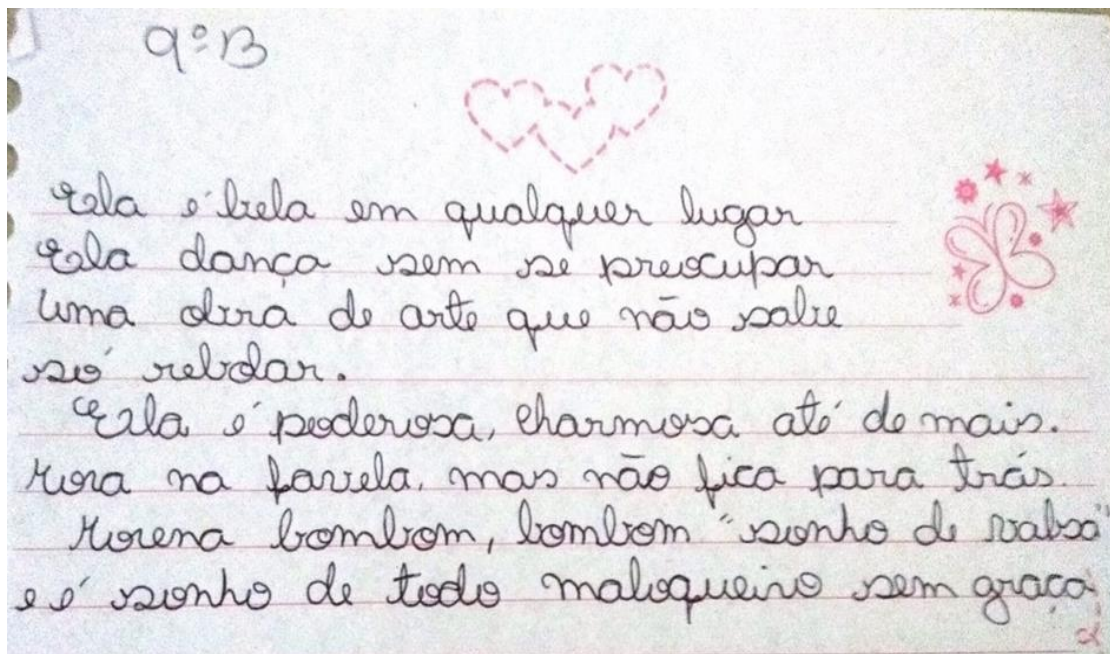
A nova concepção de se perceber no contexto de exclusão é tratar das desigualdades e violência contra a mulher em que muitas vezes se associam as histórias de vida dessas estudantes. O refrão é incisivo ao exigir o “respeito” às mulheres negras que não querem mais ser tratadas como feitiço sexual disposto ao prazer masculino ou nas condições de desigualdade no mercado de trabalho. O refrão traz a ideia de que elas são mulheres empoderadas e capacitadas para superar as adversidades, onde a força, a beleza e o corpo dialogam para marcar as diferenças na representação.

O mito da democracia racial é desmitificado na expressão dos versos “*Você pode ser branquinho pode ser legal/mas chegando na favela é todo mundo igual*” . O consenso de se viver na favela estabelece a relação de poder que transcende a abertura de um espaço que agrega as diferenças sociais e se contrapõe à passividade de aceitação das condições em que o favelado foi submetido pelo regime capitalista, ou seja, há uma nova ruptura das hierarquias em que este corpo histórico está atento aos problemas da minoria.

No próximo texto, escrito pelos estudantes J, A, AC, A, AC, B, GM elas trazem uma proposta de letra em que não se marca o refrão. Na composição dos pagodes eu os considero o refrão, o momento propício em que a música explode na força de agregar a coletividade. Normalmente, são compostos por versos curtos, de expressões simples e rimas fáceis em que se conecta a interação do artista com o público-alvo. Mesmo na

canção abaixo, os estudantes não exploraram esse recurso musical, porém há elementos interessantes que definem a mulher na cena.

FIGURA 11- Letra de pagode



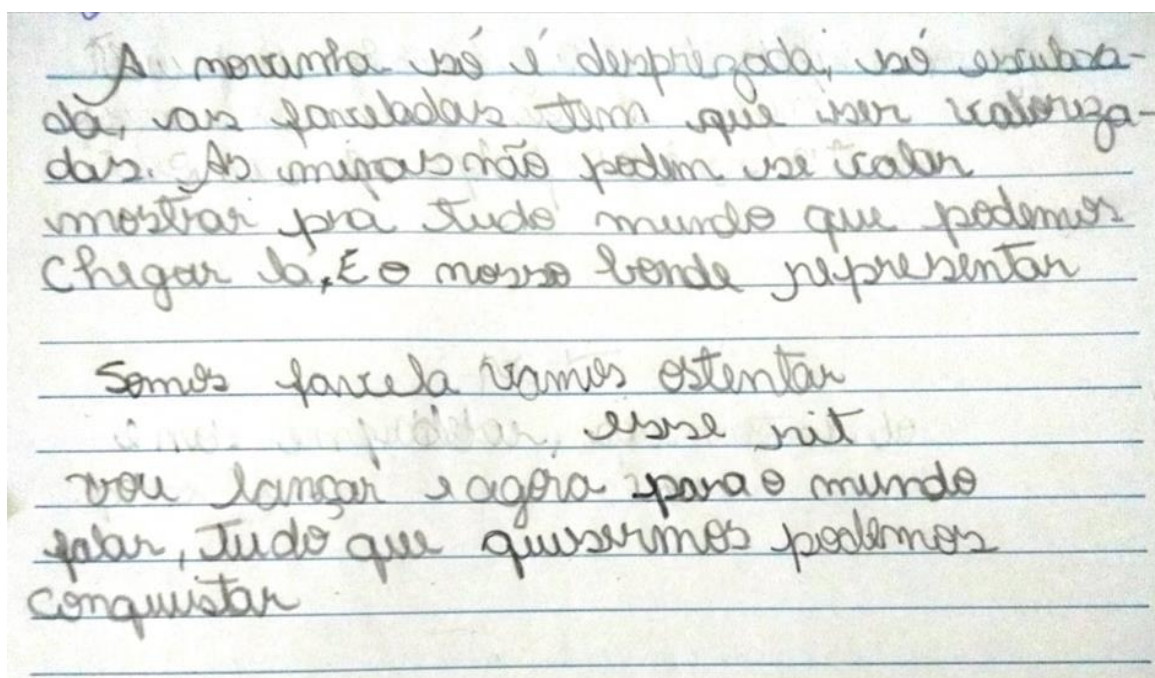
Fonte: Arquivo pessoal do autor

Considerando o essencialismo da historiografia feminina, Hooks (2013) desconsidera o caráter hegemônico quando diz: “As mulheres negras são tratadas como caixa de bombons dada de presente às mulheres brancas para o prazer destas, que podem decidir para si mesmas e para as outras quais bombons são mais gostosos”. As estudantes destacam nos dois últimos versos “*Morena bombom, bombom “sonho de valsa”/ e é sonho de todo maloqueiro sem graça*” a expressão “*bombons gostosos*” são as negras da periferia e por suas posições ideológicas rompem a ideia de estar a serviço do opressor.

A intenção é destituir os paradigmas estereotipados da convenção social do corpo negro estar a serviço do fetiche ou exploração sexual do machismo. Nota-se que a expressão “*bombom*” retrata duas formas de representação para caracterizar a corporeidade feminina: a) associação a uma marca de chocolate, que no próprio rótulo traz o imaginário comercial do encanto embalado ao som da valsa em que os personagens principais (príncipe e princesa) representam o luxo e o conforto de uma vida feliz nos contos de fadas, ou seja, esse imaginário abre um novo espaço em que a mulher negra também pode estar inserida; b) o desejo de ser consumida (associado à

ideia do chocolate) não permite que qualquer homem atinja-a para satisfazê-lo nos desejos íntimos de correspondência, pois não se trata de uma mulher fácil submetida à objetificação sexual. Ela tem o poder de decisão de fazer as próprias escolhas com base em suas conquistas e luta de representatividade impostas por convenções socialmente ultrapassadas.

FIGURA 12- Letra de pagode



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Através dos meios de comunicação, que vendem a imagem do pagode considerado “baixaria” atenuante a exploração do corpo feminino e a virilidade masculina, nota-se que há uma consciência dada pelos alunos e alunas em reverter o desprezo e o discurso hegemônico de considerar esta musicalidade de formação periférica. Os estudantes, por exemplo, comentam que curtem o pagode por ser um ritmo alegre do qual se sentem a vontade para se exhibir coreograficamente e chamar atenção no espaço por onde circula. Nesse contexto produção, as vozes marginalizadas retratam a partir do olhar feminino às práticas discursivas que engajam o compromisso político de reverter à situação contra o silenciamento para manifestarem o reconhecimento e o respeito contra o machismo. O “bonde” fortalece a luta de caráter coletivo de resistir pela corporeidade formas de ostentar o posicionamento frente às manifestações de discriminação social, sobretudo pela imposição do capitalismo.

Diante do que foi exposto na análise dos três textos é importante mostrar que os estudantes apontam elementos discursivos que desconstruem as relações de masculinidade hegemônica sendo ressignificadas para a busca de igualdade no poder de decisão, da autonomia de fazer as próprias escolhas sejam elas para o corpo como também no destino das próprias vidas.

6.4. OFICINA 4: “É tudo ou nada”: As periferias na construção de identidades marginalizadas.

Superado o desafio de trabalhar com a representação feminina no pagode baiano, a estratégia de discussão desta oficina é tratar do aspecto político-social em torno da periferia. A princípio, o planejamento para esta atividade é discutir em forma de debate os problemas que retratam a marginalidade e resistência do negro contra a opressão em periferias distintas mas que estejam próximas do território dos estudantes camaçarienses. Dessa forma, junto com os estudantes, selecionamos uma letra de pagode que marcasse expressões de ordem, de caráter coletivo, sentidos semânticos contra as mazelas da periferia. As questões levantadas na perspectiva de ponto de vista distinto sobre a mulher da oficina anterior fez-me refletir que essa intertextualidade poderia ser a melhor estratégia para ampliar o conhecimento, sobretudo, compreender a imagem da violência retratada nos meios de comunicação.

O planejamento desta oficina ganhou força quando em um dos encontros de intervalo durante a troca de professores em sala, tive a oportunidade de encontrar três alunos, e, numa conversa informal, eles sugeriram outras vozes da periferia para dialogar com a letra de pagode. Eles me apresentaram Sabotage relatando brevemente o contexto de vida, produção cultural e algumas músicas que estavam na playlist do celular de um deles. Se na sala de aula há trocas de aprendizagens, eu estava disposto a aprender, encarando o desafio de pesquisar, tirar as dúvidas, de encontrar caminhos para ter acesso à informação. Meus alunos me deu este suporte suficiente para planejar as ações. Saí dessa conversa pensando na forma do debate, e, ao mesmo tempo, temeroso por tratar de um gênero textual, o rap, a falta de propriedade de conhecimento na minha bagagem cultural. Mergulhei em novas pesquisas para compreender o movimento do hip-hop e como esses letramentos atuam para a formação identitária desses sujeitos que usam a arte para manifestar resistências. A contribuição dos estudantes tornaram as aulas dinâmicas e isso refletiu em mudanças para se reinventar o espaço da sala em

momentos de socialização. Inspirado nas sugestões que eles indicaram, os textos escolhidos foram:

TEXTO 05: CABEÇA DE NEGO
(*Sabotage*)

Ieiêo iê Obá, Olorum modupé, Odá odara iêeee...

