CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

LETRAMENTOS MARGINAIS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS NA ESCOLA A PARTIR DA ÓTICA DO SLAM

Natália Barreto Félix da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título em Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Talita de Oliveira

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2021

LETRAMENTOS MARGINAIS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS NA ESCOLA A PARTIR DA ÓTICA DO SLAM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico- Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Natália Barreto Felix da Silva

Banca examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Talita Oliveira (CEFET/RJ) (orientadora)

_____

Professor Dr. Mario Souza (CEFET/RJ) (membro interno)

_____

Professora Dra. Ana Lúcia Silva Souza (UFBA) (membro externo)

SUPLENTES

_____

Professora Dra. Elisângela de Jesus Santos (CEFET/RJ) (suplente interno)

_____

Professora Dra. Liana de Andrade Biar (PUC-Rio) (suplente externo)

Rio de Janeiro,
Fevereiro de 2021.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do

S586 Silva, Natália Barreto Félix da
Letramentos marginais e a construção de identidades negras na escola a partir da ótica do SLAM / Natália Barreto Félix da Silva — 2021.
106f. + anexo : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2021.
Bibliografia : f. 102-106
Orientador: Talita de Oliveira

1. Negros - Identidade racial. 2. Letramento. 3. Campeonatos de poesia falada. 4. Movimentos sociais. 5. Educação. I. Oliveira, Talita de (Orient.). II. Título.

CDD 305.896

CEFET/RJ

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Para Dona Bila, meu elo de fé, ancestralidade, força e ternura. Meu ninho, colo eterno e coragem para seguir. Eu carrego seu coração comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, brisa, força e sustentação para que o percurso até aqui se tornasse mais leve, mais suave.

Ao meu cordão de três dobras: pai, mãe e Marcelle. Obrigada pela confiança em mim e pela certeza de que chegaríamos até aqui. É tudo para e por vocês.

Ao meu marido, Edu, pelo suporte incansável, pelo colo, pelos cafunés e chocolates. Pelo incentivo, pelo olho no olho, pelas lágrimas compartilhadas e acolhidas. Pelo abraço, o sorriso sincero, a crença tão sólida e inquebrável no meu potencial, ainda que por vezes eu mesma duvidasse. Como é bom partilhar a vida boa com você! Ô, sorte!

Às tias Eliene, Dinha, Nil, Ana e Janice por acreditarem em mim desde o princípio. Por apostarem as fichas em mim e por serem a força necessária em momentos difíceis. Toda a minha gratidão e carinho.

Ao tio Mauri, pelas constantes orações e incentivo. Minha sustentação espiritual e grande amigo.

À querida, paciente e doce orientadora Talita, pela parceria, confiança, compreensão e companheirismo.

Ao corpo docente do mestrado, em especial: Maria Cristina Giorgi, Fabio Sampaio e Mario Souza, pelo aprendizado constante.

À Priscila Bastos, minha dupla, amiga e companheira na estrada acadêmica e na vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos.

À Júlia Barbosa, por me ajudar na árdua tarefa de limpar as lentes manchadas pelo ensino tradicional e, assim, me fazer olhar para mim mesma para além dos rótulos da escola.

À Nathalia Cal, irmã de alma, companheira de vida, grande incentivadora e amiga: eu jamais conseguiria agradecer o suficiente por seu apoio e torcida.
Ao grande amigo Claudio Lima pela força, ouvido e pelas pausas para almoço que geraram tantas conversas, reflexões e confiança na minha capacidade de realizar. Muito obrigada!

Aos amigos queridos, pela compreensão, apoio e carinho ao longo dessa trajetória insana e tão gratificante! Ubuntu!

RESUMO

Letramentos marginais e a construção de identidades negras na escola a partir da ótica do Slam

Por meio de uma perspectiva sócio-histórica da linguagem e, ainda, entendendo a Língua enquanto prática social, esta dissertação suscita apontamentos referentes ao letramento escolar, não se limitando apenas a ele, mas provocando uma análise da pluralidade dos letramentos, o que aqui denominamos letramentos múltiplos (ROJO, 2009). Para tal, utilizamo-nos da experiência do Slam escolar, tecido pelo movimento negro, como exemplo de letramentos que são criados a partir das vivências de seus locutores e que têm nas ruas- ou para fora dos limites de sala de aula - sua expressão mais marcante. Por se tratar de uma prática ocorrida no cenário escolar, nos dedicamos a compreender as influências e os reflexos da escola nas performances dos slammers, especialmente no que diz respeito às elaborações de letramentos marginais, que ecoam na concepção identitária – tanto coletiva quanto individual – que os sujeitos passam a ter por meio dessa experiência. A metodologia utilizada foi a observação participante, presente na análise das rodas, nos momentos de entrevista e da troca com os alunos. Entendemos que, por meio desta e tendo sempre presente o caderno de campo, com as anotações verificadas a partir de atenta pesquisa, contribuímos no debate acerca dos múltiplos letramentos, destacando o Slam como agência de letramento propulsora de novas práticas e perspectivas escolares. Pensamos, portanto, nos efeitos que essas narrativas trazem para a construção da identidade negra, que se consolida, resiste e reexiste fundamentalmente a partir da linguagem. Dessa forma, encontra por meio desta linguagem, mecanismos de sobrevivência e reinvenção para, assim, ocupar seu lugar social.

Palavras-chave: Letramentos; Identidades Negras; Slam; Escola.

ABSTRACT

Marginal literacies and the construction of black identities at school from Slam optics

This dissertation aims to examine school literacy, provoking an analysis of the plurality of literacies, which we will refer to here as multiple literacies (ROJO, 2009). This analysis will be conducted through a socio-historical perspective of language, but also understanding language as a social practice. For this, we will use the experience of school Slam, which originated in the Black movement, as an example of literacy that is created from the experiences of its announcers and that is most expressive on the streets - or outside the limits of the classroom. As it is a practice that occurs in the school scenario, we will seek to understand the school's influences and reflexes on the slammers' performances, especially concerning the elaboration of marginal literacies, which echo in the conception of the identity – both collective and individual – that the subjects start to have through this experience. The methodology used was that of participant observation, which took place in the Slam groups, interviews, and also in exchanges with students. We understand that, through such observation and the notes taken during fieldwork (always verified from careful research), we have contributed to the debate on multiple literacies, highlighting Slam as a literacy agency that propels new school practices and perspectives. We have examined, therefore, the effects that these narratives bring to the construction of Black identity, which is consolidated, resists, and is reinvented fundamentally through language. It is through this language that the Black identity finds mechanisms of survival and reinvention to thus occupy its social place.

Keywords: Literacies; Black identities; Slam; School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Bosque do Cefet/RJ – Campus Maracanã	20
Figura 2 –	Roda Cultural Apresentação do Slammer Raro MC	54
Figura 3 –	Roda Cultural Apresentação do Slammer MVS	58
Figura 4 –	Roda Cultural Apresentação do Slammer Wallace	64

SUMÁRIO

Introdução 10

1 Letramentos normativos vs. letramentos não-oficiais ou Letramentos e multiletramentos no universo escolar 26

1.1 Dualidade: escrita vs. oralidade, análise sob o ponto de vista racista da linguagem 27

1.2 O papel do letramento na construção identitária do (a) negro (a) 37

1.3 Slam: Um gênero textual/discursivo 43

2 O slam como prática pedagógica: um processo de resistência e consolidação identitária por meio da linguagem 48

2.1 O Slam enquanto prática pedagógica na Luta Antirracista 50

2.2 O Slam como estética artístico-cultural da experiência de ser negro 57

2.3 Identidade negra construída a partir das representações culturais: um processo de autoconhecimento por meio do Slam 69

3 O sistema escolar como mecanismo propulsor de potencialidades negras 73

3.1 À margem da margem: vivências negras tecidas a partir da poesia 76

3.2 Saberes marginais: a construção de uma pedagogia afrocentrada a partir da identificação escolar 93

Considerações Finais 99

Referências 102

Anexo A 107

Introdução

Toda a minha formação escolar, da pré-escola à conclusão do Ensino Médio, se deu no âmbito do ensino particular. Tive o privilégio de estudar em instituições de ensino das quais, infelizmente, uma parte muito pequena e seleta da população pode desfrutar. Portanto, tive a oportunidade de observar e, mais que isso, vivenciar um ambiente frequentado por pessoas de classe socioeconômica média e alta e, em sua esmagadora maioria, branca.

Enquanto essa experiência me proporcionou, sem dúvida, um ensino ímpar no contexto educacional do país, ela também criou em mim diversas inquietações. Afinal, eu era uma das únicas alunas negras a frequentar a escola. Ainda que na época não soubesse dar nome a essas inquietações, entendi posteriormente que essas, assim como algumas das dificuldades de aprendizagem que se apresentaram ao longo de minha caminhada, tinham forte ligação com a não-aceitação de minha cor de pele num ambiente majoritariamente branco. Como elucidam Palangana, Bellanda e Sforni:

> A aprendizagem constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo imanente ao sujeito, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura. A internalização das funções psíquicas é um processo eminentemente social, não tendo, pois, nenhuma chance de ocorrer fora desse âmbito relacional. (PALANGANA, BELLANDA, SFORNI, 2002, 113).

Apesar de hoje, enquanto educadora, compreender a inegável importância das relações de afeto no processo de aprendizagem, minha experiência enquanto aluna da rede privada de ensino distanciou-se em muito dessa realidade. Com a evidente sensação de não pertencimento em relação aos demais colegas da classe, desde cedo sentia-me julgada pela textura de meu cabelo, a cor de minha pele e meus traços negroides. Desde cedo, portanto, comecei a menosprezar e rejeitar as minhas características físicas, entendendo que o caminho para a minha aceitação naquele contexto seria o de deixar de tê-los, embranquecer-me ao máximo, na vã tentativa de ser considerada uma igual. Neste processo, alisei meu cabelo, detestei-o com todas as minhas forças, pois, na minha percepção, era ele a maior prova da enorme discrepância que havia entre mim e os demais alunos. Com medo de qualquer tipo de exposição, aprendi muito cedo a flertar com o silêncio, com a não-aparição, com meu próprio apagamento. Os professores, pouco engajados com a questão racial, silenciavam diante das farpas e injúrias apontadas a mim por meus colegas de classe. Mesmo com

pouca idade, entendia que aquele silenciamento era conivência, quase uma aprovação ao comportamento racista de parte da turma. Todas essas experiências me moldaram enquanto aluna e enquanto menina negra. A escola, longe de ser o lugar atrativo e acolhedor que me pintavam, passou a ser o lugar de meus maiores medos e desconfortos. Hoje, enquanto educadora, entendo que a aprendizagem não é possível sem que haja troca, aprimoramento das relações interpessoais. Como professora, acredito que a viabilização dessas relações também acontece a partir do processo de identificação e de representatividade dos alunos negros. Tendo em vista a dificuldade encontrada por mim, como aluna primária, de me enxergar enquanto parte desse meio social, a aquisição de saberes foi, por conseguinte, prejudicada.

Esse ocorrido, atrelado ao grande desejo de lecionar, foi fundamental para a minha escolha profissional: a faculdade de Letras. Após um longo período de estudos, garanti uma vaga na Universidade Federal do Rio de Janeiro para o curso de Letras (Português/Literaturas). Ingressar em uma faculdade pública na área da linguagem traduziu-se para mim, à época, como um enorme engajamento político. Em contraponto ao ambiente social outrora vivenciado por mim na escola, a universidade me fez experimentar o que eu já tateava na teoria: o efeito das relações plurais na construção do saber.

Alheia aos debates políticos até então, foi na Universidade Federal do Rio de Janeiro que pude experimentar as diversas formas de se fazer política: centros acadêmicos, DCEs[1] e tantas outras organizações eram as responsáveis por exigir aquilo que sempre me fora dado facilmente: o direito à educação de qualidade. A reflexão com base naquilo que me era tão caro atinou-me para o fato de que a falta de direitos básicos negados à população mais pobre – e essa população tem cor – era parcialmente responsável pela dificuldade no processo de aprendizagem desses sujeitos.

Após quase quatro anos no exercício do magistério, pude constatar a necessidade de me aprofundar em temas que tangem à educação. Devido às experiências relatadas anteriormente, me identifiquei mais com questões referentes à raça, portanto, tenho buscado compreender os efeitos de uma educação racializada, plural e compromissada com o exercício de democratizar o ensino.

Com efeito, o exercício de minha profissão não só me fez refletir acerca das particularidades vivenciadas pelos alunos negros que tive ao longo de minha trajetória, como também me fez pensar sobre minha própria condição de mulher negra – constantemente na condição de única mulher preta do corpo docente de meus locais de

[1] Diretório Central dos Estudantes.

trabalho – e no significado de minha própria presença para a formação de meus alunos pretos.

É interessante destacar ainda – e aqui talvez esteja o ponto central de minha motivação – que, por mais que o cenário em que estive inserida desde o início de minha formação tenha sido marcado por privilégios, isso não me eximiu de enfrentar situações em que o racismo se apresentou de maneira tão violenta e perversa. Nesse sentido, cabe salientar um tópico muito presente ao longo de minha pesquisa: a interface raça/classe na solidificação da identidade de jovens negros. Minha experiência pessoal revelou que o fator classe não foi suficiente para me poupar dos reflexos do racismo, ao contrário, o fato de ser a única negra na maioria de meus contextos só ressaltava a disparidade entre mim e meus colegas brancos, que sempre enxergavam nas minhas "diferenças" uma brecha para reverberarem seus preconceitos. Sobre isso, Ianni (2004, p.66) elucida: "[...] o preconceito racial não se confunde com o de classe. Se confundisse, não teríamos as atitudes e comportamento discriminatório entre indivíduos pertencentes à mesma classe. "

Hoje, enquanto educadora, entendo que o contexto escolar, bem como as escolhas pedagógicas de grande parte das instituições de ensino, muitas vezes corrobora para a proliferação do racismo em sala de aula, já que grande parte do alunado negro não se reconhece no atual modelo escolar. Infelizmente, muitos educadores e instituições de ensino ainda parecem pensar que obtêm um saber supremo, hegemônico, branco, que abafa cada vez mais as diversas experiências do aluno enquanto sujeito social. Assim sendo, a escolha pelo mestrado em Relações Étnico- Raciais (CEFET/RJ) foi feita a partir da compreensão de que esse curso não apenas traria o suporte necessário para a realização de minha pesquisa no campo da educação, como também me traria os subsídios necessários para que, enquanto educadora negra, eu pudesse exercer meu papel de maneira mais democrática, consciente e antirracista.

Esta reflexão se deu com base na percepção de que o contato diário com meus alunos negros e alunas negras era – e é – de extrema importância para a construção e consolidação de nossas identidades, da assimilação de um novo olhar positivado sobre nós mesmos e nossos corpos negros, além de servir como força e impulso para encararmos os recorrentes reflexos de nossa sociedade racista. No compartilhar, na troca, no olho no olho com o alunado negro – ainda que em número significativamente inferior ao alunado branco –, pude potencializar minhas habilidades enquanto professora, alargar meus horizontes e possibilidades e sentir o encorajamento de que

precisava para seguir em frente. Mais importante do que isso foi a percepção de que caminhávamos numa via de mão dupla: à medida em que eu os reabastecia com minha força, coragem e amor, era duplamente abastecida por seus ternos olhares, seu afeto e admiração, já que, para muitos, o contato com uma professora negra se apresentava como algo absolutamente novo e inesperado. Como esclarece bell hooks (2013): “Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. ” (HOOKS, 2013, p.58). Foi, portanto, na percepção da importância de novos paradigmas educacionais, que potencializam o protagonismo do alunado, a partir de seu senso crítico, do ensino a respeito da importância de suas vozes e de suas percepções para a contribuição de aulas mais ricas, mais horizontais, que se deu o nascimento de uma nova professora, um nascimento, que é na verdade renascimento. Contínuo, gradativo e incessante. Foram as demandas e experiências de meus próprios alunos que me trouxeram à reflexão acerca dos efeitos e influências da escola nas suas produções, no seu fazer literário, enfim, a forma prática e tangível com que a escola se comunica com esses alunos.

Por isso, o presente trabalho propõe-se a compreender os reflexos que os movimentos socioculturais, especificamente o movimento do Slam[2], têm na construção da identidade negra dos jovens e das jovens, sobretudo periféricos. Para tanto, o ambiente de análise escolhido foi a escola CEFET/RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca), no intuito de melhor compreendermos as possíveis imbricações existentes entre os letramentos normativos/canônicos e os letramentos marginais (SOUZA,2012). O tema da pesquisa, portanto, se debruça em três pilares fundamentais, a saber: a construção da identidade negra a partir de mecanismos externos à escola, os letramentos múltiplos a partir do movimento Slam e o ensino normativo.

A história da educação no Brasil aponta para um ensino que prioriza as regras do bem falar e do bem escrever e diminui ou procura aniquilar a riqueza de variedades linguísticas que temos. Acreditamos que essa escolha venha do entendimento de que a Língua Portuguesa europeia está pretensamente em uma escala superior ao

[2] A palavra slam é uma onomatopeia da língua inglesa utilizada para indicar o som de uma “batida” de porta ou janela, seja esse movimento leve ou abrupto. Algo próximo do nosso “pá!” em língua portuguesa. A onomatopeia foi emprestada por Marc Kelly Smith, um trabalhador da construção civil e poeta, para nomear o *Up-townPoetrySlam*, evento poético que surgiu em Chicago, em 1984. O termo slam é utilizado para se referir às finais de torneios de baseball, tênis, bridge, basquete, por exemplo. Smith nomeou também de slam os campeonatos de performances poéticas que organizava e no qual os slammers (poetas) eram avaliados com notas pelo público presente, inicialmente, em um bar de jazz em Chicago, depois nas periferias da cidade. A iniciativa “viralizou”, como se diz hoje, contagiando outras cidades dos Estados Unidos e, mais tarde, ganhou o mundo. (Neves, 2017).

