



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROFLETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

PAULA GABRIELA SOSA SANCHEZ

**APRENDENDO E ENSINANDO A TRANSGREDIR: CAMINHOS PARA
(RE)VISITAR A SALA DE AULA E POTENCIALIZAR VOZES A PARTIR
DA POESIA SLAM**

Salvador
2023

PAULA GABRIELA SOSA SANCHEZ

**APRENDENDO E ENSINANDO A TRANSGREDIR: CAMINHOS PARA
(RE)VISITAR A SALA DE AULA E POTENCIALIZAR VOZES A PARTIR
DA POESIA SLAM**

Memorial de formação acadêmica apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia Silva Souza.

Salvador
2023

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

Sanchez, Paula Gabriela Sosa
Aprendendo e ensinando a transgredir: caminhos para (re) visitar a sala de aula e potencializar vozes a partir da poesia slam / Paula Gabriela Sosa Sanchez. -- Salvador, 2023.
92 f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia Silva Souza..
Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2023.

1. Lei 10639/03. 2. Letramentos de Reexistência. 3. Oralidade. 4. Branquitude. 5. Slam. I. Souza., Prof.^a Dra. Ana Lúcia Silva. II. Título.

PAULA GABRIELA SOSA SANCHEZ

APRENDENDO E ENSINANDO A TRANSGREDIR: CAMINHOS PARA (RE)VISITAR A SALA DE AULA E POTENCIALIZAR VOZES A PARTIR DA POESIA SLAM

Memorial de formação acadêmica apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza – Orientadora
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Lavínia Neves dos Santos Mattos (Examinadora do Programa)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Irenilza Santos de Oliveira (Examinadora Externa ao Programa)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Data de qualificação: 17/06/2022

Data de defesa: 04/04/2023

Paula Gabriela Sosa Sanchez é natural de Petrolina – PE. É licenciada em Letras, pela Universidade Estadual de Pernambuco e atua na área de educação como professora efetiva da Rede Estadual da Bahia desde 2011.

Contato: paulagabiza@hotmail.com; paulasanchez@ufba.br;
paula.sanchez@nova.educacao.ba.gov.br.

Para duas importantes mulheres, que constituíram a minha essência: Minha avó materna, Teresa Malnero Molinari de Sanchez, e minha mãe, Monica Sanchez Malnero de Sosa, por todos os afetos, escutas e renúncias, lágrimas de cansaço e angústia, e por terem mostrado ser possível transgredir. Hoje eu compreendo o meu caminho porque sei que elas, e outras tantas, estão comigo.

(Em Memória)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por ter sido fonte motivacional das minhas escolhas e por ter aguçado em mim, a vontade de realizar tudo aquilo que ela não conseguiu... (Em memória);

Aos meus filhos, Biel e Maithê, por serem o meu ponto de pausa e recarga;

Ao meu marido, Gustavo, por todo o suporte e estímulo;

Aos (às) meus (as) alunos (as) que despertam em mim a sede da busca, e, por todas as questões e silêncios, que guiam meu caminhar enquanto professora da Rede Pública;

Às discentes da Turma 07, por todos os compartilhamentos, escutas, apoio e motivação (Em especial: Andreia, Dani, Ivaneide e Jaqueline);

À minha Orientadora, Ana Lúcia Silva Souza, por todas as provocações teóricas, por ensinar a partir do seu exemplo, sobre horizontalidade. Por toda a leveza que conduziu o processo, pelos diálogos pulsantes, por me trazer de volta ao centro quando necessário, e principalmente, por ressignificar a ideia de Academia que eu tinha até o nosso encontro;

À Ariana, Gi, Simone, Iolanda e Aíla por terem sido ombro, colo, afeto e doação aos meus filhos, em todos os momentos em que eu não pude ofertar e me fiz ausente;

À Fayga por ter sido faísca quando o sonho do mestrado ainda estava no papel;

À Daniele Medeiros pelas partilhas motivadoras;

Às tantas mulheres mais velhas que entrecruzaram meus processos de leituras, reflexões, motivações e buscas, por encontrar nelas a abertura para um caminho possível de fazer educação.

Hoje eu quero realizar parte dos seus sonhos frustrados, ser mais uma em busca de novos trajetos que vislumbram nossas esperanças. Eu honro todas as mulheres que me precederam e aquelas que não conheci, mas, estão presentes hoje em mim, me segurando, me abraçando e ampliando a minha força diária contra este grande sistema.

Este memorial foi desenvolvido com o suporte de bolsa da CAPES, ao qual agradeço o apoio, assim como ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia (PROFLETRAS – UFBA) e docentes dos componentes curriculares ofertados, por terem feito desse percurso, uma travessia necessária para minha (re) construção.

SANCHEZ, Paula Gabriela Sosa. **Aprendendo e ensinando a transgredir: caminhos para (re)visitar a sala de aula e potencializar vozes a partir da poesia slam.** 2022. Memorial de Formação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS /Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Este Memorial Acadêmico, intitulado “*Aprendendo e ensinando a transgredir: caminhos para (re)visitar a sala de aula e potencializar vozes a partir da poesia slam*” foi desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e está centrado numa proposta antirracista de Ensino de língua, com foco na oralidade e ênfase no gênero slam. A ideia chave centrou-se na elaboração de estratégias que, a partir dos Novos Estudos dos Letramentos, ampliem os usos da linguagem oral em práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa a partir da poesia performática que ocupa um amplo espaço de representatividade literária, cultural, racial e social – Slam. A abordagem da pesquisa se deu qualitativamente a partir de um olhar para o território que engloba o Colégio Estadual Sátiro Dias, situado no município de Salvador-Ba. O método assumido foi de natureza autoetnográfica, já que levou em consideração, o percurso que envolve os letramentos da pesquisadora em diferentes fases da vida pessoal e profissional. A pesquisa está ancorada nos aportes teóricos e conceituais de estudos dos Letramentos (KLEIMAN, 1995; SOUZA, 2011), da Oralidade (BNCC, 2018; HAMPÂTÉ BÂ, 1979; 2010; SOUZA, 2001), da Poetry Slam (ALCADE, 2022; DALVA, 2019), da Branquitude (BENTO, 2022) e do Pensamento crítico (HOOKS, 2017; 2020). Os resultados da pesquisa geraram um caderno didático, que comporta um projeto de letramento denominado “**Reexistindo a partir do slam: potencializando vozes nas aulas de língua portuguesa**”, com o intuito de possibilitar discussões sobre a efetivação da Lei 10639/03 incentivar a criticidade e compreensão das próprias narrativas dos (as) estudantes envolvidos (as) e promover a legitimação dessas vozes a partir de uma perspectiva antirracista e crítica de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10639/03. Letramentos de Reexistência. Oralidade. Pensamento Crítico. Branquitude. Slam.

SANCHEZ, Paula Gabriela Sosa. **Learning and teaching to transgress: ways to (re)visit the classroom and enhance voices from slam poetry** 2022. Formation Memorial (Professional Masters in Letters) – PROFLETRAS / Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

This Academic Memorial, entitled “Learning and teaching to transgress: ways to (re)visit the classroom and enhance voices from slam poetry” was developed within the scope of the Professional Master’s Program in Letters (PROFLETRAS), at the Federal University of Bahia (UFBA) and is centered on an anti-racist proposal for language teaching, with a focus on orality and emphasis on the slam genre. The key idea is to develop strategies that, based on the New Literacy Studies, expand the uses of oral language in Portuguese language teaching practices based on performance poetry that occupies a wide space of literary, cultural, racial and social representation – Slam . The research approach was qualitatively based on a look at the territory that encompasses the Colégio Estadual Sático Dias, located in the municipality of Salvador Ba. The adopted method was of an autoethnographic nature, since it took into account the path that involves the researcher's literacies in different phases of her personal and professional life. The research is anchored in the theoretical and conceptual contributions of Literacy studies (KLEIMAN, 1995; SOUZA, 2011), Orality (BNCC, 2018; HAMPÂTÉ BÂ, 1979; 2010; SOUZA, 2001) Poetry Slam (ALCADE, 2022; DALVA, 2019), Whiteness (BENTO, 2022) and Critical Thinking (HOOKS, 2017; 2020). The results of the research generated an educational product (didactic notebook) that includes a literacy project called "Reexisting from slam: enhancing voices in Portuguese language classes" with the aim of enabling discussions and encouraging criticality and understanding of the students' own narratives. (the) students involved and promote the legitimization of these voices from an anti-racist and language-critical perspective.

KEYWORDS: Law 10639/03. Letters of Reexistence. Orality. Critical Thinking. Whiteness. Slam.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Capas dos livros “Fidel e a Religião” (Frei Betto) e “Diário Che Guevara”	19
Figura 2. Letra da canção “Duerme negrito”.....	20
Figura 3. Mural de entrada do Colégio Estadual Sátiro Dias	40
Figura 4. Grafite	40
Figura 5. Desafios do Ensino Remoto (Mãe-professora)	42
Figura 6. Imagem aérea do Complexo do Nordeste de Amaralina	43
Figura 7. Colégio Estadual Sátiro Dias	44
Figura 8. Pátio	45
Figura 9. Cantina e Sala de professores (as).....	45
Figura10. Quadra esportiva e Sala de aula	45
Figura 11. Pintura Gaia do Pátio e Pátio	46
Figura 12. Complexo do Nordeste de Amaralina.....	47
Figura 13. Manchetes Correio* e G1.	48
Figura 14. Manchete 2.....	48
Figura 15. Capa do livro Slam Interescolar e prêmio Jabuti 2021	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FFPP	Faculdade de Formação de Professores de Petrolina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SEC BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UPE	Universidade Estadual de Pernambuco
SEPESQ	Seminário Estudantil de Pesquisa em Letras
SIELP	Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA	12
<i>MEMÓRIAS CONSTITUTIVAS DOS MEUS LETRAMENTOS</i>	17
2 FRAGMENTOS DA IDENTIDADE A PARTIR DOS LETRAMENTOS QUE ME CONSTITUÍRAM	18
2.1 AMPLIANDO CONCEITOS DE LETRAMENTOS	25
2.2 POR ONDE ANDEI... AS GRAMÁTICAS QUE ME ATRAVESSARAM	29
2.3 O RETORNO AO UNIVERSO ACADÊMICO E A (RE)DESCOBERTA DE QUEM SOU	34
<i>MEU TERRITÓRIO... DO CHÃO À TELA</i>	38
3 O QUE ME TROUXE AQUI	39
3.1 REVISITANDO TERRITÓRIOS, RECONHECENDO SUJEITOS	43
3.2 DE ONDE VÊM ESSAS VOZES? SONS E SILÊNCIOS QUE ECOAM NO MEU TERRITÓRIO	50
<i>ASPECTOS METODOLÓGICOS</i>	53
4 DELINEANDO O TRAJETO	54
4.1 RODAS DE CONVERSA E OFICINAS COMO CAMINHOS METODOLÓGICOS	57
<i>TRAVESSIAS NECESSÁRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CRÍTICA.</i>	60
5 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM DIÁLOGO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	61
6 BRANQUITUDE: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA EFETIVAMENTE ANTIRRACISTA	67
7 O SLAM COMO GÊNERO DISCURSIVO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA	72
7.1 E AFINAL, O QUE É A POESIA SLAM?	73
7.2 O SLAM NAS RUAS	75
7.3 O SLAM INVADINDO A SALA DE AULA	76
7.4 O SLAM COMO GÊNERO DISCURSIVO	78

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS - POR UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM QUE ENSINE A TRANSGREDIR A PARTIR DO PENSAMENTO CRÍTICO: A MINHA, A SUA OU A NOSSA LÍNGUA?	83
REFERÊNCIAS	88

1 PONTO DE PARTIDA

“Sou só eu, em meu centro, descascando o verniz
Toda casca rompendo, pra entender onde habita minha
força motriz”

(Igor De Carvalho / Flaira Ferro)

Estar professora na educação básica, hoje, pode caracterizar, por si só, um ato de resistência. Em tempos incertos, situados em um contexto tão conflitante, reflito minha corporeidade enquanto mulher branca, mãe atípica¹, cidadã brasileira, professora de Língua Portuguesa da Rede Pública da Bahia, aluna do Mestrado Profissional em Letras pela UFBA, filha de Monica Sanchez de Sosa e Guzman Heber Sosa, resistindo em busca de um direcionamento norteador para uma prática de ensino de linguagem que se pretende crítica e antirracista, por vezes, parecendo ir contra a maré das intempéries tão demarcadas no cotidiano.

O contexto sócio-histórico-político impactado pela pandemia de COVID-19, alterou significativamente o formato das aulas, confrontando a garantia dos Direitos Humanos. Diante da situação vivenciada globalmente em razão da COVID-19, as instituições de ensino do país suspenderam as aulas presenciais no mês de março de 2020, seguindo orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

De acordo com NÓVOA (2020), a pandemia afetou a todos, em um contexto de despreparo das autoridades públicas, dos ministérios, dos Estados, das escolas e também dos docentes. Os impactos sociais foram de toda ordem, desde o confinamento social, à alteração de rotinas, gerando mudanças principalmente mediadas pelo uso das tecnologias digitais (ESTÉVEZ, 2020).

A pandemia oportunizou repensar a educação; percebeu-se o valor extraordinário e insubstituível da escola, enquanto instituição histórica e social, e que, em particular, deve-se se dar uma certa atenção à experiência do tempo, daquela que nos (re)faz enquanto educadoras, no cotidiano da sala de aula, na escola que corporifica sujeitos situados cultural e socialmente. Os efeitos da pandemia geraram ainda mais desconforto para a comunidade

¹ Maternidade atípica é um termo que tenta chamar a atenção da sociedade para as necessidades da mulher que cuida de pessoas com deficiência. Para que todos percebam que ela também precisa de cuidados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/942320-maternidade-atipica/#:~:text=crian%C3%A7as%20com%20defici%C3%Aancia,-,Maternidade%20at%C3%ADpica%20%C3%A9%20um%20termo%20que%20tenta%20chamar%20a%20aten%C3%A7%C3%A3o,Rond%C3%B4nia%2C%20a%20primeira%20do%20Brasil.> Acesso em: 14 abr. 2023.

escolar, pelo fato de o trabalho educativo tratar de relações humanas e necessariamente presenciais, onde o ato pedagógico é feito de interação e partilha.

Debruçada em leituras, teorias, diálogos, revisitações e muitas perguntas, inicio o meu processo de escrita tentando aliar essas muitas vozes, para reconstruir sentidos num movimento de (trans)formação, compreendendo que “assim também é o processo de escrita, que se configura como um trabalho de incertezas, de conflitos, de tensões, que tende a se abrir, deslizar, (des)locar, num movimento de (re)construção das muitas vozes e dos muitos sentidos.” (GALLI, 2010, p.51)

Nesse cenário, em meio a tantos entraves, recebi como desafio de um dos componentes curriculares do PROFLETRAS, a proposta de repensar as características do meu território a partir de Milton Santos (2002) - que configura o Colégio Estadual Sátiro Dias, localizado no bairro da Pituba, no município de Salvador Bahia, e o Complexo Nordeste de Amaralina – aglomerado de bairros - onde vivem majoritariamente os(as) nossos(as) estudantes que se assumem negros e negras em sua maioria.

Nesse percurso, pude refletir o que me levou a esses espaços e fui desvendando a trajetória que fez emergir a escolha por fazer da sala de aula o meu campo de entrega, considerando também que, já na graduação, pude perceber o quanto os fenômenos que entrecruzam língua e sociedade me inquietavam.

Em diálogo com as teorias e as vivências da prática em sala de aula, passei a ampliar questionamentos acerca das disparidades sociais, aguçando o meu desejo de embrenhar por esses meios, na tentativa de compreender dentro da escola, de que forma a linguagem atravessa valores culturais e históricos, e como, através dela, são classificadas e delimitadas as posições e comportamentos.

E a escola pública, é, sem dúvida, território privilegiado para enxergar a força das desigualdades, demasiadamente demarcadas. E também, em meio a isso, descobrir as brechas, as possibilidades. Quem povoa esse território revela, a partir das variadas práticas de linguagens, a sua constituição histórico-social. Nesse espaço, somos instigados (as) a discutir e desconstruir conceitos e paradigmas cristalizados e enraizados, todavia, há de se reconhecer a dificuldade configurada na visibilidade da existência de pensamentos outros.

Compreendendo a profundidade das marcas que atravessam a escola, é inevitável enxergar a sala de aula como espaço ecossistema de linguagens, que reúne diferentes leituras de mundo, algumas mais valorizadas que outras, sendo as linguagens da periferia as menos reconhecidas dentro desse espaço.

Os (as) educadores (as) percebem no chão da sala de aula as manifestações estabelecidas a partir das diversidades e a própria língua demarca esses aspectos. Apesar disso, ainda lidam com práticas que reforçam o ideário de um padrão fruto do colonialismo, que oprime, segrega, distancia e apaga a maior parte dos sujeitos que são e/ou deveriam ser os protagonistas no processo educativo. Estas são, portanto, algumas das razões pelas quais torna-se dolorido o reconhecimento do meu papel enquanto professora nesse espaço de conflitos, tendo em vista que, por muito tempo, reproduzi um molde, já percebido ainda quando aluna, de padrões normativos impostos para alcançar determinados espaços; levada, erroneamente, a acreditar que a escola era lugar privilegiado e “único” de acesso ao conhecimento.

Importa repensar novas posturas no que tange aos paradigmas pré-estabelecidos, questionar práticas que ainda reforçam um ideário linguístico do colonizador. Todavia, segundo Possenti (1996, p.12), “é necessário uma revolução”, focada na concepção de língua a ser ensinada na escola. Repensar concepções de língua e linguagem, faz parte de uma travessia necessária para o professor de língua materna, nesse sentido, superar a visão da linguagem como expressão de pensamento ou instrumento de comunicação e compreendê-la para além do processo de interação, abrindo espaço para o reconhecimento dos sujeitos sociais envolvidos nos territórios é indispensável.

Como parte importante do meu processo dolorido e inquietante de escrita, algumas perguntas funcionaram como ponto de partida para a pesquisa:

- 1) Como tornar as aulas de Língua Portuguesa um território para desenvolver o pensamento crítico?
- 2) De que forma as teorias podem colaborar para repensar práticas e posturas que contribuem para que uma sala de aula possa ser compreendida como espaço que promova discussões e reflexões acerca das questões sociais que envolvem o Ensino de língua portuguesa?
- 3) Como explorar a linguagem para além da modalidade escrita, enfatizando a oralidade na/s aulas de língua portuguesa do ensino fundamental?

Nesse sentido, foi selecionado o seguinte objetivo geral: Elaborar estratégias que, a partir de bases dos Novos Estudos dos Letramentos, ampliem os usos da linguagem oral em práticas de ensino de língua portuguesa, centrados no desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes e professora. E os seguintes objetivos específicos: Elaborar ações didáticas para o ensino de língua portuguesa com foco nos aspectos do eixo oralidade, em diálogo com o

gênero slam; Possibilitar discussões que incentivem a criticidade e compreensão das próprias narrativas dos (as) estudantes a partir do slam; Promover a legitimação das vozes dos (as) estudantes envolvidos (as).

Os caminhos metodológicos se delinearão a partir da pesquisa de natureza qualitativa, apoiada em Minayo (*et al.* 2005, p.21), que a compreende como um trabalho que movimenta um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” e ainda segundo ela torna-se a considerar as relações e processos “não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] seria o lugar da “intuição”, “da exploração” e do “subjetivismo”. Tal definição foi importante para construção da parte 2: “Memórias Constitutivas dos meus letramentos”, pois, conheci durante a elaboração do material, um universo de possibilidades de pensar uma sala de aula

Na pesquisa, a exploração das bibliografias e documentos teve em vista ampliar o meu repertório teórico e conceitual permitindo acessar elementos importantes para reflexões, ponderações e observações que me aproximam do cunho autoetnográfico que a pesquisa ganhou, revelando um processo intenso de ampliação do olhar e formação crítica da pesquisadora, da professora, da mãe e cidadã Paula Sanchez.

As teorias evidenciadas na pesquisa foram ancoradas nos Novos Estudos dos Letramentos (KLEIMAN, 1995; SOUZA,2011), Pensamento crítico (hooks, 2017; 2020);(RUFINO,2021), Oralidade (BNCC, 2018; HAMPÂTÉ BÂ, 1979; 2010; SOUZA), território (SANTOS, 2002 ; D'ANDREA , 2020), Slam (ALCADE,2022; DALVA,2019), Branquitude (BENTO, 2022), Documentos legais (BNCC, 2018) e (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica, 2004).

Após a parte introdutória “Ponto de partida” - na qual exponho o que motivou a temática escolhida, explanando o meu interesse relativo às questões sociais que atravessam a língua - apresento “**Memórias Constitutivas dos meus Letramentos**”, onde resgatei fragmentos da minha identidade, sinalizando algumas das transformações provocadas a partir do confronto temporal da minha prática (passado-presente-futuro) e parte memorável desta constituição, justificando como se deu o processo de estar imersa nos conceitos dos Novos estudos dos Letramentos sob a perspectiva sobretudo dos Letramentos de Reexistência (SOUZA,2011) e no meu retorno ao universo acadêmico.

Em seguida exponho o “**Meu território... Do chão à tela**”, onde apresento reflexões advindas do conceito expandido de território e relato parte dos desafios estabelecidos no

contexto pandêmico do Covid-19, tendo em vista os atravessamentos ocorridos nessa fase inicial do meu processo de ingresso ao PROFLETRAS enquanto mestranda, razão pela qual acho significativa e importante esta demarcação tendo em vista os efeitos provocados pelo distanciamento/isolamento imposto quanto ao deslocamento do presencial para o virtual, bem como, a explicitação das especificidades configuradas sob olhar ampliado para esse território (SANTOS,2004).

Na quarta parte, descrevo os **Aspectos Metodológicos** e discorro acerca das rodas de conversa e oficinas, que subsidiaram o Projeto de Letramento delineado a partir de um dos componentes curriculares ofertados no Mestrado Profissional, e que, embora tenha sido pensado para o formato propositivo, trouxe como fruto da pesquisa, a construção de um produto educacional (Caderno Pedagógico), que ficará como legado ao território da qual é parte e retrato.