*O nêgo não pára no tempo, não suas origens vêm de Angola há um bom tempo
Sabo/tizil Brasil, bem Brasil, no Rio, do verdinho cabeça de nêgo!
Desfecho conforme vive o vento se mostra respeito pro povo um ofenso universo
protetor do Orun, que colheu o ouro, ouro no Olorum modupé...*

*Nêgo não pára no tempo teve um tormento,
a dor que é forte, se sentiu lá dentro
Maracutaia lá do norte, o mano vai viver
Maracutaia seco a seco um dia irá chover sabe por quê?*

*Nêgo não paga veneno pode acreditar, se você já sabe a um bom tempo,
o nêgo pára um bom tempo, seja África, Brasil, brasileiro
maracutaia em toda parte, vejo no governo
tem ACM, Lalau, pra deixar tormento
tem muito tempo, o pobre pagando veneno
mesa branca, aruanda, que canta com fama
que manda a mensagem ao Canãô êeeeeeeeeee...*

*Faço o que faço há um bom tempo, chegado,
eu tô com carro parado, uma preta do lado
empapuçado de mato. Rica (chegado) chega
presta um cigarro, se pá, não pago besteira
Brasil tô na palma, pandeiro não pára
de Porto Alegre à Candelária, um bom tempo na praia.
Porque o nego não pára, não pára não pára, há um bom tempo
O nego não pára, África vejo o momento.*

*Tipo: Anastácia, Tereza, relembra Mãe Meninha
o Cantois pode crer, cê sempre vai ter vida,
Maracanã lotado, o desastrado, por isso ja é sábado
tudo o que eu faço é torcer mais vai ver: a trajetória do Timão vencer
(Periferia sofre em vida, mas tira um lazer)
Quem é o defensor do Ôrum vai saber dizer
quem é o protetor da guerra vai sabe viver, hey...*

*Faço o que faço, não quero pedaço
Sou nêgo véio chegado, talvez tô com mato,
enlricado, empapuçado, muita sede do lado
chegando sempre vejo um preto, vou mandando o recado:*

*"Sabote, vejo sim, quero dizer que vim,
do Brooklin surgi aqui, reivindiquei estou aqui porque
um novo tempo vai pode dizer que, é,
sobre um passado de um tempo presente"*

*Moleque de black, descalço, vou chapando o coco,
correndo no morro, Aeroporto vivo vivo, Água Espraiada é assim, é,
o tempo todo Deus está por mim.
Porque eu faço o que faço não mando recado,
E faço o que faço, não mando recado,
(Diz) faço o que faço não mando recado*

(Sim) *faço o que faço não mando recado.*

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CPvEAU8U-I8>

TEXTO 06: SAI DA FRENTE
(Sabotage)

*Vamos chegar
Favela outra vez está no ar
Sai da frente!
Que o mar não tá pra peixe
Entende, minha gente
Quem não for do corre sai da frente!
As águas sei, tão turvas
Aqui ou no Oriente
A fome em Sampa
A ruína esmagadora
Agrava a gente
Click-Clack BANG!
Sai da frente gente
Bala perdida é igual cadeia
Dura e ardente
Me disseram que o sol nasceu pra todos
Pra quem será que dizem, mano?
Pra nós que é pobre
Sempre, um simples tolo!*

*Mas quem fica na favela
A guerra é pros loucos
Um nim bom dos doidos
Um toldo para os porcos
E lá a classe esmagadora
Se supera eu corro, disseram: Esquece!
Se dando se recebe
A guilhotina na favela é o 12
157, posso fingir ou mentir
Fazemos coisas ruins
Mas se pintar ti, ti, ti
Logo o estopim vai cair
Então por que reclusão?
É bem melhor o perdão
Sai da frente
O promotor disse não, disse não
Disse não, disse não
O réu unanimemente acusado
Foi declarado culpado!*

*Sai da frente!
Que o mar não tá pra peixe
Entende, minha gente
Quem não for do corre sai da frente!
As águas sei, tão turvas
Aqui ou no Oriente
A fome em Sampa
A ruína esmagadora
Agrava a gente
Click-Clack BANG!
Sai da frente gente
Bala perdida é igual cadeia*

*Dura e ardente
Me disseram que o sol nasceu pra todos
Pra quem será que dizem, mano?
Pra nós que é pobre
Sempre, um simples tolo!*

*Momento exato, pra se lembrar dos fatos
É o que deu de errado?
Hoje o trancado está trancafiado
Agora em cela fria
Tirando 8 e 4
É sai da frente minha gente quando a chuva cair
Não vá se desesperar
Já tava escrito, é assim
Quem nasce preto ou branco pobre
Joga o jogo da glória
Guerreiro, nasceu guerreiro
Encara a trajetória
Então acorda!
Levante, erga se, erga se
Raciocine e lute
Pra sair daí com liberdade
O mundo pode ser melhor que eu vi
Melhor que a convivência aqui, olha pra mim
Sou igual a ti
De carne osso eu vim, rumo itinerário ser feliz
Sem ti, ti, ti
Eu quero progredir
Pra mudar aqui temos que partir juntin
A união transforma em força
Move gente de tantos país
Educadamente, inteligentemente sai da frente
Hoje eu quero ver meus manos mais cientes possível
Sempre, sempre presente e consciente!*

*Sai da frente!
Que o mar não tá pra peixe
Entende, minha gente
Quem não for do corre sai da frente!
As águas sei, tão turvas
Aqui ou no Oriente
A fome em Sampa
A ruína esmagadora
Agrava a gente
Click-Clack BANG!
Sai da frente gente
Bala perdida é igual cadeia
Dura e ardente
Me disseram que o sol nasceu pra todos
Pra quem será que dizem, mano?
Pra nós que é pobre
Sempre, um simples tolo!*

Quem é me entende
 Você que está aqui tratado como gente
 Sempre pense, faça algo
 Ou então patente
 O homem nasce, cresce, cria o filho e aprende
 Senhor, me leve pela dor
 Me tire da serpente e eu vou
 No erro me sentir em perdão eu quero
 Só espero não por dentro da Bíblia um dia um berro
 Sei que o que vejo aqui é feio
 Deixa trêmulo, é muito feio

É a fusão a fome e o medo insano
 Inodoro, não tem cheiro
 Sai da favela
 Invade a cadeia adentro
 A raiva invade o ser humano e infeta o ar e o vento
 Deixa a luz daqui morre os de lá como de fosse inseto
 Procure sempre andar com Deus
 Dispense o berro
 Deus Pai, Deus Filho, Deus eu creio
 Então que eu faça o certo!
 Sai da frente!
 Sai da frente!

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=KEB0D_f4gNA

TEXTO 07: É TUDO OU NADA

(Igor Kannário/ Edcity)

Cidade, eu tô fechado com você
 Sacode aí que eu quero vê
 O chão da praça estremecer, estremecer

É tudo ou nada, é tudo ou nada
 Eu sou Edcity, dono da cidade
 Represento a favela, é sim de verdade

É tudo ou nada, é tudo ou nada
 Eu sou Kannário, príncipe do gueto
 O barril dobrado e não pode ser nada

É tudo ou nada, é tudo ou nada
 Chiclete Ferreira, sou o trator
 De Salvador que arrastou, bagaçou

Ôh que bota é nós sim, quem bota é nós cêro
 Olha quem bota é nós sim
 Tamo juntos misturados quebrando
 preconceito

É tudo ou nada, é tudo ou nada
 É tudo ou nada, é tudo ou nada

Virou, virou, virou
 Vira, vira, virou

Ôh que bota é nós sim, quem bota é nós cêro
 Olha quem bota é nós sim
 Tamo juntos misturados quebrando preconceito
 Quem bota é nós sim

Nosso povo não aguenta mais, ser passado pra trás
 Povo sofre demais, preconceito demais
 Povo batalhador, que tem fé no senhor, Deus já
 abençoou

É tudo ou nada, é tudo ou nada
 Eu sou Edcity o dono da cidade
 Represento a favela, é sim de verdade

É tudo ou nada, é tudo ou nada
 Eu sou Kannário, príncipe do gueto
 O barril dobrado e não pode ser nada

É tudo ou nada, é tudo ou nada
 Chiclete Ferreira, sou o trator
 De salvador que arrastou, balançou

É tudo ou nada, é tudo ou nada
 É tudo ou nada, é tudo ou nada

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=gsdf-NS_-Kg

Navegando nas páginas da internet encontrei Carol Conká. Passei a escutá-la, observando-a nas atitudes de resistências que situa a mulher no centro do comando, a força feminina negra. No clipe, Carol faz uma releitura da música de Sabotage “Cabeça de Nego” e revela nas cenas dois aspectos que fomentaram as oficinas anteriores: o espaço da periferia e o empoderamento feminino.

A leitura visual do vídeo revelou o espaço da periferia da comunidade do Boqueirão de forma ampla. O olhar de cima para baixo e o movimento interno do entorno desta comunidade contam narrativas de memórias que resgatam o cotidiano de Sabotage que podem ser identificadas no contexto de outros sujeitos que mantêm viva a necessidade de se reinventar para sobreviver. “*Sabotizar*” (inspirada na ação verbal “Sabotize-se” reiterada no discurso da artista) permitiu um diálogo entre o passado e o presente a representação das periferias paulistana no contexto de exclusão.

Na roda de conversa pedi que os alunos descrevessem a sua periferia e tentassem caracterizar as mudanças ocorridas através das narrativas dos próprios pais ou da forma que eles pudessem descrevê-la. Muitos contaram que houve o crescimento da violência por conta da criminalidade que tem tirado a vida de muito jovens por conta do envolvimento com o tráfico de drogas. Ouvir os detalhes dessas histórias trágicas se torna assustador quando o sujeito está fora deste contexto, todavia, para estes estudantes, narrar essas cenas se tornaram comuns diante do sensacionalismo que se propaga nas redes sociais. O compartilhamento dos vídeos desses homicídios, por exemplo, dissemina a espetacularização de vidas que se tornam anônimas diante dos registros de ocorrências em forma de números estatísticos que se tornaram em mais um caso sem solução.

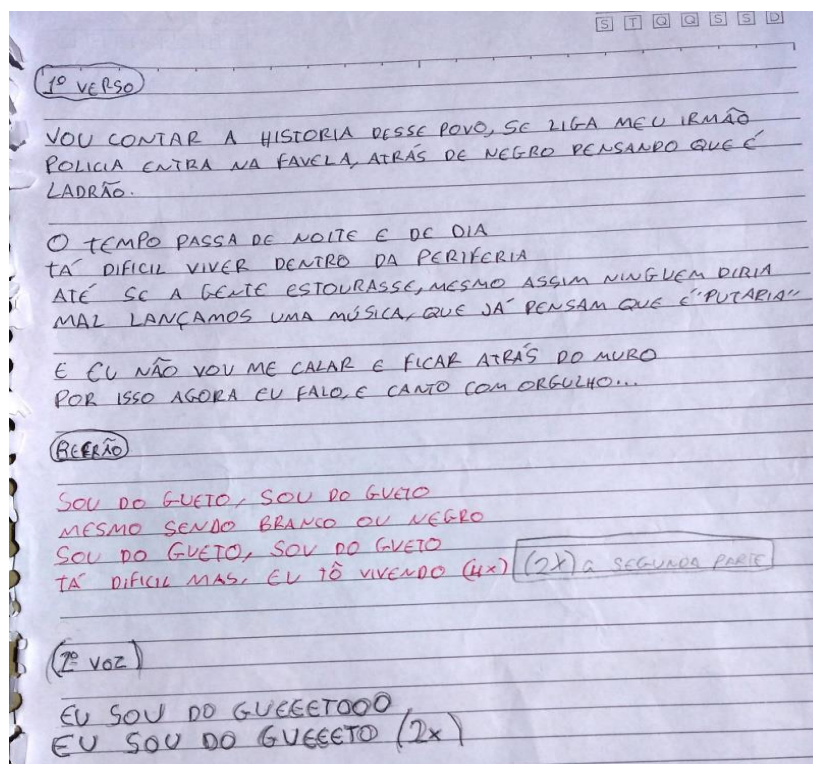
Foi interessante mostrar na releitura do trabalho de Carol Conká, por ser contemporâneo na fotografia, a motivação que despertou no aluno a ler nas imagens com letra a linguagem que se associa a sua própria realidade social, porém, depois dessa discussão resolvi lançar para a sala a imagem da periferia do Canão, na leitura próprio rapper Sabotage no clipe “Sai da frente”. Embora as imagens venham em forma de animação, com depoimento do artista, o vídeo explora no grafite a resistência de imagem em movimento do sujeito que corre contra as adversidades diante das condições sociais encontradas. A marcação do refrão “sai da frente” significa a luta pela liberdade no ato coletivo para as conquistas de uma vida digna contra o sistema opressor. Portanto, o movimento de correr entre os espaços escusos onde estão sujeitos acuados por conta da criminalidade mostram também as marcas da exclusão presentes em alguns bairros de Camaçari em que os alunos estão expostos a todo o momento.