Português Brasileiro. Verificamos, portanto, que, no que tange à educação brasileira, o esforço dos professores e professoras está no sentido de obedecer a algumas regras gramaticais que sequer são priorizadas em nossa fala cotidiana. Sobre isso, Dante Lucchesi (2009) elucida: “O reconhecimento da diversidade linguística, longe de ser prejudicial, é uma condição *sinequa non* para uma escola democrática e inclusiva, que amplia o conhecimento do aluno sem menosprezar sua bagagem cultural.” (LUCCHESI, 2009, p.04).

A partir do entendimento de que a escola, por mais plural e democrática que se proponha a ser, é um lugar de disputa de poder e ideologia, faz-se interessante considerar a noção de letramento. No Brasil, podemos dizer que os estudos sobre letramento são relativamente recentes, datando da década de 1990 (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998). Cabe, portanto, esclarecer que o que tomo por letramento para este trabalho é a definição dada por Kleiman (1995, p.11): “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder. ” Tendo em vista que a língua é um mecanismo de manutenção do poder, determinado por negociações e disputas, apostamos na possibilidade de coletivizar o acesso a essas práticas, pensando-as enquanto participantes do ambiente escolar.

Pensar em educação no contexto de um país como o Brasil é necessariamente pensar em um cenário marcado por desigualdade e exclusão, principalmente no que diz respeito aos pretos e periféricos. Segundo Ana Lúcia Silva Souza e Luana Sito (2010):

> No que se refere ao acesso à educação, mesmo no período pré-abolição, ainda no século XIX, tivemos decretos que coibiam a presença negra na escola. [...] No Brasil, a história da população negra na escola passa a ser registrada por estudos acadêmicos, com maior visibilidade a partir dos anos de 1980. Porém, é a partir do final dos anos de 1990, que predomina na literatura um esforço para trazer uma história de escolarização capaz de reinstituir a agentividade dos negros tanto na esfera política como na esfera cultural. (SOUZA; SITO, 2010 p.39-40).

Ora, se aos negros foi negado o direito à inserção escolar e, mais ainda, ao protagonismo no que diz respeito aos conteúdos didáticos, como esperar que esse processo de exclusão não nos trouxesse consequências até os dias de hoje? É de se esperar que muitos dos jovens e adolescentes negros e negras que hoje preenchem as salas de aula não se sintam reconhecidos ou representados pelo ensino que lhes é apresentado.

É com base nessas indagações que a atual escrita pretende pensar o ambiente escolar, suas representações e os reflexos que suas escolhas trazem para a construção

da identidade negra dos jovens periféricos. Entendemos, portanto, ser praticamente impossível, em se pensando na história excludente de nosso país, que não haja marcas na escolha tradicional de ensino que optamos por manter até hoje. Nesse sentido, apostamos na ideia de que a diversidade apontada a partir dos letramentos múltiplos (STREET, 2014; SOUZA, 2011; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009) seja um caminho, uma chave para a consolidação do aprendizado, para além das modalidades normativas da linguagem.

Como já explicitado na exposição de nosso tema, sustentamos a proposta de uma educação mais palpável e coerente ao contexto e à dinâmica do alunado. Defendemos, portanto, principalmente no que diz respeito às propostas pensadas para aulas de Língua Portuguesa – já que aqui nos debruçaremos sob fenômenos linguísticos –, uma educação acessível e condizente às necessidades de seu alunado, dialogando, portanto, com seu contexto e suas particularidades. Entendemos, assim, que a abrangência e a multiplicidade da dinâmica escolar cooperam para um ambiente mais representativo e plural. Caminhar nesse sentido é, portanto, necessariamente, pensar na escola como não sendo o único lugar possível de letramento. Entendendo a língua como um recurso que viabiliza a interação social e não como tendo um fim nela mesma, apostamos na escola como um local de apresentação da língua como prática social, não demarcando superioridade de uma forma acima das outras, mas, ao contrário, veiculando a diversidade linguística e a importância do emprego de seus usos.

Faz-se importante ratificar que optamos aqui pelo viés da Sociolinguística, como ressalta o linguista Marcos Bagno(2011):

> Por seu turno, uma verdadeira sociologia da linguagem, como o próprio nome indica, tem de ser antes de tudo um estudo da sociedade com foco nas relações que seus membros mantêm entre si por meio da linguagem. Aqui o que está em jogo é a língua como instituição, como instrumento de controle social de uma parcela da sociedade sobre as demais, como arma empregada para o exercício da violência simbólica de uns cidadãos contra os outros, como palco de disputa de poder e de conflitos entre grupos sociais, como elemento constitutivo da identidade de indivíduos e de coletividades. (BAGNO, 2011, p.63).

Entendemos, assim, que a Língua se molda e é moldada a partir da sociedade com a qual dialoga. Nesse sentido, não cabe propor um real estudo dela, ignorando seus processos sociais e sua dinamicidade. Sabemos, portanto, que a proposta apresentada acima não contempla a maioria de nossas escolas, já que a exclusividade no ensino da Gramática Tradicional ainda rege os ambientes escolares. Essa escolha não é aleatória e pode ser entendida a partir da compreensão da escola enquanto espelho da estrutura desigual e excludente pela qual se constrói nossa sociedade. Se

entendermos, portanto, que a História e, por consequência, a escolha do ensino escolar ainda é pautada através do ponto de vista de quem detém o poder, a saber, o homem branco, podemos concluir que uma parcela significativa de jovens negros, a maioria deles, está ausente do protagonismo da educação. E certamente essa escassez de representatividade é um dos fatores que corrobora para o abandono de negros e negras do sistema escolar. Como elucida Kabenguele Munanga (2005), em *Superando o Racismo na Escola*:

> Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do "Outro" e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Como poderia ele então aprender com facilidade? As consequências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas elas existem certamente e devem, como mostra bem Franz Fanon no seu livro Pele Negra, Máscaras Brancas, prejudicar o sucesso escolar do aluno negro e de outros submetidos ao mesmo tratamento. (MUNANGA, 2005, p.16).

Vale ainda destacar que a importância da inclusão de conteúdos negros na ementa escolar não agrega apenas o alunado negro, que se sente representado e imerso em seu próprio ambiente cotidiano. Mas, para além disso, propicia aos alunos não-negros o contato com a riqueza e a diversidade cultural negra e, acima de tudo, aponta para uma educação antirracista, da qual os brancos também fazem parte e, mais do que isso, precisam ser agentes diretos de transformação.

Para tanto, esta pesquisa tem como centro de sua problemática a percepção de que a mudança dos moldes atuais da escola precisa acontecer de maneira taxativa e urgente, na medida em que a educação que temos mantido até hoje não reflete a realidade de grande parte da população negra, que, na realidade, compõe a maior parcela da sociedade brasileira. A atual pesquisa acredita, por fim, na relevância do movimento do Slam como um levante do aluno negro e periférico a partir do silenciamento ou da omissão dessas vozes na escola.

A atual pesquisa tem como objetivo compreender a relevância e o valor da escola na formação e atuação desses jovens slammers[3], bem como a interferência que o Slam possui em suas práticas escolares. Para tal, entrevistamos os alunos do CEFET/RJ que

[3] Poetas participantes das rodas de Slam.

são pertencentes do Coletivo Negro da escola e, portanto, ativos na construção das apresentações e rodas de Slam. Analisaremos a questão espacial da escola, procurando investigar a dicotomia existente entre as espacialidades sala de aula *vs.* bosque (local em que geralmente acontecem as batalhas do Slam). Nesse sentido, procuraremos desenvolver os conceitos de identidade e ocupação, pensando na relação entre espaço e construção identitária, de pertencimento.

Sob o ponto de vista da solidificação da identidade negra e do jogo de poder existente no que diz respeito às territorialidades, é válido considerar que o recorte identitário é feito através da ideia de memória coletiva. Apesar de ser um país predominantemente negro, é sabido que o Brasil tem uma grande defasagem em relação às origens culturais negras e ao que diz respeito ao passado histórico deste povo. Acreditamos que a construção da memória coletiva se dê justamente como efeito desta lacuna histórica, já que somos o retrato de um povo colonizado, explorado e usurpado em diversas esferas, inclusive, e talvez, principalmente, na esfera da memória, ou seja, da lembrança imagética de quem somos. Ao contrário, somos comumente calcados a partir de um modelo embranquecido, padronizado.

Entendemos, portanto, que a noção de memória coletiva tem consequência direta na estruturação da ótica do corpo social negro, deste corpo integrado que visa o mesmo fim. Pensando ainda que a poética do Slam tem como narrativa a trajetória desses corpos e suas vivências trágicas e belas, faz-se importante destacar que o fortalecimento do movimento e das eventuais ocupações se dá a partir do reconhecimento entre os pares deste movimento.

Como pontua Almeida (2009):

> [...] nenhum indivíduo pode construir uma auto-imagem isenta de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos critérios de reconhecimento, o que se faz por meio da relação com outros. Nessa acepção, a memória coletiva e a identidade são valores disputados, designadamente, em conflitos que opõem grupos diferentes. Sob esse enfoque, as implicações desses fatores identitários, de autoidentificação coletiva produzem territorialidades específicas que se manifestam na configuração do espaço urbano. (ALMEIDA, 2009, p. 46).

Sabendo que a formação da identidade a partir da coletividade é um processo gradual e contínuo, admitimos que esse processo se dá em sintonia com o processo de apropriação territorial. Na medida em que os espaços são reinventados, novas identidades se formam e se impõem diante do grupo. No caso específico do CEFET/RJ, entendemos ser o bosque esse lugar de ocupação e de ressignificação.

Para Andrelino Campos (2005):

> Se, por um lado, o território é uma objetivação multidimensional da apropriação do espaço (CARA, 1994:262; CORRÊA, 1994:252), por outro a territorialidade refere-se à qualidade subjetiva do grupo social ou do indivíduo que lhe permite, com base em imagens, representações e projetos, tomar consciência do seu espaço de vida (CARA, op.cit.,p.262).[...] Para SOUZA(1995), a territorialidade adquire um sentido mais amplo, revestido de uma ação política do indivíduo, a diferença entre "nós", membros de determinado grupo, e os "outros" que não pertençam ao nosso grupo (CAMPOS, 2005, p. 09).

Nesse sentido, caminhamos diante da hipótese de que o movimento do Slam nas escolas surge a partir da necessidade de identificação desses sujeitos majoritariamente negros. E, mais do que isso, de que a construção dessa identidade tanto coletiva quanto individual do movimento manifesta-se pela ausência de exemplos que tragam representatividade em sala de aula.

Vale ressaltar ainda a disparidade "nós" vs. "os outros" colocada por Andrelino Campos (2005) e que se encaixa absolutamente na proposta do Slam. O atual trabalho pretende, portanto, pensar no quanto a percepção de unidade e de identificação através da narrativa do Slam coopera para o processo de construção identitária desses jovens negros. Mais do que isso, há uma regularidade e uma certa métrica na poética do Slam que parece nos guiar para esse sentido de unidade.

Portanto, no capítulo primeiro desta dissertação, refletiremos acerca da importância dos múltiplos letramentos na construção identitária de jovens negros. Para além disso, analisaremos o letramento escolar como um dos agentes responsáveis por essa construção, mas que não trabalha isoladamente nesse processo. A partir dessa perspectiva, nos debruçaremos sobre a pluralidade dos letramentos: religiosos, midiáticos, dentre outros, tidos como secundários, destacando sua relevância no papel de formação de jovens negros, especificamente no contexto do CEFET/ RJ. Sobre isso, Munanga (2005) esclarece:

> A pedagogia nos anos 70/80 já chamava a atenção dos educadores para a experiência pedagógica que o aluno trazia de sua vivência fora da escola e que não era por esta reconhecida, o saber que lhe foi transmitido por seus pais e avós, pela comunidade onde mora, pela religião que seus pais adotam, pelas leituras orientadas pela família, pela sua origem étnica. O currículo escolar geralmente não leva em conta essa experiência do aluno e, ao impor-se como única forma legítima de saber no interior do processo formal de educação, acaba por esconder sob sua aparência de universalidade um outro currículo [...] (MUNANGA, 2005, p.72)
>
> O que se propõe, em contrapartida, é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade

> que constitui a riqueza do ser humano. Este é um valor que se revela essencial numa sociedade marcada simultaneamente por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata. (MUNANGA, 2005, p.76).

Acreditamos, assim, que a escola tem papel primordial na integração desses letramentos, aliados ao letramento escolar. Além disso, apostamos que a compreensão de que o letramento escolar não está acima dos demais, mas, ao contrário, caminha de mãos dadas na efetivação de práticas sociais plurais e democráticas, contribui inclusive para a fluidez do ensino escolar, na medida em que propicia ao alunado a experiência de aguçar sua percepção sobre as diversas práticas de letramento nas mais corriqueiras vivências de sua rotina.

A presente pesquisa destina-se a entender e contribuir para o campo dos estudos dos letramentos, bem como para o campo de pesquisa em narrativas orais (BASTOS; SOARES, 2013), especificamente sobre a influência de rodas de Slam, no contexto escolar, para a construção e percepção de identidades negras a partir das vivências de cada um (a) de seus/suas participantes. Nesse sentido, entendemos que as rodas de Slam, bem como as reuniões do coletivo negro Azoilda Loretto da Trindade CEFET/RJ funcionam como uma agência de letramento (KLEIMAN, 1995), que propicia a esses jovens estudantes o diálogo, a troca de conhecimento e, sobretudo, a possibilidade de experienciar a Língua não apenas como referencial simbólico, mas como prática social.

A escolha pelo CEFET/RJ, Campus Maracanã, se deu não apenas por esse ser o lugar em que realizo meu mestrado, mas também pelo desejo de entender as possíveis tensões ou demandas causadas a partir das experiências desses alunos, que possuem não apenas o recorte de sujeitos letrados, reafirmados e embasados pela cultura normativa, mas também a faceta de poetas, compositores de suas próprias análises e trajetórias. Acreditamos, portanto, que, antes de detalharmos as escolhas metodológicas que adotaremos para o desenrolar desta pesquisa, faz-se necessário apresentar as particularidades do espaço a ser analisado.

O CEFET/RJ, localizado no bairro do Maracanã, é uma instituição federal, que atua tanto na área tecnológica, quanto na área de Humanas, entretanto é reconhecida por seu desenvolvimento técnico e tecnológico. A instituição oferece ensino não apenas voltado para o Ensino Médio-Técnico, mas volta-se também para a graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu). Considerando esta breve apresentação do lócus a ser analisado, pretendemos, ao longo da pesquisa, nos debruçar na temática referente

à territorialidade da instituição para entender as relações de poder estabelecidas, os possíveis entraves territoriais e as escolhas dos alunos para suas apresentações.

Como estabelecido anteriormente, a escolha pela análise desse contexto se deu no intuito de compreender as possíveis contrariedades geradas a partir da hipótese da bifurcação ideológica experienciada por esses jovens, a saber suas posturas enquanto estudantes e enquanto slammers. Para tal análise, pretendemos entender as especificidades do espaço e o porquê da escolha destes locais.

Em 2018, o Coletivo Negro do CEFET/RJ realizou dois eventos que envolveram a batalha de Slam. Vale ressaltar que os eventos foram encabeçados pelos alunos da instituição, componentes do coletivo negro. As duas batalhas, concretizadas nos meses de maio e setembro (2018), ocorreram no espaço do bosque. Esse espaço, localizado na área central da instituição, possui algumas particularidades interessantes e que valem ser ressaltadas, especialmente quando fazemos uma contraposição com o ambiente da sala de aula, a que os alunos estão submetidos na maior parte do tempo.



Figura 1: Bosque do Cefet/RJ – Campus Maracanã.
Fonte 1: A autora (2019)

O bosque é um espaço convidativo não apenas por ser um lugar central no CEFET/RJ, mas também, e principalmente, por ser um lugar de constante fluxo de pessoas. Portanto, quando o coletivo propõe uma batalha nesse espaço, ele está atingindo a um número considerável de pessoas.

Além disso, o espaço dialoga bastante com a proposta da atividade: é um local amplo, arejado e democrático, na medida em que todo e qualquer transeunte que por ali passa está convidado a fazer parte do que o lugar estiver propondo. Podemos dizer, portanto, que o bosque se configura enquanto categoria antropológica nativa dos alunos e servidores do CEFET/RJ, já que se trata concretamente de um jardim, que é tido como

bosque pela comunidade que o compõe, ou seja, é parte da cultura local e nela e a partir dela recebe outra dimensão de lugar. A pesquisa, portanto, tentará entender os encadeamentos subsequentes da relação sala de aula/bosque, procurando compreender se essa dualidade afeta a construção desses jovens enquanto poetas e enquanto sujeitos letrados.

Apesar de compreendermos que não é preciso optar entre métodos quantitativos ou qualitativos, já que um é complemento do outro (MELUCCI, 2005), podemos dizer que a presente pesquisa foi cunhada a partir de um caráter metodológico de viés qualitativo, na medida em que se preocupa com os encaminhamentos e reflexos do movimento estudantil coletivo negro do CEFET/RJ para a construção da identidade negra de seus participantes e dos demais estudantes da escola. Cano (2012) sugere:

> As (pesquisas) qualitativas, por sua vez, pretendem obter uma compreensão mais profunda do contexto e da visão dos próprios atores para poder interpretar a realidade. Mesmo quando o material empírico se resume a um único indivíduo ou instituição, como acontece nas histórias de vida ou nos estudos de caso, a ambição de generalizar a outros indivíduos, grupos ou situações é clara, pois sem ela estaríamos falando de história ou de literatura, não de ciência social. (CANO, 2012, p.108-109).