Na quinta parte, intitulada “**Travessias necessárias para construção de uma Escola Crítica**” apresento uma breve análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Sátiro Dias, localizado no município de Salvador - Ba e discuto alguns caminhos possíveis para uma prática educativa antirracista a partir de uma perspectiva crítica da Branquitude (BENTO, 2022). Descrevo também um estudo mais aprofundado acerca do slam, fenômeno da poesia oral que vem ganhando espaço e adeptos no cenário nacional e mundial, ampliando o debate acerca da minha (re) construção em busca de uma escola efetivamente crítica.

E, então, chego às considerações finais “**Por uma prática de linguagem que ensine a transgredir a partir do pensamento crítico: A minha, a sua ou a nossa língua?**” e concluo o texto com a certeza de que não o finalizo aqui, pontuo questões cruciais desse trajeto, sinalizando os atravessamentos desconcertantes, mobilizadores e necessários aos quais estive imersa, que vislumbraram, acima de tudo, o encorajamento para trilhar esperançosos caminhos possíveis, sem perder de vista aspectos das memórias suscitadas, em confronto com as descobertas advindas do aprofundamento teórico, que fizeram emergir sensações e momentos demasiadamente conflitantes, desafiadores e propulsores em muitos aspectos.

MEMÓRIAS CONSTITUTIVAS DOS MEUS LETRAMENTOS

2 FRAGMENTOS DA IDENTIDADE A PARTIR DOS LETRAMENTOS QUE ME CONSTITUÍRAM

“Foi preciso soprar a poeira, olhar para os vestígios, escavar o silenciado, o escondido, o adiado, para permitir que o sopro trouxesse fragmentos da memória, recordações e representações de um passado, que, inevitavelmente se reatualizam na (con)fusão do real e do imaginado, do esquecido e do lembrado, do negado e do afirmado.”

(ECKERT-HOFF, 2010, p.79)

Ao pegar emprestada a força advinda das palavras de Eckert-Hoff, dou início ao resgate de memórias mais tenras da infância, assegurando o desafio do dizer-se e tentando reencontrar vestígios de alguns momentos que marcaram as minhas vivências linguísticas. O contato com livros, leituras, escritas, escutas, o dito, interdito, não-dito, fez-se necessário para essas retomadas e buscas ao contextualizar pontos marcantes da minha constituição, talvez longa, talvez repetitiva, pois, em amadurecimento.

Elucidado inicialmente, das memórias familiares, o meu avô materno, “O Tata” (Esteban Sanchez Romero), uruguaio, autodidata, dirigente sindical, depois de conquistar a liberdade após prisão durante o golpe militar uruguaio, aventurou-se forçadamente a um novo destino: o Brasil, o ano era 1978, além das poucas bagagens, trazia sua família, composta por esposa e duas filhas, entre elas, a minha mãe – Monica Sanchez Malnero - ainda sem ter concluído ao que equivaleria no Brasil, ao nono ano do Ensino Fundamental.

Essa mudança radical trouxe impactos que impediram a continuidade dos estudos da jovem, recém-chegada a um novo território diverso e tão cheio de grandes desafios, pois, além do contexto peculiar que a trazia, existiam obstáculos de diferenças culturais, dentre eles, o próprio idioma, que por si só, sempre se caracterizou como um entrave.

Recordo de sempre ouvir dos relatos familiares, a dificuldade inicial do confronto entre as culturas; o idioma foi visto como um grande impedimento, principalmente por parte das mulheres da família, por estarem afastadas do mercado de trabalho e da Instituição escolar, esses fatos, desencadearam um restrito contato social, dessa forma, a interação convertia-se quase exclusivamente ao núcleo familiar.

Importa lembrar essa narrativa, considerando a premissa Bakhtiniana (1988) de constituição do indivíduo a partir da interação sócio histórica, além disso, por perceber também, nesta busca das memórias, algumas marcas deixadas pela ancestralidade na minha construção, implicando no que sou e no que pretendo vir a ser.

Iniciei a minha escrita falando do “Meu Tata” (avô) - não aleatoriamente, pois a partir das suas narrativas, constituí parte do meu olhar curioso e questionador, em muitos momentos

refleti durante a minha escrita, sobre as razões que me levam a me sentir tão mobilizada pelas dores advindas do racismo, ainda que seja eu uma mulher branca, o fato de ter sido mãe aos 16 anos de uma criança neurodivergente, com múltiplas deficiências e tetraplegia, talvez, seja um outro fator determinante, pois, diante de inúmeros desafios que me foram impostos, tive que enxergar, precocemente, as tantas assimetrias que nos cercam, acessando questões dolorosas, demarcadas por limitações e preconceitos.

Minha mãe foi um outro exemplo de potencialidades para mim, apesar de não ter conseguido traçar percursos sonhados, sempre mostrou ser possível acreditar numa sociedade diferente, despertando por meio do seu próprio enredo, desde sempre, o pensamento crítico nos seus três filhos, além dela, o meu irmão mais velho, estudante de história e envolvido em movimentos sociais, sempre despertou em mim uma admiração pelo seu engajamento, lembro da sua estante de livros, onde pude acessar e despertar o olhar curioso para outras tantas questões sociais, lembro de folhear e ser tocada por trechos lidos de livros que atiçaram em mim um olhar atento, recordo especialmente de dois deles: “Fidel e a religião” conversas com Frei Betto e o “Diário de Che”, que foram leituras demasiadamente envolventes.

Não haveria, portanto, como dissociar esses aspectos que configuraram a minha construção enquanto ser social, ademais, todos esses fatores contribuíram sobre maneira na constituição da minha aquisição linguística, tendo em vista o contexto sociocultural que configurou o meu processo formativo.

Figura 1. Capas dos livros “Fidel e a Religião” (Frei Betto) e “Diário Che Guevara”



Fonte: Arquivo pessoal

O que me causa maior estranhamento é pensar sobre o fato de nunca ter refletido sobre os impactos disso tudo na minha constituição, somente após adentrar ao Mestrado

Profissional (PROFLETRAS - UFBA), e diante da proposta da escrita de Memorial de Formação, em que pude trazer, à tona, especificidades intrínsecas, nunca antes questionadas e/ou consideradas no meu processo formativo, nem enquanto professora de Línguas, muito menos enquanto aluna. Como negligenciei por tanto tempo tudo o que me constitui? E ainda, como minhas singularidades foram desconsideradas e desvalidadas do que agora parece fazer tanto sentido?

O contato com os estudos de Coracini (2010), indicado pelo componente curricular “Alfabetização e Letramento”, no primeiro semestre do mestrado, me proporcionou esse mergulho, e só então, passei a compreender, a partir das teorias, os conceitos de entre-lugar e entre-culturas, reconheci o primeiro, como indispensável na compreensão dos letramentos que me entrecruzaram, compreendendo-me como sujeito que se encontra inscrito em mais de uma língua, isto é, entre línguas.

Ainda nas tentativas de resgates dessas reminiscências, agregaram-se também outros fragmentos que povoam o meu repertório, recordei do meu processo de aquisição linguística e a mescla das duas línguas (espanhol e português) sempre presentes, assim como as cantigas populares recitadas em espanhol durante a primeira infância e fazendo uma breve pausa, consegui ouvir nitidamente a voz de Mercedes Sosa ² ecoando, ao interpretar a canção “Duerme negrito” do genial Don Atahualpa Yupanqui ³, traços que ainda permanecem vivos em mim, junto a esses recortes, estava o português bem rústico, permeado pelo bilinguismo.

Figura 2 Letra da canção “Duerme negrito” e Cantora Mercedes Sosa

Duerme negrito

Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...

Te va a traer
codornices para ti.

Te va a traer
rica fruta para ti.

Te va a traer
carne de cerdo para ti.

Te va a traer
muchas cosas para ti [...]

Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...

Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.
Trabajando y no le pagan,
trabajando sí.



Duerme, Negrito Lyrics

Trabajando
Trabajando duramente
Trabajando sí
Trabajando y va de luto
Trabajando sí
Trabajando y no le pagan
Trabajando sí
Trabajando y va tosiendo
Trabajando sí Mercedes Sosa interpreta
Atahualpa Yupanqui
Mercedes Sosa

Fonte: <https://www.letras.mus.br/mercedes-sosa/37550/traducao.html>. Acesso em 28 abr. 2022.

² “Duerme negrito” é uma canção de ninar muito popular na América Latina, cuja letra problematiza algumas questões sociais, dentre as quais relata as péssimas relações de trabalho da mulher no campo.

³ Pseudônimo de Héctor Roberto Chavero - argentino, conhecido compositor e cantor da música folclórica da América Latina, que adotou este nome em homenagem ao último Imperador Inca.

Nesse entrelaçar entre línguas e nesse processo de (con) fusão linguística fui constituída, e só depois de mergulhar e perceber-me atravessada por esses termos, pude confirmar como são inevitáveis esses impactos das duas línguas na constituição da minha identidade.

Nessa perspectiva do intrínseco, enquanto parte do que constitui a essência, me circunscrevo, assim como Beatriz Maria Ecker-Hoff na ideia de que:

Essa vivência contingencial de ser/estar entre-línguas, portanto, entre-culturas, me inscreve, desde o nascimento, nos limiões da fronteira entre o embaralhamento de sotaques e a vigilância de falar correto, já que toda inscrição na/pela língua se dá pelo desejo do outro, na ilusão de uma pertença (ECKER-HOFF, 2010, p.96)

Todavia, suscita a partir dessas (re) descobertas novos fios que pareciam perdidos nas minhas tessituras, penso que apesar de ter vivenciado nesse dualismo, os meus pais também sempre cultivaram nos três filhos – O mais velho (uruguaio) e as outras duas - Eu e minha irmã (brasileiras) a ideia de pertencimento e inserção cultural ao nosso país de nascimento, esse fato fica evidenciado nas recordações trazidas durante as Copas Mundiais, enquanto meus pais e irmão mais velho estavam vibrando pelo seu país (Uruguai), cantavam o Hino da Pátria, com emoção e fervor, enquanto eu e minha irmã – as únicas brasileiras - não participávamos.

Essa (con) fusão entre-culturas sempre se fez presente após o ingresso à escola, na qual o português, então, ganhou destaque significativo em nosso contexto. A inserção em novos grupos sociais, o contato diário com a língua, as interações estabelecidas nesses novos espaços, contribuíram também para maior familiaridade da língua portuguesa ao seio familiar.

Circunscrita na (con) fusão entre as línguas, sou levada a questionar-me sobre a importância da escola na inserção da língua materna, e surge então uma incerteza, seria o português a materna ou a segunda língua que me constituía? Essas questões emergiram, pois, até o ingresso na escola, o espanhol havia sido predominantemente a língua de prestígio no meu contexto, mesmo tendo sido inserida na educação formal, ainda no primeiro ano de vida, sempre convivi em meio ao bilinguismo.

Ainda na infância, por volta dos 9 anos, meus pais resolveram mudar-se para uma chácara, que ficava situada na zona rural, na cidade de Juazeiro Bahia. Todas as possibilidades interrompidas no processo educativo da minha mãe serviram de estímulo para que reconhecesse a escola como território de oportunidades, por isso, como forma de possibilitar o que lhe foi inacessível, ela oportunizou como prioridade para os filhos o ingresso em escolas da Rede Particular de Ensino durante toda a Educação Básica, projetando a possibilidade do alcance que sempre almejou para si.

Essa concepção de escola como território de oportunidades, vista por meus pais, pode ser analisada a partir da concepção do letramento autônomo, tal qual propõe Street (1989) *apud* Tfouni (2010) ao compreender o letramento autônomo e propor que:

O letramento (tomado como como sinônimo de „alfabetização“) estaria associado com maior „progresso“, „civilização“, „tecnologia“, „liberdade individual“ e mobilidade social [...] cujas consequências seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva. (TFOUNI, 2010, p. 36)

O fato de morar na zona rural possibilitou, para mim, o contato com a diversidade estabelecida pelas variedades regionais, mais um fator que foi posto como relevante na minha constituição. Levávamos em média 30 minutos para o deslocamento até a escola, e rotineiramente pautávamos esse trajeto vivenciando os confrontos entre a dicotomia do rural e urbano.

O meu ciclo social e interativo ao chegar da escola, se restringia às pessoas que moravam comigo (pai, mãe e meus dois irmãos) e à família do caseiro que vivia em uma casa muito próxima dentro da mesma propriedade. E foi então, naquele universo bucólico, que alarguei meu campo semântico a partir das interações e experimentações diversas, que ampliavam significativamente minhas leituras de mundo e aguçavam um olhar reflexivo para as realidades que ali se constituíam, em confronto com assimetrias sociais ali demarcadas.

A casa do caseiro era onde eu passava maior parte do meu tempo, ouvindo “causos”, histórias contadas oralmente e aprendendo a “Ser”. Entre árvores e cadernos rabiscados recordo dos primeiros indícios do nascimento da professora, passávamos horas (eu e os(as) filhos(as) do caseiro), brincando de fazer do nosso chão, a sala de aula, e hoje, analiso aqueles recortes como oportunidades precursoras e caras na constituição dos meus Letramentos.

Todavia, o presente me faz repensar sobre o fato de nunca terem sido consideradas, em meu período enquanto aluna, questões voltadas às minhas singularidades. Recordo de ser tomada por timidez quando algumas palavras eram confundidas (espanhol-português) nas conversas com os amigos, e, quando por ventura, surgia alguém com familiaridade com a língua espanhola e sabia da minha descendência de uruguaios, na tentativa de estabelecer algum diálogo, parecia, a meu ver, estar sendo invadida na intimidade e aquilo me causava imenso constrangimento.

Cabe demarcar cronologicamente o contexto do meu processo de escolarização, que teve início no final da década de 80 - período que emergiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) almejando promulgar mudanças substanciais em práticas pedagógicas até

por compreender que naquele dado momento, não havia ainda por parte das escolas, uma então vigentes, e nas práticas pedagógicas do processo de escolarização brasileiro. Esses dados talvez expliquem questionamentos antes feitos quanto às minhas particularidades linguísticas, pois, ainda não eram amplamente discutidos os aspectos advindos dos Estudos dos Novos Letramentos.

Essas perspectivas ainda incipientes ficam bem demarcadas nas lembranças dos primeiros anos de escolarização, relembro claramente o uso da cartilha em sala de aula, focado na fonação e soletração, eram práticas rotineiras dos meus primeiros anos em contato com a língua, dimensiono essa desarticulação quanto aos usos sociais das práticas de leitura e escrita, concepção de Língua ampla, que norteasse e considerasse as especificidades trazidas pelos sujeitos envolvidos.

É perceptível também, durante as minhas revisitações, a confusão entre os termos Alfabetização e Letramento, e a prevalência da ideia equivocada de que, apenas na escola teríamos acesso ao “desenvolvimento” do letramento.

Essa desconstrução só passou a ser confrontada por mim, quando pude acessar, a partir da teoria revista e rememorei a partir da minha constituição sócio-histórico-cultural, vestígios que corroboram com a concepção ampla de Letramentos. Só então, pude reconhecer que, ainda, enquanto professora, pautei durante muito tempo a minha prática em uma visão extremamente reducionista, no entanto, convém elencar, para esse momento, uma pertinente definição de Letramento movimentada por Kleiman (1995), que mobilizou em mim a necessidade de reconstruir paradigmas a fim de perceber a complexidade que envolve o tão discutido termo:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramentos muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Quando a autora valida esses outros espaços de letramento, considerando como agências de letramento os grupos de amigos, nossa própria casa, a religião e a rua - enquanto lugar de trabalho - reforça a convicção de que as vivências não escolarizadas, certamente compõem parte significativa da constituição dos sujeitos, o que para mim, pareceu direcionador, mais ainda, quando me deparei com o conceito advindo dos Letramentos de

reexistência (SOUZA,2011) no sentido que lhe é atribuído da complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem.

Na sociedade - mais particularmente nas Instituições escolares - ainda presenciamos a supervalorização do ensino de língua com enfoque nos conteúdos, com objetivos de passar /avançar de uma série para outra, falar/expressar-se melhor, mas, dentro desse novo direcionamento, e nesse percurso de diálogo constante entre prática e vivências, enquanto aluna-pesquisadora, coloquei em questão a importância desses fenômenos também fora da escola, analisando o quanto a escola perde ao não (re)conhecê-los e explorá-los. E julgo crucial esse momento transformador da minha prática, já que, consegui perceber, ao ampliar esse olhar para os letramentos outros, um deslocamento efetivo da minha concepção de língua.

Trazer à baila essas problematizações é algo muito caro para mim, enquanto professora em (trans)formação. Resgatar o vivido e pensar no que está por vir parecem fazer muito sentido com a discussão apontada por Assumpção (2019, p.122), ao destacar esses dois aspectos ou desdobramentos evidenciados a partir do memorial de formação, no livro *Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade*: o **retrospectivo**, na medida em que se volta para um passado e se reflete sobre ele, e o **prospectivo**, uma vez que todo projeto planeja ação no futuro ao mesmo tempo que a formula e reformula.

Portanto, estabelecer esse conflito entre passado e futuro no lugar de mestranda-pesquisadora, assim como pensar nas possibilidades advindas a partir dessas revisitações e direcionamentos norteadores, denota-se uma (re)significação da prática, tanto no que diz respeito às concepções de Língua, quanto à constatação da potente junção entre a teoria e o confronto com o vivido.

Estar nesse lugar de analista do vivido me fez pensar muito no meu lugar de estar professora, questionando acerca da forma que tenho validado esses letramentos para além dos muros da escola, pude visualizar nitidamente as noções que até então estavam norteando também a minha prática, mobilizando o que entendo por língua, linguagem e texto.

2.1 AMPLIANDO CONCEITOS DE LETRAMENTOS

A ideia do reconhecimento da escola enquanto lugar privilegiado e singular de acesso ao conhecimento fez sentido por quase toda a minha trajetória, tanto enquanto aluna da Educação Básica, quanto da Licenciatura em Letras, e me acompanhou por um longo período na minha prática em sala de aula. Eis o primeiro paradigma que o PROFLETRAS e os estudos a partir das teorias evidenciadas Kleiman (1995, 2005) e Souza (2011) mobilizaram, fazendo-me refletir e desconstruir visões, até então, estanques sobre Letramentos.

Reconhecer a escola sob a perspectiva de uma, entre as várias agências dos letramentos, coloca-se como um divisor de águas nesse novo momento enquanto mestranda-pesquisadora e professora da Rede Estadual da Educação Básica da Bahia, pois, apesar do discurso recorrente da valorização das práticas sociais no Ensino de Línguas, pude revisitatar questões que me levaram a polemizar até que ponto eu tenho considerado os Letramentos outros dos meus alunos no chão da sala de aula.

E diante das turmas? Tenho reforçado e supervalorizado padrões, ainda utilizando discursos que silenciam e/ou distanciam do contexto real em que vivem? Será que estou abordando temas que não dialogam com suas histórias? O livro didático tem ou não reforçado essas práticas?

Esses questionamentos provocativos, fizeram muito sentido quando busquei essas respostas nas teorias do ensino da língua, e algo ficou ecoando desde então: Até que ponto os (as) estudantes estão sendo tocados(as) pelo que aprendem?

Quando sou provocada a pensar em quem sinta naquelas carteiras da sala de aula, de onde vêm, o que vivenciam quando saem daquele lugar, qual o sentido de estarem na escola aprendendo língua portuguesa, emergem inúmeras dúvidas sobre o porquê ensino o que ensino.

Revisitando ainda meu período de Educação Básica, mais precisamente durante o Ensino Fundamental II e Médio, lembro de ter experimentado muitas vivências com a escrita, foram poucos momentos sistematizados vivenciados com as práticas orais, por essa razão, a dificuldade nas apresentações orais esteve sempre presente, até mesmo na graduação.

Enquanto aluna do Ensino básico, apesar dos documentos norteadores presentes – considerando a necessidade de se validar experiências trazidas pelos(as) estudantes, os

currículos ainda não estavam acompanhando fidedignamente as propostas, pois, lembro de vivenciar um ensino de língua muito vinculado à concepção estruturalista.

Pensando nas propostas das aulas de “Redação”, por exemplo, recordo de sempre ter enxergado a folha recebida, como espaço para despejar informações dentro de um “padrão”, quase impossível de ser atingido, onde, muitas vezes, cobravam e corrigiam normas e regras que ainda nem tinham sido acessadas nas aulas. Recordo da tristeza assolada na sala, no dia da devolutiva desses textos, que mais pareciam sangrentos, por tantos registros e correções acerca das normas predeterminadas.

Escrever para mim - antes dessas experiências propostas nas aulas de redação - era tão prazeroso! As agendas e diários povoaram meus enredos desde sempre, a escrita sempre teve um lugar de afeto, até terapêutico, na maioria das vezes. Escrevia muito letras de músicas que me tocavam, associando-as sempre aos momentos vividos em cada fase, era sempre no final do dia que eu registrava com entusiasmo os resquícios do vivido, e o processo criativo de escrita, era protagonizado a partir desse exercício do cotidiano.

No entanto, as propostas textuais da escola trouxeram um olhar de “desencanto” diante da ideia dicotômica do “certo” e “errado”, percebia que a insegurança do julgamento bloqueava de certo modo a criatividade, fruto da total insegurança associada ao medo de errar. Ao refletir esses aspectos com a liberdade de assumir autoria, percebo que a escrita não trazia leveza e/ou prazer no ambiente escolar.

Pelas fortes marcas impressas nos textos, os riscos em vermelho e os sentimentos aflorados dessas devolutivas doloridas, escolhi como temática para o trabalho de conclusão de curso de licenciatura: **“Análise Sociolinguística da avaliação das produções textuais na 7ª série do Ensino Fundamental”**, ao acessar conexões entre o vivido e as teorias da Linguística e Sociolinguística, tentei buscar respostas para elementos que norteavam aquelas práticas que desconsideravam aspectos reflexivos acerca do que – como alunos – tentávamos escrever sobre as vivências, no entanto, estávamos aprisionados a moldes rigorosos, e percebo fortemente o retorno do reforço da visão dicotômica da grande divisa (oral-escrito).