Na letra do pagode “*É Tudo ou Nada*” o objetivo foi discutir a posição dos sujeitos que se autodenominam representantes da Favela para falar do espaço de pertença. O uso das expressões “*príncipe do gueto*”, “*dono da cidade*”, “*Trator de Salvador*” entre outros, demarcam discursos politizados em favor da representação

coletiva das comunidades periféricas. Assim, como foi discutido anteriormente na oficina “Mulheres no comando, mulheres no poder” o verbete empoderamento é retomado para atender a necessidade de compreender, junto com os estudantes, o que os artistas chamam de “*empoderamento da favela*”. As particularidades para aquilo que aluno achou interessante foram retratadas de se identificar com os sujeitos que atuam na cena e associar a corporeidade resistente aos problemas sociais encontrados na impressão de valores que expressam a marginalidade marcada nos corpos negros. A nossa conversa partiu para a compreensão de três mundos/periferias com olhares distintos apresentados nas particularidades de cada vídeo: exploramos a intertextualidade entre o espaço e tempo na transformação da periferia onde a voz feminina empoderada se faz presente (vídeo Carol Conká); o discurso de resistência do sujeito marginalizado frente aos problemas de exclusão e alteridade de representar o espaço da periferia que luta contra o regime de opressão (discussão estabelecida entre os três vídeos).

Na produção do texto da oficina do pagode, entre as letras que falavam sobre a resistência política da mulher contra as formas de opressão, surgiu entre esses textos, um que fala sobre a periferia, escrito pelos estudantes P, K, ME, I, F, JV, E, A e E do qual quero levar em consideração para análise:

FIGURA 13 – Letra de pagode



Fonte: Arquivo pessoal do autor

As dificuldades de enfrentar os problemas cotidianos das periferias, principalmente quando se trata das questões de segurança é o tema em que os estudantes colocam em evidência no texto. O discurso reivindicatório contra a opressão vai além do próprio espaço de pertença para ecoar em outros lugares no intuito de marcar a representatividade coletiva que está atenta aos conflitos e que não aceita as condições que lhe são impostas. Mesmo na consciência em que os estudantes percebem que a produção cultural periférica sofre por preconceitos e racismos frente à cultura letrada, os sujeitos mostram pela resistência a força do canto, em que a voz marca a desigualdade social, porém revela a autoafirmação e o orgulho de ser sujeito periférico.

Trago Franco (2014) para essa discussão no que se refere à representação de política de segurança do Estado. Segundo a autora, a ideia de combater à criminalidade pela força da repressão ganha reconhecimento para os cidadãos. A falsa ideia de que política de segurança é aquela que garantem à presença de policias em territórios de risco para assegurar a liberdade do cidadão de ir e vir encontramos o antagonismo social de uma justiça que não é cega, mas que privilegia no amparo da força do capitalismo, o desequilíbrio de uma balança que tende a pesar o favorecimento dos mais fortes em relação aos mais fracos.

Assim como percebemos nos texto dos estudantes, a resistência da subalternidade não tem se calado a aceitação de imposições que vivem no controle do risco diante deste paradigma de repressão. É necessário discutir na sala de aula, a responsabilidade da Segurança Pública que deveria ser o compromisso à defesa dos direitos humanos para garantir a todos os cidadãos os investimentos necessários não apenas para punir, mas de oportunizar o acesso ao conhecimento, dignidade de moradia e principalmente qualidade de vida, pois diante de um sistema econômico excludente as instâncias se perpetuarão na base das divergências separatistas entre classes sociais.

6.5. OFICINA 5: Palavras em dicionário

Baseado nas ideias de Alvarez (2011), Glenk (2011) e Silva (2011), algumas orientações foram sistematizadas para a produção desta oficina, que serviram para pensar as palavras-chaves movimentadas nas oficinas anteriores e nas expressões linguísticas das periferias coletadas nas atividades dos poemas visuais.

Segundo Antunes (2012: p.27): “A linguagem intermedeia nossa relação com o mundo”. Nas relações interativas, os sujeitos trazem repertórios linguísticos que estão à disposição quando são atribuídos sentidos e significação plenos na manifestação de se

representar discursivamente. Nesse sentido, podemos decidir as escolhas lexicais o acesso para o uso social da língua permitindo adequações de ser inventada e recriada possibilitando acepções que privilegiem a realização comunicativa do falante. Pensar a língua no caráter estático é fixar modelo rígido de realização. Tudo o que se diz se transforma em estrutura lexical, e, no processo contínuo de construção e inserção de novos léxicos, devemos considerar que a todo instante resgatamos palavras que estão armazenadas na nossa memória cognitiva e são reativadas para atender as manifestações culturais de um determinado grupo linguístico.

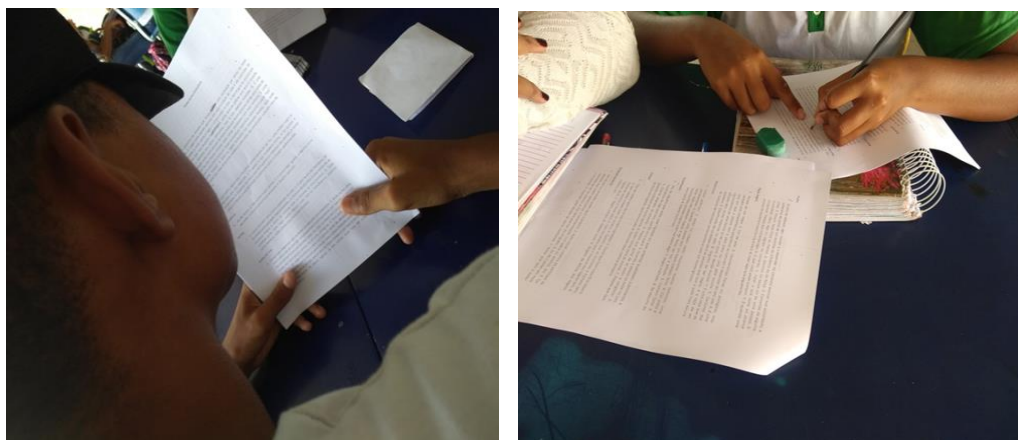
Para a produção de um verbete, por exemplo, as discussões nortearam critérios apoiados nos artigos escritos em Alvarez (2011), Glenk (2011) e Silva (2011) dos quais foram ganhando corporeidade no dicionário linguístico da periferia construído pelos alunos do 9º Ano B. Para o início do trabalho, acompanhamos a transformação de alguns verbetes, a exemplo de periferia, que possibilitou novas entradas para outros gêneros textuais como nos poemas visuais, poemas de versos livres, ressignificação semântica e dos registros analisados como produto final da produção do dicionário coletivo. Portanto, a sistematização desta oficina, baseou-se no processo do qual se considerou a:

- I. Levantamento de verbetes aos usos de expressões orais e escritas dos alunos que dialogam com seu território de pertença, como também, as influências dos meios de comunicação de massa;
- II. Problematização dos significados da expressão catalogada de forma clara e precisa;
- III. Ressignificação dos valores linguísticos: saberes cotidianos que possam servir de negociação que possam ser inseridos na cultura letrada;
- IV. Indicadores de ato de fala e situação comunicativa considerada correta ou imprópria no estrato sociocultural do estudante do 9º Ano;

A sistematização do trabalho contou com a pesquisa em dicionários que circulam na escola como o Aurélio e o Houaiss em busca das referências dos termos “Periferia”, “Identidade”, “Resistência” postos em diálogo com o que a sala havia produzido com o intuito de investigar se os registros oficiais correspondem e atendem às necessidades do conceito dado pelos estudantes. Também contou com o levantamento de verbetes nos usos de expressões orais e escritas dos alunos que dialogam com seu território de pertença, considerando também, as influências dos meios de comunicação de massa. A ressignificação dos verbetes está na organização do

material final do dicionário: palavras em ordem alfabética: com seu significado e seu uso de acordo com as opiniões dos grupos.

FIGURA 14 – Produção de dicionário



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Na imagem é possível ver o processo de análise dos verbetes. Nesta oficina os alunos estão finalizando a correção dos trabalhos, selecionando as palavras que farão parte da publicação do dicionário, modificando as estruturas de significação semântica, eliminando excesso de informações.

Saliento que as informações que constam na seleção destes verbetes ultrapassaram os aspectos linguísticos e ficaram coladas ao que eles pensavam. No confronto das ideias, a percepção de analisar o parâmetro dos dois tipos de dicionários (o oficial e o da periferia) fomentou a criticidade dos estudantes para que pudessem compreender mais o sistema de opressão e das desigualdades sociais em que estamos inseridos. Vale aqui trazer as palavras de Antunes (2012) quando trata do elemento da cultura e a e a ‘memória social’ da língua dimensionam abordagens relevantes para compreender que essas palavras vão além do conceito de estrutura linguística (forma, classe, função sintática, etc.) para os usos empregados no contexto. Os sentidos que as palavras carregam trazem o ‘gosto’, o ‘sabor’, o ‘cheiro’, que segundo Antunes (2012), testemunham as experiências já vividas pelos falantes o vínculo das ‘matrizes cognitivas’ possibilidades para novos sentidos conduzidos por outros percursos da língua que trilham particularidades temporais no seu desenvolvimento.

Foi um trabalho de muito estudo, discussões e reflexões na escolha dos verbetes selecionados para o contexto de interação. As alterações foram feitas em comum acordo com os estudantes, onde eles se tornaram o agente-pesquisador de coletar, ressignificar,

contextualizar, organizar, revisar e concluir toda a produção com o propósito de abranger informações relevantes que representem a identidade resistente da turma do 9º Ano B.

6.5.1 – Verbetes periferia e mulher

Como já evidenciado, os dicionários não são iguais. Desenvolver atividade como essa permitiu a inovação de estratégias pedagógicas em que o aluno pudesse avaliar os conceitos que estão cristalizados nos dicionários oficiais e que as vezes não atendem a realidade social na vida deles.

Os verbetes “periferia” e “mulher”, que apareceram nos textos dos alunos mostraram, ao longo das oficinas, um trajeto singular. Detenho-me na exploração dos verbetes visitando os dados de todas as oficinas.

6.5.2. Verbetes periferia

Quando tive o contato com as produções escritas, a descrição apresentou o contexto plural das periferias de estarem conectadas aos problemas de modo generalizado, comuns em qualquer área de risco e que ultrapassam o território local dos estudantes para a integração com outras realidades afins.

No texto poético das estudantes WE e AB marcam o enfrentamento de superar as dificuldades das quais os sujeitos e constituem nas relações de trabalho. Segundo elas:

TEXTO 08: SEM TÍTULO

*Periferia é...
Acordar cedo,
Para provar, que além de negro,
É guerreiro.*

*Nada nessa vida é fácil
Pior ainda para quem vive cansado,
Depois de trabalhar duro
Por um salário injusto.*

*Ser honesto é tudo,
Mas é o que falta nesse mundo*

*Mostrar que na periferia,
Não tem...
Só marginal,
E sim, gente querendo,
Um salário legal.*

*Digo e repito,
Periferia é o meu lugar,
Ninguém mim tira de lá,
Só tenho que lutar
Para um dia, ela melhorar.*

Fonte: arquivo pessoal do autor

As luta por melhores salários é a relevância do tema para a dignidade e o respeito pelas atividades desenvolvidas como modo de subsistência. O sujeito que

trabalha mantem-se resistente contra o regime de opressão. A força alimenta a expectativa para a virada de jogo da exclusão de retratar um espaço marginalizado, culturalmente sempre visto como reduto que reproduz a bandidagem. O texto fomenta estratégias de mudanças onde na ação do trabalho possibilita a integridade de um espaço de cidadãos honestos.

No texto escrito por J, R e S podemos também manter o diálogo e explorar recursos linguísticos que caracterizam identidades:

TEXTO 09: SEM TÍTULO

<i>Eles batalham todo dia</i>	<i>Mais corre atrás disso todo dia</i>
<i>Para ganhar o pão de cada dia</i>	<i>Alegria de um é alegria de todos</i>
<i>Com o pouco que eles tem, sempre vira alegria</i>	<i>Por isso eles vivem em união e harmonia</i>
<i>Não tem oportunidade de emprego</i>	

Fonte: arquivo pessoal do autor

A metonímia do “*ganhar o pão de cada dia*” se relaciona com a satisfação de alimentar expectativas de mudanças e forjar, pelo sofrimento, a alegria de cumprir mais um dia de luta. O que chama a atenção é a partilha, identidades construídas pelos estudantes que definem que na periferia a coletividade está a serviço a todo instante, independente por um ideal de luta contra o sistema de opressão, a união se estabelece para se criar um espaço harmônico.