A presente pesquisa busca, portanto, através dessa escolha metodológica, mapear as escolhas e objetivos do coletivo negro do CEFET/RJ para, dessa maneira, compreender e identificar os possíveis aspectos entre a consolidação identitária de cada um daqueles sujeitos e a criação do coletivo. Para tanto, demos início a um processo de aproximação dos participantes do coletivo, na tentativa de marcarmos uma entrevista para que pudéssemos entender de maneira mais objetiva quais eram os enfoques do coletivo, bem como sua atuação no contexto em que ele está inserido. O primeiro contato com o coletivo se deu por meio das redes sociais (*Facebook*), no dia dezenove de novembro de 2018. A tentativa, durante essa primeira abordagem, foi de obter informações acerca da data do próximo evento realizado pelo coletivo em que, segundo minhas expectativas, haveria batalha de Slam. Apesar de ter enviado uma primeira mensagem na data acima descrita, só obtive resposta por parte do coletivo no dia quinze de fevereiro de 2019. A partir dessa data, por meio da resposta obtida, pudemos entender de maneira mais ampla a forma em que se constituía a organização do coletivo, a data de encontros e a demanda para o longo do ano de 2019. Resolvemos, portanto, agendar uma reunião presencial a fim de que eu conhecesse o espaço em que ocorriam os encontros, a saber, o espaço do NEAB[4].

[4] Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

O primeiro contato ocorreu numa quarta-feira, vinte e sete de fevereiro de 2019. Nesse primeiro contato, no NEAB, pudemos entender melhor como funcionavam as reuniões, dados sobre a frequência dos alunos e seus projetos e demandas para o decorrer do ano. Após a conversa com duas das participantes do coletivo que ali estavam, agendamos uma entrevista para duas semanas a partir daquele dia. O encontro foi marcado apenas para o dia treze de março, já que a reunião dos estudantes acontecia às quartas-feiras e a posterior àquela em que estávamos nos falando coincidiria com a semana do carnaval, dia seis de março de 2019. A entrevista foi, portanto, realizada no dia treze de março de 2019, e ela contou com a colaboração de uma das lideranças do coletivo. Para tanto, montamos as perguntas da entrevista, baseando-nos no contexto e em algumas das singularidades do coletivo. Durante a entrevista, Natasha (pseudônimo criado para a entrevistada), uma das lideranças do coletivo, explicou sua trajetória enquanto estudante da faculdade de Engenharia do CEFET/RJ, além dos percalços que levaram à estabilização do coletivo.

Antes de nos debruçarmos a respeito do porquê da escolha pela entrevista como recurso metodológico, faz-se necessário compreender o que é o NEAB e como as reuniões funcionam nesse local. NEAB's são núcleos de estudos afro-brasileiros e, como sugere o nome, o espaço foi pensado no intuito de propagar e estimular os estudos voltados para a temática racial. Podemos dizer que os alunos do coletivo optam por ocupar o espaço do NEAB para não apenas possibilitar a troca entre os participantes, mas também para que seus corpos pretos ajam de maneira política ao validar aquele espaço como um símbolo de resistência, já que constantemente temos que lidar com o apagamento e a invisibilidade das criações pretas e periféricas.

A escolha pela entrevista como técnica (CANO, 2012) se deu por acreditarmos que, por meio dela, conseguiremos gerar alguns dados que talvez não fossem perceptíveis através apenas da técnica da observação participante, por meio do uso de um caderno de campo. Acreditamos que, por meio da entrevista, poderemos compreender um pouco mais das especificidades do coletivo, bem como suas tarefas e pretensões para este ano. Através das entrevistas, os participantes não só respondem o que está sendo solicitado, mas também preenchem lacunas, por meio de suas narrativas, que, por vezes, nós nem imaginávamos acessar. Afinal, entendemos que as ditas "respostas" não estão prontas, esperando apenas serem coletadas para comporem uma tese. Ao contrário, os caminhos são traçados conjuntamente, através de uma experiência de co-construção do projeto, pela via da troca e da análise das múltiplas vivências.

Por meio da entrevista como ferramenta de geração de dados para posterior análise, constatamos que, ao contrário do que imaginávamos antes de adentrarmos ao campo, os participantes do coletivo não possuem a assiduidade que julgávamos necessária para um coletivo. Essa percepção foi importante, talvez mais do que isso, basilar para compreendermos que, enquanto pesquisadores, somos cercados de expectativas e pré-julgamentos sobre o campo, que a própria prática da pesquisa vai derrubando e reconstruindo. Antes do contato com o campo, tinha-se uma percepção de que esses grupos eram quase que uma associação secreta, rígida e propositiva, no sentido de dar conta de todas as demandas esperadas para um coletivo. No entanto, ao contrário disso, e pensando nas vivências e singularidades do coletivo analisado, os sujeitos que o compõem são, em sua maioria, jovens estudantes do Ensino Médio, que precisam não apenas cumprir o papel de desempenharem com excelência as demandas do coletivo, como também precisam se mostrar aptos para prosseguirem com seus compromissos escolares.

Na presente pesquisa, fazemos uso da observação participante enquanto metodologia norteadora de nossa investigação. Ela está evidente durante os acompanhamentos feitos ao coletivo, bem como aos processos de geração de dados– processos esses que possibilitam a descrição mais precisa e bem desenhada do que pretendíamos verificar. Compreendendo, portanto, que o meticuloso processo de observação participante demanda tempo, a inserção no coletivo, a troca com seus participantes e o próprio desenrolar da pesquisa se deu gradualmente, na medida em que o coletivo se sentia à vontade para permitir a minha entrada em seu espaço e que eu, enquanto pesquisadora, reiteradamente me voltava ao campo para por meio dele, através de nossas trocas, achar os apontamentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Para além do olhar atento, necessário para o trabalho de campo, foi fundamental carregar meu diário junto a mim em todas as observações. Apesar de previamente formular as perguntas que seriam feitas aos membros do coletivo, foram as anotações do diário e a observação constante que me conduziram às evidências mais gritantes e presentes no campo. Esse processo de constante reavaliação das prioridades exigido pela pesquisa e os apontamentos por ela trazidos foram vitais para que a construção da presente dissertação fosse remodelada a partir das indicações dos dados, e não o contrário.

A escolha pela entrevista, bem como a organização das perguntas, foi pensada levando em conta todas as imbricações e recortes que perpassam essa juventude.

Assim, no que diz respeito aos propósitos desta pesquisa, procuramos adotar os procedimentos metodológicos explicitados acima, priorizando as seguintes etapas:

1. Revisão da literatura sobre Slam e processos de letramento (KLEIMAN, 2013; VIANA, 2018; SOARES, 2017; SOUZA, 2015);

2. Análise das entrevistas a fim de compreender os percursos traçados pelo coletivo, especificamente sob a ótica do Slam e de outros letramentos, para então decodificar quais são os reflexos da criação do coletivo na autoimagem dos alunos, bem como seu valor efetivo na comunidade do CEFET/RJ. Como evidenciam BORGES, R.; GIORGI, C. e BIAR, L., 2015:

> Numa sociedade em que sabidamente o racismo determina lugares de subordinação às pessoas negras, os sentidos não podem ser dissociados das relações com os lugares nos quais esses sujeitos estão inseridos, nem da produção de efeitos de sentido, que se materializa por meio de sujeitos sociais historicamente situados. (BORGES, GIORGI E BIAR, 2015, p.206).

3. Observação participante da roda de Slam (VALLARDES, 2007), bem como a análise das poesias apresentadas nessa roda.

Portanto, a criação das perguntas feitas na entrevista teve que, necessariamente, levar em conta a trajetória social de cada um desses sujeitos e o espaço político-social ocupado pela escola.

A presente dissertação afirma o compromisso de pensar as questões referentes à temática escolar, compreendendo-a enquanto reflexo da sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, compreendemos que uma minuciosa análise do contexto escolar coopera, em algum grau, para o entendimento de alguns dos fenômenos sociais que nos cercam.

A apresentação da dissertação se dará por meio da elaboração de três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Os capítulos serão organizados de acordo com as diferentes temáticas presentes na pesquisa, buscando interligá-las de maneira coesa e propositiva.

No primeiro capítulo, trataremos das questões referentes ao Letramento, repensando a ideia de que a escola é a única agência de letramento com credibilidade. Ao contrário, tratamos de entender e complexificar o papel da escola e das demais agências de letramento na construção e no posicionamento dos jovens estudantes que serão alvo de nossa análise. Para isso, optamos pelo diálogo entre as práticas de letramento e o contexto social para entender a consolidação do ethos discursivo.

Já no segundo capítulo, pretendemos nos aprofundar no debate sobre o Slam propriamente dito: sua cultura, seus hábitos, sua formação e seu público. Teremos como principal leitura de referência o livro de Ana Lucia Silva Souza (2015) denominado Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. Nessa obra, a autora abarca especificidades e incongruências referentes ao movimento hip-hop e pontua como esse movimento é um dos responsáveis por desenvolver práticas sociais, bem como o uso da Língua na criação do fazer poético. Além de Souza, dialogaremos com Roxanne Rojo (2009), Kleiman (1995), Magda Soares (2017) e outros autores que propõem a questão da Língua não apenas como uma finalidade em si mesma, como simples ato de comunicar-se, mas defendem a Língua como prática social. Neste capítulo, procuraremos abarcar questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa na escola, procurando identificar os possíveis pontos de convergência entre a poética construída pelos slammers e o conteúdo dado em sala de aula referente à temática da poesia. Nesse sentido, interessa-nos observar qual é o papel do ambiente escolar no processo de empoderamento desses jovens negros e negras e qual é a interferência dessa agência de letramento, tida como canônica e superior às demais, na construção identitária desses jovens. Para tanto, nos valeremos das poesias dos alunos e alunas do CEFET/RJ apresentados em uma roda cultural organizada e protagonizada pelo movimento negro da instituição. Através da análise desses poemas, buscaremos observar o papel da escola na construção identitária desses jovens negros, bem como as implicações desse processo identitário na construção literária desse grupo.

No terceiro e último capítulo, nos debruçamos na análise de um poema específico cujo autor é integrante do coletivo estudantil. O objetivo dessa análise é compreender os pontos de convergência entre o fazer poético desses alunos e o papel da escola no desenvolvimento dessas habilidades. Buscamos entender o quanto a escola está presente nesse fazer poético, servindo como instrumento para viabilizar novas práticas pedagógicas e para caminhar de mãos dadas com a produção literária desses jovens. É na análise poética, ou seja, na prática de nossa pesquisa que percebemos que o papel da escola é muito mais de aliada do que de antagonista no processo educacional de seu corpo discente. Mais do que isso, entendemos que a escola funciona como força motriz para a promoção das capacidades e competências de seu público.

1 Letramentos normativos vs. letramentos não-oficiais ou letramentos e multiletramentos no universo escolar

O ambiente escolar é palco para as mais diversas expressões de pluralidade e diversidade. Essa riqueza de manifestações também se apresenta no campo da linguagem, que não se restringe apenas aos letramentos que aqui tomamos por oficiais ou normativos, mas também se revelam a partir da troca entre aqueles que compõem a estrutura escolar e compartilham suas vivências e sua bagagem linguística. Podemos dizer, assim, que num espaço democrático como o escolar, a expressão de multiletramentos possibilita a eclosão identitária das mais diversas formas, ou seja, fomenta debates mais ricos e variados na medida em que tem em sua composição, diversos protagonismos. Como elucidam SATO; MAGALHÃES; BATISTA JUNIOR (2012):

> Relações assimétricas de poder tendem a constranger as pessoas a falar, pensar, agir e posicionar-se de uma forma particular, a aceitar certas maneiras de ver a si mesmas e encarar o mundo; contudo, os diferentes letramentos e, dentre eles, os letramentos críticos, são poderosas ferramentas de atuação que atores locais podem utilizar para romper barreiras impostas pelas estruturas sociais e alçar-se em busca de novas configurações sociais. (SATO; MAGALHÃES, BATISTA, 2012, p.704).

Ancorado, portanto, numa perspectiva identitária da linguagem, o presente capítulo se propõe a apresentar um breve panorama referente ao letramento escolar normativo, dominante e as diversas abordagens e manifestações da linguagem presentes no cenário escolar, para além dos muros da sala de aula. Para tanto, refletiremos acerca da presença marcante e efetiva da identidade negra no processo de expressão desses letramentos. Por isso, nos valemos do conceito de letramento (KLEIMAN, 1995) no plural, para demarcarmos sua multiplicidade e as variáveis presentes nessa equação, tais como raça e classe.

Compreendido ainda como um campo de disputa ideológica, o cenário escolar- excludente em diversos aspectos- surge nesta pesquisa com a tensão de um coletivo negro que se pretende ativo e participante na realização de pautas referentes às manifestações artísticas e culturais da instituição CEFET/RJ. Nesse sentido, interessa-nos os mecanismos de reexistência (SOUZA, 2011) presentes nesse campo que favorecem a aparição de novas narrativas negras e de outros vieses pedagógicos. Como elucida SOUZA (2011):

> A singularidade está nas microrresistências 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, própria de situações em que estão em disputa os lugares socialmente legitimados. (SOUZA, 2011, p.37).

Nas seções que se seguem, abordaremos o movimento Slam como gênero textual presente na escrita e, mais ainda, na oralidade de seus poetas. Para tanto, nos valeremos do Slam enquanto agência de letramento que possibilita a criação e a manifestação de poéticas negras no ambiente escolar. Mais do que isso, percebemos o Slam e as práticas promovidas pelo coletivo negro em questão como ponto de tensão que promove o deslocamento de rígidas estruturas de poder no que diz respeito à linguagem. Através do Slam e da assertiva ação do movimento negro estudantil, a oralidade é validada e revista, colocando a supremacia da escrita em questão ou, ao menos, como ponto de análise.

1.1 Dualidade: escrita vs. oralidade, análise sob o ponto de vista racista da linguagem

Por meio do entendimento de que o conhecimento linguístico se constituiu a partir de uma perspectiva binária, oriunda de um olhar platônico da linguagem: “langue vs. parole” (Saussure) / “Significado vs. Significante/ Escrita vs. Oralidade; pretendemos nesta seção nos debruçar sobre os apontamentos e sintomas racistas que há nessa ambiguidade e nessa polarização.

Sabendo que o movimento do Slam, protagonizado por jovens negros e negras periféricos, é preponderantemente falado, temos, na apresentação desse cenário, componentes de sobra para a fomentação de um olhar inferiorizado, diminuído sobre o movimento. Além de a fala ser vista como inferior quando em comparação com a escrita, a fala periférica, reforçada por alguns estigmas sociais, é ainda mais relegada. Como elucida Bagno (2011):

> Já na constituição da gramática tradicional, doutrina que norteia até hoje tantas discussões sobre as línguas e principalmente o seu ensino, as dicotomias se manifestaram. Para os filólogos alexandrinos, a oposição crucial se dava entre fala e escrita. Para eles, grandes admiradores da produção literária do passado glorioso da Grécia clássica, somente a língua escrita literária merecia atenção, análise, descrição e teorização, e somente ela poderia servir de base para a

> prescrição de normas do “bem falar” e do “bem escrever”. Nessa visão, a fala era caótica e desregrada, o lugar do erro e do equívoco, enquanto a escrita (concebida como algo homogêneo) era límpida e regulada. (BAGNO, 2011, p. 43-44).

Por meio da exposição feita por Bagno, percebemos que os equívocos presentes na contraposição entre Língua escrita e falada estão presentes até os dias de hoje. O entendimento de que a língua falada é a manifestação do caos, enquanto na escrita prevalece o equilíbrio e a superioridade revela a perspectiva de uma sociedade classista que, por meio da Língua, reproduz seus preconceitos e a elitização do saber por meio da escrita. Tendo em vista que, no Brasil, a educação ainda não é de fácil acesso a todas as realidades e, mais do que isso, não é inclusiva à realidade de grande parte dos brasileiros, a escrita torna-se, portanto, mais um mecanismo de afastamento e de segregação por parte daqueles que detêm o poder.

Não podemos deixar de salientar a perspectiva racista que há nessa visão, principalmente em se tratando de um movimento periférico e majoritariamente preto, como o Slam. Na medida em que, rechaçados e obliterados por meio da Língua, esses jovens e essas jovens optam, por exemplo, pela não marcação do plural na concordância entre artigo e substantivo, por exemplo, há uma clara demarcação territorial e identitária por meio da linguagem. A fala do slammer WJ, por exemplo, no poema *Século XXI* (de dez traficantes que morre, uns nove é inocente. Escravidão acabou? Quem te enganou na resposta? Se acabou por que que eu e os meus irmão sente a dor do chicote nas costa?) circunscreve e reafirma um *lócus* que há muito é delimitado para o povo preto: o da falta de manuseio da Língua. FELIX et al. (2020)

No entanto, WJ e tantos outros slammers parecem fazer uma provocação em cima do demérito que lhes é impugnado, lançando rimas e confeccionando poesias nas ruas, o que nos leva a pensar a respeito da questão territorial e demarcatória que há nessa escolha. Se o lugar de destaque e notoriedade poética é dado aos poetas renomados, em sua maioria brancos, frequentadores das universidades, os poetas e poetisas do Slam parecem ressignificar não apenas o lugar periférico, das ruas, ocupando-os com força e intrepidez, como parecem ressignificar também o estigma da linguagem errônea, torta e caótica que lhes foi atribuído previamente.

Podemos dizer, portanto, que as rodas de Slam reverberam, através do mecanismo da Linguagem, tensões sociais e disputas discursivas provenientes do contexto em que elas se estabelecem. Sendo, contudo, a língua um produto de seu contexto social ou tendo em vista que não podemos dissociar a língua de seu enquadramento social, reiteramos aqui a importância de analisarmos o discurso sob

ótica do dialogismo. Afastamo-nos, no entanto, da visão pura e cristalizada da Língua que nega ou secundariza seu objetivo de comunicação e de interação, sobretudo. No presente projeto, destacaremos e analisaremos a Língua como prática social, compreendendo-a sob a égide da interação, já que a Língua tem o objetivo de não apenas transmitir uma mensagem, mas, sobretudo, de transmitir quem somos, nossos posicionamentos e ideologias. A Língua é um mecanismo de posicionamento num determinado contexto social. Por meio dela, solidificamos nossas perspectivas, nossas colocações e até o que pretendemos omitir do discurso: nossos preconceitos e estigmas. Nesse sentido, aproximamo-nos mais uma vez de Bagno (2011):

> A natureza da língua é essencialmente dialógica, e isso reflete nas próprias estruturas linguísticas: a sintaxe é narrativa, toda predicação é um relato, é algo que alguém conta a alguém. A enunciação é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que todo falante tem um "horizonte social". (BAGNO, 2011, p. 58).