A visão predominante era aquela que destacava a impossibilidade do continuum entre oralidade e escrita, estas, se juntas, eram vistas sob a óptica do “erro” e “proibido”, nada passava aos olhos da professora, que assumia ali o papel de juíza, sentenciando a partir dos seus apontamentos, tudo de oral que escapasse ao escrito, retomando aquilo que denuncia que:

A escrita, na escola, funciona como objeto de policiamento, ou seja, o objetivo da instituição escolar é que o aluno aprenda a escrever e a escrita seja policiada, a partir

da instauração de regras [...] escrever é um processo muito particular, subjetivo e heterogêneo, que implica em desencadear „outras“ ideias e „novos“ sentidos, promover aberturas e deslocamentos. Escrever é, então, uma prática social que, a partir da repetição e do deslocamento, funciona como um trabalho de (re)significação de dizeres, o que faz com que a autoria possa ser concebida como uma função-sujeito. (GALLI, 2010, p.56)

No entanto, desagregar, afastar, eram máximas naquele contexto, e, como bem explica Tfouni (2010), a tese da grande divisa pressupõe: “[...] características marcadas para as modalidades orais e modalidades escritas de comunicação”. E essa postura, embora um tanto refletida, foi perpetuada também na minha prática. Para mim, ainda se faz oportuno reconhecer que apesar das tentativas, ainda encontro vestígios dessas vivências, que costumam ser transponíveis, no sentido de desvincular posições discursivas predeterminadas.

No que concerne ao ensino de literatura, vivenciei enquanto aluna, didáticas vinculadas às questões historiográficas, voltadas às leituras de romances que compunham as listas dos vestibulares, resumos de obras e escolas literárias.

Os gêneros orais, como já mencionado, foram pouco explorados, tive poucas oportunidades de desenvolver práticas nesse sentido (enquanto aluna). Recordo apenas da educação infantil, e, em raras apresentações que culminavam ações didáticas, lembro que apresentar seminários no início da licenciatura era sempre muito angustiante, um processo que envolvia muita ansiedade e nervosismo, resquícios dos moldes educacionais aos quais estava imersa, sempre ouvindo e escrevendo, diante de uma postura verticalizada dos professores, com raríssimas oportunidades de ser ouvida.

Essa talvez tenha sido a razão de desenvolver no âmbito do PROFLETRAS, um projeto que levasse um tanto das minhas angústias e inquietações, confrontadas no percurso enquanto mestranda e pesquisadora. Interrogava-me sempre, em que momento ao certo, a escola tende a deslocar o (a) estudante desse local da escrita e da oralidade, em que medida a escola é responsável pelo silenciamento dessas vozes, e é nesse intuito, que venho tentando efetivar na prática, um discurso aliado às teorias que dialogaram comigo e que fizeram muito sentido durante as vivências de vários componentes curriculares ofertados no programa de mestrado.

Quando adentramos à escola, já estamos atravessados por inúmeras vivências que nos constituem, embora reconheçamos, ao contextualizarmos nossas práticas escolares, ainda nos percebemos muitas vezes distanciando uma parcela importante dessa bagagem trazida das outras agências, acabamos fragmentando e dissociando teoria e prática, como se os sujeitos que ali adentram, sejam desprovidos de histórias e culturas.

A nova visão advinda na década de 80, trazida pelos pesquisadores de áreas diversas, busca justamente inserir ao termo Letramento, os aspectos sócio-históricos. Esses estudos pautam-se na premissa de que mesmo aqueles sujeitos que não são alfabetizados, possuem práticas de letramento. Ângela Kleiman, levanta em seu livro “*Preciso Ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*” questões acerca dos conceitos equivocados que permearam o termo, segundo ela, não há um conceito único para o Letramento, por essa razão, justifica o uso do termo pluralizando-o (Letramentos).

O contato com o conceito dos Letramentos de Reexistências (SOUZA,2011) instigou, portanto, a necessidade de buscar práticas efetivas que validem conhecimentos que ultrapassem os muros da escola, pode dimensionar também o papel do professor nesse sentido, tendo em vista a valorização das práticas sociais reais, que devem ser planejadas a partir do reconhecimento dos sujeitos e territórios envolvidos.

O maior desafio, portanto, se coloca em reconhecer a necessidade da reestruturação das práticas como um todo, pois, o ensino sob essa perspectiva ampla, precisará reavaliar conceitos centrados de sobremaneira nas defasagens e dificuldades dos alunos, embora não se negue que o papel da escola esteja pautado nas características do letramento escolarizado, o professor enquanto agente social, deve considerar:

[...] que a história do sujeito que determina o seu lugar na sociedade e a sua relação com a linguagem. E é justamente o modo como se dão as relações na sociedade letrada que pode ou não vir a desencadear diferentes atitudes diante da linguagem e acelerar o desenvolvimento de práticas letradas. (RATTO, 1995, p.289)

Portanto, fica evidenciado que não há como pensar Ensino da Língua dissociando aspectos sócio-histórico-culturais dos sujeitos, pois a sua linguagem é constituída a partir das relações estabelecidas nas interações, permeadas por histórias, memórias e sucessivas reconstruções.

Hoje, enquanto mestranda do PROFLETRAS, reflito sobre os aspectos que nos levam a reproduzir velhos moldes que vivenciamos no ensino básico. O esforço de mudanças, advém das reflexões proporcionadas a partir das teorias, em confronto com a prática, mas, ainda merece destaque, a proposta do Mestrado Profissional por proporcionar um mergulho profundo, para além das discussões teóricas, a escrita de si corrobora com essa transformação, no movimento de rever o que temos feito, refletir sobre o que conseguimos superar, e ainda, analisar a partir da pesquisa autoetnográfica, o que é necessário ajustar, a medida em que resgatamos no vivido, os traços do caminho possível.

2.2 POR ONDE ANDEI... AS GRAMÁTICAS QUE ME ATRAVESSARAM

Qualquer ação educativa deveria começar pela história do sujeito – e o(a) profissional de educação precisa pensar sobre si e seu lugar no mundo; qual é o seu próprio perfil? (LIMA; SOUZA, 2019, p.169)

Assim como orienta Lima e Souza (2019), o processo educativo não pode perder de vista o contexto que envolve os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Nos meus percursos trilhados enquanto aluna da Educação Básica, a gramática se fez presente sempre de forma angustiante, como aluna, nunca tive amistosos encontros com princípios que regiam o funcionamento da língua, talvez pela forma que me foi apresentada, sempre baseada numa concepção normativa. O contato sempre me causava descontentamento, tendo em vista as abordagens utilizadas no meu percurso de escolarização.

Enquanto estudante do ensino básico havia uma ideia predominante, de um senso comum, que, infelizmente, ainda se costuma ouvir muito nos corredores das escolas, sobre ensino e aprendizagem da língua portuguesa confinada à uma perspectiva gramatical, por isso, as falas como: Odeio gramática! É difícil! São muitas regras! Para quê tantas exceções? Lá vem a professora que corrige tudo! Vou usar essas regras para quê quando sair da escola? Essas e outras perguntas, estiveram por um longo período presentes na minha trajetória estudantil, só pude enfim compreender todo o meu desinteresse, quando me aproximei da teoria, percebi que a falta de sentido encontrada, devia-se, principalmente, à recusa das variedades linguísticas e à supervalorização de um padrão extremamente opressor.

E as aulas eram sempre iguais, como um ritual, anotava tudo o que era explicado no quadro pelo professor, olhava os exemplos, quase sempre descontextualizados, a partir das frases soltas, as regras e exceções eram apresentadas e colocadas para análise. Recebíamos a lista de exercícios de fixação, e no dia da prova, já podia esperar, ou decorava tudo ou não acertava nada! Muitas vezes as provas eram devolvidas cheias de riscos e correções, depois engavetadas, e, passávamos para o próximo conteúdo sem a mínima oportunidade de refletir acerca das tentativas e “erros”. E assim foi o meu contato com a gramática na Educação Básica, por essa razão, saí da escola com a sensação - ou ousaria afirmar, certeza – de nada ter aprendido em relação às nomenclaturas e definições massacrantes que eram (im)postas.

Apesar desses dissabores com a gramática, por razões mais ocasionais do que por escolha, realizei o vestibular para Letras em 2002. Ainda não havia concluído o terceiro ano do Ensino Médio, me preparava para o vestibular seriado em outro estado, e uma gravidez

precoce recém-descoberta, alterou todo o trajeto até ali delineado, imersa a outros tantos desafios advindos do diagnóstico de paralisia cerebral do meu filho.

O estímulo para escolher a licenciatura em Letras veio de uma professora, querida e eternizada em mim, “Cibele de Lima” (*In Memoriam*) e da minha mãe. A razão, segundo elas, seria minha proximidade com a leitura e escrita, e por estar impedida naquele momento de realizar provas e/ou mudar de cidade, (caso optasse por outro curso), tendo em vista que, àquela época, não contava com muitas universidades na cidade em que eu morava.

Adentrando no universo acadêmico, iniciei o meu processo de (des)construção de conceitos arraigados sobre a língua, pois, ainda havia uma concepção estanque, voltada exclusivamente às normas, uma visão descontextualizada, quando pude analisar por uma outra perspectiva o Ensino da Gramática, compreendendo as diversas concepções, sempre pensava em enveredar para os caminhos que não trouxessem aquelas velhas impressões deixadas ainda na Educação Básica, todavia, já iniciavam naqueles espaços, discussões em torno das mudanças de paradigmas necessárias, e novas questões passaram a ser levantadas, no intuito de assumir enquanto professora, uma concepção que assegurasse uma prática menos excludente e mais significativa, que, ao invés de suscitar a resistência, pudesse atrair os(as) estudantes para uma visão mais crítica voltada para os aspectos linguísticos.

Com as teorias discutidas a partir de Saussure, Geraldí, Bagno, Bakthin, Soares, Koch, Travlaglia, Antunes, entre outros (as), o percurso foi ganhando um sentido, e sempre pairaram questões acerca da dificuldade em definir qual a gramática que deveríamos estudar na escola. Essas dúvidas entrecruzaram todo o meu percurso enquanto estudante de Licenciatura em Letras. Romper fronteiras, adotar novas posturas vislumbrando uma nova perspectiva de ensinar a língua, foi o impulso necessário para concluir o curso, levar para a minha prática, uma nova concepção de Linguagem e me aproximar ao máximo da gramática internalizada, que validasse aquilo que os meus estudantes traziam, sem desconsiderar tudo aquilo que haviam construído até ali.

Saindo da Universidade, tive a primeira experiência profissional, em um colégio da Rede Particular de Ensino, atuei com alunos no Ensino Fundamental II, ministrando a disciplina de Língua Espanhola, em seguida, fui aprovada em Processo Seletivo do SESC (Serviço Social do Comércio) onde estive por 5 anos atuando na Educação Infantil, foi uma fase muito importante da minha carreira profissional, de muita aprendizagem, que serviu como laboratório para análise de vários aspectos referentes à Linguagem.

Numa perspectiva construtivista, fui vivenciando deliciosos momentos ao lado de um público encantador, recorro da dificuldade inicial em lidar com as especificidades daquela faixa etária (4 anos) e pautei a minha prática nas deliciosas vivências de Madalena Freire (1999), após a leitura de uma obra marcada em mim: “A paixão de conhecer o mundo”, através da referida autora, pude mergulhar naquele universo proposto, partindo das questões levantadas e curiosidade dos vívidos sujeitos que dividiam comigo ricas oportunidades de aprendizagens.

Além da imersão envolvente no Construtivismo, a Educação infantil me proporcionou partilhas incríveis a partir do contato íntimo com obras da Literatura Infantil. Os momentos da hora do conto eram cheios de sentido, assim como as rodas de conversa, sempre muito instigantes, que despertavam temáticas incríveis de Projetos, desenvolvidos com gana e muito brilho no olhar. Pude, nesse período, vivenciar formações extremamente relevantes para embasar a prática desenvolvida, analiso hoje, como momento importante, que alicerçou uma base sólida para minha carreira enquanto professora.

Em 2011, com a aprovação no concurso público da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, iniciei uma nova jornada, agora sim, teria que aliar as teorias vivenciadas na licenciatura às aulas de Língua Portuguesa, a primeira experiência aconteceu em um anexo do Colégio Estadual Rotary Clube de Juazeiro Bahia, que funcionava na zona rural, o prédio era cedido por uma Escola Municipal, localizada a 44km da sede, em um distrito chamado Juremal.

As aulas eram ministradas à noite, com alunos do Ensino Médio e um público misto entre adolescentes e adultos, turmas com números reduzidos de alunos, em média 15 alunos por sala, apesar disso, enfrentei dificuldades em pautar um planejamento em uma sala tão heterogênea, e ao analisar esse aspecto retrospecto, penso como o fato de não observar o território - desprovida do olhar aguçado do presente - foi determinante naquela insegurança inicial.

Estabelecemos um vínculo afetivo forte e, havia da minha parte, muito esforço em realizar um trabalho comprometido, mas, analisando a partir das teorias discutidas atualmente, penso no quando perdi de potencialidades diante das especificidades daqueles sujeitos, tentando a partir de uma visão colonialista, im(por) o que ao meu ver, naquele momento, era considerado primordial.

Apesar de ter acessado conhecimentos acerca das diversas concepções de gramática, não consegui efetivamente propor na prática, aquele discurso que estava imbuída. Durante um

longo período, voltei o meu planejamento para a visão do modelo de Letramento autônomo de Street (1995) – considerando relevante o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita, sem necessariamente estarem voltadas ao contexto social, com o objetivo centrado em “formar estudantes”, com uma ideia de Educação voltada exclusivamente ao progresso e/ou à mobilidade social. Naquele instante, era o que enxergava como parte essencial do processo, em momento algum validei o que para eles poderia fazer sentido, e sequer considerei os letramentos outros já vivenciados naquele território.

Após dois anos de atividade, solicitei remoção do interior (área rural) para a sede (área urbana). Nos últimos seis meses que lá estive, consegui perceber, a partir dos diálogos em sala, o que de fato era significativo para aquelas turmas, desenvolvendo um projeto voltado para questões mais próximas deles (as), aliado ao trabalho com projetos. Atramos algumas questões locais que envolviam ações tradicionais desenvolvidas na comunidade, o que nos permitiu visualizar a importância da valorização dos Letramentos outros, que, até então, estavam sendo invisibilizados. A sala de aula ganhou mais vida quando eles puderam também assumir um protagonismo, mas só depois de sair daquele território, consegui refletir melhor essas questões.

Devido à problemas de saúde do meu filho, o meu pedido de remoção foi deferido e fui, então, encaminhada para um Colégio localizado na Sede – (Colégio Estadual Rui Barbosa) - com uma realidade muito diferente da escola anterior: salas numerosas, colégio tradicional na cidade, localizado em uma região central e urbana de Juazeiro Bahia.

Passei a trabalhar nos turnos matutino e vespertino, em turmas mescladas entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio, vivenciando a partir do trabalho com projetos, algumas experiências que possibilitaram aos (às) estudantes, ações diversificadas de aprendizagem. Percebo que nessa nova experiência já havia uma nova concepção de letramento. Repensando a relação entre teoria e prática, conseguia fazer uma leitura do que poderia ter explorado na vivência anterior, sendo uma necessidade não só minha enquanto professora, como uma busca incessante advinda dos alunos, no intuito de compreender o porquê de aprender o que aprendiam.

Em busca de preencher lacunas, principalmente no que tange à iniciação científica, que na licenciatura havia sido pouco instigada, passei por duas especializações (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas e Educação Especial), todavia, reconheço que só após o ingresso no PROFLETRAS, encontrei muitas respostas para questões

levantadas, foi necessário compreender um pouco quem eu era, antes mesmo de compreender que posturas e concepções guiavam o meu fazer pedagógico.

Repensar o meu processo de educação formal foi redimensionador em vários sentidos, voltar ao passado para resgatar o que ficou empoeirado, trouxe também um impulso instigante para analisar profundamente os impactos das minhas escolhas, e, principalmente o meu papel social frente à decisão de estar professora.

Quem eu fui, lá atrás, acabou sendo decisivo nas minhas escolhas até aqui. Pensar em que momento o ensino da língua me enredou, o que me fez persistir/resistir em ser docente, entender as razões que estão atreladas ao meu encantamento pelo engajamento dos fatos sociais linguisticamente mediados, questionar assimetrias sociais pelo viés da língua, levantar hipóteses sobre as imposições linguísticas e a intencionalidade embutida nos discursos, foram algumas das inquietações instigantes que foram suscitadas.

Pensando nisso, reconheço também que, em contato com alguns componentes curriculares do mestrado profissional, e a latente necessidade do retorno, do olhar aguçado, em especial “Gramática, Variação e Ensino”, impactou de tal forma o meu pensar diante de alguns conceitos como “território” e “decolonialidade”, de modo que, pensar o ensino de língua por esses vieses me oportunizou voltar para a escola com a ideia da lupa ativada sob o olhar.

A necessidade desse olhar ampliado, sem dúvida, foi um ponto crucial do meu processo enquanto mestranda. Entrar em contato com os estudantes, buscando compreender quem dividia comigo aqueles espaços, de onde vinham aquelas vozes e silêncios, o que faziam nos espaços outros, fizeram uma diferença significativa nesse fazer. Compreender isso com a teoria, e partindo também das memórias revisitadas, trouxe uma mescla de sensações e gatilhos.

Direcionando esse olhar para estudos dos novos letramentos, mediados pelo componente curricular “Alfabetização e Letramento”, deparei-me com uma dolorida necessidade de pausa, pois percebi a necessidade de (re)construção, refletindo quantas vezes elenquei para segundo plano questões importantes, e no quanto persisti, ainda que inconscientemente, na não valorização dos letramentos que circulavam para além dos muros da escola.

O contato com o slam, na aula inaugural do PROFLETRAS, emergiu também como um *insight* - acolhi e optei como ponto de partida para uma ideia possível do projeto de intervenção, na tentativa de redimir as lacunas que o distanciamento da teoria me trouxe após

a conclusão da licenciatura – pensar sobre a perspectiva dos Letramentos de reexistência a partir de um ensino decolonial, denotou um divisor de águas, bem evidenciado por Beltrão (2019) ao descrever o potencial heurístico do mestrado profissional:

Deixa à mostra o compromisso do PROFLETRAS UFBA com a superação de uma pedagogia prescritiva, baseada em verdades preestabelecidas e certezas previamente fixadas, com modos instituídos de acesso à informação e ao conhecimento, dando lugar ao estranhamento, à dúvida, ao que está, aparentemente, inerte porque ainda reside na potência, na possibilidade, na surpresa. Outro rumo para o aprender crítico e reflexivo da professora; outro rumo para o aprender crítico e reflexivo de seus alunos (BELTRÃO, 2019, p.45).

Esse deslocamento emergiu como direcionamento para a minha ideia inicial de projeto, vislumbrei a partir do slam a proposta de uma prática de ensino que contribuiria para desenvolver o pensamento crítico, no intuito de escutar as vozes múltiplas dos grupos subalternizados que necessitam desse espaço para expressar emoção, o diálogo e a própria experiência.

Rompendo a ideia limitante de aprisionar conteúdo a um currículo estático, o slam vislumbrava ali, essa liberdade de usos da linguagem e a oportunidade também de aliar temáticas que validam contextos vários, a partir de uma postura crítica da sociedade, além da possibilidade de repensar a perspectiva dicotômica oral e escrito e adotar uma postura a caminho do *continuum*, abrindo também, a possibilidade de discutir com os (as) estudantes, uma nova concepção de língua, gramática e linguagem.

2.3 O RETORNO AO UNIVERSO ACADÊMICO E A (RE)DESCOBERTA DE QUEM SOU

*“Será que há tempo de poder ser mais?”
(Emicida e Gilberto Gil)*

Sempre enxerguei na academia um espaço potente de contato com discussões acaloradas e expansão de criticidade. No ano em que iniciei o curso de Letras (segundo semestre de 2002), muitos professores da FFFP (Faculdade de Formação de Professores), vinculada à UPE (Universidade Estadual de Pernambuco), campus Petrolina PE, ainda estavam iniciando o mestrado, então, minha turma era uma das pioneiras no contato com a monografia. Todavia, essa aproximação com a iniciação científica, foi importante para me manter bem conectada ao curso.

Embora eu estivesse em um período conflitante e desafiador na vida pessoal, atravessada por muitos desafios diante da maternidade solo, não pude me dedicar tão profundamente aos estudos como quisera, lembro de ter sido muito seduzida para participar do Centro e Diretório Acadêmico, intencionava uma participação ativa nos movimentos estudantis, todavia, as limitações provenientes da maternidade precoce, me impediram maior envolvimento, consegui, com apoio da minha mãe, concluir o curso dentro do tempo previsto pelo fluxograma, mas, saí da universidade, com gana de ter explorado mais aquele território.

Saindo da licenciatura, logo, fui inserida no mercado de trabalho, conseguindo aliar a jornada exaustiva de estimulação e tratamento das múltiplas terapias do meu filho, mas, tendo de deixar para o futuro a pretensão de seguir uma carreira acadêmica, que, adormecida, intuitivamente, vez por outra, ecoava em mim essa vontade do retorno.

Concluí dois cursos de especialização em universidades particulares, um deles, na área de Educação Especial, no intuito de contribuir com o desenvolvimento do meu filho, e o outro, em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas. Depois de dez anos de formada, em 2017, obtive êxito numa seleção para aluna especial do componente curricular “Sociolinguística” no Mestrado em Educação da UNEB (Universidade Estadual da Bahia), no campus Juazeiro Ba, mas, não consegui dar sequência devido ao nascimento da minha segunda filha.