No texto, de autoria AS, temos:

TEXTO 10: SEM TÍTULO

Mil não é um tão sonhado sim
Essa é a realidade do povo que sem ajuda vive assim
Sem voz, sem renda, sem compaixão
É difícil ser periférico nesse país de ambição
Coragem, esperança uma das chaves para a nossa situação
Sem nos esquecermos da fé nosso sentimento de renovação.

Fonte: arquivo pessoal do autor

A esperança movida pela fé que renova as forças da resistência. Ser periférico é declarar luta contra as desigualdades. A estudante demonstra, nos espaços de disputa, as vantagens que favorecem o opressor na exploração do trabalho, tirando-lhes vantagens no acúmulo de riquezas.

Já no texto escrito por JC, as relações de poder se configuram no confronto estabelecido pelo Estado (polícia) na tentativa de tomar o território contra aqueles que comandam o crime organizado.

TEXTO 11: SEM TÍTULO

*A favela e barrio
 Pega a visão vacilão
 Na favela varios tiros
 Varios assaltos
 Policias invadem
 A casa caiu
 Periferia e alegria
 Certo e o certo
 Errado e cobra*

Fonte: arquivo pessoal do autor

Nessa análise percebem-se pontos críticos quanto a: exposição dos moradores que vivem em áreas de riscos estabelecidas pelos confrontos policiais; na força imperativa de uma voz de comando “*A casa caiu*” que vai além de um posicionamento de ordem e expressa ação truculenta de retomada do território, estabelecido pelo poder maior de fogo, conseqüentemente, vidas inocentes se tornam em dados estatísticos que compõe o quadro da violência e estampam as capas de manchetes sensacionalistas.

O texto de RR e M amplia o cenário da violência ocorrida na favela, manifestando a insegurança e o medo diante da proporção onde a criminalidade cresce e não há política de Estado comprometida em garantir o direito pleno de cidadania destes sujeitos.

TEXTO 12: SEM TÍTULO

*A violência na periferia
 Cresce sem parar
 O povo não sai
 De casa sem
 Se amedrontar.
 Eles vivem com
 Medo de viver se
 Escondendo tentando
 Se proteger do
 Que está acontecendo.*

Desigualdades, políticas de resistências, violência, disputa de territórios e insegurança são os principais pontos citados nos textos poéticos trazidos aqui. Para Carril (2006:p.191): “O discurso presente em grande parte dos moradores, sobretudo na favela, tenta explicitar as condições de vida, a falta do poder público e a ineficiente distribuição da renda mínima, ou seja, questões que inviabilizam a transformação da realidade social a que estão submetidos”. As particularidades do entorno da periferia se traduz no significado particular da forma como cada estudante também se manifesta como sujeito atuante e participativo. A vida cotidiana revela um espaço onde alguns estão expostos aos perigos de conviver na rotina da violência, outros, diante das

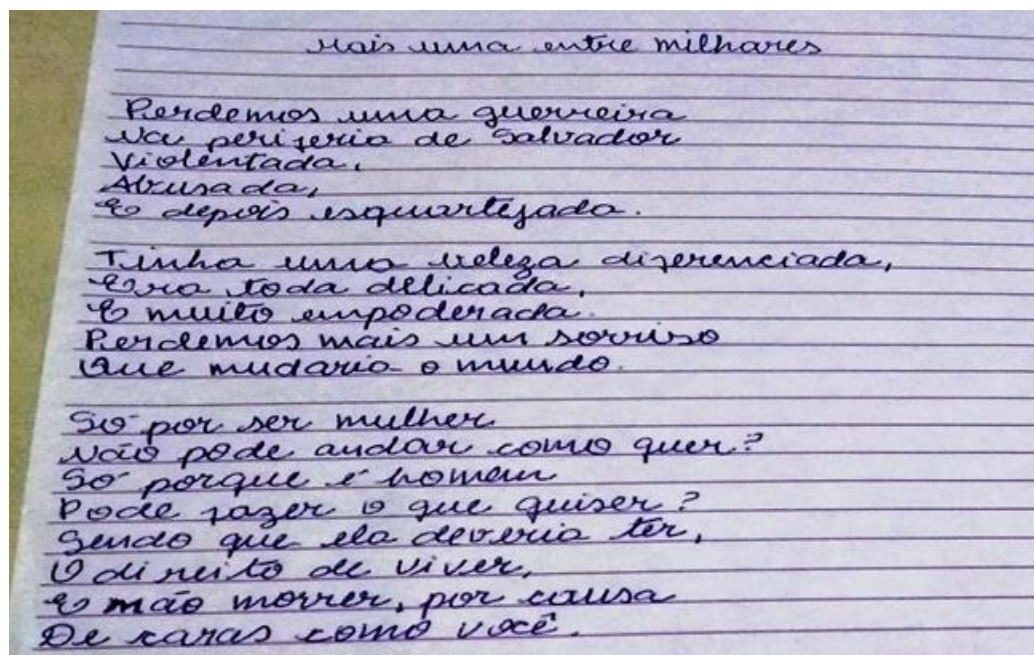
situações de exclusão, criam expectativas de mudanças e se orgulham do pertencimento de estarem nesse lugar, de encontrar nas resistências formas de sobreviver para reexistir, por isso, na sala de aula, as territorialidades se encontram e se manifestam nos corpos que trazem marcas da subjetividade cultural as necessidades de serem vistos e notados.

6.5.3. Verbetes mulher

O texto das alunas WE, MI e AB despertou-me para a discussão do verboete mulher. A princípio, eu não o tinha escolhido. Como ele veio à tona nos poemas visuais e se tornou frequente nas demais oficinas percebi a necessidade de investigá-lo.

Na exploração foquei no emprego dos adjetivos que qualificassem o que é ser mulher: preta, negra empoderada, características que se constituem nos discursos feministas, muitas vezes adotadas pelas meninas adolescentes sem que talvez tenham a dimensão da complexidade do conceito. Contudo, o discurso está na mídia: programas de tv e facebook.

Figura 15 – Poema Mais uma entre milhares



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Quando li o título do texto, fiquei refletindo que a expressão “mais uma” pode se referir a alguém de convívio próximo das estudantes ou chamar atenção para os índices de vítimas violentadas sexualmente e as vezes levadas à morte. Precisei rever os conceitos, pois são histórias de vidas em que as alunas estavam ali ou representando

alguém que foi silenciada. A partir desse momento, modifiquei as estratégias pedagógicas aceitando o desafio de criar um espaço em que as meninas se pronunciassem como sujeitos de sua própria identidade. Compreendi que ser preta, negra ou empoderada precisa está associado com o verbete “mulher”.

Na condição de ser professor, heterossexual e homem limito-me a analisar o sentido discursivo vigente na escrita. As marcas estigmatizadas do que elas passam no contexto social, dos conflitos e enfrentamentos para serem reconhecidas no combate contra o machismo, racismo e subalternidade impede-me de assumir a alteridade de um discurso feminista por não pertencer ao mesmo gênero. Por mais que eu tente mostrar informações e conhecimentos constituídos na minha bagagem cultural, ainda assim, será insuficiente para falar com propriedade de conflitos que não estão marcados no meu corpo.

Por meio dos versos, as estudantes se manifestam ao repúdio de todo e qualquer ato de violência, sobretudo, nos casos de morte de mulheres. A resistência no poema condena a opressão e reage às imposições do machismo, buscando forjar pela coragem de uma voz que enfrenta a passividade de submissão.

Dois questionamentos são destacados no texto: “*Só porque é mulher/ Não pode andar como quer?*” “*só por que é homem/ pode fazer o que quiser?*”. O jogo de ideias contrapõe os pontos entre si para a reivindicação dos direitos que são negados para essa mulher e ao mesmo tempo revela o discurso do machismo no qual ela é silenciada e o agressor fica impune pelo crime cometido.

As estudantes buscam ressignificar o verbete “mulher” no sentido de um corpo que se manifesta contra a violência, contra a morte. Na produção da atividade, eu percebi que cochichavam de forma tímida em que impediam a minha interação para compreendê-las os motivos que a levavam a tratar sobre o tema. Tentei aproximar-me, mas não houve êxito nas repostas para uma interação onde pudéssemos trocar ideias sobre o conteúdo. Mesmo sem um diálogo interativo, as escritas em si revela que elas não aceitam as condições de subalternidade que lhe são impostas, usam a expressão para denunciar e gritar para a conquista do respeito. A morte não é vista no silenciamento de mais um caso sem solução, aqui ela representa a luta para reivindicar o lugar do espaço social.

De um certo modo, isso me ajudou a compreender o perfil dos estudantes da pesquisa que estava no processo de construção. Por exemplo, no poema visual as meninas optaram pelas imagens que ou traziam ilustrações de rostos que revelam a dor e

sofrimento, da boca feminina que denuncia violências, dos cabelos crespos que carregam o empoderamento e de um muro grafitado com palavras que definem estilo e aparências. Foram os temas tratados.

No poema visual dos meninos, destaco na produção do texto 157, analisado na seção “palavras em liberdade”, o único que trouxe a escrita do verbete mulher. Entretanto a visibilidade está associada à submissão de ordens do sujeito criminoso, ou seja, são colocadas como objeto sexuais, violentadas e ameaçadas pelo agressor.

Quero salientar que na análise da oficina 3 “*mulheres no comando; mulheres no poder*” as letras de pagode propostas nesta atividade são também o meu objeto de análise. Aqui, tento buscar o conceito do verbete mulher associado especificamente nos trechos que norteiam o posicionamento de como elas se encontram no contexto do pagode. Temos em: “*Cheguei na favela, cheguei toda podendo/ Cabelo cacheado e bumbum batendo*” um conceito transgressor em que a mulher exibe na cena um corpo independente de qualquer ordem de imposição machista, em que através de suas próprias escolhas, elas querem ser vistas e notadas sem a associação exclusiva do apelo sexual. A letra foi composta pelas estudantes J,S,Q,J.

Seguindo a análise, a voz feminina expressa no pagode assume a identidade de ser negra e estabelece o confronto que ao mesmo tempo imprime uma identidade resistente presente nos versos: “*porque só as negras sabe ter o empoderamento*” e “*Não somos patricinhas com nois tem que batalhar*”. Ser mulher nesse sentido, reconhece a posição do respeito, independente da raça, elas usam como atitude o livre arbítrio de suas escolhas, e, sendo negra, o discurso da resistência imprime a distinção de que na condição racial o reconhecimento se estabelece nas lutas travadas contra a subalternidade.

O pagode das estudantes NA, L, K e J retrata a figura feminina numa festa na qual se sente livre para sambar. Nos versos: “*Hoje ela vai para o samba/ requebrar, descer e subir devagar*” percebemos a liberdade de movimentar-se sem estar presa a princípios morais. Ser mulher transgride a subserviência que se instaura no comportamento social que delimita padrões que definem regras entre o recatado e o promíscuo nas decisões de mostrar seu próprio corpo, a suas vontades sem quaisquer tipos de imposições.

No texto ser “*poderosa*”, “*bela*”, “*charmosa*” independente de pertencer no contexto da periferia, os estudantes J, A, AC, A, AC, B e GM constroem um perfil de mulher que sabe o que quer e não se importa se desperta o desejo daqueles que a julgam

como objeto. A associação da cor do chocolate nos versos: “*morena bombom, bombom “sonho de valsa”/ e é o sonho de todo maloqueiro sem graça*” ratifica o desejo sexual mas não é dado a ele o controle deste corpo.