Pensando ainda a respeito da intersecção entre Língua e sociedade a partir da ótica dos mais diversos letramentos, entendemos que não apenas a língua é reflexo da sociedade, como ambos os termos têm uma intrínseca relação de complementaridade, que não pode e não deve ser confundida com uma relação de equidade, mas que, ao contrário, está em constante estado de disputa, de negociação e de recolocação (ocupação) no ser/estar no mundo. Essa questão fica evidente se formos pensar nas palavras que, na Língua Portuguesa, foram criadas ou resgatadas a partir do surgimento de determinados debates, outrora apagados ou tidos como irrelevantes. É interessante pensarmos que, sob o ponto de vista da linguagem, se determinado fato ou situação social não recebe um nome, ela não existe socialmente. Tudo é dado pela palavra e, numa sociedade fortemente marcada pelo discurso, o que não recebe nome, não existe.

Se pensarmos nos avanços sociais que tivemos nos últimos anos na questão referente às desigualdades de gênero, sociais e raciais, por exemplo, perceberemos que palavras como "empoderamento", "preto" e "bicha" passaram a se tornar mais frequentes no discurso e foram ressignificadas, na medida em que as mulheres, os negros e gays assumiram um lugar de resistência na luta que trouxe a reflexão sobre uma nova semântica atribuída a essas palavras que outrora eram vistas como marginais e como símbolo de diminuição dessas categorias.

O surgimento da palavra letramento, no entanto, veio da mesma demanda e necessidade de ressignificar a Língua normativa, fazendo um recorte mais plural e repensando-a enquanto prática social. Moita Lopes (2002, p. 37) declara que "[...] identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não

estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados".

Nesse sentido, podemos dizer que o surgimento da definição de letramento veio a partir da percepção de que a Língua, enquanto ferramenta dinâmica e viva se constitui de diversas maneiras a partir de seu contexto interacional.

Fundamentada na compreensão de que o termo letramento foi cunhado a partir de uma necessidade de se distinguir do conceito de alfabetização (Kleiman, 1995), ressalto que o que aqui tomo por letramento diz respeito não apenas às práticas referentes ao âmbito escolar, mas também, e principalmente, às práticas que aqui tomo por marginais, no sentido de estarem à margem do que se convencionou padrão, normativo. Nesse sentido, não nos prendemos ou validamos apenas o letramento escolar, ao contrário, entendemos que, a partir da inserção de diversos nichos, diversas práticas sociais, os sujeitos, afetados por essas práticas, estão exercendo letramentos múltiplos. Portanto, entendemos que o letramento não vislumbra apenas sujeitos alfabetizados como foco, mas engloba, ainda, sujeitos que estão alheios a esse cenário, no intuito de aprofundar-se em suas práticas cotidianas e nas consequências delas para a construção ou aprimoramento da escrita. Através dessa perspectiva, tomo por base a definição de Angela Kleiman (2005, p. 05): "letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana".

Antes de iniciarmos a discussão sobre o letramento propriamente dito, cabe elucidar aqui que esta pesquisa, ao abordar os aspectos da linguagem, assume a língua como um instrumento/ prática social, e não como mecanismo pura e simplesmente linguístico (BAGNO, 2011). A partir desse viés, faz-se necessário pensar em letramentos múltiplos, frisando a pluralidade e a riqueza dos diversos letramentos, para além do letramento escolar.

No intuito de melhor desvendar o significado de letramento, que permeia boa parte de minha pesquisa, procuro agora elucidar os pontos de distinção entre letramento e alfabetização, já que o termo letramento surgiu a partir da necessidade de estabelecer uma nomenclatura que abarcasse os múltiplos atravessamentos que nos perpassam por meio da escrita. Sendo assim, podemos dizer que o exercício da alfabetização está contido nas práticas de letramento, a saber, a prática escolar, já que faz parte de um determinado contexto e contempla saberes específicos da norma culta, padronizada.

Sabemos, no entanto, que os letramentos não dizem respeito unicamente às práticas escolares. Para além disso, os letramentos visam dar conta de práticas que

estejam sob a égide da escrita, como: anúncios de jornais, outdoors, textos de outras esferas como a religiosa, por exemplo, ambientes políticos, ocupações e manifestações públicas, dentre outros exemplos. Esses podem ser entendidos como agências de letramento, ou seja, instituições responsáveis por garantir a contribuição de nossos letramentos individuais e coletivos. Por meio dessas instituições, ocorrem o que denominamos eventos de letramento, ou seja, manifestações de interação social tendo como princípio ou base a utilização da língua. Como reitera Angela Kleiman (1995):

> Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (KLEIMAN, 1995, p.23).

No presente texto, nos debruçaremos sobre a prática do Slam, movimento proeminente nas ruas, caracterizado pela reivindicação de direitos negados às minorias de nosso país, como negros e negras, mulheres e o público LGBTQ+. Vale salientar que muitos dos slammers, participantes das rodas de Slam, não são oriundos de escolas, portanto não são familiarizados com os letramentos normativos. No entanto, faço um adendo para os seguintes questionamentos: Podemos configurar esses poetas como não-letrados por não serem alfabetizados? O que exatamente classifica um ser letrado? Os movimentos sociais e artísticos, como o Slam seriam responsáveis pela construção de letramentos desses jovens? A atual pesquisa pretende, ao longo de seu desenvolvimento, responder a essas perguntas de maneira propositiva e investigativa.

Cabe ressaltar, portanto, que, de maneira nenhuma, pretendemos invalidar a importância do processo de alfabetização, reconhecendo-o como de suma importância, inclusive para a aquisição e o estabelecimento de outros letramentos. Como elucida Angela Kleiman (1995):

> Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. (KLEIMAN, 1995, p.12).

Apoiada no entendimento de que as práticas de letramento caminham de mãos dadas às práticas sociais, pretendemos, ao longo deste capítulo e da dissertação como um todo, defender o ensino escolar enquanto agente de transformação social, mas, mais do que isso, pretendemos valorizar e consolidar os diversos letramentos que nos acompanham rotineiramente. Para tanto, entendemos a importância de nos debruçarmos sobre a ocorrência e as resoluções de práticas marginais, especificamente em relação ao Slam, como base e lócus de aprendizado e de difusão de saberes. Fez–

se necessário, portanto, nos aprofundarmos nos mecanismos e nas ferramentas de construção desses movimentos, especialmente em relação ao Coletivo Negro do CEFET/RJ e das implicações que a escola, enquanto agente de letramento, possui nesses adolescentes em suas elaborações poéticas.

Como elucidam Oliveira e Biar (2015) sobre letramentos:

> Trata-se, portanto, de uma perspectiva que situa a leitura "como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita" (Soares, 2000, p. 66) e que privilegia o contexto de leitura e o leitor enquanto ente não-passivo diante do texto. (OLIVEIRA, BIAR; 2015, p.87).

Nesse sentido, entendemos práticas de letramentos que não apenas convidem o leitor a não serem passivos diante do enunciado, como também a serem agentes de suas narrativas. Com o foco especificamente no alunado do CEFET/RJ, composto por adolescentes, sugerimos que a escolha pela prática do Slam seja uma maneira de situar sócio-política e culturalmente suas experiências e de contar a respeito de suas próprias demandas da maneira que lhes convém e que lhes é cabível. A partir dessa perspectiva que entendemos e desejamos explorar o conceito do Slam enquanto agência de letramento, tal qual tantas outras. No decorrer desta pesquisa, nos propomos a pormenorizar esse conceito. Não pretendemos, portanto, propor a substituição do modelo escolar: ao contrário, esta pesquisa se detém a entender e contribuir para a compreensão dos efeitos que o letramento do grupo (os alunos do coletivo negro do CEFET/RJ) através do Slam auxilia no processo de constituição de suas identidades negras.

A partir da compreensão de que práticas de letramento, como quer Angela Kleiman (1995, p.16), "examinam o desenvolvimento social", optamos por analisar essas práticas através de um viés sócio-político, não desvinculando essas práticas de seus contextos sociais e das necessidades de suas comunidades. Pretendemos tratar da pluralidade de letramentos existentes, atentando para aqueles que surgem a partir de um movimento contra-hegemônico, ou seja, de resposta à não-identificação ao modelo previamente estabelecido.

No tocante a esta pesquisa, nos delimitaremos ao processo de letramentos tidos como marginais, a saber, o movimento do Slam, que parece ter surgido como uma resposta ao letramento padrão, legitimado. Para tal, denominaremos esses letramentos, assim como traz Ana Lucia Silva Souza (2011), de letramentos de reexistência, na medida em que eles subsistem, contrapondo-se ao que é legitimamente imposto. Entendemos, portanto, que a linguagem é um mecanismo que afeta efetivamente a

nossa esfera social, sendo responsável por estabelecer uma escolha ideológica e posicionada por meio do discurso.

> Letramento de reexistência será aqui apontado como uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e 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).

A presente dissertação optou por apresentar o conceito de letramentos no plural por apostar no universo de possibilidades presentes nesse termo. Validamo-nos, portanto, na abordagem baseada nos letramentos marginais, que têm por objetivo abarcar representantes do movimento negro que apresentam sua literatura de forma mais arrojada e que, por isso e pela condição que ocupam socialmente, estão à margem da literatura canônica.

Entendemos, portanto, ser a literatura marginal não apenas uma literatura que não está estabelecida ou reconhecida formalmente, mas também, e sobretudo, uma literatura que traz para o debate e como pauta temáticas que são marginalizadas, desclassificadas, tais como: raça, o papel social da mulher e a violência urbana experienciada por jovens negros e periféricos.

Para além disso, observamos que a marginalidade também está presente na disputa territorial apresentada nos poemas dos slammers. Nesse sentido, referimo-nos à territorialidade presente no corpo negro, como instrumento de luta, de reexistência e de pertencimento identitário. A demarcação territorial parece ratificar o nascimento de uma literatura marginal como uma insurreição, um processo fortalecedor da juventude negra presente na instituição CEFET/RJ. O Slam, nesse sentido, nasce como uma cultura-política-negra, que tem na performance corporal, artística e literária a centralidade de sua proposta.

A partir de uma perspectiva polifônica da linguagem, entendemos que o processo de validação do Slam evidencia a solidificação e o empoderamento de vozes marginalizadas, que têm por objetivo a reivindicação de seu contexto social, de suas mazelas e sua realidade contada pelas vozes periféricas através de suas próprias narrativas. Queremos aqui ressaltar as dimensões entre relato e experiência (BASTOS, 2004), pensando nesses dois conceitos como aspectos políticos que corroboram para a construção da identidade e do lugar do mundo de determinado sujeito. Sabendo que o ato de contar histórias nos acompanha regularmente, entendemos que a prática de

letramento vinculada ao movimento do Slam manifesta-se como ato político, já que, através do relato, “estamos construindo o sentido de quem somos”. (BASTOS 2004, p.118).

Temos, portanto, que, através da linguagem, posicionamo-nos e somos posicionados enquanto sujeitos sociais. Essa definição diz respeito à natureza ideológica da linguagem, que postula a linguagem não apenas por um viés comunicativo, mas, principalmente, como uma ferramenta de posicionamento no âmbito social. Como elucida Bakthin (1995):

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

Para esta pesquisa especificamente, analisaremos o movimento de Slam proveniente do Coletivo Negro CEFET/RJ. Faz-se interessante notar que esse grupo específico se reúne semanalmente no espaço do NEAB. E, em se tratando de linguagem, a ocupação desse espaço tem algo a dizer que dialoga com o que encontramos nas letras dos poemas feitas por seus escritores: a apropriação de um lugar que tem ampla ligação histórica e política com a trajetória do movimento negro. O NEAB, portanto, reinventa-se como um lugar de formação de novos letramentos e reafirma-se enquanto lócus de construção de narrativas. Esse posicionamento também é linguagem, também simboliza a expressão de determinados sujeitos.

Como elucidamos anteriormente, a linguagem é uma das formas mais eficazes de perpetuação de estereótipos e de supremacia do poder. Nesse sentido, como exposição de mais uma das barreiras sociais que temos no país, o acesso à norma padrão não é simples, já que se limita aos que têm acesso à educação. Souza (2013) esclarece:

> A inserção e a história do negro na nossa sociedade, não pode ser apartada do conjunto de visões preconceituosas e discriminatórias presentes nesse processo. O período da escravidão, as condições de vida após o processo de Abolição e as visões predominantes sobre o negro no período da Primeira República, ensejaram um conjunto de estereótipos que atribuíram ao negro toda uma série de estigmas que o perfilaram como um perigo e um estorvo para a sociedade, no começo do nosso período republicano. Logo após o fim da escravidão, o negro passou a ser uma pessoa livre, mas vista como inferior em termos intelectuais e morais, sendo pontuado como um fardo para a efetivação da nação e do processo civilizatório brasileiro. (SOUZA, 2013, p.11).

Pensando em estabelecer um paralelo entre identidade e discurso, entendo que a linguagem deva ser analisada como um forte canal de resistência e empoderamento do povo negro. A exemplo do Slam, movimento de poesia marginal e periférica, vemos que esses sujeitos se utilizam da linguagem para resistirem às relações de poder impostas por meio da negação do acesso à normatividade da língua. Podemos dizer que, dentro do espaço da linguagem, o surgimento do Slam se dá como processo reivindicatório em torno da marginalidade a que esse mesmo povo negro e periférico foi submetido.

Nesse sentido, ressalto a importância da consolidação dessas práticas marginais para o processo de aprendizado escolar, já que contribui para ressignificar e expandir os horizontes estabelecidos pelo limite escolar, agregando não somente à individualidade do aluno, mas também à instituição escolar enquanto formadora de pensamento crítico. O letramento marginal presente no ambiente escolar é, portanto, um grande ganho para a instituição, já que propicia, por meio dos alunos, o debate e o questionamento acerca da pluralidade de letramentos. Como esclarece Kleiman (2010) sobre o processo de letramento a partir do Hip-Hop analisado por Souza (2009):

> Souza caracteriza as práticas dos jovens ativistas como práticas de 'reexistência', pois elas não apenas resistiam ao modelo cultural legitimado, como também permitiam integrar e ressignificar as práticas relacionadas a outras esferas de atividades do cotidiano, de duração provisória, nos espaços moventes da rua, em que geralmente atuavam. (KLEIMAN, 2010, p.392).

A linguagem, para além de um sistema social com padrões impostos gramaticalmente, aqui deve ser entendida como uma ferramenta, que viabiliza a interação social. Procuramos, portanto, ao longo desta pesquisa, enfatizar a língua em seu caráter social, a partir da compreensão de que língua e sociedade são indissociáveis. Sendo a linguagem uma das formas de interação, detenho-me a tratar nesse tópico dos mecanismos de recriação do sistema linguístico para reafirmação da identidade negra a partir da multiplicidade de letramentos.

Esta pesquisa aposta na ideia de que, ao não se verem reconhecidos e ratificados no ambiente escolar, o alunado, especificamente o negro e periférico, tem optado pela autoria de seus próprios dizeres. Para isso, se utilizam da língua portuguesa para, através do movimento do Slam, tratarem de temas tão caros à sua comunidade e tão significativos para suas vivências. A partir da crença de que a educação não pode vir desarraigada de seu contexto socioeconômico, acreditamos ser necessário que os ambientes de sala de aula sejam cada vez mais plurais e que estabeleçam maior diálogo com a comunidade na qual estão inseridas. Os negros seguem sendo os maiores

prejudicados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Portanto, é urgente que os negros e negras sejam identificados nos currículos escolares.

Dado que a linguagem também é carregada de ideologias e que seu sentido parte da interpretação e da crença daqueles que a recebem, através dela, a realidade social desses participantes é revelada e contestada. Stuart Hall (2003), que julgo ser muito conveniente para os temas aqui abarcados, faz-nos refletir sobre o crescimento e propagação da cultura marginal em detrimento à normativa, clássica:

> Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao mainstream, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. (HALL, 2003, p. 338).

Vale ressaltar, no entanto, que, por mais que narrativas periféricas, como o Slam, tenham ganhado espaço, ainda lidamos com um espaço restrito, limitado, policiado. Nesse sentido, Hall (1992) elucida com bastante clareza acerca da cooptação imposta ao homem negro para a garantia desses espaços: “Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la, chamando-a de “o mesmo”, não adianta”. (HALL, 1992, p.339).

Apesar de essa caminhada ser feita de maneira gradativa, entendemos que, através da linguagem e de outras formas de comunicação negras e periféricas, há a propagação da autenticidade e da subjetividade dos corpos negros. Além disso, através das experiências das comunidades populares, conseguimos trazer a centralidade das vivências desses indivíduos que foram - e continuam sendo–silenciados por tanto tempo. Para isso, é necessário que a escola não se coloque como agência exclusiva de letramentos, mas, ao contrário, ofereça a seu alunado o conhecimento da multiplicidade de saberes e realidades a fim de corroborar com a inclusão do aluno e com a assimilação de diversas práticas de letramento que são incorporadas ao seu dia a dia. Como aponta Magda Soares (2017, p. 86): “A escola converte a cultura e a linguagem dos grupos privilegiados em saber escolar legítimo e impõe esse saber aos grupos desfavorecidos. Reforça-se, assim, a dominação que determinados grupos exercem sobre outros e perpetua-se a marginalização. ”

Temos, portanto, que a escola que não corrobora para a expansão e a pluralidade do conhecimento de seu alunado, ao contrário, é agente da manutenção da desigualdade social e dos mecanismos de poder. Assim, entendemos que a prática de

rodas de Slam num ambiente escolar como o CEFET/RJ implica a desconstrução da ideia de que o letramento escolar, rígido, individualizado e acadêmico se sobrepõe aos demais. Ao contrário, reforça a possibilidade de aprendizagem por meio de diversas agências de letramento. Além disso, reforça o protagonismo do alunado, pensado de maneira coletiva e permitindo que estes sejam também agentes de letramento.