Somente em 2021, já morando em Salvador, em uma nova fase pessoal, foi possível retomar sonhos e fazer algumas escolhas que há muito pulsavam. Logrei êxito na seleção do mestrado profissional, e, para além da realização profissional, ter sido aprovada no PROFLETRAS-UFBA foi uma realização pessoal, uma conquista muito vibrada, pois, entre tantos desafios, essa etapa abriu portas para um mergulho transformador em muitos sentidos.

A escrita do memorial, o desafio da escrita de si, corroborou com esse momento singular. Poder resgatar o vivido, refletir sobre a minha própria narrativa, revisitar meu percurso profissional, pessoal, familiar, ampliar o olhar para os letramentos que me constituíram e delinear estratégias em diálogo com a teoria, pensando o meu território e imersa nesse universo que entrecruza linguagem e sociedade, tem sido mobilizador.

Inúmeras questões foram conflitantes nesse processo, primeiro, por resgatar em mim algo, que considero muito caro, que é esse olhar para o meu ofício, resgatando uma auto estima que há muito vinha sendo ofuscada. Metamorfosear a professora, que em muitos momentos duvidava estar na profissão indesejada, foi também um aspecto importante, pois,

ao perceber-me professora pesquisadora, fui motivada a pensar a intelectualidade docente como um caminho para esse resgate.

Alguns momentos importantes para a (re)construção da minha autoestima profissional ocorreu ao ter sido motivada a participar de alguns eventos científicos, um deles foi durante o XIV SEPESQ/2021 (Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras) promovido pela UFBA, com o tema: “Movimentos no ensino, pesquisa e extensão em Letras: Desconstruções e reconstruções, caminhos para inclusão na academia”, na oportunidade, expus a partir da comunicação oral, a minha ideia inicial de projeto, intitulada “Ensinando a transgredir por meio do pensamento crítico: possibilidades de usos da linguagem e transformações de práticas violentas no cotidiano escolar”, pude vivenciar partilhas significativas e recebi contribuições oportunas para desenvolver a minha pesquisa que até ali, estava em fase embrionária, e foi um passo importante para diminuir a tensão e ansiedade que o ambiente acadêmico me proporcionava.

Após essa primeira experiência, consegui participar do IX SIELP (Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa), com mais desenvoltura e mais familiarizada com alguns dos conceitos elencados para minha pesquisa, foi também uma experiência muito válida para motivar ainda mais esse despertar da professora pesquisadora que emergia paulatinamente.

Conhecer outras agências de letramentos, receber as provocações teóricas durante as orientações, maratonar lives sobre temáticas que dialogavam com a minha linha de pesquisa, ouvir outras participações nos eventos que participei, receber contribuições de outros (as) pesquisadores, assistir às defesas de outras turmas, estar atenta às considerações das bancas e buscar novas referências a partir dessas escutas, tudo isso, foi tornando o processo cada vez mais prazeroso e estimulante.

Em outras ocasiões, estive diante do cansaço, do acesso a dores e angústias (comuns ao processo) e às dúvidas, pois, o processo de sentar para escrever também é dolorido, e muitas vezes sentimos a necessidade de uma academia que acolha, pois em várias situações surgem inúmeros desconfortos, principalmente quando reconhecemos a necessidade de mudar a direção.

O contato com componentes curriculares no primeiro e segundo semestre do curso, além de mobilizadores, serviram também, para alinhar o que verdadeiramente pulsava em mim, e, também, definir o que realmente seria significativo para a construção do projeto de intervenção.

Costumo relatar essas vivências como uma travessia, pois, tudo isso, foi decisivo para a minha (re)descoberta, afinal, muito da minha identidade foi revelada após os atravessamentos, propiciados por esse mergulho teórico, que além de profundo, trouxe um convite para um olhar aguçado, tanto para minha própria narrativa, quanto para o território que estou circunscrita, sobre ele, discorrerei no próximo capítulo com mais detalhes.

MEU TERRITÓRIO... DO CHÃO À TELA

3 O QUE ME TROUXE AQUI

Nesta segunda parte, “Meu território do chão à tela”, discorro sobre algumas das mudanças ocorridas no cenário educacional durante o tenso período pandêmico causado pelo COVID19, pois, o meu ingresso ao PROFLETRAS e o início do processo de escrita se deu justamente nessa fase. Considero também relevante, relatar um pouco dos aspectos que me trouxeram para o colégio no qual atualmente estou lotada.

Em julho de 2019, com oito anos de efetivo exercício na Rede Estadual de Ensino Público da Bahia, buscando melhorias no tratamento do meu filho, fui removida a pedido, do interior (Região do Vale do São Francisco – Juazeiro Ba) para a capital (Salvador). Ao sair a publicação em Diário Oficial tive dois dias para assumir e encarar uma nova realidade.

O primeiro desafio estava vinculado ao estigma reproduzido socialmente quanto aos advindos do “interior”; surgiram entraves quanto às variedades linguísticas demarcadas, tendo em vista o que aponta GNERRE (1987, p.3) “Uma variedade linguística „vale“ o que „valem“ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos „internos“, quando confrontamos variedades de uma mesma língua”. E esse aspecto, como esperado, merecia destaque para os alunos nesse momento inicial.

Da minha parte, porém, surgiam inseguranças quanto aos rótulos e a ideia de violência que estava fortemente vinculada à clientela do colégio e da comunidade, a própria mídia ampliava os estigmas desse contexto que me esperava. Nesse primeiro momento de tensão, estávamos eu e os alunos, permeados de (pré)conceitos e estranhamentos.

Ao ser recebida pela gestora do Colégio Estadual Sátiro Dias, a primeira informação recebida dava ênfase ao fato do colégio estar localizado em um bairro considerado “nobre” da cidade, contrapondo uma realidade distinta que compunha a clientela do colégio, predominantemente composta por moradores de um complexo território, que engloba os bairros: Nordeste de Amaralina, Vale das Pedrinhas e Santa Cruz, estigmatizado pela visão ainda restrita do conceito “periferia”.

Finalizando esse dia de primeiro contato, atentei também para um cartaz em destaque no mural de entrada (Fig. 3), a frase evidenciava algumas das inseguranças que me acompanhavam: Ao adentrar à escola, já evidencio no mural de entrada um cartaz que destaca a Lei de desacato.

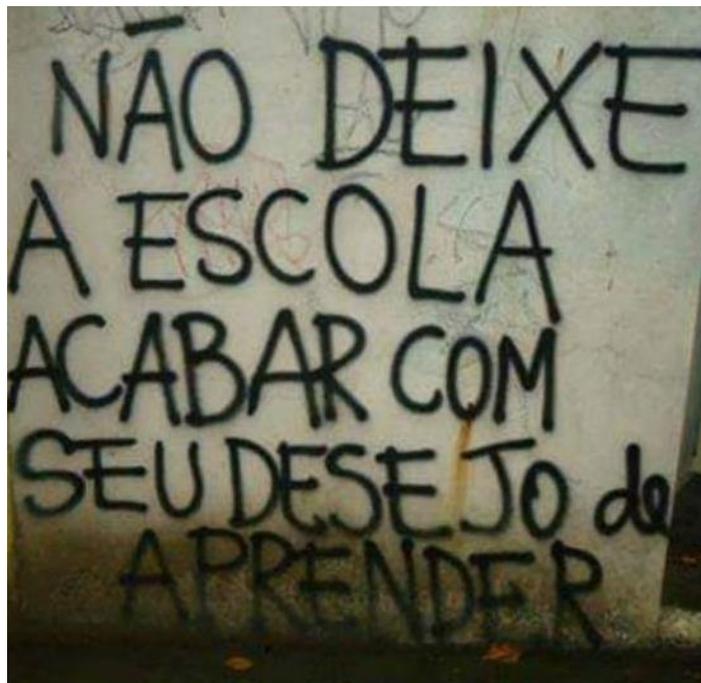
Figura 3. Mural de entrada do Colégio Estadual Sátiro Dias



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Na saída, uma outra sentença escrita em um dos muros próximos ao prédio da escola também me soou contrastante (Fig. 4): “Não deixe a escola acabar com o seu desejo de aprender”, estava destacado em letras maiúsculas.

Figura 4. Grafite



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Lembro de ficar refletindo e dialogando com esses discursos que me prenderam tanto no mural interno, quanto ao que estava escrito no muro fora da escola, a pergunta que ressoava era: Eles contrastam ou se complementam?

Todos os (pré)conceitos, até ali instaurados, foram sendo questionados, ainda que timidamente, ao passo que eu adentrava às salas. É certo que em algumas turmas a fase de estranhamento foi um pouco mais prolongada, mas algo que chamava muita atenção ao conversar com os alunos, era perceber o envolvimento de muitos deles em projetos socioeducativos desenvolvidos na comunidade, e esse foi o meu ponto de partida para buscar proximidade, a minha curiosidade foi despertando neles, um ponto de afinidade, e foi daí que surgiu a primeira sensação de conforto e conexão, ao perceber a “periferia” enquanto complexo de contradições, desmistificando equívocos e ressignificando a concepção do termo.

O contato inicial com os estudantes foi pautado no intuito de buscar esse canal de diálogo. Um dos fatores que lhes causou estranhamento, foi a mudança na disposição das carteiras em sala, com a organização em semicírculo, facilitou muito nosso contato mais próximo, posteriormente, desenvolvi muitas atividades em grupos e propostas que despertavam neles, um interesse maior de participação.

Apesar disso, eu trazia sempre para casa uma infinidade de questões sem respostas. Como de costume, na sala de professores sempre ouvia entre as temáticas, pessoas contabilizando o seu tempo de serviço à espera da aposentadoria, e, por outro lado, queixas constantes do “desinteresse” por parte dos alunos, na grande maioria das vezes atribuído ao uso excessivo do celular, comportamentos inadequados e relatos de famílias “desequilibradas”, e muitas associações aos estudantes como “aqueles que não querem nada da vida” e violentos.

Além desse cenário havia algo que me intrigava desde que optei por assumir a sala de aula como ofício, sempre ouvi conselhos do tipo: “É melhor sair enquanto há tempo... Você ainda está nova... Vá fazer outro curso... Você ainda tem tempo para sair disso aqui...” Por momentos aquilo parecia me desestabilizar, todavia, outras questões me circundavam: Por qual motivo eu insisto em estar aqui? O que me impulsiona a persistir? Algumas dessas respostas encontrei no percurso das leituras no âmbito do mestrado ao começar a perceber que o meu estar professora não um desvio de percurso ou algo aleatório, e sim uma escolha e então o pulsar sentido na sala de aula passou a ser melhor compreendido.

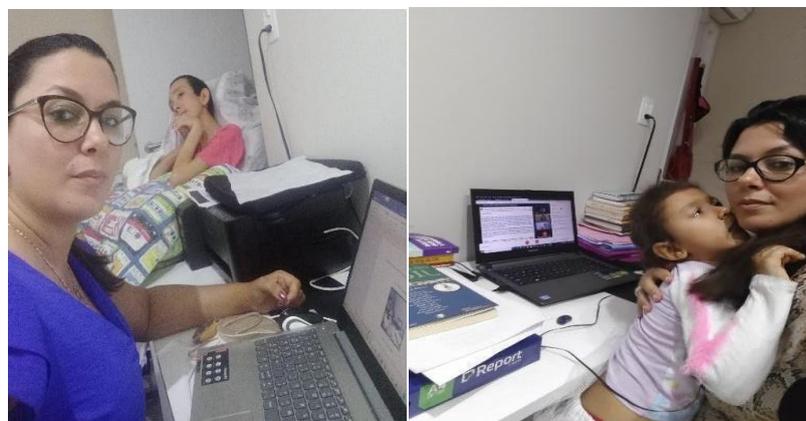
No ano subsequente, devido ao contexto pandêmico, as aulas foram interrompidas pelo Governo do Estado em 18 de março de 2020. Após a suspensão, a escola enfrentou um período de total afastamento dos alunos, e a equipe passou um longo intervalo de tempo sem

articulações e planejamento, o meu contato com os alunos surgiu de forma individualizada, a partir da criação de grupos on-line, tendo em vista a dificuldade encontrada para acessá-los.

Em 2021 com a proposta do Governo Estadual do Ano Continuum (2020-2021), tivemos o início oficial do ano letivo em 15 de março, iniciamos a busca ativa com muitos obstáculos e entraves, dentre os quais se destacou a dificuldade de acesso às tecnologias por parte de um número significativo de estudantes e professores. A mudança brusca do formato presencial para o remoto, que veio acompanhada de fatores preocupantes, envolvendo questões de ordens socioeconômicas, a necessidade de formação e acesso aos recursos e letramentos digitais por parte de todos os envolvidos no processo educativo. Imbuída de incertezas diante desse novo cenário remoto, refleti sobre o meu espaço enquanto mulher e professora, repensando todas as incumbências que, por ora, já demarcam as desigualdades históricas estabelecidas entre homens e mulheres.

Diante desse novo formato de trabalho, expandiu amplamente a visibilidade referente ao aumento das atribuições e acúmulo de funções atribuídas às mulheres; um momento difícil. Estava, eu, num pequeno apartamento dividido com marido e dois filhos, em alguns momentos restava a sala, em outros a pequena varanda, e, por fim, um pequeno canto adaptado ao lado da cama, esse, talvez, o menos desconfortável, pela possibilidade de isolamento maior, nos momentos possíveis de porta fechada, quando permitidos – tenho uma pequena e enérgica garotinha, no auge dos seus 4 anos, que passava o dia solicitando atenção e pedindo para a mãe largar o celular e sair da frente do computador, e meu filho que exige atenção plena, memórias que pude registrar em fotografias que compartilho abaixo.

Figura 5. Desafios do Ensino Remoto (Mãe-professora)



Fonte: Arquivo pessoal

Passei a compreender o sistema do patriarcado como um constructo histórico e seus efeitos na minha vida. Professora-pesquisadora, entre aulas remotas, planejamentos, reuniões on-line, afazeres domésticos, leituras, aulas do mestrado, administração dos cuidados específicos direcionados a um filho neurodivergente, totalmente dependente devido a tetraplegia e ao quadro de difícil no controle de crises convulsivas, para além de outras tantas demandas (in) visibilizadas, mas, sentidas na pele

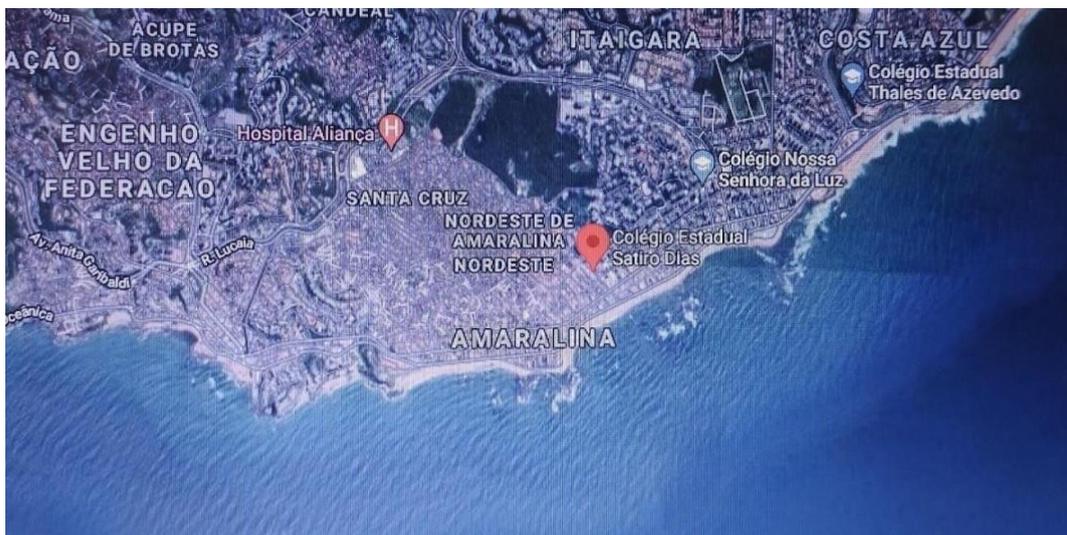
Todo esse cenário e o gerenciamento de tempo demandado, aliado ao caótico contexto de pandemia, me faz pensar o quanto ainda essas vivências adentram e redimensionam a minha prática, o quanto este momento intensificou sobremaneira as demarcações das diferenças estabelecidas socialmente entre os gêneros.

Nesse sentido me atentei aos desafios também vivenciados pelos estudantes e passei a imaginar esses impactos na vida deles. Pude sentir intensamente o quanto nosso território e conjuntura interferem e precisam dialogar com nossas situações de aprendizagens e, desse modo, reafirmar a necessidade do planejamento didático, da prática estar cada vez mais interconectada ao que ocorre em nossa volta e ao (re)conhecimento do contexto situacional. Foi assim que no estudo desenvolvido no mestrado, a investigação do território passou a ser ainda mais importante. Onde estamos? Quem somos? Seguimos com a discussão.

3.1 REVISITANDO TERRITÓRIOS, RECONHECENDO SUJEITOS

“O olhar de rotina que se repete não nos permite ver a escola como ela é.” (SOUZA; LIMA, 2019, p.165)

Figura 6. Imagem aérea do Complexo do Nordeste de Amaralina



Fonte: Google Maps

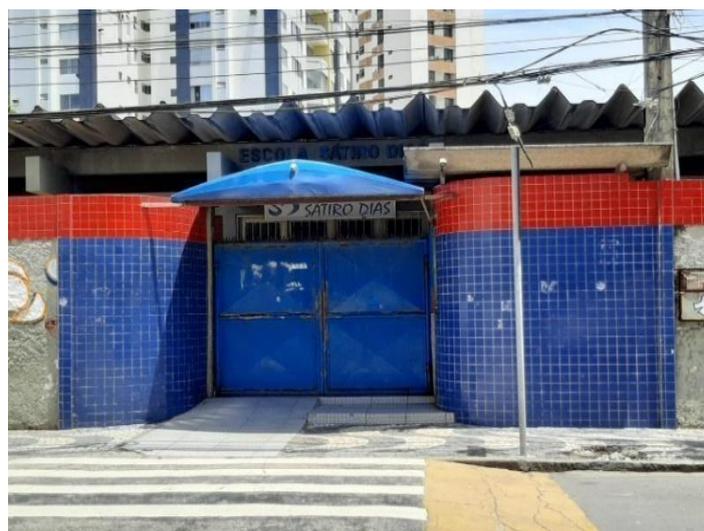
Para situar o território que revisitei, trago uma imagem aérea (Fig.6) que situa o território que engloba o Complexo Nordeste de Amaralina e o Colégio Estadual Sátiro Dias. Fez-se necessário também, demarcar o conceito que adotei como ponto de partida, para isso, trouxe a concepção de Santos (2002, p.08):

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

A pretensão era compreender o Colégio Estadual Sátiro Dias e a comunidade do Complexo Nordeste de Amaralina, a partir dessa concepção de “território usado”, onde chão e identidade somados, resultassem esse exercício da vida pulsante, que envolve os sujeitos dentro de uma perspectiva dialógica, considerando o que vivenciam e compartilham dentro e para além dos muros desses espaços.

E a partir desse viés amplo, compreendi, assim como SOUZA (2011, p.53), que “Uma das dimensões importantes do processo de constituição identitária está em entender o discurso como forma de ação social, por meio da qual as pessoas, em interação, agem umas em relação às outras”, por isso, é indispensável para esse estudo compreender que lugar é esse, quem pisa nesse chão e como se constituem essas identidades que reexistem⁴ nesses espaços.

Figura 7. Colégio Estadual Sátiro Dias



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

⁴ Verbo-conceito advindo dos Letramentos de reexistência, cunhado pela orientadora desta pesquisa, Ana Lúcia Silva Souza

Figura 8. Pátio



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 9. Cantina e Sala de professores (as)



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 10. Quadra esportiva e Sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 11. Pintura Gaia do Pátio e Pátio



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

A partir dessas imagens (Fig. 7, 8, 9, 10 e 11), revelo parte do espaço físico, à medida que há uma intervenção do olhar, da prática dos estudantes nesse espaço, há também um processo identitário, que (re)configura noções de pertencimento que compõe o Colégio Estadual Sátiro Dias, este inaugurado em março de 1973 e localizado em área urbana, no bairro da Pituba, na cidade Salvador-Bahia. O colégio é considerado de grande porte, compondo uma comunidade com um total de 1380 estudantes matriculados e 110 funcionários, dentre os quais 46 professores (CENSO, 2020).

Além disso, o prédio comporta 14 salas de aula, 1 pátio coberto, 1 quadra poliesportiva descoberta, 1 sala para professores, 1 sala para secretaria, 1 sala de coordenação, 1 sala de direção, 1 cozinha, 1 depósito, 1 sala de mecanografia e 5 banheiros, essa estrutura está passando atualmente por uma reforma, extremamente necessária, tendo em vista a degradação dos espaços e em resposta aos sucessivos apelos por parte da comunidade escolar. Quanto ao atendimento, o colégio configura-se ativo nos 3 turnos de funcionamento, compondo turmas com o número médio de 34 alunos e incluindo em sua clientela, séries dos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Importa saber quem povoa esse território, quem deixa suas marcas e como demarcam esses espaços, de onde vêm essas vozes que ecoam e, por vezes, silenciam nesse território. Por isso, foi necessário olhar além do físico e perceber quem são esses corpos, para mim, o ponto crucial deste estudo aqui apresentado, haja vista a importância de melhor conhecer esses sujeitos, o que, em muito, corrobora com a premissa elucidada por Costa:

Qualquer discussão sobre os usos da língua não pode escapar do corpo. É na potência do corpo que se efetivam os nossos letramentos diários, os nossos hábitos, os nossos modos de nomear as coisas, de problematizar, de escutar, de criar interações e sentidos, os nossos afetos. (COSTA, 2019, p.75)

O colégio está situado em um bairro que ironicamente estabelece uma relação de completa oposição em relação às especificidades do seu público, pois povoa esse território, estudantes oriundos da região Nordeste de Amaralina (RNA), também conhecido como Complexo do Nordeste de Amaralina, constituído pelos bairros da Santa Cruz, Vale das Pedrinhas, Nordeste de Amaralina e Chapada do Rio Vermelho.