Na oficina 5 “palavras em dicionário” os alunos estavam na fase final de ajustes da escrita dos verbetes. Na leitura dos trabalhos preferi organizá-los por categoria para mostrar as diferenças de definições quanto à: a) o que é ser mulher; b) experiências de vida ou fase de transição; c) relações étnico-raciais; d) formas de resistências; e e) sujeito/território. Partindo dessas ocorrências demonstro no quadro a seguir:

<i>O que é ser mulher</i>	
<i>Estudantes do sexo masculino</i>	<i>Estudantes do sexo feminino</i>
<i>FL (feminino de Homem)</i> <i>JV, JVB (sexo feminino)</i> <i>GS (um sexo)</i> <i>E (indivíduo do sexo feminino considerado do ponto de vista das características Biológica)</i>	<i>BS (um gênero)</i> <i>E, S (sexo feminino)</i> <i>L (uma pessoa que é do sexo feminino)</i>
<i>Experiências de vida ou fase de transição</i>	
<i>Estudantes do sexo masculino</i>	<i>Estudantes do sexo feminino</i>
<i>*Sem registros</i>	<i>C (é uma mulher já vivida)</i> <i>R, A, AC, ACM (pessoa adulta do sexo feminino)</i> <i>QC (o uso mais específico da palavra mulher está vinculado à pessoa do sexo feminino que já tenha chegado à sua puberdade ou à idade adulta)</i>
<i>Relações étnico-raciais</i>	
<i>Estudantes do sexo masculino</i>	<i>Estudantes do sexo feminino</i>
<i>*Sem registros</i>	<i>FL (mulher negra)</i>
<i>Formas de resistência</i>	
<i>Estudantes do sexo masculino</i>	<i>Estudantes do sexo feminino</i>
<i>J (feita dona de si)</i>	<i>JB (o que nós somos guerreiras)</i> <i>AB (1. Sexo feminino. 2. Pessoa que luta todos os dias para provar que é muito mais do que a sociedade e os homens pensam)</i>

<i>Sujeito/território</i>	
<i>Estudantes do sexo masculino</i>	<i>Estudantes do sexo feminino</i>
<i>*Sem registro</i>	<i>RK (na periferia ser mulher é ficar em casa)</i>

Dos conceitos tratados para a definição de “mulher” encontrado no quadro acima, destaco três para a análise. O estudante J, quando fala que mulher significa “*feita dona de si*” se constitui o reconhecimento de ser livre para tomada de decisão. Em se tratando de um ponto de vista masculino, ele se posiciona a favor do respeito mútuo desvencilhando práticas machistas de submissão. “*Ser dona de si*” significa ter autonomia e o direito de ser o que quiser.

A estudante JB, com propriedade diz que ser mulher ressignifica a “*pessoa que luta todos os dias para provar que é muito mais do que a sociedade e os homens pensam*”. Na condição de ser uma estudantes negra e de região periférica o sentido de luta está escrito na história do seu próprio corpo, e pela necessidade de enfrentar, mais ou menos de forma consciente, a batalha contra o preconceito, racismo e condições sociais.

Em relação a estudante RK “*na periferia ser mulher é ficar em casa*” temos uma ideia que nesse território de pertença, a condição de “*ficar em casa*” pode estar associada a falta de oportunidades que ela não encontra no campo profissional e que também o estigma de ser periférica, subalterniza-a em relação as outras mulheres que moram em regiões mais centrais a falta de oportunidades para uma condição social favorável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este memorial tentou buscar a reflexão sobre o pagode baiano e as linguagens das periferias como proposta pedagógica, na perspectiva dos letramentos para o ensino de língua portuguesa numa turma de 9º Ano de Ensino Fundamental da escola municipal Laurita Souza Ribeiro situada no município de Camaçari-BA. A priori, o trabalho privilegiou os letramentos dos estudantes numa perspectiva sócio-histórica em que os sujeitos da pesquisa ressignificaram suas identidades e os lugares de pertença, por onde circulam formas de expressão que marcam as desigualdades sociais e raciais situados no contexto de exclusão.

Embora os percalços de assumir uma turma no segundo semestre, por conta de uma licença concedida em decorrência de um assalto sofrido narrado neste memorial, se tornou em um novo desafio: adaptação para mudança de escola, relações de trabalho com a equipe gestora e comunidade escolar, nova turma. Assim que eu voltei do período de afastamento, tive pouco tempo de convivência com estudantes para diagnosticar a turma dentro de suas particularidades. Os primeiros contatos foram se constituindo, ao mesmo tempo em que os primeiros passos do projeto de intervenção estava sendo planejado e aplicado.

Como foi possível perceber a música está presente em todos os espaços de convivência social, e na escola, em especial, nas que estão situadas nos bairros periféricos, não poderia faltar a circulação desse gênero preferido pelos alunos nas interações, na circulação de gostos, de informações, momentos de construção de conhecimentos. Os jovens tendem a preferir letras de canções que retratem o espaço, que dialoguem com a própria vida e que proporcionem a coletividade. Esta identificação em pequenas ações cotidianas, como por exemplo, dividir um fone, o batuque nos horários vagos, exibição do corpo para ser notado e nas interações comunicativas, fez-me constatar que estas linguagens devem ser problematizadas em sala de aula, não apenas para o contexto de festividade, mas de representação identitária onde esses corpos precisam ser lidos na resistência de se posicionar contra a passividade de um sistema opressor, que por falta de oportunidades e consciência crítica são subalternizados no contexto de exclusão.

A proposta metodológica adotada seguiu o modelo de oficinas pedagógicas no intuito de abrir um espaço para a escuta desses estudantes e foi muito produtivo. Estabelecer o contato de aproximação por meio das rodas de conversa se tornou

desafios estratégicos de superação, pois em alguns momentos não havia o retorno esperado de uma participação colaborativa, o silêncio ou a bagunça generalizados dificultava a interação. Mesmo assim, não desisti facilmente, e, a partir dos conflitos, busquei outras formas de fazer. Quando eu percebi que eles se sentiam a vontade para falarem de si e das histórias que circulam no seu território, apostei na observação por uma escuta mais atenta para aquilo que eles queriam produzir, partindo deles, sugestões temáticas de discussão e referências musicais que poderiam ser abordados.

A escrita do projeto passou por mudanças durante o processo de aplicação, pois o repertório cultural dos estudantes dialogou com outras produções culturais negras, e, conseqüentemente, estavam presentes no universo linguístico das periferias. A instabilidade me tirou da zona do conforto para entender o que sempre ouvia nas aulas do Profletras: as minhas expectativas enquanto professor nem sempre são as que o aluno deseja. É preciso estar atento a essas vozes que precisam marcar uma posição para novas aprendizagens.

Pensando nisso, todo o memorial foi construído na perspectiva de trocas de conhecimento e construção de novas aprendizagens. As minhas experiências dos meus vinte anos de sala de aula revelam os meus letramentos de formação constituídos por experiências que trouxeram leituras de formação, desejos e expectativas de vida, práticas docentes e um novo sujeito que se constitui nos estudos do Profletras e que acima de tudo, marcam a minha “diferença”.

Quando propus para os estudantes que sugerissem ideias para serem desenvolvidas nas oficinas, muitos ficaram sem saber o que dizer, alegando que qualquer coisa feita seria bom, outros, habituados a responderem páginas das atividades do livro didático nem se importaram se as aulas teriam uma nova dinâmica de participação e de colaboração nas trocas de aprendizagens. Foi um desafio romper com os paradigmas do tradicionalismo para convencê-los que a minha presença na sala de aula não é a imagem do professor que detém o conhecimento, dita as normas, ensina o que é o certo e o errado nos parâmetros gramaticais, e, acima de tudo, mantém-se distante na socialização do conhecimento mútuo.

Ao analisar os trabalhos dos estudantes produzidos durante as oficinas, percebi que o pagode baiano trouxe diálogos com outras produções negras, a singularidade da periferia. Não se trata necessariamente da música e sim da letra que produz sentido. Ele representou a força de um discurso que fala de si (enquanto sujeito individual situado) como também a coletividade, assumida da corporeidade que os representa. Linguagem,

corpo, movimento, ritmo e som revelaram a essência cultural de um povo, oprimido, muitas vezes sem perspectivas de mudança social. Essas leituras transcenderam para aqueles que validam a escrita considerada unívoca de sentido que ainda se configura no modelo padrão normatizado pela estrutura da língua. Portanto, em cada atividade desenvolvida durante esse percurso, houve um evento de letramento que se fez presente nas formas estéticas de representação. A presença viva da história e das condições do negro, mesmo estando em conflitos contra a subalternidade, permitiu que os estudantes forjassem novas identidades para ressignificá-las no processo de interação.

Ouvir a musicalidade negra trouxe o aluno para perto de mim. Diante da escuta desse repertório pude ampliar a significação linguística no contexto da periferia, conseqüentemente, a língua se constituiu na expressão do pensamento. Assim como o samba, pagode, o rap e outras referências negras que surgiram nas oficinas, foram levadas para a sala de aula espontaneamente, pois elas já estavam lá nos corpos dos sujeitos, em suas mochilas, celulares e até mesmo no não gostar ou não ouvi-las. Os relatos dos estudantes que moram em casas que são literalmente atravessadas por sons que não são os seus, de certa maneira estão inseridos nesta interação.

O trabalho com a produção cultural negra e as linguagens da periferia na escola, validam as práticas cotidianas dos nossos estudantes. São formas de se criar estratégias resistentes no combate aos privilégios dos discursos hegemônicos, impregnados por uma classe que determina regras para o uso da escrita e oralidade, instituídas por um padrão que não corresponde ao contexto de uso social dos estudantes e seus respectivos letramentos.

A seleção dos verbetes serviu para a construção de um pequeno dicionário em que os estudantes do 9º Ano compreenderam a função social de outras realidades que até então não se cruzavam para caracterizar as múltiplas linguagens das periferias camaçarienses. Se antes o dicionário escolar era usado como fonte de pesquisas para a busca do significado de palavras, no ato mecânico de folheá-lo e depois largá-lo de lado, o nosso é ressignificou o universo linguístico da periferia, em que o próprio aluno se tornou o sujeito pesquisador. Com esses registros, a intenção foi atribuir a relação de interatividade comunicativa entre os falantes, o uso concreto das palavras na sincronia de formalizar novos verbetes linguísticos, mesmo que não os sejam reconhecidos pelo mercado editorial dos principais dicionários em circulação ou materializados pela padronização culta da língua

É importante salientar que nada se transforma facilmente diante de problemas que estão aquém das nossas possibilidades no exercício do magistério. As amarras da opressão estão constituídas veementemente, que o medo de ousar por uma prática libertadora traz resistências inseridas na passividade de submissão, distanciando-se no diálogo para falar e ser escutado. Como futuro mestre, hoje sei mais que os professores de língua precisam exercitar a escuta heterogênea na sala de aula, para reconhecer a voz dos alunos silenciados ao longo do processo histórico instaurado por preconceitos, racismo e discriminação.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, M.E. D.A.de, Etnografia da Prática Escolar. Campinas: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irandé. O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BERNARDES, Marcus. Entre Sambas, conceitos e políticas: culturas populares em disputa. Pontos de Interrogação, v. 8, n. 2, jul.-dez., p. 105-124, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado. v.31, n.1, p.15-22. Janeiro/Abril 2016.

CABEÇA DE NEGO – Carol Conka. [S. l.]: Instituto e Boss in Drama, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CPvEAU8U-I8> . Acesso em: 17 de Setembro 2018.

CARRIL, Lourdes. Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2006.

EDCITY - É TUDO OU NADA - feat Igor Kannário& Chiclete Ferreira. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gsdf-NS_-Kg. Acesso em: 5 mar. 2019.

FRANCO, Marielle. UPP – A redução da favela em três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro. 2014. Mestrado (em Administração) – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GINGA (Participação especial Rincon Sapiência). [S. l.]: WMG; LatinAutor - Warner Chappell, Abramus Digital, LatinAutor, UBEM e 7 associações de direitos musicais, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NcY80SPnvfE>. Acesso em: 5 agosto. 2018.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik; Adelaine La Guardia Resende et al. (trad.) Belo Horizonte, MG. 2 ed.: Editora UFMG, 2013. p. 273-387.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós – modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HAGUETTE, T. M. F. (2001). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petropolis: Vozes.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Marcelo Brandão Cipolla et al. (trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. Ministério da Educação, 2005.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.41-64 (Coleção ideias sobre linguagem).

KILOMBA, Grada. “The Mask” In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

LIMA, Ari. O que fazer com o cabelo de Marly? Estudos sobre as relações raciais e música negra. Salvador: EDUNEB, 2017.

LIMA, Ari. Uma crítica cultural sobre o pagode baiano: música que se ouve, se dança e se observa. 1 ed. Salvador: Pinaúna, 2016.

LOPES, Adriana de Carvalho. Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca. 1.ed. Rio de Janeiro: Bom Texto: FAPERJ, 2011.

MANUEL - La Furiafeat. Mc Keron | FitDance Specials.[S. l.]: FitDance, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=11vP3txuQkA>. Acesso em: 5 agosto. 2018.

MARTINS, H. H. T. de S. (2004) Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, jul./dez. p. 289-299

MARCUSCH, L.A Produção textual, análise de gêneros e compreensão. Ed. Parábola, SP,2008.

MARTINS, H. H. T. de S. (2004)Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, jul./dez. p. 289-299.