Através desse viés, é interessante pensar nos exemplos de competência e desempenho trazidos por Carraher e Dias (1982), no artigo denominado “Na vida, dez; na escola, zero” em que os autores complexificam a questão do desempenho de crianças com baixas condições socioeconômicas e com baixo rendimento escolar. O artigo provoca reflexões acerca do desempenho que essas mesmas crianças teriam no ambiente escolar e em ambientes outros, pertencentes à rotina de cada uma delas. No artigo citado, os autores elucidam:

> Observações as mais diversas têm apontado inconsistências entre o desempenho de sujeitos ‘culturalmente desfavorecidos’ em situações formais e experimentais e o desempenho desses mesmos sujeitos em situações informais ou cotidianas. Labov (1969) registrou a existência de grandes diferenças no desempenho verbal de crianças pobres do Harlem em situações de teste e situações informais. (CARRAHER e DIAS, 1982, p.81).

Ora, se o desempenho dos jovens é modificado de acordo com os contextos em que elas se encontram, é preciso repensar a eficácia desses contextos para a prática dos diversos letramentos. Nesse sentido, cabe não apenas repensar as prioridades e estratégias do ambiente escolar, mas também, e principalmente, reforçar e prestigiar os chamados contextos naturais, que estão rotineiramente presentes na vivência desses atores.

1.2 O papel do letramento na construção identitária do (a) negro (a)

Pensar na linguagem enquanto ferramenta de reexistência é, antes de tudo, considerar a pluralidade presente nos diversos contextos em que ela se manifesta. Nesse sentido, tentaremos analisar quais são os instrumentos que corroboram para desvendar uma linguagem que tem o poder de aprisionar e de libertar, simultaneamente. Se, por meio da linguagem, homens negros e mulheres negras têm sido marginalizados há tempos, por meio da imposição de uma norma padrão e de difícil acesso para grande parte dos brasileiros, é também por meio dela que esses mesmos homens e mulheres têm encontrado subsídios para confrontarem o sistema e resistirem. Podemos pensar,

portanto, que esses sujeitos, ao embarcarem no processo de construção de suas próprias narrativas através de meios marginalizados ou não-oficiais, estão, por assim dizer, descolonizando a linguagem, no sentido de repensarem-na a partir de suas próprias vivências.

Neusa Santos (1983) elucida:

> Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. [...] Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SANTOS, 1983, p. 17-18).

Por isso, entendemos que a elaboração de uma estética de linguagem que rompa com os padrões tradicionais reverbera na potência dessas mesmas vozes marginalizadas. E que, para além disso, a construção de uma identidade negra se faz por meio da reafirmação de uma linguagem negra e periférica. Embasados por uma ideia de que não há neutralidade no que tange à linguagem, apostamos que, ao construírem e darem voz às suas próprias narrativas, esses indivíduos estão resistindo politicamente e reafirmando o protagonismo preto e periférico. Como provocam Souza, Jovino e Muniz (2018, p. 09): “quão racializadas são nossas ideologias linguísticas? As nossas formas de falar e existir linguisticamente em Língua Portuguesa informam questões raciais? Pior, dizem sobre hierarquias raciais? ”.

A partir dessa perspectiva, trazemos como embasamento para a análise desse texto a visão da Teoria Racial Crítica. Esta se debruça a examinar apontamentos nas narrativas de sujeitos negros, pensando em questões raciais, bem como em interseccionalidades com gênero, classe e sexualidade (FERREIRA, 2014).

Embora não pretendamos nos ater às categorias derivadas da Teoria Racial Crítica, procuraremos fundamentar nossas investigações em torno de uma das categorias dessa teoria, a saber, o princípio da “centralidade do conhecimento experiencial” (MILNER; HOWARD, 2013, p. 539). Detenho-me a este preceito, entendendo que as narrativas produzidas no contexto do Slam objetivam contar uma história que recursivamente vem sendo apagada e diminuída, apresentando, de maneira recorrente, o racismo como temática. Portanto, queremos aqui não apenas dar voz a esses relatos, como também entender as especificidades e particularidades desse tipo de letramento e a maneira como ele foi e é construído por esses sujeitos.

Como elucida Ferreira (2014):

> As narrativas autobiográficas que são trazidas na pesquisa são importantes para entender a necessidade do preparo dos professores de línguas para praticar o letramento racial crítico como parte da formação do professor de línguas para que também saibam como utilizar o letramento racial crítico não somente em suas salas de aula, mas também em todo o ambiente escolar. Como utilizo a nomenclatura de “letramento racial crítico”, é importante trazer o meu entendimento sobre o que se pretende significar com essa nomenclatura. (FERREIRA, 2014, p.250).

Assim, fazendo coro ao enunciado de Ferreira (2014), entendemos a necessidade e, mais do que isso, a urgência de que professores se engajem e se apropriem dos diversos formatos referentes às práticas de letramento, para que deem conta do contexto que surgirá a partir do letramento escolar, mas não só por meio dele. O professor atento à pluralidade e riqueza de discursos certamente encontrará o melhor caminho ou melhores caminhos, caminhos possíveis, para amparar e ressignificar os percalços que porventura venham a aparecer na descrição desses indivíduos pretos.

Reforçamos, ainda, a importância dos letramentos não-institucionalizados ou de menor prestígio não só para a construção identitária de seus enunciadores e de sua comunidade, mas também para a maior compreensão do letramento escolar e suas práticas. Sobre isso, Kleiman (2010) esclarece:

> Assim como as práticas não escolares de letramento são relevantes para o ensino da escrita no contexto dos projetos de letramento, também a investigação de práticas locais, igualmente não escolares, é relevante para melhor entender a problemática de ensino da língua escrita a grandes parcelas da população brasileira, particularmente àqueles alunos que provêm de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade e de classe social mais pobre. (KLEIMAN, 2010, p.388).

Portanto, podemos dizer que o fortalecimento dessas práticas tende a corroborar para a criação de estratégias e caminhos que propiciem meios de aproximar o ensino escolar do contexto desses jovens. Dessa maneira, acreditamos que a escola se tornará mais eficaz em seu objetivo primário de ser efetiva na construção de conhecimento plural e emancipatório, contribuindo para a quebra da manutenção do status quo através do privilégio linguístico, que reforça hierarquias sociais e compromete a instauração de uma sociedade mais igualitária e menos desigual.

É interessante pensar, ainda, na função estabelecida pela disseminação de diversos letramentos, especialmente os marginalizados e secundarizados. Os agentes de letramento configurados por esse contexto acabam por receber protagonismo e, assim, serem ressignificados na construção de determinado modelo social. Antes entendidos e rotulados como não-pertencentes ao grupo letrado, detentor de certo

conhecimento, passam a ser recolocados na esfera social – apesar de ainda estarem, por vezes, à margem do letramento escolar.

Faz-se necessário, portanto, repensar o processo de constituição identitária por que passam esses indivíduos. Na medida em que pensamos a multiplicidade identitária de cada agente de letramento, é curioso pensar em como um determinado sujeito, ressignificado na estrutura social, passa a se ver e se colocar de maneira distinta. Se pensarmos especificamente no Slam, por exemplo, e nos eventos escolares possibilitados a esses jovens, periféricos em sua maioria, o raciocínio fica mais evidente. Atualmente, com o crescimento do movimento Slam, por exemplo, não é incomum pensar na influência que esses jovens exercem sobre a juventude escolar, por exemplo. Portanto, se pensarmos que os jovens componentes desse movimento são, muitas vezes, aqueles que se colocam à disposição para darem palestras em escolas, fazerem apresentações das mais diversas em ambientes escolares, etc., temos, assim, um reajuste, ainda que simbólico, na representação desses jovens e, portanto, na construção de suas identidades. Em suma, na medida em que esses jovens têm a oportunidade de se apresentarem socialmente de uma maneira que contraste ao que a sociedade espera dele, temos uma redefinição, ou, pelo menos, o início de uma reestruturação identitária. Essa reestruturação é tão potente que reverbera inclusive na construção da identidade dos jovens pretos e periféricos que estão em sala de aula, assistindo a seus locutores, também negros e periféricos em sua maioria, e que, portanto, concebem e ressignificam a posição pré-estabelecida do negro em nossa sociedade.

Em vista disso, temos o rompimento ou ao menos o reexaminar de estruturas fixas e sólidas da escola e do currículo tradicionais. Nesse sentido, o projeto pedagógico da escola começa a agir em prol de realocá-la em seu contexto sócio-político, trazendo troca de conhecimento e diálogo entre os letramentos escolares e os não-escolares. Entendemos que, dessa maneira, a escola se torna mais do que mero agente de letramento, mas amplia o acesso ao conhecimento, além de substanciar a importância das práticas de letramento, tornando-as concretas, palpáveis e perceptíveis à rotina de seu alunado.

Entendemos, ainda, que a consolidação das diversas práticas de letramento tem um papel fundamental na identificação e do posicionamento sócio-espacial que esses indivíduos possuem de seus corpos negros e de suas narrativas alocadas na História. Tornando-se, portanto, agentes de letramento a partir de reexistências marginais, estes indivíduos não só se reafirmam enquanto produtores de seu próprio discurso, como

refazem o percurso outrora traçado para eles por aqueles que recorrentemente narram suas histórias.

Como elucidam Souza; Muniz e Brito (2018, p. 608): “sujeitos negros diaspóricos precisam, por uma questão de sobrevivência, gestar uma linguagem que também se movimenta, e se transfigura, e se reinventa, e possibilita transgredir o status quo (...)”.

Como já frisamos anteriormente, a escola se apresenta como um reflexo da sociedade, portanto, reproduz seus estigmas e preconceitos. Esses estigmas podem ser comprovados também na esfera da linguagem. Quando dizemos que, em nossa tradição linguística, a escrita se sobrepõe à oralidade, fazemos menção não apenas a uma estilística, como também à escolha de um determinado segmento social. Como elucida Soares (2017): “Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las”.

Portanto, a escolha por um único letramento oferecido por nossas escolas não apenas distancia nossos alunos, como também reforça as latentes desigualdades (social e racial) brasileiras, na medida em que não possibilita que o engajamento dos alunos e suas narrativas preencham as salas de aula e sejam contempladas no currículo pedagógico.

Ainda que tenhamos uma percepção crítica da escola, não queremos, no entanto, descredibilizá-la ou sugerir seu apagamento; ao contrário, apostamos na importância da inserção das múltiplas agências de letramento ao espaço escolar, de maneira que o ambiente escolar passe a ser mais dinâmico e plural e que seu alunado possa se reconhecer enquanto protagonista desse contexto. Visto que o ensino público de qualidade é uma conquista designada, ao menos em teoria, a todos, não faz sentido que ele insista em contemplar apenas os grupos dominantes. E isso se reflete não apenas em todo o sistema burocrático e excludente, que dificulta a inserção de grande parte de nossos jovens, mas se reflete de igual maneira na forma em que a escola se propõe a passar seu conteúdo. A esse respeito, Soares (2017) elucida:

> [...] o fracasso na escola dos alunos provenientes das camadas populares é apenas mais uma faceta da dominação que essas camadas sofrem na sociedade como um todo, e atende aos interesses das classes favorecidas, pois colabora para a preservação de sua hegemonia. [...] não há solução educacional para o problema do fracasso escolar; só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições de rendimento na escola. (SOARES, 2017, p.100).

No que diz respeito ao ensino da língua propriamente dita, percebemos a insistência da escola em tratá-la não como instrumento através do qual outras práticas e possibilidades de aprendizagem podem ser abordadas, mas como estrutura que precisa ser minuciosamente explorada e seguida. O ensino da língua portuguesa enquanto norma padrão única e quase inatingível é, para além de tudo, um grande reflexo de nossa sociedade desigual, já que, majoritariamente, não oferece subsídios que encaminhem o aluno para uma educação com vistas às práticas sociais.

Esta pesquisa visa, portanto, pensar na multiplicidade de letramentos, especificamente o movimento marginal do Slam, que será abordado com mais detalhes nas próximas seções, para entender de que formas essas agências de letramento trazem para a centralidade de seus movimentos o contexto em si, ou seja, o ambiente que propicia a pluralidade de manifestações culturais. Acreditamos que, ao contrário da escola, práticas marginais, como o Slam, por focarem muito mais na prática social e na relevância causada pelo empoderamento de negros e negras por meio daqueles encontros e não se apegarem estritamente ao conteúdo, tendem a apresentar uma devolutiva mais eficaz, mais engajada e de maior retorno à comunidade local.

A partir da compreensão de que, ao tratarmos de um país como o Brasil, estamos nos referindo a uma diversidade não apenas social, mas também de símbolos, expressões e linguagens, entendemos que é papel da escola dialogar com esses diferentes discursos. Mais do que trazer as manifestações tidas como marginalizadas para o ambiente de sala de aula, contextualizando-as e dando a elas a relevância e a importância de uma categoria discursiva, é dever da escola também estabelecer uma ponte, um canal, entre as produções legitimadas, normativas e as culturas locais, por vezes subalternizadas. Para Kleiman (1995, p. 20), “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas uma das práticas de letramento, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico). ”

As demais agências de letramento, no entanto, especificamente os movimentos marginais como o Slam, são ambientes que, em sua maioria, propiciam a troca de experiências, a escrita de poesias e a partilha através de vivências específicas do que é ser periférico, e sabemos que esses corpos têm cor, corpos pretos. A construção coletiva desse conhecimento é o que viabiliza a estruturação não só do ponto de vista intelectual, mas acima de tudo ético e moral desses indivíduos. E é aí que talvez haja uma grande disparidade em relação ao compromisso da escola: nesses letramentos marginalizados, o compartilhamento de experiências, especialmente com a temática da

repressão, de vidas subjugadas e oprimidas pelo Estado, possibilita a esses jovens uma maior completude em suas formações, pensando através de uma ótica pedagógica, na medida em que, a partir de suas próprias demandas e perspectivas, lhes é impossível negar ou dar as costas para uma educação emancipadora. Nesse sentido, Rojo (2004) elucida:

> Ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p. 02).

Temos, portanto, que a concepção do termo letramento, bem como as definições do que podem ou não ser consideradas agências de letramento têm relação direta com a conjuntura social na qual determinada comunidade está inserida. Nesse sentido, e visto como uma prática social, o processo de letramento de determinada comunidade pode contribuir para a permanência do estabelecimento do status quo vigente, como pode agir na direção diametralmente oposta, tendo um papel libertador e de empoderamento de cidadãos que estão à margem do processo de tornar-se letrado. Sobre isso, Soares (2009) esclarece:

> O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever. (SOARES, 2009, p. 75).

Ora, sabendo que a grande agência de letramento em nossa sociedade é a escola e que, por meio dela, há a disseminação e o ensino de uma escrita pertencente, majoritariamente, à classe dominante, faz-se necessário pensar no papel da instituição escolar no ensino e na proliferação dos diversos letramentos.

1.3 Slam: Um gênero textual/discursivo

Nos tópicos anteriores, apontamos a temática da linguagem sob o ponto de vista de sua dicotomia, apontada desde Saussure (1907). Vimos, portanto, que não apenas

naquela época, mas ainda nos dias de hoje, a escrita é sobrelevada em relação à oralidade.

Tendo em vista que o Slam, movimento poético, nascido nos EUA, na década de 1980, utiliza-se da oralidade para a exposição de seus versos, embora faça uso da escrita para a composição poética, procuraremos abarcar ao longo dessa seção determinadas características recorrentes ao Slam, que aqui estabelecemos como gênero textual. Faz-se necessário ressaltar o que aqui tomamos por compreensão de gênero textual/discursivo. Apoiaremo-nos na definição de Marcuschi (2002), segundo o qual:

> [...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (MARCUSCHI, 2002, p.19).

A partir da compreensão, portanto, de que os gêneros textuais ocorrem em congruência ao contexto sócio-político de uma determinada comunidade, podemos dizer que o Slam nasce da necessidade comunicativa das demandas da população preta, da exposição de suas vivências e de sua própria poética. Logo, o ato comunicativo está amplamente relacionado à potencialização do movimento negro no Brasil e ao crescimento de sua visibilidade.

Uma das características marcantes e presentes nas rodas de Slam é a forte interpretação dos slammers no momento da enunciação. Assemelhando-se ao gênero teatral, embora diferencie-se por se tratar de temáticas reais aos seus locutores, ou seja, por geralmente tratar-se de suas próprias realidades e vivências, o Slam faz uso de traços performáticos para atrair a atenção de seus ouvintes. Essa performance é percebida não apenas no nível do discurso, mas, para além da fala, o corpo aparece também como manifestação discursiva, em total consonância ao que está sendo enunciado pelo locutor. É interessante ressaltar, ainda, que, por mais que as apresentações em rodas de Slam não sejam tratadas como um diálogo, em que há a participação de uma ou mais pessoas comunicando-se, não podemos desconsiderar a presença de interação, já que enquanto o protagonista da fala, o slammer, está com a palavra, há manifestações de apoio ou concordância por parte da plateia em relação ao que está sendo declamado.

Destacamos ainda a presença de um certo grau de disputa não apenas territorial, mas também, e sobretudo, narrativa. Para além do fato de o Slam ser um processo de batalhas, em que vários slammers estão disputando frente a um júri e frente ao público,

a disputa aqui referida diz respeito à escolha narrativa, à voz dada – ou tomada mesmo – por pretos e pretas que têm suas vozes silenciadas e diminuídas historicamente. Como diz Lélia Gonzalez (1984, p. 225), “o lixo vai falar, e numa boa”. O Slam parece surgir, no Brasil, justamente como a possibilidade de grito, de contarmos nossas próprias narrativas. Nesse sentido, podemos dizer que há disputa, no ato da enunciação pelo Slam, identificada a partir da defesa de nossas próprias vivências e da insistência na afirmação de que elas existem e resistem.

Além disso, podemos dizer que a escolha pela oralidade, bem como pela enunciação em roda, remete à ideia de memória coletiva, de saber compartilhado, nascido a partir da pluralidade. Ao contrário do que falamos sobre a língua única, pura e canônica, manifesta principalmente na escrita, o Slam parece remontar-nos para o extremo oposto: a pluralidade das vozes, do saber e das vivências.