Figura 12. Complexo do Nordeste de Amaralina



Fonte: Site R7 Notícias.

Essa região (Fig.12), assim como revela a imagem, apresenta uma particularidade topográfica bastante acidentada, caracterizada por morros e vales, ruas estreitas, casas simples e, em algumas localidades, apresenta instalações precárias, sendo ainda reconhecida e demarcada por fronteiras estabelecidas pelo tráfico de drogas.

Outrossim, convém ressaltar o estigma atribuído socioculturalmente a essa região de ser um dos bairros mais “perigosos” de Salvador, segundo os dados do próprio Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). No livro “40 ideias de periferia”, Tiaraju Pablo D’Andrea (2020, p.5;12) afirma que: “A periferia sempre foi território-outra do pensamento hegemônico. (..) A mídia sempre invisibilizou a periferia. Historicamente os territórios populares ocuparam as manchetes por serem violentos” e essa constatação fez total sentido

quando busquei, através da mídia, compreender o território que compunha o enredo das narrativas da maior parte dos(as) meus(as) estudantes.

Textos que alimentam tal estigma tem sido veiculados cotidianamente por meio das diversas mídias, em especial no formato digital, conforme se observa nos textos compilados nas figuras a seguir, a partir de *prints* de tela de manchetes de violência no bairro, em jornais online.

Figura 13. Manchetes Correio* e G1.



Fonte: Site: <https://g1.globo.com./Correio24horas.com.br>. Acesso em: 25 fev. 2022.

Figura 14. Manchete 2



Fonte: <https://nordeusou.com.br/coluna-nes/coluna-nes-sou-morador-do-nordeste-de-amaralina-e-tambem-sou-filho-de-deus/>. Acesso em 25 jan. 2023

Embora se observe esse “retrato” de violências no local, não somente essas imagens representam esta comunidade, como bem explica a manchete em destaque na Figura 14, ao expor a fala enfática de um morador ao declarar também “ser filho de Deus”. Há também práticas outras que identificam e alimentam esse corpo social. Vale destacar a presença considerável de algumas organizações que atuam no campo socioeducativo de maneira transversal, pautados em fins socioeducativos e culturais, estabelecendo paradoxalmente a resistência no sentido de resgatar nessa parcela envolvida, um outro espaço de possibilidades, para além das assimetrias sociais ali configuradas.

O olhar plural e alargado para esses espaços tornou-se indispensável para estabelecer uma prática educativa crítica, segundo Souza (2011, p.44): “A escola de hoje recebe diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores, no entanto parece que alguns valores e princípios nem sempre são pertinentes a um ideal de comunidade escolar”, e ao professor cabe também reconhecer as incompletudes possíveis do seu trabalho, no que diz respeito ao conhecimento mais aprofundado dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido hooks (2017, p.119 *apud* Giroux) afirma que:

Não se pode negar que os alunos têm experiências e tampouco se pode negar que essas experiências são importantes para o processo de aprendizado, embora se possa dizer que elas são limitadas, não elaboradas, infrutíferas ou seja o que for. Cada aluno tem suas lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua e sua cultura, que lhe dão uma voz característica. Podemos encarar essa experiência criticamente e ir além dela. Mas não podemos negá-la.

Pensar nisso é também reconhecer que o “insucesso” vinculado, quase sempre, ao processo educativo também se deve aos afastamentos, pois, estar distante dessas realidades talvez seja um dos motivos que levam aos monólogos evidenciados e ecoados nos discursos dos professores, afinal, quantas vezes ouvimos nas salas de professores relatos de frustrações ao saírem das aulas, da impressão de terem passado todo o tempo didático a falar e não serem ouvidos, e disto eis que surge um questionamento: Em que momentos há a possibilidade de escuta dessas vozes? Compreender-me enquanto parte deste território, faz ainda mais inquietante essa indagação.

Será que eu, enquanto professora, tenho reconhecido o outro? Será que a escola é esse lugar propício para tal reconhecimento? Para esse olhar ampliado sobre território e sujeitos, e, nesse sentido, Krenak (2019, p.25) nos faz um alerta: “ Em que lugar podemos descobrir um contato entre as nossas visões, que nos tire desse estado de não reconhecimento uns dos outros? ”. É nessa perspectiva de buscar alternativas de respostas para essas perguntas que

pautei o meu estudo no âmbito do PROFLETRAS - UFBA, no intuito de buscar, através da linguagem, estratégias que contribuam para o (re)conhecimento de todos (as) que compartilham, questionam, concordam, discordam e constroem diálogos, pensando ser a escola esse lugar das possibilidades.

3.2 DE ONDE VÊM ESSAS VOZES? SONS E SILÊNCIOS QUE ECOAM NO MEU TERRITÓRIO

No seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak (2019, p.16), nos provoca e suscita reflexões desconcertantes, destacando que “definitivamente não somos iguais”, e é na escola que, a todo tempo, observamos práticas homogeneizantes que não credenciam as heterogeneidades que tanto podem enriquecer as interações e potencializar encontro de culturas. Segundo, ainda nas palavras do autor: “É maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui, é diferente do outro, como constelações”. A partir dessa afirmação que trago algumas das especificidades que ainda caracterizam esse lugar, a meu ver, contraditório, tenso e fértil para a vida, exatamente por suas diferenças, pois, assim como eu, os sujeitos que povoam e reconstróem as identidades nesse território têm faces, cores, religiões, gostos, desejos, sonhos, incertezas, angústias e histórias e considero primordial nos reconhecermos, sem perder de vista que:

A linguagem, em todas as suas possibilidades de dar significação ao que pretende um falante, é também um instrumento fundamental para veiculação de preconceitos, criação e difusão de estereótipos. São problemas, expressões que se incorporam no cotidiano das sociedades, que naturalizam o que não deve ser naturalizado, banalizam situações que não devem ser banalizadas, inferiorizam pessoas e os lugares que estas ocupam nos grupos sociais. (SOUZA, *et al.*, 2005, p.13)

Na busca desse reconhecimento, idealizei uma atividade intitulada: “Quem eu sou e de onde venho”, proposta para turmas do Ensino Fundamental II durante o período do Ensino Remoto do ano letivo *continuum* 2020-2021, foram mobilizadas questões que envolviam os espaços pelos quais os estudantes circulavam quando não estavam na escola. Por meio delas, surgiram temáticas que revelaram muito a respeito da situação das famílias - constituição, situações socioeconômicas, estratégias para lidar com os conflitos, lazer e outras questões.

O fato de ter acesso a alguns desses dados, oportunizou a mim, mais possibilidades de atentar para as diferenças, as singularidades do viver dos sujeitos que vivem esse território, permitindo-me fazer associações com questões que são negligenciadas, muitas vezes, pelo não

reconhecimento de quem pisa aquele chão. Tudo isso contribuiu também para dimensionar toda a heterogeneidade que compõe o universo sala de aula, enquanto comunidade de aprendizagem.

Compreender a pluralidade envolvida nesse contexto, foi decisivo para a minha proposta, aqui defendida, quanto da necessidade de atentar, escutar, (re)conhecer, valorizar e potencializar vozes silenciadas. Nesse sentido, a importância desse reconhecimento contribui também para constituição identitária dos estudantes como sujeitos de histórias, como nos diz bell hooks (2017), na ampliação das possibilidades de autoconhecimento ao perceberem-se visibilizados e valorizados e sem dúvida no meu processo de constituição identitária.

Durante o meu processo de escrita do memorial fui muito mobilizada por falas da minha orientadora, mas dentre tantas marcantes, uma ficou ecoando: “ Coloque o corpo na escrita! ” E as reflexões sobre território foram além de mobilizadoras, extremamente provocativas, carregadas de emoção, e mais do que em outras partes do texto, foi nela que consegui atender a esse convite. Em muitos momentos foram necessárias pausas para a escrita curativa, como forma de extravasar muito do que não cabia mais em mim, e, em um desses momentos, escrevi um texto/desabafo que mexeu muito comigo e descreve parte importante da minha vivência e do meu contexto, por esta razão, é com ele que concluo esta seção:

Envolvida com as leituras das Diretrizes, a BNCC, o PPP do colégio e as orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, me deparo também, no chão da escola, com um contexto deveras conflitante, que remexe tensões e me faz repensar copiosamente sobre o meu fazer...

Na sala, escuto atenta os desafios e desabafos de estudantes que chegam trazendo nas falas o peso das vivências, entre o medo, a incerteza e a tensão enfrentada nos contextos amplamente publicizados nas mídias sobre conflito entre polícia e líderes do tráfico de drogas do Nordeste de Amaralina.

Em um desses dias, recebi da gestão do colégio o informe de que precisaríamos manter na escola todos (as) os (as) estudantes, pois, segundo aviso de familiares, a situação no bairro estava preocupante, o confronto com a polícia não indicava segurança no retorno para casa, e a escola naquele momento passava a ser o lugar mais seguro para todos (as).

Nessa hora, o coração aperta ao perceber o olhar aflito de todos (as), a vigilância ao celular em busca de notícia das famílias, o anseio de chegar em casa, a incerteza do que enfrentar até lá, o coração acelerado ao lembrar da noite intranquila em meio aos barulhos dos

projéteis lançados, as mãos trêmulas de uns, os olhos marejados de outros e cá estou eu pensando no que devo fazer ali em meio àquele turbilhão de sensações e gatilhos despertados...

Falar dos “tipos de sujeito”, talvez, seja o menos importante em um momento como aquele, onde todos parecem inexistentes, o alvo muda, o currículo tem que ser repensado e as estratégias precisam alcançar outros caminhos possíveis para trazer para todos (as) um instante de possibilidades, de desvio de foco...

Com os ânimos alterados, alguns falam em tiro, outros (as) em armas, polícia, morte e muitos (as) em medo, e eu continuo questionando qual o meu papel político pedagógico em um dia como esse, afinal, qual a seria nessas horas a função da aula de línguas naquele instante?

Com ar de serenidade solicito que todos formem um círculo e elenquem palavras que lhe causem a sensação de positividade, individualmente vão surgindo palavras como Paz, coragem, liberdade, possibilidade, amor, e esperança, partimos daí para discutirmos juntos (as) a razão da escolha dos vocábulos... mesclando as respostas com as leituras recém realizadas penso na distância que encontro entre o projeto “po-lí-ti-co pe-da-gó-gi-co” da instituição e os contextos de todos que a perfazem, repenso também nas minhas abordagens, nos textos que compõem o livro didático, na BNCC, no meu projeto, na força da oralidade e do slam entrelaçando essas narrativas outras que tão pouco são discutidas.

Como um insight, me vem um trecho lido das Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais, onde Nilma Lino Gomes (2001. p.86) discute exatamente a raiz de toda a problemática aqui levantada ao afirmar que as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. (...)dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Compreender o trabalho educativo tratando como iguais os diferentes talvez seja o ponto crucial da minha reflexão.

Há que se falar das vidas, das dores, dos entraves e dos percalços, há de se ouvir essas outras tantas vozes que emudecem diante do medo, das perdas e tantos sonhos interrompidos pela falta de esperança depositada na escola enquanto espaço que deveria proporcionar práticas múltiplas pautadas no reconhecimento dessas tantas especificidades.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

4 DELINEANDO O TRAJETO

Este estudo está pautado numa **pesquisa qualitativa**, com cunho **autoetnográfico**, tendo em vista o meu processo de formação crítica enquanto pesquisadora e autora, e também, por envolver um olhar investigativo para pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, em diálogo com a perspectiva trazida por Lüdke e André (2020,p.15), quando nos diz que: “As pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora dela”, e é nesse entrecruzar dos diálogos possíveis, que aproximam vivências reais internas e externas à instituição escola, que o percurso metodológico delineou-se a partir de três etapas:

- Etapa 1: Proposta de revisão de obras publicadas no intuito de investigar abordagens metodológicas significativas, que, a partir de bases dos Novos Estudos dos Letramentos direcionassem o delineamento do **projeto propositivo**. Inicialmente buscando compreender território no sentido amplo, (re)conhecendo a partir desse conceito os sujeitos e a cultura que compõe essa dimensão, e para além da análise desse território, foi necessário um levantamento de obras sobre letramentos para além do eixo acadêmico-escolar. Nesta primeira etapa também consta a pesquisa sobre o slam nas aulas de língua portuguesa e também a **análise documental** realizada através do levantamento do Projeto Político Pedagógico da escola (Ações da professora-pesquisadora);
- Etapa 2 - Proposta de estudo das leis norteadoras: BNCC, Diretrizes Étnico Raciais, Lei 10.639/03, que inevitavelmente suscitou o mergulho nos conceitos de Decolonialidade-Descolonização, oralidade, poetry slam e pensamento crítico. Nesta etapa houve a análise e seleção de aspectos que dialogaram com a proposta de trabalho a ser desenvolvido - Momento importante para pensar o eixo oralidade dentro da área de língua portuguesa. (Ações da professora pesquisadora);
- Etapa 3 – Elaboração do Projeto de letramento: A proposta foi delineada no formato propositivo para ser aplicado a posteriori, a partir dos dispositivos metodológicos, oficinas e rodas de conversa, fundamentado nos usos da linguagem oral em práticas de ensino de língua portuguesa, com foco no slam.

Cabe ainda justificar minuciosamente as razões do projeto intitulado “*Ensinando a transgredir por meio do pensamento crítico: um projeto de letramento a partir do slam*” ter sido delineado no formato propositivo, primordialmente devido ao contexto pandêmico do COVID 19, e além disso, a reforma pela qual o Colégio Estadual Sátiro Dias passou, trazendo insegurança para a aplicação e a incerteza de possíveis interrupções de aulas e/ou escalonamento de rodízio, o que impactaria significativamente o desenvolvimento das ações previstas. (Seguem imagens em projeto anexado), no entanto, cabe ressaltar que a proposição encontra respaldo também previsto na Resolução Nº 003/2021, que resolve aprovar no seu Artigo 1º a possibilidade da não obrigatoriedade da aplicação dos trabalhos da sétima turma do PROFLETRAS, tendo em vista o contexto pandêmico do COVID 19.

A construção do projeto para além do plano textual, foi pensado como uma prática social, ganhando portanto a ideia de um agir docente e discente, alterando a minha visão inicial estante de ensinar-aprender com projeto de forma simplista, haja vista que, inicialmente a minha visão de projeto estava pautada apenas em textualizar um programa de trabalho que deveria ser cumprido na sala de aula de forma interdisciplinar, e, na maior parte das vezes, destinando-o a compensar déficits de leitura e de escrita apresentados pelos alunos, por esta razão, essa etapa está fundamentada em Oliveira (2008):

Os projetos preveem uma concepção transdisciplinar de conhecimento, uma visão aberta ou integrada de currículo, uma ruptura em relação ao tempo e espaço lineares e a processos hierárquicos, uma concepção de aprender diferenciada que leva em conta “formas de aprendizagem situadas”, mobilização social, intersubjetividade, dialogismo e reflexividade (OLIVEIRA, 2008, p.115)

Compreendendo projeto nessa dimensão do diálogo e reflexão, utilizo como aporte teórico ainda Oliveira (2010), por situar o projeto de letramento pelo viés da prática social / prática de vida / mundos de vida, relacionando-o às seguintes especificidades que muito coaduna com o trabalho que apresenta:

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS/EXPERIÊNCIA: Por isso a escolha de um projeto que visa a elaboração de estratégias de letramentos que ampliam os usos da linguagem oral nas práticas de ensino de Língua Portuguesa;

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM/APRENDIZAGEM HORIZONTAL: Entendendo a sala de aula como esse espaço potente que se configura enquanto comunidade, espaço democrático e dialógico;

APRENDIZAGEM SITUADA/SABERES LOCAIS: Nesse quesito cabe levantar o ponto de partida elucidado a partir do olhar ampliado para território, sobretudo quando se leva em conta o contexto em que a escola está inserida e o perfil do público que atende, bem como suas matrizes culturais;

ABORDAGEM COLABORATIVA: Principalmente pela abertura permitida ao diálogo, pensando a sala de aula como espaço que dá vez e voz a todos (as) os (as) envolvidos (as), e por priorizar o protagonismo dos (as) estudantes;

AGENTES DE LETRAMENTO/MEDIADOR AGENTIVO/MOBILIZADOR DE SABERES/AUTONOMIA DO APRENDIZ: Os estudantes são ativos e autônomos na mobilização dos saberes.

CURRÍCULO DINÂMICO (EMANCIPADOR): Os registros de letramentos inscritos em locais não-convencionais no ambiente escolar são reprimidos, quando poderiam, em situação planejada, serem incentivados, por essa razão, este estudo, traz em sua proposta, atenção à letramentos outros.

GÊNERO TEXTUAIS/DISCURSIVO - FUNCIONAM COMO ELEMENTOS ESTRUTURANTES E ESTRUTURADORES DA AÇÃO PEDAGÓGICA E SOCIAL: Por isso a escolha do slam, no intuito de pensar ações que viabilizem contato direto com práticas reais da sociedade.

Como fruto da pesquisa, foi confeccionado um produto educacional (caderno didático) intitulado **“Reexistindo a partir do slam: potencializando vozes nas aulas de Língua Portuguesa”** contemplando uma proposta didática para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir de uma perspectiva crítica de linguagem.

4.1 RODAS DE CONVERSA E OFICINAS COMO CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao ingressar no PROFLETRAS fui mobilizada a eleger uma proposta de intervenção que atendesse à realidade da escola que leciono, paralelamente, tive que cumprir um calendário com ações relacionadas às atividades indispensáveis na trajetória de uma pós-graduanda. Diante desse desafio, inicialmente, estive meio perdida na ânsia de levar como proposta algo que me parecia importante, todavia, naquele momento eu validava o que para mim parecia essencial, mas só depois, ao passo em que avançávamos as leituras propostas nos componentes curriculares, percebi que a problemática a ser investigada não poderia ser definida unilateralmente, sem refletir sobre o território e sem a participação dos (as) estudantes envolvidos (a).

A partir da escuta atenta e do olhar ampliado para o território, fui percebendo que sem a ajuda dos (as) estudantes eu não conseguiria definir uma intervenção educativa possível de ser desenvolvida, e nesse momento, encontrei na roda de conversa um atalho para iniciar estratégias para desvendar o desafio proposto. No livro “Redes de Aprendizagens entre a escola e a universidade” Lima e Souza (2019) trazem uma discussão pertinente em um artigo intitulado “Rodas de conversa em cena” que amparou substancialmente a escolha tanto da Roda de conversa, quanto das oficinas como procedimentos metodológicos para a minha proposta.

No artigo, as autoras trazem questionamentos importantes que validam permanentemente a ideia de conhecer bem quem está em diálogo constante conosco em sala de aula, e para além de conhecer, discutem o quanto esses dispositivos metodológicos “nos têm instigado a compreender histórias de vida da comunidade escolar, em especial as de estudantes, buscando agrupá-las em eixos, em conjuntos de questões que nos possibilitem sair da fragmentação constante e aprender com elas” (LIMA; SOUZA, 2019, p.161), pensar sobre isso, me levou a compreender a importância destes, enquanto potencialidade para uma sala de aula que pulse vida a partir das próprias vidas que a constitui.

Articular a participação efetiva de professor e estudante conjuntamente, corrobora ainda para a aproximação dos sujeitos e da sua cultura, quando percebido o fato de não repetirmos ações e de não sermos os mesmos cotidianamente nesse espaço dividido entre tanta diversidade, vi na roda de conversa um instrumento que muito contribuiria para atender a proposta aqui delineada, pensar uma pesquisa que coloca como centralidade a oralidade,

elencar o slam como protagonismo dessa intervenção e discutir questões que envolvem a linguagem a partir de um viés crítico e decolonial, não faria sentido se não partisse desse espaço de escuta e ampliação das muitas vozes, ademais, assim como nos explicita as autoras:

Na expressão “roda de conversa”, há pessoas falando sobre algo, alguma coisa, e aqui a intencionalidade é que a roda de conversa tenha um foco: que os(as) estudantes falem sobre si de forma a dar a conhecer uma faceta de sua existência, o que é fundamental para sabermos com quem estamos falando quando falamos sobre os sujeitos em nossas classes. [...] Em geral, está bastante presente nos primeiros anos de escolarização e depois vai perdendo espaço para outras atividades, desaparecendo como dispositivo de dialogar (LIMA; SOUZA, 2019, p.166-167)

Pensar sobre esse espaço que vai se perdendo em sala de aula para a escuta das muitas vozes, me trouxe reflexões acerca do quanto carecemos desses diálogos, porém, a medida em que avançamos de uma série para a outra, em certo modo, perdemos de vista aspectos do cotidiano que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois a mecanização do cotidiano, acaba por distanciar também, as possibilidades de reconhecermos os nossos pares e nossas próprias histórias, nesse sentido, “A roda de conversa, além de servir ao fortalecimento dos laços afetivos na sala de aula, possibilita gestão mais democrática da fala, pois coloca lado a lado sujeitos diferentes, sem hierarquia.” (LIMA; SOUZA, 2019, p.169)

É esse o intuito de investir em rodas de conversa, principalmente intencionando apostar em metodologias participativas, que garantam a possibilidade de se enxergar a sala de aula como a comunidade de aprendizagem democrática, por muito tempo a sala de aula foi espaço exclusivo de escuta, a centralidade estava voltada ao discurso do professor, o que Paulo Freire nos alerta a respeito da Educação bancária, onde o aprendiz é visto como uma tábula rasa, receptor de conteúdo, onde o “saber” é transferido a partir daqueles que se julgam sábios, nessa perspectiva, não há o espaço do diálogo, das discordâncias e muito menos a participação de todos(as) envolvidos(as) no processo educativo.