MATTOS, Ivanilde [Ivy] Guedes de. É pra descer quebrando: O pagode e suas performances para a educação das relações etnicorraciais no currículo escolar. Salvador: UNEB, 2013.

NASCIMENTO, Clebemilton. Pagodes baianos entrelaçando sons, corpos e letras. Salvador : EDUFBA, 2012.

O SAMBA e Suas Raízes, por Luiz Antônio Simas | Philos TV. [S. l.]: Philos TV, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5fQtxg-sAeg>. Acesso em: 5 mar. 2019.

PIMENTEL, Adriana Miranda. Um fazer para alimentar a alma: uma etnografia das práticas juvenis em um bairro da cidade de Salvador. Salvador: EDUFBA, 2016.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani. A voz da periferia e a função intelectual. Rio de Janeiro: FAPERJ. 2010.

PINHO, Osmundo de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. cadernos pagu (23), julho-dezembro de 2004, pp.89-119.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. Coleção: Linguagem e Sociedade. Vol.1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SAI DA FRENTE - Sabotage. [S. l.]: Brooklin Sul, 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KEB0D_f4gNA. Acesso em: 17 de Setembro 2018.

SAMBA DE RODA. [S. l.]: Labedisco, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p9h2rydFT_0. Acesso em: 5 mar. 2019.

SODRÉ, Muniz. Samba, o dono do corpo. 2 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. SITO, Luanda. Letramentos e Relações Raciais em tempos de Educação Multicultural. VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de. (org.). Letramentos: Rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. p.29-47. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

STREET, Brian. Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

XATARA Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina e HUMBLÉ, Philippe René Marie. (Orgs.) Dicionário na teoria e na prática: como e para quem são feitos, São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ANEXO 2: LETRAS DE PAGODE ESCRITA PELOS ESTUDANTES

TEXTO 1:

Cheguei na favela, cheguei toda podendo
 Cabelo cacheado e bumbum batendo
 Somos todos iguais mais uma coisa eu lamento
 Porque só as negras sabe ter empoderamento
 Não somos patricinhas com nois tem que batalhar
 Somos negras do poder e nois sabe arrasar

Refrão 2X Então respeita, respeita as negras
 Somos barril e com nois é tudo tega.

Você pode ser branquinho pode até ser legal
 Mais chegando na favela é todo mundo igual
 As negras tem bundão,
 As negras tem peitão,
 Tem o samba no pé
 E também dança um pagodão

Refrão

TEXTO 2:

Vou contar a historia desse povo, se liga meu irmão
 Polícia entra na favela, atrás de negro pensando que é ladrão.

O tempo passa de noite e de dia
 Tá difícil viver dentro da periferia
 Ate se a gente estourasse, mesmo assim ninguém diria
 Mal lançamos uma música, que já pensam que é “PUTARIA”

E eu não vou me calar e ficar atrás do muro
 Por isso agora eu falo, e canto com orgulho...

REFRÃO Sou do gueto, sou do gueto
(4X) Mesmo sendo branco ou negro
 Sou do gueto, sou do gueto
 Tá difícil mas, eu tô vivendo

2ª voz

(2X) Eu sou do gueeetooo
 Eu sou do gueeeto

TEXTO 3:

Hoje ela vai para o samba
 Requebrar, descer, subir devagar
 Ser a melhor da pista e
 Ela não quer te impressionar

REFRÃO Entro nessa roda e começo
2x A requebrar
 Ela vai sambando até
 O dia raiar

Pega esse swig é hora **2X**
 Rebolar
 Bota a mão na cintura
 E vamos requebrar

Ta todo mundo olhando
 Ela não ta se importando
 Subiu, desceu, olhou não
 Parou

REFRÃO

TEXTO 4

Ela é bela em qualquer lugar

Ela dança sem se preocupar

Uma obra de arte que não sabe só rebolar

Ela é poderosa, charmosa até de mais.

Mora na favela, mas não fica para trás.

Morena bombom, bombom “sonho de valsa”

E é o sonho de todo maloqueiro sem graça.

TEXTO 05

A novinha só é desprezada, só esculaxada, as faveladas tem que ser valorizadas. As minas não podem se calar, mostrar pra todo mundo que podemos chegar lá. E o nosso bonde representar.

Somos favela vamos ostentar

Esse hit

Vou lançar e agora para o mundo

Falar, tudo que quisermos podemos conquistar

ANEXO 3: PALAVRAS EM DICIONÁRIO: COMPILAÇÃO DE TODOS OS VERBETES**A casa caiu**

1. Quando a polícia descobre onde se esconde o bandido. 2. Expressão usada para dizer algo que deu errado ou teve briga. 4. “Mão na cabeça”. 5. Mentira que é descoberta. 6. Acabou tudo. 7. “corre que não deu certo”.

Aviãozinho

1. Alguém que transporta drogas para outras pessoas. 2. Pessoa que leva e traz.

Bagulho

1. Algo que a pessoa tem. 2. Parada. 3. Gíria usada para drogas. 4. Maconha.

Barril

1. Quando a pessoa faz uma coisa e tá difícil. 2. Tem duplo sentido: quando uma pessoa é boa ou quando acontece algo ruim. 3. Massa; legal. 4. Bruxo. 5. Algo tenso. 6. Fala o que vai fazer e faz. 7. Quando alguma coisa é perigosa; complicado ou arriscado.

Black forte

1. Cabelo poderoso. 2. Poder no cabelo tanto masculino quanto feminino; uma personalidade. 3. Quando uma pessoa tem um black (cabelo) forte. 4. Cor preta e forte. Ação das pessoas negras a ser forte, ter voz e atitude. 5. Homem forte. 6. Incentivo das pessoas negras a ter voz sobre algo. 7. Negro malhado. 8. Se assumir do jeito que é. 8. Cabelo muito top.

Bonde

1. Turma de quatro pessoas ou mais. 2. Conjunto de amigos que costuma andar em grupo.

Brocar

1. Mandar bem; fazer bem feito.

Cacheado

1. Que tem cabelos enroladinhos. 2. Cabelo lindo e maravilhoso. 3. Tipo de cabelos que algumas mulheres queriam ter. 4. É um elogio. 5. Cabelo crespo. 6. Beleza de não sentir vergonha do cabelo que a gente tem.

Carão

1. Pessoa que fica séria. 2. Uma expressão facial. 3. Pose. 4. Quando se faz cara de poderosa. 5. Quando uma pessoa faz cara feia. 6. Reclamar de alguém. 7. Deboche ou raiva. 8. Rosto de uma pessoa que está brava. 9. Cara séria. 10. Quando alguém recebe reclamação. 9. Só para quem pode. 10. Queixão. 11. Dar uma dura; reclamar; bronca

Cêro

1. Parceiro ou colega. 2. Gíria usada quando se chama de amigo. 3. Irmão. 4. Parceiro de tudo. 5. Leal; amigo; sempre está com a pessoa independente da situação. 6. Modo de cumprimentar um parceiro. 7. Colega considerado da família.

Colé véi

1. Quando se fala com alguém. 2. Modo de cumprimentar. 3. Chegar junto. 4. Saudação; forma de dizer “oi”.

Comer água

1. Beber cachaça o dia inteiro. 2. Chamar os amigos para beber no final de semana. 3. Encher a cara de cerveja. 4. Ficar bêbado.

Coragem

1. Moral forte perante o perigo; riscos; bravura. 2. Se arriscar mesmo estando com medo. 3. Não ter medo. 4. Vontade de fazer algo. 5. Força para agir apesar do perigo. 6. Pessoa com atitude. 6. Força ou energia moral ante o perigo. 7. Não se preocupar com o que pensam de ti. 8. Ter peito para fazer algo. 9. Pessoa que toma iniciativa de algo que não queria. 10. Dá voz a alguma coisa. 11. A força que tem um indivíduo para agir apesar das dificuldades ou dos perigos. 12. Firmeza de espírito para enfrentar situações difíceis.

Crespo

1. Tipo de cabelo que não é liso e nem cacheado. 2. Coisa que tem superfície áspera. 3. Seu cabelo crespo bate no ombro. 4. Cabelo que as mulheres e homens tem; forma de mostrar o nosso jeito. 5. Tipo de cabelo que a maioria das negras tem. 6. Cabelo duro. 7. Negro crespo. 8. Cabelo ruim. 9. Origem da África, dos negros, beleza, etc.

Desgraça

1. Acontecer algo de errado no plano. 2. É uma tragédia. 3. Algo de ruim que aconteceu. 3. Um xingamento. 4. Quando minha vida está assim.

Empoderamento

1. Ato de dar ou conceder poder para si próprio. 2. Ação social, coletiva de participar de debates que visam potencializar a conscientização civil sobre os direitos, etc. 3. Ter liberdade de ser eu mesmo. 4. Faz sem precisar de ninguém. 5. Se dá o poder em meio a sociedade. 6. Quando uma pessoa se sente confiante. 7. Achar que tem o poder sobre o outro. 8. Algo de conceder ao próximo. 9. Tentar ganhar poder. 10. É não ter vergonha de si, ser livre para se vestir e agir como bem entende. 11. Mulher com voz ativa. 12. Ter voz ativa entre as pessoas.

É nois

1. Estamos juntos; unidos; concordar com alguma coisa que a outra pessoa disse; celebrar alguma vitória. 2. Fechamento. 3. Quando se faz uma parceria. 4. Uma saudação; cumprimento. Ao invés de dizer obrigado, fala “é nois”. 5. Coletividade de apoio

Escamoso

1. Pessoa preguiçosa, mesquinha e egoísta; gosta de velhas. 2. Pessoa que dá um mole; tirando onda. 3. Falso. 4. Tipo de brincadeira. 5. Pessoa lerda. 6. Pessoa metida. 7. Pessoa que se acha barril. 8. Zé droguinha: alguém que anda, se veste e fala como um maloqueiro.

Esperança

1. Quando a pessoa tem fé e que vai acontecer. 2. Acreditar em algo ou alguém e nunca desistir. 3. Ter fé que a favela vai ser um lugar melhor. 4. Ato de esperar alguma coisa, pode ser também um sinônimo de confiança.

Estarrar

1. Falar segredos. 2. Espalhar notícias de alguém ou alguma coisa que não deveria. 3. Zombar de alguém; entregar. 4. Boca grande. 5. Fofoca. 6. Falar mal. 7. Falar o que não deve. 8. Falar a verdade.

Filho da puta

1. Palavra usada para desqualificar a mãe de alguém. 2. Modo de xingamento para afetar alguém. 3. Xingamento usado para chamar o outro de covarde. 4. Alemão. 5. Pessoa gaiata ou muito chata. 6. Aquele que faz algo de ruim. 7. Ofensa.

Foveiro

1. Pessoa que mora na favela; favelado. 2. Pessoa que quer andar todo largado, de qualquer jeito e cheio de gírias. 3. Pessoa feia ou desarrumada. 4. Não sabe se vestir. 5. Pessoa que se acha e não é nada.

Frete

1. Meio de transporte de mercadoria. 2. Ficar dando mole para a pessoa pegar ele ou ela. 3. Procurar graça. 4. Quando uma pessoa quer se relacionar com a outra. 5. Caçar gaiatice.

Foda

1. Quando uma pessoa diz: “você é foda!”. 2. Quando se faz algo de bom; está massa. 3. Algo que deu errado. 4. Ser uma pessoa de coragem. 5. Pessoa que é gente boa. 6. Quando uma coisa está muito boa: “Esse baile tá foda!”; ou muito ruim: “Porra, meu parceiro morreu, tá foda viu!”. 7. Aquilo que se suporta com dificuldade.

Fominha

1. Fome de algo ou de alguma coisa. 2. Pessoa que quer tudo para si. 3. Quando uma pessoa gosta de um jogo e aí faz questão de jogar. 4. Pessoa que come mais do necessário. 5. Fome pequena. 6. Pessoa que pega geral.

Humildade

1. Ser gentil com as pessoas. 2. É ser generoso, ajudar o próximo, ter empatia pelo outro. 3. Aquele que se contenta com pouco. 4. Quando alguém trata todos iguais. 5. Saber diferenciar o seu do que é dos outros. 5. Qualidade de quem age com simplicidade, sem arrogância.

Identidade

1. O que você é, aquilo que o identifica, conhecimento do ser. Ex.: uma mulher negra se identifica com sua negritude. 2. É aceitar a sua verdadeira forma, é ter caráter e sinceridade. 3. Conjunto de traços que distinguem um indivíduo dos demais, é tentar olhar a si mesmo, a sua identidade no ambiente social. 3. É quem você é na vida.