Nesse sentido, podemos afirmar que o aparecimento do Slam uniu as modalidades de escrita e oralidade, até então opostas. A escolha pela utilização da escrita e da oralidade pelos slammers parece apontar para um novo modo de fazer poético, que não se apresenta de maneira distanciada ou de pouco acesso à maioria, mas que, antes, encontra na fala a popularização de suas reivindicações e angústias. É interessante, portanto, perceber que muitos dos alunos e alunas que no contexto de uma sala de aula não se sentem representados ou alegam não compreender a poesia de Bandeira ou de Vinícius de Moraes são atraídos pela poética de rua não apenas pelo conteúdo que lhes é familiar, como também pela sonoridade, pela rítmica e pela constância sonora encontrada por meio desse gênero. Como elucida Marcuschi (2002):

> Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. (MARCUSCHI, 2002, p.20).

É interessante pensar, ainda, no que aqui é evidenciado por Marcuschi (2002) no que diz respeito ao papel das mídias no processo de popularização desses novos gêneros. O crescimento e o acesso aos meios midiáticos não apenas democratizaram o acesso aos diversos saberes, como possibilitaram o protagonismo discursivo daqueles que outrora não obtinham esse acesso ou essa produção. Em alguma medida, podemos dizer que a expansão tecnológica e o surgimento das redes sociais propiciaram o empoderamento e a manifestação de vozes silenciadas ao longo de todo esse tempo.

É mediante esse recorte que aqui pretendemos analisar e ressignificar o fenômeno do Slam enquanto gênero do discurso. Essa percepção foi consolidada a partir da afirmação de Marcuschi (2008, p.104), segundo o qual "... os gêneros textuais, como se verá, não se constituem com base apenas em características linguísticas e sim em características sociocomunicativas e constituiriam muito mais uma gramática social".

O contexto e o cenário em que o Slam parece estar fundado remetem-nos à pluralização e ao dinamismo presentes nas realidades de seus enunciadores. Portanto, a proposta da poesia presente no Slam não apenas evoca as questões sociais em sua temática, em seu conteúdo, como também parece apontar para uma estrutura prosódica, melódica e gramatical construída no coletivo, a partir da interação.

A prerrogativa dicotômica da linguística, que não apenas coloca a oralidade abaixo da escrita, como também sugere que tudo na língua parece apontar para uma polarização (langue vs. parole; fala vs. escrita), indica que à oralidade cabe o caótico, o impreciso, a fala não-planejada, a espontaneidade. Nesse sentido, e pensando na construção poética do Slam, que passa pelo viés da escrita, na medida em que os slammers dela se apropriam para criar seus textos, mas é revelado e apresentado a partir da oralidade, é interessante pensar na escolha pelo dito caos da oralidade. Os slammers solidificam suas narrativas e embasam seus textos em cima do que a norma chama de caótico e confuso, talvez pela percepção de que na marginalidade da língua falada há potência e há concatenação de sentido. Enquanto sociedade, nos formamos a partir da fala, dela nos apropriamos até mais do que a escrita– e aqui não pretendo sobrepor a oralidade à escrita, ao contrário, penso justamente no importante papel que ambas demonstram ter para o processo de formação da linguagem – portanto, a escolha pela oralidade por parte dos slammers parece-nos ser um ato político, uma marca, inclusive, de territorialidade. Como elucida Marcuschi (2010):

> A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala. É por isso que podemos encontrar muitos correlatos entre variação sociolinguística e variação sociocultural. (MARCUSCHI, 2010, p.35).

Portanto, na presente seção, buscamos nos debruçar na repercussão de determinadas escolhas linguísticas para a configuração identitária de seus agentes e da comunidade que recebe o discurso e dele se apodera. Buscamos compreender, assim, qual é a função comunicacional das poesias (MAINGUENEAU, 2007) e a quem elas se destinam para melhor entender suas performances. Entendemos, assim, que a

construção de discursos e poéticas posicionadas, de caráter confrontante, como no Slam, realçam ou solidificam a identidade desses que a reiteram. Nesse sentido, buscamos analisar a linguagem enquanto intervenção (ROCHA, 2006) no social, e não apenas como algo estático e incongruente com a realidade dos sujeitos que por meio dela produzem enunciados.

Em diálogo com o que foi exposto no parágrafo anterior, podemos afirmar, a respeito do Slam, enquanto gênero discursivo, que uma de suas características é a escolha pela manifestação coletiva da linguagem. Isso significa dizer que, por mais que tenhamos poesias criadas por slammers de maneira individual, a partir de suas próprias vivências e particularidades, há também uma identificação e uma reação por parte do todo que recebe essas poesias, que é da ordem do múltiplo, do plural. As rodas de Slam, ocorridas geralmente nas periferias e subúrbios da cidade, acontecem, por assim dizer, como um reforço, uma resposta às privações por que passam as periferias no que diz respeito a, por exemplo, transporte de qualidade, acesso à cidade e, portanto, liberdade de ser. Portanto, ao enunciar determinado poema e ter, em resposta, a concordância das rodas que participam daquele contexto, entendemos que o discurso propagado pelos slammers não pode ser visto apenas como individual, singular e manifestante de uma realidade pontual. Antes, diz respeito às vivências experienciadas por cada um deles, que expressam a concordância em coro com as temáticas trazidas para as rodas.

Endossando, mais uma vez, que o presente texto tem como escolha a análise do fazer linguístico sob o ponto de vista da prática social, entendemos que não há fragmentação entre o que denominamos prática social e a produção de subjetividades através do discurso. Por isso, podemos dizer que a percepção do Slam enquanto gênero discursivo, que aqui pretendemos desenvolver, está totalmente atrelada à ideia de integração sócio-política, na medida em que não ignora o contexto social, mas, ao contrário, reconhece a vitalidade de se fazer uma análise subordinada à sua estrutura composicional.

2 O Slam como prática pedagógica: um processo de resistência e consolidação identitária por meio da linguagem

O segundo capítulo da presente dissertação objetiva-se a pensar as questões estruturais do racismo, que têm como resposta movimentos sociais como o Slam, nascidos da necessidade de dar voz àqueles que cotidianamente têm suas demandas censuradas. Para além disso, o capítulo destina-se a pensar no Slam enquanto prática discursiva (ROCHA, 2006) e como ferramenta educativa inserida no ambiente escolar, trabalhando na construção de uma educação antirracista.

Tomando por base a criação de um movimento como o Slam no seio de um ambiente escolar/acadêmico, a saber, o CEFET/RJ, pretendemos analisar as construções e imbricações que se dão por meio desse processo criativo, que visa ter o alunado negro como protagonista e autor de suas narrativas. Portanto, para além de explorarmos as consequências do Slam na solidificação identitária desses jovens negros e periféricos, pretendemos também pensar nas implicações que o próprio movimento negro estudantil – aqui expresso por meio do Slam–concebe na manifestação de suas rodas.

O segundo capítulo nasce, ainda, da hipótese de que a prática discursiva do Slam surge como mecanismo de projeção das vozes negras e periféricas no ambiente escolar. A partir da percepção de que o cenário estudantil do CEFET/RJ não era composto por um alunado negro preponderante, entendemos que a luta para que não só houvesse alunos negros e alunas negras nesses espaços, através da lei 12.711/12[5], mas também o empenho por parte do movimento negro para que as temáticas raciais fossem abordadas em sala de aula (lei 10.639/03[6]), e não mais fossem subjugadas pela educação, foi vital para a concretização de um ambiente como as rodas de Slam.

Entendemos, portanto, o Slam enquanto prática pedagógica antirracista, pois primeiramente provoca a reflexão a respeito das questões que assolam a população negra e jovem, tais como a violência policial, o racismo, a falta de acesso à cidade, bem como outros temas que veremos ao longo da leitura das poesias. Em seguida, propõe

[5] Lei que garante a reserva de no mínimo 50% das vagas de instituições federais de educação para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 29 de abr. 2021.

[6] Lei que prevê a inserção de temáticas acerca do estudo da História da África, os conflitos enfrentados pelos negros brasileiros como reflexo da trajetória diaspórica de negros e negras para o Brasil, bem como as contribuições da cultura negra para a construção da sociedade brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10. 639. Htm. Acesso em 29 de abr. 2021.

uma nova estética pedagógica, que não se comunica somente com as palavras e a poesia que elas carregam, mas que traz o corpo como novo elemento didático e transmissor de conhecimento. É o corpo que ginga, que grita, que ri e se posiciona diante da arena. Para além disso, é através da linguagem de seus corpos e o do grito de suas vozes, que jovens negros e negras se apropriam desse gênero para, de alguma forma, solidificarem suas dores e serem ouvidos por meio de suas experiências. Utilizando-se do microfone ou tão somente da projeção de suas vozes, esses jovens ressignificam as rígidas estruturas que os repelem. A estética das rodas não apenas dialoga com a ancestralidade negra, mas em consonância com essa ancestralidade, os enche de força e poder para encarnarem o verbo que trazem em palavras. Sobre a unificação presente entre o corpo e o microfone, Roberta Estrela D'Alva (2014) acrescenta:

> Um dos elementos, sempre presente, que muito representa essa incorporação de linguagens é o uso do microfone, elemento constitutivo da performance do MC como um prolongamento de seu corpo e de sua voz. Dessa maneira, em nenhum momento ele é escamoteado ou tratado como elemento externo, ou seja, ele é evidenciado, passa a fazer parte da cena não só como elemento de amplificação da voz, mas como signo que evoca a autorrepresentação, poder, comando, um "bastão de força" para quem o empunha. (D'ALVA, 2014, p.78).

Este capítulo propõe-se, além do mais, a apresentar as poesias expostas pelos alunos da instituição CEFET/RJ, na ocasião da roda cultural orquestrada pelo movimento negro estudantil, fazendo um paralelo entre as poesias e o arcabouço teórico expresso por meio dos autores aqui citados. Temos como intuito, porém, pensar nos reflexos da criação de uma roda como a mencionada numa instituição tradicional como o CEFET/RJ. Nesse sentido, podemos nos debruçar sobre os sistemas de poder e empoderamento por que passam esses jovens, na medida em que, ainda que por um breve momento, desafiam a ordem social que os empurra para baixo e, a partir dos seus corpos negros, repensem uma imposição normatizadora, que se apresenta para além da escola, na centralidade de nosso tecido social. Os alunos expõem o Slam, portanto, como caminho, alternativa e ponte para o surgimento de práticas pedagógicas mais plurais, enegrecidas e desenvolvedoras de um projeto escolar antirracista.

2.1 O Slam enquanto prática pedagógica na Luta Antirracista

O estudo/investigação que será traçado a posteriori nasceu da atenta observação do cenário construído pelos estudantes do CEFET/RJ e seu desejo de criarem um espaço de recitação de poesia, música e batalhas poéticas, ou seja, um lugar de representação da arte orquestrada pelos próprios alunos e alunas da instituição. Debruçaremo-nos propriamente, assim, nas questões referentes ao movimento Slam, bem como em suas contribuições para o processo de autoconhecimento e de solidificação da identidade negra.

A necessidade dessa pesquisa se deu a partir da hipótese de que o ensino de língua portuguesa nas escolas impossibilitava a criatividade e o protagonismo dos alunos em relação a seu potencial produtivo. Nesse sentido, e pensando principalmente pelo viés da análise poética, partimos do pressuposto de que as criações dos alunos se davam em resposta a um sistema escolar que os invisibilizava e os impedia de produzir a partir de suas próprias vivências. Para compreendermos, portanto, as disparidades e possíveis incongruências que porventura poderiam se apresentar no ambiente escolar optamos por tomar como parâmetro a experiência específica do Slam que ocorre em ambiente escolar. Entendemos, assim, que, dessa maneira, poderíamos nos cercar tanto de evidências que diziam respeito ao âmbito tradicional da escola quanto à dinâmica e enriquecedora experiência que está para além da sala de aula, pensada e organizada pelos próprios alunos.

Munidos dessa perspectiva, estabelecemos contato primeiramente com o coletivo negro da instituição CEFET/RJ e, por meio dele, chegamos ao contato de Natasha (pseudônimo), que, de maneira muito solícita, nos apresentou o processo de organização do movimento negro estudantil, bem como a dinâmica de seus encontros e seu planejamento anual de apresentações. Com atenção ao processo de construção semanal do coletivo, percebemos que a organização desses jovens negros se dava de maneira fluida e esporádica, ao contrário do que previámos no momento anterior à análise de dados. Algum tempo depois, por meio do coletivo, chegamos ao contato da professora Tânia (pseudônimo), professora da instituição. À época, a professora participava da organização de um movimento cultural estudantil, ainda sem nome, que se manifestava a partir do pedido de alguns dos alunos do movimento negro do CEFET/RJ. O intuito era organizar uma roda cultural pensada e orquestrada pelos alunos, que manifestasse sua arte por meio de poesias, numa batalha de Slam. E assim

foi feito. A roda cultural foi dividida em dois dias: 23 e 24 de outubro e surgiu como parte da programação da Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão de 2019. No primeiro momento (23/10), os alunos apresentaram suas escritas, configurados em uma grande roda, por meio da qual todos e todas eram convidados à participação. Os alunos que aceitavam o desafio e se prontificavam a dividirem suas poesias com os demais presentes recebiam dos jurados uma nota e, assim, eram classificados ou não para as próximas fases.

No segundo dia (24/10), a proposta foi de que houvesse batalhas entre os participantes ao invés da exibição de suas rimas. Para os propósitos de nossa pesquisa, analisaremos apenas a dinâmica e as propostas apresentadas no dia 23/10/2019, que abarca as criações e produções dos alunos e as suas performances coletiva e individualmente.

No decorrer das apresentações em roda, observamos a ausência de vozes femininas no momento de batalha entre os alunos e o desconfortável enfrentamento suscitado por uma disputa egoica e fálica por parte dos alunos que batalhavam. É interessante pensar ainda que, por mais que houvesse a latente presença da temática feminista nas poesias dos meninos, essa presença não foi sentida fisicamente, através dos corpos femininos e de seu protagonismo nas rodas. Apesar de ativas na composição das rodas, suas vozes não foram ouvidas e as reivindicações que as contemplava só ecoavam por parte das vozes masculinas. De todo modo, esse embate não invisibiliza ou descarta a eficácia do movimento na luta de seus participantes, já que o compartilhar das temáticas e proposições ali sugeridas desencadeiam uma série de questionamentos e indagações por parte dos participantes e de quem direta ou indiretamente integra a roda.

Como dissemos no início do atual capítulo, pensamos, primeiramente, o movimento do Slam ocorrido dentro das escolas como um reflexo da não-projeção e falta de identificação de alunos negros e alunas negras, que, por se encontrarem à margem do sistema educacional, não se veriam protagonizados ou representados no seio das práticas escolares e de sua estrutura. Havíamos entendido, portanto, que o Slam se posicionava como antagônico, opositor da escola, visto que esta não desempenharia o papel de abarcar a pluralidade e a subjetividade que esses corpos negros trazem a partir de suas vivências. Ao longo da caminhada de pesquisa e observação, pudemos perceber que a performance, a exibição desses corpos negros a partir de suas vivências e de seus escritos apontava para uma ciência que é materializada a partir da prática, da experimentação. Assim, podemos dizer que esta

pesquisa aponta para a construção de práticas pedagógicas negras forjadas a partir da valorização das trajetórias desses alunos e alunas. Sobre isso, D'Alva (2014) elucida:

> O rap dentro da performance poética do ator-MC é também texto teatral, condutor de narrativa, que necessita ser perfeitamente entendido para que haja compreensão da história por parte do público, portanto, fatores como a dicção, a construção de refrões utilizando-se trechos do texto que necessitam de destaque e expressões que funcionam como marcadores de oralidade são recursos utilizados em relação com todo o aparato técnico, cênico e na contracena entre os outros atores. (D'ALVA, 2014, p.93).

No entanto, a vivência no campo e o aprendizado por meio da observação constante, da organização, estrutura e apresentação desses estudantes, apontou para um caminho bastante diverso do que supúnhamos a priori. O campo de pesquisa nos direcionou não para as divergências e polaridades que supostamente a escola teria com as manifestações culturais de seus alunos. Mas, ao contrário disso, apontou-nos para as convergências que se apresentavam nessas duas realidades que, longe de estarem em oposição, no caso específico dessa pesquisa, se complementam e ocorrem quase que numa relação sincrônica.

A primeira evidência que tivemos, responsável por nos guiar a essa mudança de olhar ou direcionamento, foi o fato de a Roda artística cultural do CEFET/ RJ – escola que nos dispomos a pesquisar – acontecer justamente no ambiente escolar, coordenado por uma professora que, voluntariamente, se disponibilizou a fornecer os meios necessários para que se desse a realização da exposição artística executada pelos alunos e alunas.

Em seguida, nos debruçamos sobre os textos dos alunos e, ao contrário do que imaginávamos, várias de suas poesias eram estruturadas de maneira a dialogar positivamente com o contexto escolar, bem como utilizar-se de referências, textos ou aprendizados de sala de aula na composição de suas rimas. Essa constatação parece nos indicar que o ambiente escolar é propulsor da criatividade, da subjetividade e da potência artística desses jovens negros e negras. Apesar de talvez não se sentirem contemplados por meio da rigidez formal que se apresenta em sua estética, a pesquisa parece nos apontar para uma escola que tem funcionado como palco para a viabilização de novos formatos pedagógicos e, mais importante do que isso, de profunda participação dos alunos negros na construção da temática proposta pelas escolas. Acreditamos, portanto, que a construção de uma roda cultural como a proposta pelo CEFET/RJ aponta para a manifestação e apropriação de um movimento negro educador (GOMES, 2017), já que as rodas e batalhas de Slam nascem e se apresentam em

diálogo com as reais necessidades e lutas desses alunos e a partir de saberes que se dão por meio de suas vivências. Como nos traz Gomes (2017):

> De tal maneira a universidade está configurada historicamente como único lócus de produção de saber, que, muitas vezes, os próprios movimentos sociais têm dificuldade de compreender que suas práticas e os saberes por eles produzidos, ao se tornarem públicos, confrontam as teorias social, antropológica, sociológica, política e pedagógica. (GOMES, 2017, p.115).