A perpetuação dessas práticas educacionais, trouxeram sequelas ainda difíceis de serem transponíveis, pois, ainda encontramos estudantes que expressam rotineiramente o medo de falar e o receio de discordar do outro. No livro “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra”, hooks (2019) além de explicitar as razões pelas quais escolheu escrever a partir do pseudônimo bell hooks, no intuito de construir uma identidade-escritora que desafiasse e dominasse todos os impulsos que a levariam para longe da fala e em direção

ao silêncio, traz também uma discussão sobre as vozes que não são ouvidas e sobre a resistência de quem tenta a busca ao diálogo:

Para nós, a fala verdadeira não é somente uma expressão de poder criativo, é um ato de resistência, um gesto político que desafia políticas de dominação que nos conservam anônimos e mudos. Sendo assim é um ato de coragem - e, como tal, representa uma ameaça. Para aqueles que exercem o poder opressivo, aquilo que é ameaçador deve ser necessariamente apagado, aniquilado e silenciado (hooks, 2019, p. 36-37)

É por essas razões que vislumbro a sala de aula como espaço propulsor e fértil para possibilidades de escuta, de discordâncias e acima de tudo de exercício permanente do pensamento crítico, fortalecimento do comprometimento e engajamento, assim como do rompimento de silêncios. Essa abertura para as múltiplas vozes a partir das Rodas de conversa, contribui de sobremaneira para a transição necessária do silêncio à fala, atendendo perfeitamente ao que propõe hooks (2019, p. 39) quando nos esclarece que “Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta”.

Tudo isso corrobora com a premissa que entende não existir uma única forma de estar no mundo, mas múltiplas formas que vão se tecendo e que precisam dialogar conforme com os desafios propostos por nós, pelos outros e pela nossa interação, garantindo, portanto, o exercício constante da democracia.

**TRAVESSIAS NECESSÁRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE
UMA ESCOLA CRÍTICA**

5 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM DIÁLOGO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A partir da minha revisitação no território, busquei verificar como a própria unidade escolar olhava para a comunidade escolar, suas demandas e caminhos para seguir em busca do direito à educação. Trago aqui a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Sátiro Dias.

Como ponto de partida, busquei alguns significados do PPP, dentre as acepções encontradas, destaco uma que o configura como “Uma ferramenta que vai além do currículo escolar, que deve trazer os valores, a cultura, as crenças e as diretrizes de ação que devem orientar toda a comunidade”, concebendo-o nessa dimensão, não haveria como analisá-lo sem considerar peculiaridades do território que contextualiza esse documento.

Considerando o Colégio Estadual Sátiro Dias, o Complexo do Nordeste de Amaralina e suas adjacências como território que comporta este estudo (já mencionado e caracterizado anteriormente neste memorial) não se pode perder de vista, o fato de considerarmos especificidades dos(as) estudantes serem oriundos destes aglomerados de bairros, há muito, estigmatizados pela violência, e para além disso, a especificidade de serem majoritariamente autodeclarados pardos e pretos, por essa razão, concomitante à análise do PPP, a proposta aqui pretendida é, uma reflexão em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, posto isto, primeiramente, se faz oportuno considerar que:

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (BRASIL, 2004, n.p)

Por estas razões, prioriza-se inicialmente situar temporalmente o contexto em que as Diretrizes surgem, no ano de 2003, em meio a um contexto político social de um governo federal comprometido com a pauta de políticas afirmativas, dentre as quais priorizou-se a necessidade de reparação de um extenso período de injustiças e exclusão de grande parcela da sociedade, invisibilizada e sem acesso e/ou condições de permanência no sistema educacional de ensino do Brasil.

Portanto, esta análise se coloca também a serviço de uma tentativa de verificar o que efetivamente foi atualizado em documentos internos na escola no período pós implementação

de Leis de fortalecimento de ações afirmativas, dentre as quais convém destacar também a Lei 10.639/03-MEC, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação e estabelece Diretrizes curriculares instituindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio.

É importante reconhecer que o nosso processo histórico foi construído a partir de inúmeras injustiças legalmente instauradas, reforçando a desigual distribuição de direitos em nossa formação de sociedade, parte do reconhecimento desses retrocessos são claramente perceptíveis na leitura de Decretos como o nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, que literalmente estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependeria da disponibilidade de professores, bem como, no Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno.

Estes são exemplos nítidos das diversas estratégias perversas que foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno de parte da população às escolas, e isso nos coloca verdadeiramente na responsabilidade de mobilizar diálogos sobre as desastrosas consequências provocadas a partir dessa legitimação injusta e criminosa que por muito tempo se perpetuou.

Elencar essas questões, nos faz indagar também sobre a promulgação da Constituição de 1988, na qual efetivou a condição do Brasil como um Estado democrático de direito com ênfase na dignidade da pessoa humana, todavia, ainda questionamos a real efetivação do que nos propõe as leis e documentos oficiais, nesse sentido, cabe, também à escola, repensar o papel da educação enquanto mecanismo de transformação de um cenário catastrófico de desigualdades.

Em meio aos avanços legais, retomo algumas vivências desses onze anos de prática educativa na Rede pública de Ensino e reconheço que em todos esses anos, nunca participei de nenhuma formação e/ou debate direcionados exclusivamente ao estudo/análise das leis que regulamentam a Educação das Relações Étnico-Raciais, somente com o ingresso no mestrado profissional é que pude dimensionar toda a luta advinda a partir do movimento negro, penso e reconheço também no quanto o espontaneísmo se fez presente nas tentativas dos trabalhos envolvendo essas temáticas, que ocorriam, desde sempre, em momentos pontuais e/ou projetos, enfatizando “folcloricamente” o mês de novembro e a data enfática da “Consciência Negra”.

Refletindo o vivido, percebo também, o quanto a minha prática esteve desvinculada de uma postura antirracista. Somente após algumas experiências de leituras, e, após participação em uma formação, ministrada pela ONU Mulheres, em parceria com a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM-Bahia) e Secretaria de Educação da Bahia, denominada “O Valente não é Violento”, tive a oportunidade de debater algumas temáticas vinculadas às violências contra as mulheres, foi onde obtive o primeiro contato com as questões interseccionais (gênero, classe e raça) por um viés mais amplo.

Aguçar esse olhar crítico no percurso do PROFLETRAS me fez questionar também o meu papel frente ao diálogo em sala de aula, no que diz respeito às relações étnico-raciais, pude então, visibilizar as desigualdades e assimetrias sob nova perspectiva, enxergando meus privilégios enquanto mulher branca e questionando o meu papel frente à luta antirracista. Essas inquietações abriram portas para mobilizar ações que viabilizassem uma prática responsiva, a partir disso, pude levantar questões acerca do que me compete enquanto cidadã e professora de Língua Portuguesa para ressarcir e reparar tantos danos educacionais frutos do regime escravista.

Ainda nesse processo de encontrar tais direcionamentos, dei início à análise do PPP (Projeto Político Pedagógico), numa perspectiva investigativa, no intuito de perceber em que medida este estudo poderia contribuir numa possível atualização desses documentos internos, mas, principalmente, no meu percurso formativo em busca de uma prática crítico-reflexiva e efetivamente antirracista.

É importante destacar que ao solicitar o documento à gestão da escola, fui informada que o mesmo carecia de atualização, pois, a sua última versão havia sido redigida em 2019. Em posse do projeto político pedagógico, analisei inicialmente o que constava no sumário, destaco a seguir na íntegra, o que encontrei nesta parte do documento: Apresentação, Identificação, Histórico, Justificativa, Filosofia, Visão e Missão, Objetivos, Estrutura Física e organizacional, Princípios Educativos, Proposta Curricular e Adequação à Base Nacional Curricular Comum e Avaliação do Projeto Político Pedagógico.

Iniciei a minha leitura na tentativa de investigar questões sobre território, busquei verificar como se apresentava o perfil dos (as) estudantes, encontrei na justificativa, alguns trechos que mereceram ao meu ver algum destaque:

Ao longo de alguns anos, vem procurando viabilizar seus objetivos de modo prático e afinados com o contexto sociocultural, voltada para uma clientela que cresce, se modifica, questiona, se adapta a novas situações e não comporta uma instituição fechada para métodos e currículos arcaicos. [...] Faz-se necessário novos objetivos e

ações pedagógicas, sempre em direção ao crescimento integral dos(as) estudantes, atendendo às orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) implantadas pelo MEC/SEC a partir de 2018 e em consonância com os paradigmas de educação impostos pela própria dinâmica social dos dias atuais. Buscamos assim uma melhor qualidade do fazer pedagógico e o engajamento de novas forças de trabalho que venham a fazer parte do nosso cotidiano (PPP, 2019).

Enfatizei as especificidades atribuídas à clientela, a qual classifica os(as) estudantes como questionadores e abertos às mudanças, mais adiante, o documento cita especificidades do território, destacando “considerável contingente de alunos (as) dos bairros do Nordeste de Amaralina, Santa Cruz e adjacências” (PPP, 2019).

Considerei relevante constar no corpo do texto a menção ao território que perfaz a comunidade escolar, tendo em vista a importância de percepção das singularidades atribuídas a quem povoa esta Unidade, no entanto, acho oportuno atribuir a esses dados, outras informações complementares, no sentido de considerar questões peculiares e específicas não descritas em todo o corpo do texto. Nesse campo, poderiam ser acrescentados alguns pontos que apresentassem mais detalhadamente elementos que são característicos deste território, já que, espera-se encontrar no PPP, também, aspectos que revelem para além do currículo, que fale sobre suas culturas, crenças e valores.

Compreender as singularidades desse Território contribuiria também com o que propõe os princípios educativos do documento analisado, segundo o qual assegura:

Está presente em nossos princípios a escuta sensível às expectativas e anseios da comunidade, garantindo espaço de discussão e integração de cada segmento, para a definição de objetivos e metas a serem periodicamente reavaliados e replanejadas as trajetórias para sua consecução (PPP, 2019)

Se há, por parte da Unidade de Ensino (UE), a preocupação com a escuta sensível, configura-se, portanto, um aspecto de grande relevância no que diz respeito à garantia do direito à democracia, pois, estar conectada aos anseios e expectativas da comunidade, é decisivo em todo processo educativo que se pretenda isento de preconceitos. Adentrando ao corpo do texto do documento, me deparei com um tópico intitulado “Proposta curricular e adequação à Base Nacional Comum Curricular”, nesta sessão, se justifica que a unidade de ensino está em fase de adaptação no que tange à BNCC, assinalando o empenho da equipe, no estudo das novas diretrizes para implantação gradual e posterior atualização, neste sentido, é reconhecido no corpo do texto, a necessidade de alinhar o documento às propostas necessárias legalmente instauradas.

Todavia, ao analisar o texto na íntegra, apesar de ter sido atualizado em 2019, não consta nenhuma citação de referência à lei 10.639/03, nem tampouco, às Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o que causa estranheza, por se considerar a comunidade e clientela atendida, e, assim como dispõe as próprias Diretrizes, é indispensável a:

[...]inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004)

Desse modo, como ponto de partida, não há como desvincular dos documentos internos e norteadores das práticas pedagógicas, a desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira, por considerar prioridade o reconhecimento das desigualdades seculares que compõem a nossa formação histórico/social, portanto:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004)

E, mais do que citar, incluir e atualizar o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, é imprescindível a articulação e um trabalho conjunto em instâncias diversas, além do comprometimento de quem vislumbra tais mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas frente às relações étnico-raciais, não limitando essa atitude responsiva apenas à gestão e corpo docente, pois, como bem aponta as Diretrizes:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos [...]temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. (BRASIL, 2004)

O que nos resta, e, diante da percepção de uma defasagem nos documentos que balizam os direcionamentos internos da escola, é repensar questões, que problematizem a seguinte inquietação: Se dentro de uma realidade que contempla um território majoritariamente ocupado por negros, temos um Projeto Político Pedagógico que não traz enfoque nenhum às ações afirmativas e sua articulação com dispositivos legais que contemplam tais avanços, o que poderemos reconsiderar?

Diante dessas problematizações, é importante não medir esforços para mobilizar ações conjuntas, que viabilizem tais atualizações, considerando pertinentes, a inclusão dessas reflexões acerca de território em consonância com os avanços legais previstos e indispensáveis para uma prática que se pretende antirracista e crítico-reflexiva. No entanto, ainda cabe mencionar o último tópico analisado do PPP, que traz como título “Avaliação do Projeto Político Pedagógico”, e, que finaliza o texto, alertando:

O processo de Avaliação do Projeto Político Pedagógico deverá ocorrer de forma coletiva com a comunidade escolar, anualmente, por equipe definida pelo Conselho de Classe, e/ou realizada sempre que necessário, adequando-se a realidade do colégio às novas diretrizes enviadas pela Secretaria de Educação. (PPP, 2019)

Nessas últimas considerações, o texto nos traz uma abertura democrática ao diálogo. Minha aposta é, intervir no amplo diálogo reflexivo e responsivo, certamente é mais do que urgente perspectivas de ações, neste sentido, eu, enquanto professora-pesquisadora e parte desse todo, mobilizei Letramentos outros, com base nessas reflexões, para propor atualizações importantes, e para além da redação deste documento, ressaltando o compromisso coletivo no sentido de aprender a escutar as vozes de quem verdadeiramente protagoniza esses espaços, ou seja, para cumprir efetivamente o que preconiza a lei 10639/03, estudos como este aqui delineado para este território precisam ser implementados.

6 BRANQUITUDE: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA EFETIVAMENTE ANTIRRACISTA

Após análise do Projeto Político Pedagógico pude constatar uma dissociação entre a realidade daquele território e os discursos que permeiam os documentos oficiais daquele contexto, visto isso, percebi que além da atualização, uma travessia seria necessária para a construção da escola crítica. No percurso inquietante da escrita, fui completamente envolvida por muitas leituras, em busca de respostas que norteassem a minha prática rumo a tal travessia, em muitos momentos, as pausas fizeram-se necessárias, para serenar questões e mobilizar conceitos ou entendimentos da, e sobre a vida, em várias dimensões.

Algumas categorias e conceitos aos quais cruzei, trouxeram a oportunidade de analisar muito além da minha prática. Desde o contato inicial com leituras acerca da Branquitude, a própria BNCC e as Diretrizes Curriculares Étnico Raciais, pude reconhecer o distanciamento palpável entre o discurso e a prática, pude ampliar a visão quanto às noções necessárias para além do campo profissional.

Cabe também situar o diálogo estabelecido entre a BNCC e o meu objeto de estudo, trazendo contextualizações e problematizações, pois, se configuro como primordial um estudo crítico, resalto também o desejo de demarcar muitas das dificuldades e entraves percebidos ao analisar alguns aspectos da nova Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento normativo de referência que orienta as aprendizagens, todavia com algumas fissuras que demarcam ainda as assimetrias no que diz respeito às tantas diversidades e adversidades quando pensamos nas especificidades de realidades tão díspares no Brasil.

Esse olhar acena para a importância de análise atenta aos discursos circunscritos, pensar no contexto sociopolítico em que foi implementada, a quem interessa, quais são os objetivos ali demarcados e questionar as possibilidades práticas, foi e é um ponto crucial para nós professores(as), que estaremos a utilizando efetivamente, esse foi também um momento fértil para as reflexões acerca dos documentos norteadores legais que nos amparam, justamente por isso, fez-se necessário também aprofundar o olhar para outros, não menos importantes, que contribuem e complementam as lacunas não preenchidas pela BNCC, é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Resgatei retalhos da prática profissional e da minha cosmovisão com a sensação de ter encontrado portas abertas, indicando caminhos novos a percorrer, consegui dimensionar

questões essenciais também em contato com a escrita de mulheres negras, que também foram decisivas nesse momento de olhar para dentro e para os meus espaços-lacunas que apontavam uma necessidade de (re)construção, reafirmando a ideia de Angela Davis (2016), de que falar e reconhecer o racismo não é ser antirracista.

Um conflito interno se instalou, ao pensar como posso ter chegado aos meus 36 anos sem nunca ter questionado o que significa ser branco no Brasil, compreender a Branquitude (BENTO, 2022), como o poder de nomear e definir o outro a partir de um estudo crítico, é também perceber que o termo só vale ser compreendido dentro da luta antirracista.

Pensar sobre a minha responsabilidade dentro desse sistema, me mobilizou a desconstruir paradigmas cristalizados, fui convidada a problematizar a ideia da luta antirracista pelo viés do discurso recorrente de uma maioria não se compreender racista, mas, atribuir às pessoas negras a responsabilidade de solucionar e lutar contra o racismo, pude repensar a minha atuação na luta antirracista elencando e reconhecendo os meus privilégios enquanto mulher branca nesse cenário, compreendendo a partir do conceito de branquitude e da hierarquização configurada nas relações entre as pessoas.

Durante esse despertar, emergiram algumas memórias vivenciadas, uma delas remeteram ao meu ingresso na Licenciatura, lembro de um dos colegas da turma sinalizando a angústia e insegurança que sentiu no dia da realização da prova do vestibular, ao chegar na porta da Faculdade ele recordava uma imagem que para ele foi marcante, ao perceber a estrutura montada por algumas escolas particulares da região, dando suporte e incentivo aos estudantes, ele relatou fixar por um tempo o olhar para as tendas ali instaladas e refletir sobre o apoio e motivação dispensada para “alguns candidatos” já na entrada, segundo ele, aquele momento já revelava as contradições que se instauravam. Ele, vindo de uma cidade distante, estudante de escola pública e negro, levando no bolso uma caneta e persistindo com “a cara e a coragem” de conseguir uma vaga no tão sonhado curso, enquanto alguns outros, acessavam aquele espaço, sem reconhecer seus privilégios ali tão bem demarcados.

Elenco esse fato por relacioná-lo às memórias suscitadas a partir do contato com o conceito de branquitude, reconhecendo a manifestação de consciência tomada durante minha jornada acadêmica e intelectual, sem perder de vista a percepção limitada advinda da minha formação hegemonicamente influenciada pela branquitude da estrutura dominante, pois até ali estava internalizada em mim essa branquitude, que muito dificultava a compreensão das sutilidades relacionadas ao envolvimento racista.

Somente em posse dessa manifestação de consciência, passei a compreender o racismo no Brasil a partir de uma outra narrativa, compreendendo que é preciso sim entender o negro, todavia, é imprescindível também questionar o que é ser branco nesse país, e fomentar discussões que problematizem como são estabelecidos os processos da “norma” para além dos corpos, não só quanto à questão da pele, mas também no que diz respeito à linguagem e aos discursos que perpetuam socialmente, sem indagar o processo de desumanização também atrelados a um repertório racista que atravessa a história, que revela a apropriação do discurso, que está entranhado nos currículos intra e intergeracionalmente.

Por essa razão, reviso com olhar ampliado, o meu papel enquanto professora que se coloca (a)efetivamente disponível a desvendar os crivos do racismo, atentando também para o impacto que o ensino de língua numa perspectiva decolonial, pode causar na sociedade, ao reconhecer a contribuição da linguagem nesse processo de perpetuação no campo de tensões instauradas até então.

Quando Botelho (2022, p.39) nos diz que “A branquitude impõe sua visão de si e dos demais como única, usando a linguagem como arma para se definir, ao definir o outro, seja na distopia do Brasil [...] no passado histórico, seja na contemporaneidade”, vejo a importância de reconhecer a sala de aula, enquanto espaço-campo de batalha para promoção de discussões que assegurem a criticidade das relações étnico-raciais, nesse sentido, na tentativa de também compreender como é que se alimenta o racismo, o controle do outro, a subjugação dos corpos.

A princípio, ao pensar na realidade do meu território, reconheço um grande desafio estabelecido ao compreender o quanto é necessário e urgente a ampliação desses diálogos, pois ainda são propagados em muitos desses espaços a falsa crença do mito da democracia racial. É preciso, pois, possibilitar esse contato com as nossas histórias a partir de narrativas outras, e a escola é arena potente para essas múltiplas possibilidades.

No livro “Ensinando comunidade”, hooks (2021) dialoga a partir das suas vivências, dentro e fora das salas de aula, ela descreve seus desafios imersa ao contexto de segregação racial nos Estados Unidos e denomina como ensinamentos cada um dos tópicos abordados, no quinto ensinamento que ela intitula: **“O que acontece quando as pessoas brancas se transformam”**, a ativista coloca como transformação, a necessidade de encarar o racismo por uma perspectiva coletiva, e coloca como urgente, a necessidade de levantar na sala de aula, o conhecimento das questões interseccionais entre racismo e sexismo.

As proposições apontadas por hooks (2021) e Bento (2022), contribuem também para pensar criticamente sobre esse branco universalizado que “racializa” o outro, e,

permanece nesse lugar que desumaniza, no sentido de compreender o seu lugar de privilégios simbólicos e materiais como confortável.

Pensar sobre ações concretas que viabilizem práticas efetivamente antirracistas me faz pensar também na normatividade dos conteúdos dos livros didáticos, fazendo uma retrospectiva daqueles aos quais tive acesso na vida escolar reconheço que também sempre estive desvinculado de narrativas plurais, assimetrias, sempre foi recorrente a perpetuação do discurso hegemônico que sempre perpetuou a falsa crença de “igualdade”, sobre isso hooks (2021) acena que:

Professores costumam estar naquele grupo mais relutante em reconhecer a extensão da influência do pensamento supremacista branco na construção de cada aspecto de nossa cultura, incluindo a maneira como aprendemos, o conteúdo do que aprendemos e o modo como somos ensinados. Muito do processo de conscientização em relação à questão da supremacia branca e do racismo está voltado a ensinar como o racismo é e como ele se manifesta no nosso dia a dia. Em oficinas e seminários antirracistas, a maior parte do tempo é usada simplesmente para romper a negação que leva muitas pessoas brancas não conscientes, assim como pessoas de cor, a fingir que o pensamento e ações racistas e de supremacia branca já não prevalecem em nossa cultura.” (hooks, 2021, p.67)

Além dos debates mobilizadores propiciados durante o contato com professores dos diversos componentes curriculares no mestrado profissional, o olhar criterioso voltado para as Diretrizes Curriculares Étnicos Raciais no âmbito do PROFLETRAS, foi também, determinante nesse meu processo de decolonizar o pensamento, uma travessia necessária, eu diria.