Inclusão

1. Incluir algo ou alguém. 2. Ação de acrescentar; adicionar algo no interior de; condição do que foi incluído; 3. Dentro. 4. Quando tem que fazer pra concluir. 5. Deixar se levar nas ideias de outra pessoa. 6. Se incluir na sociedade. 7. Vem junto. 8. Ato ou efeito de incluir-se. 9. Quando você já fez ou quer incluir pra fazer. 10. Convencer uma pessoa a fazer algo.

Irmão

1. Pessoa que se ligou. 2. Melhor amigo que nele posso confiar. 3. Filho da mesma mãe ou de consideração. 4. Amigo; parceiro. 5. Lealdade; irmandade. 6. Pessoa que pode contar pra tudo

Já é

1. Demorou; é pra já; só se for agora. 2. Pronto; tô dentro. 3. Afirmação sobre algo. 4. Quando uma pessoa marca de sair. 5. “fechou”; “tamo junto”. 6. Confirmar que está tudo certo. 7. Arrumação de algo combinado. 8. Pode ser. 9. Pronto; tô dentro.

Lacrar

1. Fechar. 2. Pessoa que está bonita ou arrumada, chamando atenção. 3. Arrasar. 4. Algo bom e que todos acham o máximo. 5. Quando uma pessoa lacra em alguma festa.

Ladrão

1. Aquele que rouba. 2. Pessoa que furta os pertences de alguém ou de algum lugar. 3. Bicho descarado. 4. Homem mal.

Larica

1. Comida. 2. Quando se está com fome. 3. Comer muito. 4. Fazer coisas doidas para comer. 5. Devorar tudo.

Lesado

1. Distraído. 2. Que é lerdo; sem noção; lento. 3. Quando uma pessoa não é normal das outras. 4. Pessoa que demora de entender algo. 5. Pessoa que apronta muito. 6. Quando uma pessoa se aproveita da confiança da outra e faz algo ruim. 7. Pessoa pouco prestativa. 8. Distraído.

Meter fuga

1. Fugir ou andar rápido num mato ou carro. 2. Sair do lugar sem dá satisfação. 3. Correr. 4. “Corre que lá vem os homens”.

Misera

1. Quando uma pessoa cai e a outra fica dando risadas. 2. Xingamento usado na hora da raiva. 3. Situação ruim. 4. Pessoa que fica gastando a outra. 5. Algo que não está bom. 6. Desgraça. 7. Estado de muita raiva ou é utilizado para potencializar uma fala.

Miserê

1. Miserável. 2. Quando uma pessoa é ruim. 3. Quando alguém é bom no que faz. 3. Quer dizer que o pivete sabe. Duplo sentido: a. a pessoa pode ter personalidade forte; b. ser perigoso. 4. Conquistar alguma coisa. 5. Alguém interessante. 6. Estado de muita raiva.

Mulher

1. Uma pessoa guerreira e forte. 2. Na periferia ser mulher é ficar em casa. 3. Sexo feminino. 4. Feminino de homem. 5. Um gênero. 6. Dona de si. 7. Batalhadora que não desiste fácil

Nega

1. Uma menina linda. 2. Mulher. 3. Apelido. 4. Expressão usada com a namorada ou ficante. 5. Apelido; nossa cor. 6. Apelido que damos para uma pessoa próxima. 7. Mulher desejada. 8. Namorada ou esposa de alguém. 9. Gesto carinhoso. 10. Mulher de pele mais escura. 11. Apelido que se dá a uma pessoa negra. 12. Mina. 13. Modo carinhoso como você chama sua mulher, namorada ou alguém que você tem uma relação próxima ou independente se ela é negra ou mulata.

Opressão

1. Aquele que oprime; que sujeita a opressão. 2. Fazer com que a pessoa se sinta inferior. 3. Botar pressão. 4. Sufocar. 5. Sensação desagradável; sufocamento. 7. Ser posto para baixo; sofrer preconceito. 8. Uso da violência para demonstrar autoridade.

Ostentação

1. Ato de alguém que exhibe suas riquezas ou suas próprias qualidades sublinhando a importância de algo que tem, que fez ou o que é. 2. Quando a pessoa se exhibe no luxo. 3. Chamar atenção; se amostrar. 4. Pessoa que gosta de se exibir e vangloriar. 5. Quando a pessoa está muito bonita. 6. Exibir coisas para as outras. 7. Pessoa que tem dinheiro para gastar; que banca tudo. 8. Ostentar casa, carro e dinheiro.

Pagode baiano

1. Ritmo musical muito comum na Bahia, alguns são vulgares com letras de baixo calão mas ainda assim é um estilo de música que as pessoas ouvem muito. 2. É um estilo de música que define a nossa raiz, nosso gingado. 3. Estilo de música que muitos baianos cantam, tem algumas músicas que rebaixam as mulheres e tem muitas que são boas e nos faz dançar. 4. Músicas

que tem brigas e que todos gostam de escutar. 4. Atualização do samba-de-roda; ritmo animado que consiste em cavaquinho, pandeiro, percussão, etc. 5. Tipo de música com tons diferentes, mais agitado que puxa pro lado da quebradeira, estilo musical que a maioria dos negros gostam. 6. Identidade da periferia.

Pancadão

1. Fazer festa. 2. Quando uma pessoa dá mole. 3. Paredão; música. 4. Colar grande. 5. Som que está pancando. 6. Batida de uma música principalmente funk e pagode. 7. Tem duplo sentido: pode ser uma festa ou briga. 8. Música com muito grave. 9. Tipo de soco. 10. Paredão ou som alto.

Pega visão

1. Tomar cuidado. 2. Ficar de olho. 3. Ficar esperto. 4. Gíria baiana que significa “se toca”, “prestar atenção”, “ficar atento”; termo usado para dizer “se oriente”. 5. Abrir o olho para não se prejudicar. 6. Quando uma pessoa está vacilando. 7. Tipo alemão. 8. Avisar. 9. Filho da puta

Perdeu

1. Passa tudo. 2. Quando um ladrão te assalta. 3. Aquele que perde alguma coisa. 4. Palavra que o ladrão usa para assaltar alguém. 5. Fudeu. 6. Já foi.

Periferia

1. É um conjunto de pessoas que foram isoladas pela sociedade por causa da baixa renda. 2. Lugar onde moram pessoas sem oportunidade de vida e são excluídas da sociedade; a maior parte é negro e sofrem todos os dias. 3. Bairro que se encontram pessoas que tem bastante malandragem, várias pessoas pobres que tem o coração bom e também tem vários traficantes, mas lá tem pessoas honestas. 4. É uma sociedade onde vivem pessoas de baixa renda que foram procurar abrigo por conta da sua cor ou até mesmo isoladas pelas outras sociedades com mais dinheiro. 5. Linha imaginária que limita qualquer corpo ou qualquer superfície, separando a parte “feia” da parte “chique”. 6. Área ou região localizada nas chamadas favelas; local onde

traficante fica; área de grande violência onde casas são construídas uma em cima da outra.

Poder

1. Direito de debater, agir, mandar e a depender do contexto exercer sua autoridade, a soberania de posse de um domínio da influência ou da força. 2. Comando de alguma coisa. 3. Possuir força física ou mental. 4. Domínio da causa ou de uma pessoa. 5. Autoridade sobre algo ou alguém no comando. 6. Fazer o que teme ao alcance conquistar. Pessoa que comanda algo. 7. O que você pode cumprir. 8. É quando uma pessoa se apodera e assume o que ela é. 9. Falar algo que alguém fez.

Pode pá

1. Pode crer. 2. Significa está certo. 3. Confirmação sobre alguma coisa. 4. Firmeza.

Preta

1. Mulher negra ou cor de roupa. 2. Cor da raça; linda; perfeita; africanas, etc. 3. Cor mais escura ou negra que existe. 4. Uma mulher linda. 5. Apelido carinhoso. Pessoa afrodescendente. 6. Mulher preta valorizada. 7. É um preconceito. Cor de pele. Mulher guerreira.

Raça negra

1. Pessoa de cor negra. 2. Cor da pele. 3. Características físicas ou biológicas, mas também com características geográficas ou culturais a depender do seu uso. 4. É uma raça em que a pessoa tem a pele preta ou uma pele escura. 5. Conjunto dos descendentes de uma família ou de um povo. 6. Banda musical. 7. É uma raça que as pessoas têm muita melanina na pele. 8. Orgulho de ser negro; é a raça de ser brasileiro. 9. Classificação da sociedade para as pessoas que tem a pele mais escura. 10. Conjunto de indivíduos pertencentes a cada um desses grupos

Resistência

1. Ato de resistir. 2. Não aceitar o que oprime. 3. Ir contra algo, oposto a alguma coisa, não ceder. 4. Se unir contra força opressora. 4. Reação; oposição.

Samba

1. É a dança que tem como sinal o sapateado dos pés. 2. É uma forma de liberdade, de felicidade que a população negra encontrou. 3. Vem do século XIX e é uma forma de se expressar alegria. 4. Ritmo de músicas onde as pessoas se movimentam. 4. Toda sociedade gosta, tanto negro quanto branco; onde tem os instrumentos clássicos como: pandeiro, violão, cavaquinho, meia lua e tambor.

Samba-de-roda

1. Dança muito alegre que vem da Bahia considerada afro-brasileira. 2. Onde se faz uma roda e entra uma de cada vez; é acompanhado principalmente por canções e palmas, eles encontram forças para batalhar cada dia; eles sambam em círculo e se quiserem passar para outra pessoa sambar ela dá uma umbigada. 3. Tem característica própria do samba, não exige microfone e nem um número certo de pessoas para tocar. 4. Grupo de pessoas que se reúnem para manter essa cultura fazendo uma grande festa do samba que não é de hoje, que já vem de muito tempo e até hoje é lembrado pela maioria dos povos, de alguns lugares, já em outros esse tipo de cultura é desconhecida.

Salve maloka

1. Expressão usada para saudar os parceiros. 2. “Salve Favela”. 3. “Colé Favela”. 4. “chegue aqui”. 5. Quando eu falo com todos da minha sala ou na rua.

Se ligue

1. Ficar atento. 2. Prestar atenção em algo ou alguma coisa. 3. Alerta para alguém. 4. Pessoa que está desligado. 5. Dar conselho. 6. Trocar ideia. 7. Pegar a visão.

Tá viajando

1. Quando uma pessoa fala merda. 2. Quando a pessoa faz algo de errado. 3. Ideia errada. 4. “tá boiando”. 5. “pega visão”. 6. Quando alguém irrita outra pessoa. 7. Não está ligado com o que se passa naquele momento.

Tá zika

1. Problema. 2. Algo muito ruim; uma confusão que ocorreu; um desentendimento. 3. Quando uma coisa tá boa; é uma gíria da favela. 4. Tá podendo; tá de boa; tá bom; tá certo; está top; tá massa. 5. Quando algo está legal. 6. Algo muito ruim. 7. Confusão que ocorreu. 8. Gíria que significa quando um amigo pede algo emprestado e ele não quer emprestar. 10. Quando alguém tá com algum problema.

TMJ

1. Significa “Tamo juntos!”. 2. Quando um amigo está para o que der e vier. 3. Juntos para qualquer coisa. 4. Sempre ao lado. 5. Coligação. 6. Parceria. 7. Quando se forma um bonde.

Tombou

1. Quando uma pessoa se bate em você ou quando a carreta vira. 2. Quando uma pessoa vai à festa com roupa bonita. 3. Arrasar. 4. Quebrar a cara. 5. Quando acontece uma colisão ou derrapa, gira e se chocam. 6. Se esbarrar em outra pessoa. 7. Bater de frente. 8. Quando uma pessoa procura briga e se lasca.

Vagabundo

1. Não faz nada da vida. 2. Ato de chamar ladrão. 3. Homem que só fica em casa. 4. Homem que não trabalha. 5. Ladrão. 6. Pessoa que vende drogas ou vive nas ruas. 7. Faz coisas erradas. 8. Pessoa que não tem o que fazer; sem rumo. 9. Pessoa sem futuro. 10. Homem de índole errada.

Vacilão

1. Quando a pessoa fala o que não deve.
2. Pessoa que comete erros várias vezes.
3. Aquele que vacila.
4. Pessoa que é ladrão.
5. Pessoa que é lerda.
6. Vacilou com a favela.