A postura desses jovens diante da escola e suas práticas revela uma nova configuração e roupagem do universo escolar e demonstra a produção de um outro olhar sobre o corpo, a linguagem e a estética pedagógica. Através da proposição de atividades como a roda de cultura analisada na presente dissertação, damos espaço para uma nova ótica da escola em relação aos jovens negros e negras que dela pertencem e a partir dela se reinventam e, simultaneamente, temos por parte desses jovens um olhar mais amplo e assimilador em relação a esse espaço que, ainda que bastante excludente, mostra-se como cenário de suas manifestações.

Vemos ainda, a partir da análise da presente roda, a defesa visceral do ambiente escolar, apontamentos referentes ao sucateamento das escolas e à falta de responsabilidade do governo em relação às instituições escolares. É claro que a conjuntura política em que esses textos são escritos (2019) propicia uma maior efervescência dos alunos em relação ao protesto ligado aos direitos que lhes estão sendo negados, bem como de seus professores e demais funcionários, numa esfera que constantemente visa difamar a imagem das instituições públicas e desacreditar seus efeitos e sua relevância social. Tendo em vista que a esfera política atual apresenta medidas que impossibilitam o desenvolvimento e o pleno estabelecimento da escola, tais como a censura de clássicos[7] da literatura na grade curricular por parte dos governantes, faz-se interessante nos atermos à postura desses jovens slammers, que se posicionam ao lado das instituições escolares. Mais do que isso, trazem a temática do descaso do governo para a centralidade de suas rimas.

[7] Disponível em: https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/02/06/documento-da-secretaria-de-educacao-de-ro-manda-recolher-de-escolas-macunaima-e-mais-42-livros-secretario-diz-ser-rascunho.ghtml. Acesso em 29 de abr. 2021.



FIGURA 2: Roda Cultural Apresentação do Slammer Raro MC
Fonte 2: A autora (2019).

No que diz respeito ao conteúdo dos poemas, pudemos constatar ao menos quatro grandes temáticas. São elas: Racismo e violência policial; empoderamento feminino e o julgamento social sobre o corpo da mulher; desigualdade social; e, por fim, o racismo estrutural e a experiência de ser negro na cidade do Rio de Janeiro.

No poema a seguir, proferido por Wallace, um de nossos slammers, algumas dessas percepções se tornam concretas. Vejamos:

> E o Rio de Janeiro continua lindo
> Drogas novas todo dia continuam surgindo
> A BOPE lá no morro continua subindo
> Inseticida de preto, pois nossos amigos, no claro, continuam sumindo
> Alô, alô mano Nequinha, aquele abraço
> Alô, alô, Wiliam Garia, aquele abraço
> Que daí de cima vocês guiem meus passos
> Porque daqui, de verdade, tá foda!
> Aqui tá foda de se aguentar
> Todos os dias ver a família chorar
> Por que, Deus? Por que meu pai não vai voltar?
> A cada vinte três minutos, um negro é assassinado
> Ou um estudante é confundido, ou um pedreiro com sua furadeira, andava armado
> Realmente, o maior ato de revolta é ser um preto estudado
> E ver o IBGE com seus estudos contrariados
> Nós, MC's, andamos, sim, todos armados
> Nunca pesado, usando o papel como alvo e a caneta como rajada. (WALLACE, s.d.).

No poema acima, percebemos que o autor propõe um paralelo entre a música "Aquele abraço", de Gilberto Gil (1969), e a realidade cotidiana vivenciada por ele na periferia. Nesse sentido, ele, ironicamente, questiona a famosa e sempre cantada beleza de nossa cidade, fazendo-nos refletir acerca do cotidiano sofrido pelos jovens negros, que, estando imersos num ambiente violento e perturbador, são constantes

vítimas de uma sociedade desigual e truculenta que desacredita de seus jovens, colocando constantemente em xeque sua integridade e moral e, portanto, escancarando o racismo vigente nas relações estruturais de nossa composição social. Sobre isso, Silvio Almeida (2018) elucida:

> A outra função do racismo é permitir que se estabeleça uma relação positiva com a morte do outro. Não se trata de uma tradicional relação militar e guerreira em que para alguém viver dependa da morte de um inimigo. Trata-se, para Foucault, de uma relação inteiramente nova, compatível com o exercício do biopoder, em que será estabelecida uma relação de tipo biológico, em que a morte do outro, visto não como meu adversário, mas como um degenerado, um anormal, pertencente a uma raça ruim, cuja morte não é apenas uma garantia de segurança pessoal ou das pessoas próximas, mas do livre, sadio, vigoroso e desimpedido desenvolvimento da espécie, do fortalecimento do grupo ao qual se pertence. (ALMEIDA, 2018, p.89).

O sentido de invalidez da vida do negro apresentado por Silvio Almeida no trecho acima é evidenciado em toda a poética de Wallace (slammer e autor da poesia mencionada). No entanto, destaco um verso que se sobrepõe por nos apontar o racismo de forma direta e a vida do negro como, de fato, sem qualquer valor. Nos versos: “A BOPE lá no morro continua subindo/ Inseticida de preto, pois nossos amigos, no claro, continuam sumindo”, temos algumas provocações colocadas pelo poeta que nos levam a refletir acerca do valor dado à vida do jovem negro. Primeiramente, ele nos apresenta o contexto brutal a que esses jovens estão expostos, na medida em que são violentados e mortos, sem qualquer parâmetro, a não ser a sua cor. Em seguida, ele nos revela que essa matança acontece “no claro”, fazendo uma referência à matança que não se omite, mas que, a despeito de questões morais e éticas, se apresenta à luz do dia, sabendo que não há condenação ou consequência para seus atos. No entanto, os versos parecem apontar não apenas para a matança de jovens, mas à matança que é respaldada, garantida e aceita por uma branquidade que silencia, na tentativa de manter seus privilégios e a estrutura social de dominação que os coloca como seres humanos ideais e ausentes do processo de desigualdade sócio-econômica sofrido pelos negros no Brasil. Como reitera Bento; Carone (2012):

> Assim, o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil.[...] Muitos brancos progressistas que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações e análises. Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado

> inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes. (BENTO, CARONE, 2016, p. 2-3).

Ao dizer, portanto, que seus amigos “no claro, continuam sumindo”, o slammer parece nos mostrar que a morte negra e periférica é garantida por uma supremacia branca que não abre mão do poder e, portanto, se aliena de questões que dizem respeito à juventude negra porque vê nela e através dela apenas uma não-espécie, já que as diminui e subjuga.

Vale ressaltar que, ao nos referirmos à supremacia branca e aos reflexos de sua indiferença na matança do povo negro, não pretendemos individualizar ou essencializar o debate. Ao contrário, entendemos que a supremacia branca se fortalece como uma estrutura de poder, já que funciona como uma forma de hegemonia (ALMEIDA, 2018) e, por esse motivo, explora, domina e exerce poder a partir de uma construção social e ideológica, que ratifica o privilégio branco e não o questiona ou indaga seu processo de formação.

Evidenciamos, ainda, a mudança de paradigma sugerida pelo poeta nos versos finais de seu texto, em que ele se coloca como um homem armado; no entanto, suas armas são o papel e a caneta: “nós, MC’s, andamos, sim, todos armados/Nunca pesado, usando o papel como alvo e a caneta como rajada”. Nos versos citados, vemos que a linguagem, a escrita desses jovens negros se apresenta como saída e escudo, como armas que eles usam para lutarem contra um sistema que os renega. É interessante notar, de igual maneira, que, nesse poema, o Slam é colocado como estratégia de subterfúgio desses alunos e alunas. E, além disso, apesar de citado de maneira a configurar um cenário de guerra, o autor propõe uma “guerra às avessas”, na medida em que escolhe enfrentar sua realidade social por meio da poesia e ver, por meio e através dela, sua possibilidade de ascensão social e de guerra ao Estado, já que este é exatamente o responsável pela negação de seu processo de crescimento.

A comparação da caneta como rajada, mostrando-nos a potência, a objetividade de suas rimas, sugere a demarcação da escrita e a apropriação de letramentos negros múltiplos que são forjados a partir da interação vivência vs. escola. Nesse sentido, vale ratificar a apropriação da escrita e a visão de que, por meio e a partir dela, seus questionamentos são apontados, seus alvos são alcançados.

Vale ressaltar, ainda, que os alunos participantes dessa roda são fruto de uma conquista extremamente significativa e estrutural do Movimento Negro: a política de cotas, que não somente democratizou o ensino, como ressignificou as salas de aula de uma instituição que outrora era tão marcada pelo alunado branco. A metáfora da escrita

como rajada, portanto, ressalta a conquista que jovens negros têm diante da realidade de se verem protagonizando um movimento tão importante dentro da instituição e de, mais do que isso, terem suas vozes ouvidas por meio do mecanismo da escrita.

A partir da análise das poesias trazidas pelos slammers, bem como seus reflexos para a comunidade estudantil em termos de aprofundamento de sua consciência identitária negra e a autonomia de terem, como estudantes que são, o protagonismo na organização de uma roda cultural que dialoga com suas narrativas, vivências e demandas, evidenciamos a importância do movimento Slam como ferramenta na luta antirracista. Na medida em que, por meio desses jovens, o debate racial é apresentado e aprofundado ao enredo escolar, surge a possibilidade de uma grade curricular mais plural e representativa, além de termos a imagem do ser negro de forma positivada. Esse levante é um ganho não apenas para a comunidade negra, que tem seus valores agregados ao meio escolar, como também aos brancos, que são apresentados a múltiplas maneiras de identificarem enquanto comunidade e de se aliarem à luta antirracista.

2.2 O Slam como estética artístico-cultural da experiência de ser negro

Estabelecendo, portanto, uma visão analítica do que ocorreu na roda cultural do CEFET/RJ, no dia 23/10/2019, organizada pelos alunos do Ensino Médio e Técnico da instituição e coordenado pela professora Tânia (pseudônimo utilizado para referirmo-nos à professora em questão), nos debruçamos sobre a importância da prática das rodas culturais no ambiente escolar. A roda, pensada e dirigida pelos alunos, parece ter não só o intuito de apreciação das poesias recitadas, mas também um alerta para a situação particular enfrentada por cada um dos alunos e alunas que se dispõem a falar e, principalmente, às situações coletivas que enfrentamos enquanto sociedade, por meio da égide racial. A roda cultural funciona, portanto, como grande incentivadora no sentido de convidar os alunos a se engajarem politicamente.

É interessante analisarmos que as práticas de reexistência (SOUZA, 2011) observadas na roda cultural não se limitam apenas às construções literárias que ali foram apresentadas pelos alunos e alunas. Para além disso, toda a estruturação do evento aponta para um movimento negro que reafirma suas narrativas, suas histórias e sua arte. Esse cuidado foi observado, logo de início, na ambientação da roda. Antes mesmo que os slammers começassem suas performances, ao fundo ouvíamos o Rap

do Silva (Bob Rum), que faz uma forte referência aos negros, aos Silvas desse país, que são, em sua maioria, negros, e compõem a base de produção e mão-de-obra do Brasil. A referência desse funk tão conhecido como uma das músicas de abertura da roda cultural não parece ter sido uma escolha aleatória. Antes, evidencia a potência e instrumentalidade do funk na cultura do Slam, além de demarcar o reconhecimento àqueles e àquelas que não necessariamente ocupam os espaços escolares, mas que necessariamente foram e são responsáveis por abrirem caminhos para que a poesia negra continue a ser propagada. A primeira estrofe da canção reforça: “E essa é uma homenagem a todos os Silvas do Brasil. “Ancorados nessa forte afirmação, os jovens negros do CEFET/RJ reafirmam, através da música, o compromisso com suas raízes e o pacto de empretecer cada vez mais o ambiente escolar.



FIGURA 3: Roda Cultural Apresentação do Slammer MVS.
Fonte 3: A autora (2019).

Tendo em vista, por meio da observação participante, que grande parte dos protagonistas das rodas eram negros, destacamos a importância da consolidação e identificação racial por meio da poesia e do compartilhamento coletivo proposto pela troca de experiências e pelo reconhecimento da vivência partilhada entre iguais, a saber, o racismo cotidiano, manifesto através de diferentes contextos. Como elucida Hall (2003):

> (...) raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em

> termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (HALL, 2003, p.69).

Faz-se interessante ressaltar nesse contexto a importância e o papel do simbolismo da roda na dinâmica proposta pelo Slam, já que esta nos remete à ancestralidade africana e, portanto, evoca à notabilidade da identidade negra. A expressão da roda nos remete ao sentido de unidade enquanto prática social, história e política, já que faz menção às representações simbólicas e culturais que foram usurpadas do povo negro e que, na prática do Slam, parecem se fortalecer e solidificar no intuito de apontar para um passado que nos foi renegado. De acordo com Gomes (2009), na introdução de Negritude, usos e sentidos:

> O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados. (GOMES, 2009, p.12).

O sentido das apresentações de Slam se dá em roda, portanto caminha para a representação de uma unidade que nos foi tomada enquanto povo no passado, mas que igualmente funciona como apontamento para uma construção coletiva presente e futura. Alicerçados nessa ideia, podemos dizer, portanto, que os estudantes, ao realizarem suas rodas e terem nelas um lugar através do qual suas poesias e seus manifestos são declamados, estão redesenhando e redescobrindo uma pedagogia que se dá a partir da prática literária, na medida em que suas vivências travestidas de poesia são o canal através do qual eles se colocam para o mundo. Como destaca Gomes (2003):

> [...]a história transmitida na escola privilegia apenas o registro escrito, quando se sabe que a história dos grupos indígenas ou das comunidades negras rurais, como aliás também toda e qualquer história local, é sempre um relato oral, que só pode ser transmitido pelos mais velhos aos mais novos, através das gerações. (GOMES, 2003, p. 78).

Além disso, as rodas se apresentam também como símbolo ritualístico, já que se baseiam numa ordem para a sequência de organizações do evento, que acontecem mediante o ordenamento de um grito coletivo antecessor ao rito das batalhas. Os participantes, por sua vez, não respondem individualmente, mas mantém uma

integralidade em sua postura mediante as poesias que os unifica diante da arena sagrada em que são expostas suas rimas. Ainda no que diz respeito ao campo simbólico e representativo presente nas rodas, destacamos o fato de estar presente em sua lógica o sentido de continuidade, de extensão de energia, de prolongamento do ser.

Segundo D'alva (2011), o Slam pode ser definido como sendo: "uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas, ou até mesmo como mais uma forma de entretenimento" (D'ALVA, 2011, p. 120). Temos, portanto, que o Slam se caracteriza como um movimento artístico-cultural, que se organiza, geralmente, em rodas ou de maneira a estar cercado, próximo ao público, já que este é parte integrante e fundamental para que as batalhas e apresentações aconteçam. Vale ressaltar que, no contexto do Slam, o público não exerce apenas função contemplativa e observadora, mas é ativo no papel de aprovação ou desaprovação das performances e, durante as mesmas, reitera seu posicionamento por meio de artifícios visuais e sonoros que demonstram desagrado ou assentimento, tais como: "Wow"; "Uiii" e etc.

Além disso, podemos dizer que o movimento do Slam nasce da ramificação de movimentos tais como o Hip Hop e o Rap e, portanto, partilha de algumas de suas características. Por se tratar, prioritariamente, de um movimento negro e periférico, que abarca a literatura marginalizada, o Slam tem como temática preponderante a situação sócio-econômica do país e seus reflexos para vida das comunidades. Como elucida D'alva (2011), o movimento é composto de três regras básicas: "os poemas devem ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo, deve ter no máximo três minutos e não devem ser utilizados figurinos, adereços, nem acompanhamento musical" (D'ALVA, 2011, p.122). Essas regras são elementares para toda competição de Slam, tanto as com propostas específicas, como as que são conduzidas apenas por mulheres, quanto as gerais. As regras são cumpridas e fiscalizadas pelo jurado, que é escolhido entre o público presente para analisar cada uma das poesias apresentadas e dar uma nota condizente à performance ali manifesta.

Ambientado no bosque, local aberto e arejado da escola, já mencionado no tópico sobre Metodologia (Introdução), a roda cultural acontece tendo como proposta a exaltação da arte e da expressão identitária manifesta pela apresentação, articulação, ritmo e vocabulário de cada um desses jovens. Nesse sentido, a batalha não é julgada apenas por critérios referentes à letra ou à estruturação e composição das poesias, mas pelo ritmo, pela ginga e pelo efeito da letra no público que a reconhece.

Além disso, observamos que o movimento do Slam é caracterizado, dentre muitos outros elementos, por apresentar, em contraste à poética canonicamente reconhecida, uma temática que dialoga com as vivências e demandas de seus protagonistas. Por meio de uma experiência quase catártica e sempre marcada pela coletividade, embora traga relatos pessoais, o Slam não à toa tem sua performance marcada pelas rodas. A marcação dessa coletividade não se dá apenas, porém, no âmbito da linguagem, mas é igualmente reconhecida na estética, já que as apresentações são realizadas em roda, remetendo à ancestralidade africana, que também é temática presente em grande parte das poesias.