Como proposta de um dos componentes curriculares do primeiro semestre (Gramática, Variação e Ensino – ofertado pela Professora Dra. Ana Lúcia Silva Souza) relacionamos trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha e a genial obra de Ailton Krenak “Ideias para adiar o fim do mundo”, por meio das quais, tecemos análises críticas de como são engendradas as violências que entrelaçam e penetram as tantas camadas. Ainda nessa perspectiva, Rufino (2021) também ampliou olhares para uma proposta decolonial a ser delineada, segundo ele, “o achamento da educação como escolarização\catequese da agenda curricular colonial são emblemáticos de como esse projeto penetra aqui grilando terra, corpo, linguagens, mentalidades e subjetividades”.

Essa lógica, me fez também questionar e compreender a(s) razão(ões) pela(s) qual(ais) nós, enquanto professores, carecemos de políticas públicas voltadas à formação continuada, não é mais concebível compreender-se educador, sem que haja essa reflexão teoria e prática permanentemente, por isso, compreendo o fortalecimento do diálogo entre academia e

educação básica como uma das maiores urgências, no sentido de que, esses compartilhamentos de práticas e saberes a meu ver, revelam-se potencializadores de práticas engajadas e promissoras na luta por uma educação antirracista.

Digo isto por reconhecer a criticidade desenvolvida no meu fazer cotidiano, frente à questões sociais tão significativas para o ensino de língua, que foram suscitadas a partir das reflexões advindas das tantas temáticas discutidas no âmbito acadêmico, não aleatoriamente, optei pelo delineamento de um projeto de letramento envolvendo estratégias que elegem o slam como gênero discursivo - na perspectiva de ampliar o pensamento crítico nesses espaços, vislumbrando um possível caminho para promover diálogos urgentes nos espaços escolares, abrindo debate para temáticas que vão desde o racismo às mais diversas e necessárias que por ventura se façam oportunas, assumindo portanto, uma postura que visa transgredir a visão normativa e padronizada de ensino de língua.

Ainda nas palavras de Rufino (2021, p.45), “a ordem é descumprir o que foi posto como ordenação para um certo progresso. Confuso? Não. É fazer do erro, acerto; e do acerto, erro” e além disso, poder fazer da sala de aula uma comunidade de escuta democrática das várias vozes, tendo em vista os espaços de circulação e as temáticas que são levantadas a partir desses jogos de linguagem, como o slam, que vislumbra esse espaço transgressor, no sentido de romper silêncios, debater questões e impulsionar fissuras necessárias.

Na próxima seção, discorro como se deu o meu encontro com o slam e adentro às potencialidades e especificidades que envolvem esse gênero discursivo, elencando aspectos que interconectam com esta proposta de fazer do erro, acerto, pois, o objetivo posto aqui de levar o slam para a sala de aula, não intenciona a didatização do mesmo, mas acima de tudo, trazer à baila, tensões sobre novas maneiras de refletir sobre a língua, transgredindo a centralidade normativa e invertendo o sentido de trazer das ruas para a escola novas formas de se pensar o ensino de língua.

7 O SLAM COMO GÊNERO DISCURSIVO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA

É preciso ter malícia, manha, soltar o corpo fazendo dele brinquedo e arma. Brinquedo para celebrar o dom da vida, e arma para defender a dignidade. (RUFINO, 2021)

Primeiro dia de aula... Coração na boca... o retorno à academia trouxe um misto de sentimentos, muita expectativa, ansiedade e apreensão me acompanhavam. Algumas particularidades corroboraram com toda a tensão, as incertezas do contexto pandêmico e a própria insegurança, geradas pelo tempo de distanciamento da universidade, tudo isso, contribuiu com o turbilhão de sentimentos instaurados no dia tão aguardado da aula inaugural.

Os informes foram dados, algumas professoras apresentaram-se e expuseram suas respectivas linhas de pesquisa, após esse momento, fomos agraciados com a energia expansiva e contagiante da nossa mestra de cerimônia convidada, Professora Patrícia Cerqueira dos Santos, trazendo na sua fala, marcas que possibilitaram novos direcionamentos, refletindo nosso pisar no território a partir de uma importante e atenta colocação “Quem está na escola é o mesmo que está para além dos muros”, trazendo também alguns questionamentos desconcertantes: “Como a gente põe a oralidade no papel com tinta já que estamos também no lugar de escrita?”

Haja coração! Foi forte! Foi intenso! Foi provocativo, pois, enquanto professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, movimenter muitas reflexões... Uma outra consideração que me atravessou profundamente, fazendo muito sentido para tudo o que estava sendo mobilizado em mim: “Para que os nossos não mais chorem, as vozes da rua dentro da escola”. Essa talvez tenha sido a maior motivação para o meu ponto de partida, para iniciar as minhas questões de todo o processo.

Todas essas vozes prenunciavam o lançamento do livro “Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência”, organizado pela Professora Dra. Ana Lúcia Silva Souza (PROFLETRAS-UFBA), trazendo-nos um convite ao engajamento, posicionamento crítico enquanto professor/agente político, tirando-nos do lugar comum para repensar novos espaços e territórios, (re)conhecendo a multiplicidade de sujeitos que compõem e resistem nesse cenário de reexistência.

Diante dessa profunda imersão, veio a exibição do vídeo produzido em coletivo, seguido da fala de alguns(as) dos(a) poetas(isas)/slammers protagonistas que o

compuseram, intitulado “Parem de nos matar” produzido por Francisco Cesar Rodrigues (Chico Cesar), esse foi então, o meu primeiro contato com o Slam, arrebatador, pois, a partir daquelas vozes, do corpo que falava através da performance, uma ferramenta potente para o ensino da língua era levantada para mim, ao ouvir uma das protagonistas do vídeo (a poeta-slammer Patrícia Meira), demonstrar sua percepção sobre o movimento SLAM, pude contactar o lugar da expressão das subjetividades que estava imbricado ali.

Neste primeiro momento, lembro de ter sido provocada a pensar sobre a minha realidade, refletindo sobre o território que eu estava situada, a clientela que compunha a minha sala de aula, proveniente do Complexo Nordeste de Amaralina, aglomerado de bairros tão estigmatizados pela violência, pensei: É sobre isso! É isso o que quero vivenciar na minha sala de aula! A minha ideia inicial desde então, era uma proposta de projeto que refletisse acerca das violências que atravessam corpos e territórios, por isso, fui profundamente tocada pelo movimento Slam, que para mim, era desconhecido até ali.

Ainda residia em mim, um conceito de periferia restrito, ao enxergar aquelas(es) jovens e diante da ampliação das tantas vozes, que se diziam a partir das suas próprias narrativas, fui provocada a expandir a escuta. Ao término da aula inaugural, fui correndo para as redes sociais em busca dos perfis dos envolvidos, e, buscando compreender um pouco mais sobre este movimento, fiz uma ponte com a minha realidade, todavia, uma questão inicial persistia, na tentativa de problematizar como eu conseguiria desenvolver nas minhas aulas, ações que promovessem maior criticidade, textos autorais reflexivos e o reconhecimento da força motriz escondida em narrativas que nos compunham, como deveria planejar ações para potencializar as vozes dos(as) meus(as) estudantes?

E esse foi o questionamento que levei a partir dali, a cada contato com as teorias trabalhadas, em todos os componentes curriculares ofertados, buscando compreender melhor esse fenômeno discursivo que é o Slam, sua definição e características aclarar na seção a seguir.

7.1 E AFINAL, O QUE É A POESIA SLAM?

Nos livros podemos encontrar a definição do termo slam como uma onomatopeia que indica o som de uma “batida” de porta ou janela. Na língua portuguesa, devido a sua pronúncia, equivocadamente, costumam confundir e/ou associar ao islamismo (religião abraâmica, articulada pelo Alcorão), no entanto, o “Poetry Slam”, traduzido literalmente do

inglês, significa a “batida de poesia”, para além do seu sentido literal, seu significado ultrapassa as simplórias acepções.

Reconhecido mundialmente como um movimento poético, esse fenômeno da poesia oral, surgiu em Chicago-EUA, na década de 1980, seu idealizador foi um trabalhador da construção civil e poeta, Marc Kelly Smith. Buscando compreender um pouco da sua origem, tive a oportunidade de assisti-lo remotamente numa entrevista, através da FLUP (Festa Literária das Periferias), que aconteceu no Rio de Janeiro, em novembro de 2021. Achei incrível a definição que ele trouxe a partir da ideia da palavra que não volta para a boca, na oportunidade, destacou também a renovação da poesia, ocorrida após a criação do slam, prova disso foi a difusão do movimento em outras cidades dos EUA e pelo mundo, a França, por exemplo, é sede do mais importante campeonato de poesia falada da atualidade, consagrado como a Copa do mundo de Poesia Slam.

Foi a grandiosa Roberta Estrela D’Alva - diretora musical, pesquisadora, slammer, poetisa brasileira, a precursora desse fenômeno em solo brasileiro, que, através do ZAP (Zona Autônoma da palavra), nos trouxe a primeira batalha slam de poesia para o Brasil, em 2008. A partir dela, encontrei uma definição abrangente para o termo, com a qual este estudo coaduna:

Poderíamos definir o *poetry slam*, ou simplesmente slam, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento [...] além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo mundo. (D’ALVA, 2011, p.120)

Foi celebrado também na aula inaugural do Mestrado Profissional em Letras da UFBA, provando a força de sua expansão em múltiplos espaços. No que diz respeito às suas características e especificidades, o maior destaque está na sua forma de composição predominantemente estruturada na oralidade, através da performance e do seu caráter autoral, o corpos e vozes erguem as diversas temáticas que englobam aspectos sociais, culturais, políticos e artísticos, entrecruzando narrativas dos próprios autores, contrariando dimensões de poder e inscrevendo outras possibilidades de mundo via o alargamento das próprias experiências vivenciadas.

O foco é o exercício do pensamento crítico, para denunciar questões invisibilizadas socialmente. O seu caráter democrático, vincula vozes de dores, denúncias, proposições e luta. Batalha é o nome que recebe o encontro de slam, ganhando a forma de um campeonato e/ou celebração, intermediado pelo mestre de cerimônias, que recebe o nome de slammaster. Quem

ganha? Os vencedores da batalha, ganham por carregarem a força da palavra, a performance e coragem de falar com muita propriedade, as sequências discursivas que se aproximam de um diálogo e/ou de mensagem direta e reta ao público. Com tempo pré-determinado, recebem o desafio de usar como instrumentos apenas o corpo e a voz.

A plateia que assiste, ganha pela escuta, e quem julga é escolhido aleatoriamente, no calor do momento. Ali, onde se articulam os encontros, os jurados recebem plaquetas e/ou papéis para atribuírem notas de 0 a 10, no final de cada apresentação, caem a menor e maior nota e com a média encontrada, vence quem alcança a maior pontuação nas rodadas. “Dessa maneira, [...] existem três regras fundamentais que são mantidas: os poemas devem ser de autoria própria [...], deve ter no máximo três minutos e não devem ser utilizados figurinos, adereços, nem acompanhamento musical” (D’ALVA, 2011, p.121)

Todas essas especificidades, incumbem aos slammers, a exploração máxima dos seus corpos e vozes, e, através das suas performances, há a oportunidade de se dizer com muita liberdade, atribuindo a todo indivíduo a capacidade de manifestar-se artisticamente.

7.2 O SLAM NAS RUAS

O olhar ampliado para as especificidades do slam ficou ainda mais evidenciado através das reflexões propiciadas a partir da perspectiva de Letramentos críticos, segundo o qual compreende a língua a partir das relações que se estabelecem entre poder e dominação, sem perder de vista os implícitos dos textos e os sentidos discursivos neles instaurados (GOMES; LATTIES, 2021), pude dimensionar o sentido estruturado na lógica da representatividade dos sujeitos envolvidos na situação de interlocução e do próprio repertório sociocultural que estão envolvidos, sempre atrelados a fatores sociais, culturais e ao repertório de mundo.

Pensar nos espaços de circulação do slam é também reconhecer a pluralidade, haja vista que ele pode acontecer em múltiplos espaços, todavia, é nas ruas que sua essência potencializa, pensando nisso, fui em busca de alguém que vivenciasse esse movimento em Salvador.

Através das redes sociais, consegui contactar Sandro Sussuarana- um dos idealizadores dos projetos “Sarau da Onça” e “Perife“Art”, produtor cultural, articulador de jovens do bairro de Sussuarana em Salvador BA, e vem desenvolvendo várias atividades culturais na cidade.

Seu último livro, recém lançado, traz como título “Traficando informação”, um livro de poemas, que retrata a partir de um dos verbos mais vinculados aos jovens da periferia “traficar”, o poder de transformação que a arte tem ganhado em bairros marginalizados da capital baiana, e um dos projetos do poeta mais recente, foi a versão baiana do Slam Interescolar.

Dentre as atividades desenvolvidas no Sarau da onça, o slam tem ganhado espaço perfazendo uma história revolucionária, que compõe uma trajetória de conquista e luta de jovens que resistem, revertendo o discurso esvaziado de que a periferia nada produz. As atividades periódicas do sarau movimentam um número significativo de pessoas que impactam e erguem suas vozes descontinuando os estereótipos historicamente direcionados às periferias.

Essas características me levaram a pensar no quão potente é esse jogo de linguagem, quando possibilita a todos (as) inseridos(as) na cultura do slam, a apropriação e produção das práticas singulares de uso social da língua, já que, através dele, os slammers – como são chamados(as) – compreendem e exercitam um olhar de mundo e/ou a sua própria forma de se colocar no mundo.

7.3 O SLAM INVADINDO A SALA DE AULA

Não teria como aprisionar tamanha força das vozes que ecoam das batalhas do slam, por isso sua difusão vem roubando a cena, prova disso é o aumento de pesquisas, dentre as quais destaco os trabalhos de Amanda Julieta Souza de Jesus, intitulado “**Mulheres negras no Slam das Minas BA: um espaço de insubmissão e resistência**” (2021) e Patrícia Cerqueira dos Santos: “*Slam na Escola – Uma reflexão docente sobre o quanto aprender com os estudantes revela da cultura escolar*”, que integra o livro “Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência” (2021), os dois trabalhos estão voltados para esse movimento, que, progressivamente vem rompendo barreiras e expandindo diálogos na Academia e para além dela.

No livro didático, o trabalho com poesia aparece sob uma ótica elitista, para a maioria dos estudantes representando um caráter normativo, padronizado, monótono, cansativo e enfadonho. Essa visão, está quase sempre associada à ideia de que só “poetas consagrados” sabem fazer poesia, somado a isso, vimos a verticalização, pois, a seleção,

escolha e indicação vem sempre do (a) professor, quando não restritas ao livro didático, ou seja, o sentido é sempre o mesmo: Do cânone para o livro - Do livro para a escola - Da escola para a “rua”, após o contato em sala, quase sempre surge a imposição de uma proposta de produção, desprovida do caráter da liberdade de criação e autoria.

O slam vem rompendo os muros da escola, invadindo as salas de aula, num sentido inverso: Das ruas para a escola, por essa razão, há nele, uma porta aberta para debates urgentes, tendo em vista que as temáticas partem da historicidade e cultura de quem realmente faz a escola pulsar, esse, é para mim o aspecto mais propulsor, pois há aí, a oportunidade de fazer da sala de aula uma plataforma de pensar criticamente, propor saídas, como um protesto para todos os grupos sociais, proporcionando um outro olhar para o processo criativo que serve à vida (ALCADE, 2022).

Com tudo isso, os (as) estudantes podem, sob essa perspectiva democrática, aproximar suas histórias e culturas e tornar o processo educativo mais vinculado às práticas reais. A ideia de levar esse movimento para as escolas, não surgiu no Brasil, mas, a aproximação do slam e a sala de aula têm ganhado força por aqui, uma conotação potente, muito discutida pelo viés dos Letramentos de reexistências (SOUZA,2009) o qual pressupõe três importantes eixos - **historicidade, escolar** e da **rua**:

Sua singularidade está nas micro-resistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas, não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, próprio de situações em que se está em disputa por lugares socialmente legitimados. (SOUZA, 2009, p.33)

Todavia, pensando a colonialidade como parte de projeto civilizatório da modernidade, ainda nos deparamos com uma corrente contrária às ações que direcionam práticas decoloniais, por isso, compreender os letramentos de reexistência é também contribuir com a valorização de outras práticas não escolares que reconhecem as diferentes culturas que compõem a sala de aula.

Buscando compreender como é a chegada desse fenômeno oral nas escolas brasileiras, me deparei com o trabalho desenvolvido pelo Coletivo “Slam da Guilhermina” - consagrado como o segundo Slam do Brasil - e responsável pela realização do primeiro “Slam Interescolar de São Paulo”, que surgiu a partir de uma visita ao “Slam Interescolar parisiense”, na França. No retorno, seus representantes conjuntamente, planejaram expandir as ações, que já aconteciam mensalmente na Praça da Guilhermina na Zona Leste de São

Paulo, e então, organizaram oficinas de escrita criativa de poesias faladas e apresentações de slam nas escolas circunvizinhas.

Em 2015 aconteceu finalmente a primeira edição de Slam Interescolar, com a participação de quatro escolas paulistas, esse número foi ampliando anualmente e todo este percurso está registrado no livro “Das Ruas para as Escolas, Das Escolas para as Ruas” ALCADE (2021), proporcionando uma visibilidade inesperada por muitos, rendendo o primeiro lugar, do maior e mais tradicional prêmio de Literatura do Brasil, o Prêmio Jabuti em 2021, na categoria de Fomento à Leitura no eixo inovação.

Figura 15. Capa do livro Slam Interescolar e prêmio Jabuti 2021



Fonte: Foto: Daniel Arroyo / Ponte. Disponível em: terra.com.br. Acesso em: 13 mai. 2022.

O livro mostra o percurso ocorrido desde 2015 (ano em que aconteceu a primeira edição), revelando o quanto a poesia pode mobilizar uma rede de pessoas, e se pensarmos enquanto prática de Letramentos, podemos dimensionar o quanto a voz e o corpo reverberam elementos estéticos e políticos constituintes dos letramentos de reexistência, e a escola passa a ser esse espaço legitimado, que permite esse *continuum* movimento de acolhimento e escuta da “rua” - enquanto espaço de cultura. Por essa razão, reformula a perspectiva de letramento para fora do eixo exclusivo acadêmico/escolar.

7.4 O SLAM COMO GÊNERO DISCURSIVO

Na perspectiva Bakhtiniana (1988), a língua é vista como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, e é por meio dela que se torna possível a compreensão das relações sócio históricas que constroem a sociedade. O texto, portanto, dentro dessa lógica, passa a ser compreendido como manifestação de um discurso. Contudo, é importante levar em consideração, o fato de a competência discursiva estar vinculada a uma ampla noção de

conceitos, que envolvem questões complexas, e, entrelaçam luta de classes e contexto social, visto que a língua só existe pelo uso que fazemos dela em situações de comunicação.

Algumas dessas discussões foram potencializadas a partir do programa proposto partir do componente curricular: “Gêneros Discursivos e /ou Textuais e Práticas Sociais”, ministrado pelas professoras Andrea Beatriz Hack de Góes e Lavínia Neves dos Santos Mattos, no semestre 2021.2, que inicialmente suscitaram boas reflexões acerca da discussão teórica que envolvem as expressões gênero textual e/ou discursivo, tratando acerca da complementaridade e/ou dissociação entre esses elementos teóricos-conceituais que dão nome ao componente curricular.

Os diálogos dimensionaram a importância do reconhecimento do discurso como objeto linguístico e histórico (FIORIN, 2012), a partir dessas questões conceituais iniciais, partimos para a contextualização das políticas públicas atuais, dando espaço para o debate sobre os documentos orientadores e diretrizes normativas (BNCC - PNLD), analisando e ampliando o olhar para os materiais didáticos a partir do texto: Gênero, agência e escrita, perpassando pelos discursos que perfazem e norteiam essas escolhas (BAZERMAN, 2004).

Nesse sentido, refletir acerca do papel do sujeito frente à linguagem e também sobre o papel social do professor nesse processo, trouxe a visão de gênero nessa dimensão de prática sócio comunicativa, que se constrói historicamente, e, por esta razão, recebe uma série de influências desde a intenção do falante, até mesmo a necessidade dos participantes envolvidos no processo dialógico, desse modo, fui levada a ressignificar os conceitos de texto, língua e linguagem.

Alguns encontros foram utilizados para discutir aspectos que nortearam a escolha do gênero a ser proposto nos projetos de intervenção exigidos pelo programa. Na oportunidade foram abordadas práticas discursivas na recepção e produção deles. A partir do texto de Gomes e Latties (2021), foi possível compreender as dimensões: sociais, históricas e culturais indissociáveis da linguagem, situando-as no âmbito do projeto intitulado “Ensinando a transgredir por meio do pensamento crítico: um projeto de letramento a partir do slam”.

Associar a concepção de linguagem à prática social e às marcas sócio históricas a partir das discussões levantadas, trouxe a convicção de que como professora-pesquisadora, não poderia negligenciar a compreensão do texto sob a óptica de relação direta a outros discursos, pensando o slam, por exemplo, vi a possibilidade de escuta de vozes que foram silenciadas e/ou discursos interditados socialmente pela própria aderência de grupo

minoritários, distanciados do cânone literário e alijados dos espaços privilegiados de expressão.

Observando a manifestação artística e cultural arraigada no Poetry Slam, pude confirmar que as temáticas levantadas visam sempre retratar as vidas e suas narrativas em forma de protesto, e é justamente na escola, que encontramos ferramentas possíveis que podem possibilitar ao aluno esse encontro com discursos vários, diversos e plurais. No entanto para que isso ocorra é fundamental reconhecer que se faz necessário o rompimento de barreiras estáveis.

A discussão de aspectos contextuais e socioculturais; discursivos, gramaticais e lexicais, voltados para o slam, oportunizou uma análise criteriosa das particularidades do gênero discursivo, tornando possível o olhar amplo para aspectos relevantes, tanto estruturalmente, quanto no âmbito social e cultural, vinculando sua representação, origem, valor e status social. Descrevo a seguir parte da análise proposta a partir dos respectivos aspectos em destaque, que foram elencados a partir da leitura do texto “Gêneros Escritos” (CASSANY,2008):

- **ASPECTOS CONTEXTUAIS E SOCIOCULTURAIS**

Desde o seu surgimento na década de 80, após a percepção de uma canonização e elitização da literatura, a ideia de Marc Smith visava aproximar a poesia do público, distanciando o perfil entediante dos recitais e aproximando um novo formato que englobasse a participação de grupos sociais historicamente excluídos. A sua organização é autônoma e horizontal e representa o grito dessas vozes historicamente silenciadas.