Vagabunda

1. Mulher de índole errada.
2. Quando a mulher é desocupada.
3. Mulher desvalorizada na comunidade.
4. Quando a mulher dá pra um e pra outro.
5. Aquela que é chamada de vadia.
6. Mulher do brega.

APÊNDICE

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Barão de Jeremoabo, 147, Campus
 Universitário Ondina, Salvador,
 Bahia. CEP: 40170-290



PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Intervenção: “EU SOU FAVELA: LETRAMENTOS, CULTURAS E IDENTIDADES NA SALA DE AULA”.

Orientadora: Professora Doutora Ana Lúcia Silva Souza (UFBA)

Professor-pesquisador: Edmário Silva Leal (UFBA)

Prezado (a) sr. (a),

Sou estudante do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia e professor efetivo de Língua Portuguesa da Escola Municipal Professora Laurita Souza Ribeiro.

"O(a) menor _____,

sob sua responsabilidade legal, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“EU SOU FAVELA: LETRAMENTOS, CULTURAS E IDENTIDADES NA SALA DE AULA”**. O objetivo deste projeto é a construção de um dicionário linguístico produzido pelos estudantes do 9º Ano, turma B, com idades entre 14 e 15 anos. A pesquisa será feita na Escola Municipal Professora Laurita Souza Ribeiro localizada em Avenida 28 De Setembro, 178, Centro. CEP: 42807-000. Camaçari - Bahia onde os alunos e alunas participarão de oficinas didáticas que trabalhem nos versos do pagode baiano temas representados pela identidade étnica de um povo marginalizado no contexto em que não se permitem ouvir, nos espaços da sala de aula, as vozes do entorno da periferia.

Realizarei este projeto de intervenção sob orientação da Professora Doutora Ana Lúcia Silva Souza com o objetivo de catalogar palavras e expressões para a construção de um dicionário a partir do pagode baiano e pelo uso de linguagens das periferias camaçarienses. A proposta metodológica desta pesquisa de intervenção é promover o diálogo do próprio repertório linguístico do aluno para a construção de aprendizagens significativas. As letras das músicas que possam expor quaisquer tipos de constrangimento recorrentes ao machismo, desvalorização da mulher, doutrina religiosa ou aos princípios éticos de conduta moral não serão trabalhadas em sala de aula.

Os riscos da participação do estudante são: acanhamento e /ou embaraço na realização de algumas atividades e oficinas. Caso isso aconteça poderemos oferecer uma água, uma escuta atenciosa juntamente com a equipe pedagógica desta escola, a fim de ajudá-lo a entender porque houve essa reação. Se você preferir que ele não participe das oficinas ficará a seu critério sem nenhum prejuízo para você ou para mim. A pesquisa tem duração média de 05 oficinas. Cada oficina tem a duração de 100 minutos e serão realizadas nos dias de aula de língua portuguesa. As músicas estarão de acordo com sua faixa de entendimento, e idade e o estudante terá o tempo necessário para refletir sobre elas. Não haverá nenhuma remuneração por ele participar dessa pesquisa uma vez que os riscos são mínimos. Os dados serão sigilosos. Esse termo será impresso em duas vias para que você tenha uma cópia.

Nessa pesquisa, os procedimentos e medidas adotados para garantir a proteção estudante e manter o anonimato de sua participação serão a utilização de letras aleatórias no lugar dos nomes. Caso haja necessidade de um registro fotográfico da atividade pedagógica, o rosto dele será borrado para que não haja identificação.

Portanto, se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à reparação, como dispõe as Resoluções no 466/2012 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Mesmo assim, o projeto propõe benefício direto, já que a pesquisa está relacionada à sua participação na construção conjunta de um material de valor histórico, cultural e social que lhe ajudará na compreensão sobre o lugar onde você mora, como também, indiretamente proporcionará conhecimentos específicos: linguístico, interacional, textual e enciclopédico importantes para a própria formação do aluno(a). O estudo e análise dos dados de todas as oficinas contribuirão para a produção de conhecimento científico.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo e-mail: edmariosleal@gmail.com ou telefone (71) 98268-3646 do pesquisador Edmário Silva Leal. Se houver alguma dúvida com relação ao projeto você pode entrar em contato com o comitê de ética em pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia telefone 3283-7615. Você não precisa autorizar que o estudante participe da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se ele desistir.

Pretendemos publicar os resultados da pesquisa que estarão disponíveis para você tomar conhecimento na escola em que ele estuda. Os resultados vão ser publicados, e, quando a terminarmos, o trabalho estará à sua disposição, aos quais todos terão acesso. O nome ou o material que indique a participação do estudante não será liberado sem a sua permissão. Todos os dados ficarão em posse do pesquisador em arquivos devidamente protegidos. Para qualquer esclarecimento, estarei disponível nos dias de aula: segunda, terça e quarta no turno matutino nesta unidade de ensino. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia – UFBA - localizado na R. Augusto Viana, s/n, 4º. Andar, sala 432-437, Canela, Salvador, Bahia – CEP: 40110-060, Tel.: 71-3283-7615, e-mail: cepee.ufba@ufba.br. Eu aceito que o estudante participe da pesquisa **“EU SOU FAVELA: LETRAMENTOS, CULTURAS E IDENTIDADES NA SALA DE AULA”**. Caso você concorde com o exposto solicito que assine na linha abaixo autorizando também as fotos.

Eu, _____, portador(a)
Do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) pelo pesquisador dos objetivos deste trabalho, de maneira clara e detalhada e não tenho dúvidas.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e autorizar que o estudante do qual sou o responsável legal participe, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar constrangido ou penalizado pela decisão.

Entendi que a qualquer momento poderei pedir novas informações. Entendi que rosto do estudante não aparecerá, caso haja fotos.

Entendi que não haverá nenhuma indenização nem ajuda de custo por ser pesquisa de risco mínimo.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em permitir que o (a) Estudante _____ participe da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste projeto.

Camaçari - BA, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável legal pelo (a) estudante menor de idade.

APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
 Barão de Jeremoabo, 147, Campus Universitário
 Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“EU SOU FAVELA: LETRAMENTOS, CULTURAS E IDENTIDADES NA SALA DE AULA”**. Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participe deste projeto cujo objetivo é a construção de um dicionário linguístico produzido por você e outros alunos do 9º Ano, turma B, da qual você faz parte com idades entre 14 e 15 anos. Mas você participará apenas se quiser e poderá deixar de participar quando ou se achar que deve.

A pesquisa será feita na Escola Municipal Professora Laurita Souza Ribeiro localizada em Avenida 28 De Setembro, 178, Centro. CEP: 42807-000. Camaçari - Bahia onde os alunos e alunas participarão de oficinas didáticas que trabalhem a temática da desconstrução de ideologias preconceituosas contra a linguagem das periferias.

Para isso, serão utilizados, de maneira segura, materiais como: textos (digitados e manuscritos), imagens (fotos, desenhos, etc.), áudios (músicas e depoimentos), audiovisual (documentários e vídeos). Estaremos prontos para tirar dúvidas sempre que necessitar.

Os riscos da sua participação são: acanhamento e /ou embaraço na realização de algumas atividades e oficinas. Caso isso aconteça poderemos oferecer uma água, uma escuta atenciosa juntamente com a equipe pedagógica desta escola, a fim de ajudá-lo a entender porque houve essa reação. Se você preferir não mais participar ficará a seu critério sem nenhum prejuízo para você ou para mim. A pesquisa tem duração média de 05 oficinas. Cada oficina tem a duração de 100 minutos e serão realizadas nos dias de aula de língua portuguesa. As músicas estarão de acordo com sua faixa de entendimento, e idade e você terá o tempo necessário para refletir sobre elas. Não haverá nenhuma remuneração por participar dessa pesquisa uma vez que os riscos são mínimos. Seus dados serão sigilosos. Esse termo será impresso em duas vias para que você tenha uma cópia.

Nessa pesquisa, os procedimentos e medidas adotados para garantir a sua proteção e manter o anonimato de sua participação serão a utilização de letras aleatórias no lugar dos nomes. Caso haja necessidade de um registro fotográfico da atividade pedagógica, seu rosto será borrado para que não haja identificação.

Portanto, se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à reparação, como dispõe as Resoluções no 466/2012 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Mesmo assim, o projeto propõe benefício direto, já que a pesquisa está relacionada à sua participação na construção conjunta de um material de valor histórico, cultural e social que lhe ajudará na sua compreensão sobre o lugar onde você mora, como também, indiretamente proporcionará conhecimentos específicos: linguístico, interacional, textual e enciclopédico importantes para sua própria formação como aluno(a), assim como, o estudo e análise dos dados de todas as oficinas contribuirão

para a produção de conhecimento científico.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo e-mail: edmariosleal@gmail.com ou telefone (71) 98268-3646 do pesquisador Edmário Silva Leal. Se houver alguma dúvida com relação ao projeto você pode entrar em contato com o comitê de ética em pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia telefone 3283-7615. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Pretendemos publicar os resultados da pesquisa que estarão disponíveis para você tomar conhecimento na escola em que você estuda. Os resultados vão ser publicados, e, quando a terminarmos, o trabalho estará à sua disposição, aos quais todos terão acesso. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão ou de seu responsável legal. Todos os dados ficarão em posse do pesquisador em arquivos devidamente protegidos. Para qualquer esclarecimento, estarei disponível nos dias de aula: segunda, terça e quarta no turno matutino nesta unidade de ensino. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia
– UFBA.

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia – UFBA - localizado na R. Augusto Viana, s/n, 4º. Andar, sala 432-437, Canela, Salvador, Bahia – CEP: 40110-060, Tel.: 71-3283-7615, e-mail: cepee.ufba@ufba.br. Eu aceito participar da pesquisa **“EU SOU FAVELA: LETRAMENTOS, CULTURAS E IDENTIDADES NA SALA DE AULA”**. Caso você concorde com o exposto solicito que assine na linha abaixo autorizando também as fotos.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) pelo pesquisador dos objetivos deste trabalho, de maneira clara e detalhada e não tenho dúvidas.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar constrangido ou penalizado pela decisão.

Entendi que a qualquer momento poderei pedir novas informações.

Entendi que o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se achar melhor para mim.

Entendi que meu rosto não aparecerá, caso haja fotos.

Entendi que não haverá nenhuma indenização nem ajuda de custo por ser pesquisa de risco mínimo.

Eu, _____, tendo a autorização em participar do(a) meu(minha) responsável legal já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa e que recebi a minha via desse termo.

Camaçari-BA, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do aluno

APÊNDICE C: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E TERMO DE AUTORIZAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Camaçari, _____ de _____ de 2018.

À professora,

YURI NASCIMENTO WATANABE DE SANTANA DIAS

Gestora da Escola Municipal Professora Laurita de Souza Ribeiro

Avenida Radial A, Nº 178, Zona Urbana, DERBA - Camaçari – BA CEP: 42805-200

Assunto: Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização.

Prezada Gestora,

Venho através desta, apresentar o Projeto de Intervenção **“EU SOU FAVELA: LETRAMENTOS, CULTURAS E IDENTIDADES NA SALA DE AULA”**, solicitar autorização para o desenvolvimento do referido projeto nesta Unidade Escolar.

O projeto tem como objetivo a construção de um dicionário linguístico, contendo as variantes sociais das comunidades periféricas da cidade de Camaçari, escritos pelos estudantes a partir de oficinas temáticas, dadas aos letramentos do pagode baiano, onde os alunos serão os pesquisadores participativos na construção do material didático e organizarão a culminância de lançamento do produto final em uma manhã de lançamento /autógrafos para apresentação e divulgação do dicionário para seus familiares e toda a comunidade escolar.

Espera-se contribuir para a promoção da leitura e da escrita, envolvendo os alunos em diferentes eventos de letramento, sobretudo, o letramento de reexistência, visando desenvolver competências textuais e discursivas nos estudantes, necessárias para a utilização nas práticas sociais.

Para tanto, utilizarei dados dos alunos obtidos através de observação dos participantes, atividades registradas por fotos nesta unidade de ensino produzidas durante as oficinas e produções escritas de caráter avaliativo.

O projeto será orientado pela Professora Dra. Ana Lúcia Silva Souza e terá o aval através da avaliação da banca de Qualificação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sob a responsabilidade da Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Dessa maneira, se estiver de acordo com o projeto, solicito que assine o termo de autorização.

YURI NASCIMENTO WATANABE DE SANTANA DIAS