De acordo com um levantamento realizado em 2021 pelo Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, atualmente, mais de 250 comunidades de Slams acontecem em cerca de 20 estados brasileiros, as batalhas de poesia vão ganhando a força de campeonatos, que são difundidos mundialmente, prova disso são os já reconhecidos: Slam SP, Slam BR, Slam ABYA YALA (Copa América do Slam), World Poetry Slam na Bélgica, além da COPE DU MUNDE DE SLAM na França (ALCADE, 2021).

Chamamos de slammers os (as) autores (a), que apresentam esse fenômeno oral através de performances, utilizando apenas corpo e voz nas apresentações, e, informalmente utilizam a poesia como protesto e palco para colocar no centro da escuta, sua própria condição de vida, tudo acontece em formato de uma batalha, compondo uma arena, que pode ocorrer

em locais públicos, abertos, como praças, estações, até locais fechados em comunidades, bares, teatros etc.

- **ASPECTOS DISCURSIVOS**

O gênero estrutura-se numa poética baseada na oralidade, composto por discurso informal, aproximando-se de um diálogo com o público. Quanto aos aspectos sonoros, há nos textos uma musicalidade e ritmo, aliada à voz que oscila a tonalidade dando ênfase ao que consideram relevante para impactar a plateia. O movimento corporal também ganha espaço na performance estruturada.

No que diz respeito aos aspectos ideológicos, o slam rouba a cena e contagia o público a partir de temáticas pulsantes, que retratam fielmente a expressão da vida, das realidades vivenciadas por grupos minoritários, além de erguer vozes na formação de uma nova estética poética, que relaciona temas diversos, levando ao palco potently a diversidade e o combate ao racismo, machismo, LGBTQIA+FOBIA, xenofobia, intolerância religiosa, gordofobia, fortalecimento de questões indígenas e de desigualdades sociais como um todo, com notáveis aspectos sociais, culturais, políticos e artísticos.

Esse tipo de poesia urbana, classificada como Literatura marginal, personifica as periferias e se caracteriza pelo seu distanciamento do cânone, tendo em vista a aderência por grupos minoritários, que fazem uso da linguagem como plataforma de protesto.

- **ASPECTOS GRAMATICAIS E LEXICAIS**

Quanto aos termos, expressões ou fraseologias especializadas utilizadas, há uma liberdade na criação, inclusive, no que tange à informalidade, encontramos na poesia slam, recorrência de utilização de gírias e até impropérios, o que impacta muitas vezes no grau de legibilidade, tendo em vista a elaboração e riqueza explorada na intertextualidade, tornando os textos altamente persuasivos.

Encontramos também frequentes usos de aliterações, uso de anáforas, metáforas e onomatopeias e apesar da liberdade estrutural, alguns slammers costumam arriscar rimas mais sofisticadas a partir da linguagem carregada de ritmo, que em alguns momentos se aproxima um pouco do Rap.

Retomando a proposta aqui desenvolvida, que destaca a oralidade como centralidade, e, por reconhecer o espaço de privilégio destinado à escrita nas salas de aula, este estudo emerge no intuito de romper esse paradigma, posicionando uma postura decolonial, no sentido de protagonizar histórias não contadas e/ou vistas sob outras ópticas, atrelando ainda, a ideia de educar para transgredir (hooks,2017), pois, penso ser esse o caminho possível para colocar no centro da escuta, as vozes dos(as) estudantes, sem perder de vista, a possibilidade dos diálogos múltiplos que ele lança. Para usar as palavras de Francisco Cesar Rodrigues, presentes no livro “Cultura política nas periferias”:

Em tempos de retrocessos de direitos sociais e franco avanço de pautas conservadoras e comportamentos reacionários, resistir e enfrentar a tudo isso com armas forjadas na arte, na cultura, principal manifestação a ser calada quando instalado um regime autoritário, é de uma força tão envolvente, que é difícil não reagir, seja para destruí-la, ou seja para incorporá-la enquanto sentimento de resistência. (SOUZA, 2021: p.370)

Dimensionando o slam nesse viés amplo, que comporta lugar de debates necessários, conseguimos visualizar a pluralidade de questões que podem ser exploradas a partir dele, assegurando a legitimação das agências outras de letramento adentrarem à sala de aula, não numa perspectiva imposta, mas sim necessária, justamente por isso, uma atuação dos estudantes como agentes de *letramentos de reexistência*, e não somente de “resistência” como explica-nos Souza (2009):

Letramento de reexistência – uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, repostando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. Para os rappers, a educação e a posse da palavra é marcada pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações (SOUZA, 2009, p.33).

Essa reinvenção realizada pelos ativistas, descritas por SOUZA (2009), nos diz que assim como os rappers, os slammers assumem essa postura de contestar; fazendo também o uso da oralidade, recontam suas vidas, erguem suas vozes e (re)dizem a história de uma outra perspectiva, disputando esse espaço para o reconhecimento de quem se é, essa disputa perpassa por questões cruciais de demarcação de espaços sociais a partir da ampliação dessas vozes, e a escola entra nessa disputa ao se colocar como espaço privilegiado para fomentar essas discussões sobre a língua e a ressignificação da realidade situada em um determinado contexto sócio-histórico, sem deixar escapar aspectos da linguagem como palco em que se dá a relação de poder e as múltiplas formas de resistências e reexistências.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS - POR UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM QUE ENSINE A TRANSGREDIR A PARTIR DO PENSAMENTO CRÍTICO: A MINHA, A SUA OU A NOSSA LÍNGUA?

Desde que comecei a trabalhar com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, sou questionada pelos (as) estudantes a respeito das regras, exceções e normas que regem a língua portuguesa, inúmeras vezes recebi perguntas do tipo: Eu vou usar isso para quê mesmo? Por que o português da escola é tão difícil? Para que aprender isso se eu não falo assim? E essas indagações sempre geraram uma certa inquietação, afinal, estamos tratando de várias línguas na sala de aula? Estamos discutindo a mesma língua dos falantes daquele território? De qual língua estamos falando? Da minha, da sua ou da “nossa” língua?

Em seu livro “VENCE-DEMANDA: Educação e Descolonização”, Rufino (2021, p.60) nos afirma que “A escola deve ser habitada pelo conflito produtor de invenção, ser o lugar de questionamentos, responsável com o diálogo e favorável ao reconhecimento do nosso caráter inconcluso e, por isso, emergir como um terreno propício para tramar esperanças”.

O que isso nos diz? Sem dúvida, os (as) estudantes já percebem claramente o que os distancia da escola, isso é o que reflete o nosso caráter inconcluso, no que tange ao Ensino de linguagem, é mais do que óbvia a contradição que ainda vivenciamos, o jogo de palavras que intitula essa sessão nos faz refletir a respeito do distanciamento percebido pelos (as) próprios estudantes, que recebem impositivamente a demanda de aprender algo que os(as) distancia da sua própria cultura, tamanha estranheza que lhes provoca.

Ainda dentro dessa perspectiva, Rufino (2021) nos aponta algumas saídas para dirimir tais conflitos, uma delas nos incita a “desaprender do cânone”, o que aponta uma luz no fim do túnel, pois, ele nos coloca a refletir pelo viés político e poético, propondo-nos a desaprender tudo aquilo que se veste como único saber possível, ou nas suas próprias palavras como “Saber maior em relação a outros modos”.

Parto dos questionamentos dos (as) estudantes, na tentativa de validar também a possibilidade do pensar crítico da imersão, pois, de fato é conflitante para quem aprende tanto quanto para quem ensina, perceber que as aulas de língua portuguesa, na maior parte das vezes, não costumam acolher a diversidade das vivências, quase sempre inculca no(na) estudante um modelo único de ser e saber que já não faz sentido.

Não podemos perder de vista que essas práticas homogeneizantes, são advindas da longa herança colonial que nos escolarizou, apesar disso, os diálogos suscitados em aulas de

língua portuguesa evidenciam que já não se aceita -como há muito se fez- a impossibilidade de coexistência entre as múltiplas formas de ser e saber.

É importante reconhecer que esses diálogos sugerem uma proposta transgressora, muito embora se faça necessário elucidar que o que se configura aqui, é uma perspectiva crítica de linguagem vinculada à uma educação decolonial, no entanto, não se propõe uma negação de determinados saberes, mas, inevitavelmente, assim como propõe Rufino (2021), tem que haver um “destronamento” de um saber único.

Nesse contexto, é crucial elucidar o sentido de o termo transgredir que intitula este trabalho, adotado aqui a partir da acepção de “ir além de...”, “atravessar” e em alguns momentos aproxima-se do “infringir”, “violar” quando partimos da ideia de práticas que visam ultrapassar o óbvio, romper o que parece estático, quando necessário seguir na contramão do que já é estabelecido e costumeiro nos espaços escolares.

Quando partimos da ideia do conhecimento verticalizado, onde o(a) estudante recebe do professor e da instituição um currículo já formatado, quando tratamos de uma proposta que evidencia um trabalho, que coloca no centro a oralidade, há uma quebra nesse paradigma, pois, nos deparamos com o improvisado, o não esperado, o conhecimento chega em sentidos vários, no slam por exemplo, há uma inversão da escuta, o protagonismo volta-se para as narrativas dos jovens que através da poesia oral e performática, apresentam suas próprias narrativas, rompendo literalmente com papéis demasiadamente demarcados.

Ainda nessa perspectiva, o que nos propõe hooks, é pensar uma educação que promova o pensamento crítico, sendo indispensável, portanto, um outro olhar para a sala de aula:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores [...] e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. (hooks, 2017, p. 174)

A sala de aula passa a ser, dentro dessa lógica, uma arena, onde se escancaram as diversidades, embora suscitem conflitos, nem sempre são reconhecidos e/ou visibilizados. Para além do reconhecimento, é preciso promover dentro da escola, o exercício da escuta e a abertura de diálogos possíveis na defesa dos interesses coletivos, por isso a proposta se volta a uma prática desafiadora, que ensine a transgredir.

Precisamos pensar território, cultura, identidade, letramentos vários, pensando estratégias que emancipem os sujeitos, ou que promovam ações que oportunizem fazer com

que pensem por si mesmos e/ou pensem de forma crítica, tendo em vista que muitos discursos hegemônicos imperam no ambiente escolar e é também na escola que se pode mostrar o outro lado, para não incorrer ao perigo da história única:

...]é evidente que temos que mudar as maneiras convencionais de pensar sobre a língua, criando espaços onde vozes diversificadas possam falar [...] A mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos. (hooks, 2017, p.231)

Além disso, cabe situar a perspectiva crítica, não somente enquanto linha teórica crítica, mas acima de tudo, pensando em uma pedagogia que cultive e promova experiências práticas que valorizem os sujeitos inseridos no processo, e acima de tudo, vise uma formação onde os Direitos Humanos sejam prioridade, onde haja respeito aos diferentes saberes.

Assumir a visão do conhecimento enquanto construção coletiva e colaborativa, com a garantia de todas as pessoas no processo, não como receptores passivos de informações, mas sobretudo, ativos e diversos, que refletem, (re)elaboram e tensionam conhecimentos a partir de uma educação viva e pulsante, é também, assegurar o pensamento de hooks(2020, p.36): “Quando(..) professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. ”

Ainda nessa perspectiva, Rufino (2021) nos diz que essas mobilizações “são capazes de alcançar as profundezas dos nossos silêncios, nossas dores e forças; tocar na dimensão sensível de nossas presenças, convocando os diferentes “eus” que nos habitam, dentro ou fora, para confluir e rememorar que somos força criativa[...]”.

Desse entrecruzar das vozes de hooks (2017, 2020, 2021) e Rufino (2021), emerge a mobilização da minha prática, pois, a partir dessas leituras, fui atravessada por profundas reflexões, como dito anteriormente, o percurso da escrita e a escolha da temática desse estudo acessa muitas dores, e não há como falar de dor sem sentir um tanto dela, essa foi a razão pela qual hooks fez tanto sentido para mim, ao abordar a teoria enquanto cura, ela consegue além de trazer muitas respostas aos meus questionamentos, de maneira muito acolhedora, tratar das dores que atravessaram todo esse processo, em muitos momentos a escrita também tem sido um recurso terapêutico. Além disso, consegui redimensionar o olhar para os cânones impostos, feito isso, percebi a necessidade de deslocar minha prática do lugar comum, revisitei e internalizei de fato o que é ser professora – nesse espaço incabível de

neutralidade. Esse deslocar-se, na medida em que desnorteia o já estabelecido, cura, liberta e traz firmeza ao meu caminhar.

Por isso o termo transgredir se encaixa tão bem neste estudo, pois em alguma medida ele rompe com o costumeiro. Ainda que eu me avaliasse sempre favorável ao diálogo em sala de aula, após as leituras dos livros “Ensinar a transgredir” e “Ensinando o pensamento crítico” vários traços de verticalidade foram refletidos na minha prática, um exemplo disso foi a constatação das minhas escolhas textuais levadas para as turmas com as quais eu trabalho, percebi que a escuta não estava tão presente como imaginava, e bell hooks brilhantemente desconcerta, sacode, e nos traz de volta ao eixo. A partir dela, compreendi o conceito da comunidade de aprendizagem, que, para além do diálogo, sugere o acolhimento e a escuta das várias vozes, uma visão de língua para além das normas, uma sala de aula sem fronteiras, espaço potente de ideias libertadoras.

Na mesma linha crítica, Luiz Rufino (2021), em seu livro “Vence-demanda, educação e descolonização” me fez questionar as “meias verdades” ensinadas por tanto tempo nas salas de aula, e contribuiu para descolonizar meu modo de pensar, enxergar cruamente os cortes profundos na educação brasileira, proveniente dessa visão colonial que nos cerceia. Ele nos diz muito sobre a urgência da disseminação de uma narrativa crítica da nossa história, situando as opressões, e isso ressoa em mim, como um convite para repensar o que me compete enquanto educadora na busca do ideal de nação cidadã e equitativa que almejo. Dessa forma, encontrei na teoria, além de parte da “cura”, uma arena para reflexão e/ou revolução pedagógica.

A partir de todas essas vivências e diálogos entrecruzados, encontrei como resposta para a minha pergunta de pesquisa, um possível caminho, que certamente não se encerra, tendo em vista a constatação da busca ininterrupta como uma necessidade para a revolução pedagógica almejada.

É possível e preciso repensar os processos de letramentos a que estamos submetidos e também aos silenciamentos que determinados grupos passam durante sua trajetória. O slam nos permite refletir sobre a luta por direitos, ampliando a participação e as vozes de sujeitos historicamente excluídos.

O passo de levar os slams para as escolas pode ser entendido como um ato de ruptura, em razão dos enfrentamentos dos nossos próprios preconceitos como educadores. Fala-se de leitura de mundo, mas na prática se nega a pluralidade de visões de mundo.

Ao refletir sobre minha aproximação com o slam, posso afirmar que a decolonialidade precisa começar pelos educadores, no processo de abertura para um discurso contra ideológico, que evidencia as desigualdades e violências sofridas principalmente pela juventude negra. É o que se evidencia através dos poetas citados nesse trabalho, um olhar crítico sobre a realidade que os cerca, e a construção de uma nova narrativa em prol de uma vida com respeito e dignidade.

Escrever sobre o slam pode ainda soar como um estudo marginal por estar associado à cultura jovem, popular, negra e pobre, todavia os letramentos de reexistência se configuram como ponte para a transformação criativa da realidade desses atores sociais. A escola não pode se fechar a esse processo de reinventar/ reformular, mas deve-se abrir para nova poesia do/no mundo contemporâneo.

Por isso, ao olhar o percurso até aqui trilhado, reconheço ter encontrado mais perguntas do que respostas, e essas lacunas mobilizaram atitudes e mudanças em vários aspectos, não só profissionais, várias questões pessoais foram postas à prova e motivaram significativamente a minha pesquisa, marcada também por afetos construídos junto à turma 07 do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS -UFBA), bem como através da relação estabelecida entre orientanda e orientadora neste processo de busca e resistência, tendo em vista todo o contexto sócio- histórico marcado por tantas adversidades e crises (sanitária/pandêmica, política e pessoal).

É também nesse sentido, que o produto educacional - caderno didático- foi idealizado, pautado na minha (re)construção enquanto professora-pesquisadora da língua, em diálogo com teoria, Território, Leis norteadoras e Diretrizes por um viés crítico, por esta razão foi delineado a partir de algumas competências previstas na BNCC e para além disso, entrecruzado pelas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais no intuito de efetivar o processo de abertura para um discurso e prática efetivamente antirracista, tendo em vista o olhar crítico e ampliado sobre a realidade.

Portanto, o presente trabalho pretende contribuir para a quebra de um paradigma tradicional, pautado nos cânones dissociados da realidade social, sinaliza para um saber contextualizado, crítico e transformativo, que reconhece e valoriza as múltiplas vozes e letramentos sociais. Espera-se que a partir do estudo, outras pesquisas sejam desenvolvidas com intuito de mapear outros grupos de slam no país, e que auxiliem a desenvolver também guias de ação para a aplicação da teoria na prática.

REFERÊNCIAS

- ALCADE, E. **Nos corre da poesia: autobiografia de um slammer**. São Paulo: Ed. do autor, 2022.
- ALMEIDA, Daniel Carvalho de. **Poesia de resistência na escola pública: compromisso ético e formação de identidade**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.
- ASSUMPÇÃO, S. S. de. **O memorial de formação no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia**. In SANTOS, J. H. de F.; ASSUMPÇÃO, S. S.de. (Orgs) **Redes de aprendizagens entre a escola a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BELTRÃO, L M F. O PROFLETRAS UFBA escrito em um memorial de formação: compreensões compartilhadas. In: SANTOS, J. H. de F.; ASSUMPÇÃO, S. S.de. (Orgs.) **Redes de aprendizagens entre a escola a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- BOTELHO, G. R. Branquitude. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.) **Suleando conceitos em linguagens: Decolonialidades e epistemologias outras**.Campinas:Pontes Editores,2022. p.33-41
- BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: **Ministério da Educação**, 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de out.2021.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.
- CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.
- D'ALVA, R. E. **Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC**. São Paulo; Perspectiva,2014.
- _____. Slam: voz de levante. **Rebento**, São Paulo, n.10, jun.2019 p. 268-286. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/360>. Acesso em: 16 out. 2021.
- D' ANDREA. T. P. **40 ideias de periferia: História, Conjuntura e Pós pandemia**. São Paulo: Editora Dandara, 2020.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. (Dis)Sabores da língua ma(e)terna:Os conflitos de um entre-lugar In: CORACINI, M. J. In: **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela:**

alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 79-96

GALLI, F. C. S. Escrita: (RE)construção de vozes, sentidos, „eus“. In: CORACINI, M José. In: **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela:** alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 51-76

GOMES; LATTIES. Linguagens e resistências na formação de professores: formando professores críticos a partir dos estudos de letramento. In; **Cultura política nas periferias Estratégias de reexistência.** 2021. p.237-256.

GOMES, R. **Projetos de letramento - práticas sociais, digitais, culturais de linguagem e formação docente.** Macapá: Departamento de Extensão - Universidade Federal do Amapá, 2018. p. 1-20.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1987, p.3-7.

HAMPÂTÉ BÂ, A. A palavra, memória viva na África. In: A África e sua história. O Correio da Unesco. Rio de Janeiro: **Fundação Getúlio Vargas**, ano 7, n. 10-11,1979.

_____. A tradição viva. In: KI-ZERBO (Editor). **História geral da África, I:** Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante,2020.

_____. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

JESUS, A. J. S. de. **Mulheres negras no Slam das Minas BA: um espaço de insubmissão e resistência** – 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35110>. Acesso:19 dez. 2022.

KLEIMAN, Ângela B., O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15- 61.

_____, A. **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado das letras,1995.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

- LIMA, M.N.M.; SOUZA, A.L.S., Rodas de conversa em cena: potencializando vozes de estudantes, que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, J.H.F; ASSUMPCÃO, S.S Orgs.. **Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA,2019. p.159-176.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro-RJ: E.P.U.,2020.
- MATTOS, CLG., and. CASTRO, PA., Org. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 195-219.
- MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES. R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- NEVES, C. A. B. (2017). **Slams - letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo**. Linha D'Água, 30(2), 92-112. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v30i2p92-11> Acesso em 22 nov. 2021.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal-RN: Editora da UFRN, 2008. p. 93-118.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. p.59.
- PEREIRA, A.F.C.R.K. **Processos e práticas decoloniais na formação de professores**. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade.v.3, edição especial, p. 1-19.dez, 2017. Disponível em <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/473/244>. Acesso em 17 nov. 2021
- PINEAU, G. **As histórias da vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p.329-343, maio-ago. 2004 .
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras,1999.
- RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A (org.). **Os Significados do Letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 289.
- RODRIGUES, F. C. Slam: Ocupação e Resistência. In: SOUZA, A.L.S. (Org.). **Cultura Política das Periferias Estratégicas de Reexistência**. 2021.p.355-374.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P.105
- RUFINO, L. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, P. C. dos. Slam na Escola – Uma reflexão docente sobre o quanto aprender com os estudantes revela da cultura escolar. p.375-388 In: **Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência / organização**: Ana Lucia Silva Souza. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

SANTOS, Milton. **Território e dinheiro**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF. Território, Territórios. Niterói: PPGeo-UFF AGB, 2002.

SILVA, SOUZA, et al. **De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005. p.13.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. p.104-105.

SOUZA, L. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência / organização**: Ana Lucia Silva Souza. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

_____. Negritude, letramento e uso social da oralidade. p.179-194 In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola / organização**: Eliane Cavalleiro. – São Paulo: Selo Negro, 2001.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1995].

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.