Faz-se interessante ressaltar, ainda, a escolha pela demarcação de determinadas palavras, frases geralmente marcadas por gírias e pela ausência de concordância, o que parece apontar para a desvinculação de um linguajar mais canônico, institucionalizado e normativo. Visto que grande parte dos alunos presentes na roda cultural em questão fazem parte do CEFET/RJ, é natural concluirmos que a escolha por essa fala mais marginalizada ressalta justamente o enquadramento que esses alunos parecem querer ratificar em sua postura e em sua fala. Não se trata, portanto, de falta de conhecimento da língua tida como padrão, mas da escolha por um caminho que, mais do que coloquial, dialoga com a periferia, com a centralidade da temática proposta nas rodas. Nesse sentido, apontamos para o caráter transgressor e insurgente que há nessas poéticas marginalizadas, já que elas constantemente parecem desafiar o status quo e, mais do que isso, apresentar propostas e mecanismos de re-existência (SOUZA, 2011) a fim de ressignificarem o meio em que estão e a forma por que optam de fazer poesia. Como reitera SOUZA (2011):

> Tomando como base a concepção dialógica da linguagem, que, em última instância, postula que não há linguagem sem sujeitos, sujeitos plurais, que impregnam a linguagem com suas ideologias e práticas sociais, a linguagem pode ser compreendida apenas nas instâncias sociais de uso, o que implica necessariamente considerar o conteúdo ideológico nas enunciações. (SOUZA, 2011, p.53).

Reiteramos, portanto, não apenas a importância da poesia marginal sob a ótica de seu conteúdo, mas também e no contexto analisado – a escola – talvez, principalmente, sua forma. A escolha por determinada estilística reforça e empodera ainda mais os discursos desses alunos e alunas, já que aponta, de maneira prática, para aquilo que eles vêm reforçando por meio de seu conteúdo poético: o poder e a objetividade das vozes periféricas expressas a partir da linguagem. A poesia e a literatura atuam, assim, nas rodas de Slam, como práticas políticas e identitárias de reflexão acerca da importância do uso cotidiano da linguagem para fins reivindicatórios

e de reinvenção de seus corpos, mentes e costumes mediante a uma sociedade que não lhes dá outra alternativa diante da violência cotidiana, diferente de reexistir.

A prática do Slam, apesar de recente historicamente, parece apontar para a construção de uma perspectiva que, ancorada às práticas do movimento negro, fomenta no ambiente escolar o desejo por novas prerrogativas educacionais, bem como o de uma pedagogia da diversidade (GOMES, 2011), a pluralidade na regência da sala de aula, que se apresenta coletiva, múltipla e transgressora.

Pensando sobre essa perspectiva, a criação de uma Literatura Marginal parece ser a saída para que esses slammers não sucumbam em meio a um nicho discursivo que é constantemente vilipendiado e diminuído. Não se trata apenas de demarcar um lugar social e ideológico, mas abarcar uma protuberância mais ampla, dizendo respeito à demarcação daqueles dizeres, dos negros dizeres, como Literatura, como poética e como reprodução da cultura de rua, dos guetos, que estão no coração da cidade carioca.

O Slam, portanto, como um dos grandes representantes dessa Literatura Marginal, busca fazer uma junção entre as vivências dos jovens negros e periféricos - que incluem violência policial, contato direto com a desigualdade social, dificuldade de acesso à cidade, dentre outras temáticas – e o fazer literário.

Segundo Lilian Saback e Paulo Roberto Patrocínio (2013):

> Toda e qualquer adjetivação que se adensa ao termo literatura busca propor um corte específico dentro de uma série hegemônica. Dessa forma, a Literatura Marginal pode ser tomada como um ato de rasura da fala hegemônica nacional, produzindo a criação de um núcleo discursivo próprio para a representação de sujeitos marginalizados. (SABACK; PATROCÍNIO, 2013, p. 128).

Debruçando-nos especificamente no contexto da apresentação cultural realizada no CEFET/RJ, no dia 23/10/2019, percebemos que a roda, planejada pelos alunos e coordenada pela professora Tânia, iniciou-se timidamente, com certa relutância dos alunos ouvintes de se colocarem como protagonistas do processo de escrita e de consequente apresentação de seus versos. Em decorrência disso, a programação foi iniciada com certa demora. Os alunos responsáveis pela organização do evento trataram de gentilmente convidar os alunos que, ainda de maneira acanhada, observavam a movimentação, de longe. Nesse primeiro momento, os organizadores conclamaram os alunos que ali estavam para apresentarem suas poesias no decorrer do evento e para que os que assim desejassem pudessem compor a banca, que analisaria as performances a fim de escolher um campeão ou campeã da roda.

A primeira participante que optou por apresentar-se foi MaluRibeiro. Ela escolheu apresentar uma música de sua autoria que fala sobre o amor do eu - lírico por

uma mulher preta. Após a apresentação da aluna, o público mostrou-se mais receptivo e, consequentemente, abriu-se um espaço para a apresentação de novos talentos, que se disponibilizaram para contribuírem com seus versos e rimas. Em seguida, um dos alunos, denominado Raro MC, estudante do CEFET/RJ, traz sua poesia que instiga questionamentos acerca da violência policial, racismo e desigualdade social, temáticas essas bastante recorrentes na poesia de todos os MCs presentes na roda. Raro MC propõe uma dualidade entre os desejos, ambições e questionamentos de seu interlocutor com os dos meninos e meninas de periferia:

> Teu sonho? É um dia ser jogador do Barcelona, né?
> O meu é ver os moleque lá do morro com diploma.
> Nunca te amarraram no tronco e nem chicotearam as costas
> E tu acha que tem o direito ainda de reclamar de cota?
> Reprimir gera revolta, é a lei da ação e reação.
> E nós cansamos de ser peça de fácil manipulação.
> Vocês ficam puto, né? Porque não conseguem domar essa fera.
> O bicho que eu falo, mano, não é macaco, e sim pantera... negra. (RARO MC, s.d.)

Através da estrofe acima, percebemos o incômodo e a revolta com a disparidade de pretensões sugeridas por aqueles que têm a chance de sonhar em serem jogadores de um time como o Barcelona e aqueles que, por não terem a mesma condição e os mesmos benefícios, precisam viabilizar a possibilidade de terem seus diplomas para, assim, deixarem de ser, como quer Mbembe (2016, p. 78), “um corpo resignado às demandas de seu branco, fadado ao sofrimento e à clausura”. A expectativa de tornar-se jogador de um time da notoriedade e visibilidade como o Barcelona indica um desejo de ascensão econômica e prestígio social trazidos por meio do futebol. É interessante notar, por meio desse verso (“teu sonho? É um dia ser jogador do Barcelona, né? ”), que a aspiração de ascensão vem não apenas pelo financeiro, mas também pelo reconhecimento, pela possibilidade de sair do cenário de apagamento social a que negros e negras são colocados rotineiramente e serem, por meio do deslocamento social, tidos como pessoas, serem vistos, dignificados, em algum grau. Nota-se, ainda, que, para o autor, o reconhecimento social vem não apenas através da ascensão direta, marcada por ele com a exemplificação do futebol, mas a escola também se apresenta, em sua poesia, como ferramenta, como possibilidade de modificação dessa estrutura desigual.



FIGURA 4: Roda Cultural Apresentação do Slammer Wallace.
Fonte 4: A autora (2019).

Além disso, a referência ao movimento Pantera Negra aponta novamente para a resistência que o povo negro precisa criar e recriar constantemente a fim de sobreviver em meio aos ataques de uma sociedade que tem o racismo como base de sua estrutura. A referência ao movimento Pantera Negra parece não apenas destacar a força e a postura combativas dos jovens negros, mas indica também certa identificação ao contexto heroico, libertador e de descontentamento impresso pelo movimento Pantera Negra, além de demonstrar alguma assimilação em relação ao super-herói da Marvel. Nesse sentido, a roda de Slam se coloca como arrojada, intrépida e desafiadora, já que, a despeito de olhares incrédulos quanto à sua poética e manifestação e, não obstante às suas perturbadoras perspectivas, o movimento insiste em confrontar a situação desigual e desprivilegiada a que a maioria dos negros e negras desse país está exposta. Aqui fica evidente, portanto, o desejo de mudança desse cenário pelo viés do confronto e da luta.

De igual forma vemos, na estrofe de Raro MC, uma alusão ao tempo da escravidão e às constantes agressões sofridas pelo povo negro que, como colocadas pelo autor, não ficaram apenas no passado escravagista, mas se perpetuam nas ações violentas que infelizmente fazem parte do cotidiano dos jovens negros. Nesse sentido, o autor faz uma provocação em relação ao sistema de cotas, tão rechaçado por uma classe dominante que não admite ter os espaços acadêmicos ocupados pela periferia. Sobre isso, Nilma Gomes (2017) elucida:

> A emancipação entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, com todas as tensões e contradições próprias desse processo, tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e a partir do advento da República. O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem o seu passado, a sua história e a sua cultura desenvolvidos nos contextos de opressão e dominação - tais como: a colonização, a escravidão, o racismo, e a desigualdade social e racial – e que, mesmo assim, segue persistindo e colocando questões para a sociedade, para a Educação e para o estado brasileiro, pode ser visto como o potencial emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora. (GOMES, 2017, p.49).

Temos, portanto, que a resistência apontada por esses alunos e alunas através da poesia de Raro MC indica um movimento que se constrói a partir da coletividade e que, por meio dela, enraíza a construção identitária de um determinado grupo. Enquanto corpo político, esse movimento é de suma importância para o processo de reavaliação e reconstrução da escola brasileira através e pelas lentes desses jovens.

Uma das pulsantes características que o movimento Slam carrega é essa pluralidade que se destaca não apenas na estrutura de suas rodas ou da maneira horizontal com que suas lideranças se apresentam, mas também, e talvez principalmente, pela possibilidade de coletivizar as dores trazidas por seus protagonistas. Isso significa dizer que, apesar de os poemas lidos serem de autoria de um determinado slammer, a temática trazida estabelece um diálogo com o público que a cerca e é, portanto, por ele facilmente compreendida e sentida.

Ainda que haja, na apresentação dos poetas e das poetisas, certa atuação ou performance, podemos dizer que a representação ali proposta tem fins educativos, na medida em que se coloca a serviço de mostrar ao público uma nova percepção ou diferentes reflexos acerca da realidade rotineira nas comunidades e periferias da cidade. Trata-se, assim, de um aprendizado que se propõe experiencial e que se utiliza da estrutura performática para acessar aos demais participantes de maneira mais assertiva e direta. Como esclarece Goffman (2007):

> O indivíduo influencia o modo que os outros o verão pelas suas ações. Por vezes, agirá de forma teatral para dar uma determinada impressão para obter dos observadores respostas que lhe interessem, mas outras vezes poderá também estar atuando sem ter consciência disto. Muitas vezes não será ele que moldará seu comportamento, e sim seu grupo social ou tradição a qual pertença. (GOFFMAN, 2007, p. 67).

Segundo o autor, a ação performática é, também, fruto de uma situação social (GOFFMAN, 2002), ou seja, de um ambiente que favorece o monitoramento de um outro participante do contexto interacional. As rodas de Slam se constroem diante de uma

esfera que possibilita a troca entre os participantes e a solidificação e construção de múltiplas identidades negras. Como elucida D'alva (2011):

> O slam é feito pelas e para as pessoas. Pessoas que, apropriando-se de um lugar que é seu por direito, comparecem em frente a um microfone para dizer quem são, de onde vieram e qual o mundo em que acreditam (ou não). É um espaço para que o sagrado direito à liberdade de expressão, o livre pensamento e o diálogo entre as diferenças sejam exercitados. Um espaço autônomo onde é celebrada a palavra, a fala, e, ainda mais fundamental num mundo como o que vivemos – a escuta. (D'ALVA, 2011, p. 125).

No trecho acima, a autora faz uma importante provocação acerca da importância de um fator que é frequentemente negado, especialmente à juventude preta e pobre deste país: o direito à liberdade de expressão. Por terem suas histórias e mazelas constantemente desprezadas, suas demandas esquecidas e seus direitos constantemente negados, esses jovens fazem da roda de Slam palco e cenário ideais para que suas ideias sejam propagadas e, mais do que isso, resultem em algum tipo de movimentação que possibilite a mudança de suas existências. Nesse sentido, podemos dizer que o movimento do Slam atua como um forte braço na luta por uma educação antirracista, já que, além de empoderar jovens negros e negras, dando a eles a força de que necessitam para exigirem seus direitos, reforça a pluralidade linguística do movimento, e, nesse sentido, reforça a importância da escola, especialmente em tempos de tantos ataques a essa instituição por parte do atual governo.

No tocante a esse aspecto, trazemos como exemplo a performance de um dos alunos do CEFET/RJ na roda analisada. O slammer MVS (estudante do CEFET/RJ) apresentou um poema que, de maneira muito interessante e provocativa, traz questões referentes ao dia a dia das periferias, mas também abarca conteúdos escolares, tais como: Lei de Newton, a literatura de Machado de Assis, etc.

> Ordem e progresso, visão positivista
> Viemos da desordem e do caos, não peça pra ser otimista
> Os polícia do Maraca sempre param e nos revista
> Mochila nas costas, na carteirinha de estudante
> Na cabeça, eles têm um rótulo: cotista e traficante
> Saímos da inércia, primeira lei de Newton
> Alfa, beta, gama, somos raios, radioativos
> Contrariando o IBGE por ainda estarmos vivos
> Vislumbramos o futuro pelos traumas do passado
> Mas, lembre: nós jamais fomos escravos, e, sim, escravizados
> Presos, chicoteados, levados sem mandado
> Ironia do Machado, méritos oficiais aos que trazem os capturados
> Cândido ou Arminda, qual dos dois está errado?
> Sistema opressor corrompe o aprisionado
> Nesse mundo tão desigual, onde a guerra é real
> Há crianças morando na rua, pessoas com fome no sinal... (MVS, s.d.).

O MC aponta, portanto, para o importante papel de construção literária e cidadã que a escola exerce na vida desses alunos, já que eles conseguem achar, por meio dela, meios de utilizar seus conteúdos como armas para enfrentar o sistema que os oprime.

No excerto acima, assim como tem aparecido em outros poemas, o slammer aponta a violência policial como um dos contrastes da desigualdade racial, evidenciando-nos que a perseguição policial tem CEP e tem cor específica. Para além disso, o poeta nos mostra que o fato de eles pertencerem a uma escola não minimiza a dureza no olhar policial – retrato da visão da sociedade em geral –; ao contrário, os alunos negros continuam a carregar o estigma de traficantes, por mais que apresentem a roupagem de estudantes (“mochila nas costas, carteirinha de estudante”).

É interessante ressaltarmos ainda a escolha de MVS por fazer um paralelo entre o conhecimento obtido na escola e sua vivência enquanto jovem negro. Ele inicia sua poesia trazendo-nos o pensamento de progresso, produtividade e constante ascensão, provenientes do positivismo do século XIX. O autor conclui que esta crença não cabe, não inclui o homem negro, já que, além de não ser respeitado em sua integralidade, ao homem negro é negado o direito à ascensão (“viemos da desordem e do caos/ não me peça para ser otimista”).

Entretanto, no sexto verso, o autor propõe uma nova postura do homem negro, de reação ao cenário que historicamente lhe foi imposto, de privações, subjugamentos e rejeição. Ancorado nos conteúdos de Física assimilados em sala de aula, MVS nos convoca a refletir acerca da ruptura proposta pelos negros e negras em relação ao cenário de subserviência a que foram colocados. De acordo com a primeira lei de Newton – ou Princípio da Inércia –, um objeto permanecerá em repouso ou em movimento uniforme em linha reta a menos que tenha seu estado alterado pela ação de uma força externa. Portanto, quando o autor, de maneira bastante propositiva, cita esse grande princípio físico, ele destaca o movimento negro como sendo uma força motriz que possibilita o deslocamento da negritude.

A inércia, apontada pelo autor como um lugar do qual os negros saíram, não aparece no texto como um lugar escolhido pelo negro. Ao contrário, aparece como uma posição imposta pela branquidade, a serviço desta, para fins próprios. Entendendo, portanto, que o deslocamento, o ato de saída da inércia, não se dá sem que haja uma ação externa, o movimento negro e especificamente as rodas de poesia aparecem como responsáveis pela modificação dessa conjuntura.

De igual forma, o autor propõe um novo olhar sobre a nomenclatura utilizada em sala de aula para se referir aos negros. No verso, “Mas, lembre: nós jamais fomos escravos, e, sim, escravizados”, MVS reafirma a importância de entendermos que as circunstâncias sofridas pelo negro desde os tempos coloniais não resumem a experiência de ser negro e, mais do que isso, não a definem. A necessidade da veiculação do termo “escravizado” ao invés do termo “escravo” aponta para a situação forçosa a que fomos colocados, responsabilizando a branquidade por tal cenário e desassociando o negro de seu passado, a fim de possibilitar projeções futuras mais esperançosas, que ressaltem a potência negra e suas múltiplas perspectivas. No capítulo III, abordaremos com maior ênfase as temáticas contempladas por MVS em seu poema, trazendo seu texto como fio condutor de todo o capítulo final da presente dissertação.

Em relação às temáticas retratadas pelos slammers, vemos que, como de costume, tópicos sobre racismo, feminicídio, machismo, desigualdade social, além de duras críticas ao atual governo são pautas das poesias dos slammers em questão. Não podemos de deixar de perceber, portanto, que o Slam se apresenta antes de tudo como um movimento social, intrinsecamente ligado à realidade sócio-econômica de seus protagonistas, às suas necessidades (jamais se sobrepondo à coletividade) e nos reflexos que o contexto social traz para o dia a dia das pessoas, especialmente das pessoas periféricas. Pautas como o desamparo do governo, a ineficácia da gestão de saúde, bem como o descaso com a Educação são frequentes no cenário da roda analisada. Talvez este último tópico se apresente com maior frequência por tratar-se de um Slam que se dá em um ambiente escolar, com alunos extremamente engajados politicamente e cientes de seu papel enquanto alunos e alunas de uma instituição federal de ensino.

A partir da utilização da ferramenta poética do Slam com o objetivo de enfrentamento e de multiplicação da potência de vozes negras no ambiente escolar, entendemos que a estruturação da roda e o protagonismo dos alunos e alunas desde a confecção do evento até sua realização caminham para a construção de novos enunciados, novas possibilidades de diálogo. Nesse sentido, o Slam se apresenta como forte instrumento na luta antirracista por meio da educação, já que possibilita a esses jovens a manifestação de suas falas e gritos, constantemente apagados. Além disso, a existência de rodas como essa num ambiente escolar permite a ressignificação do que é ser negro e dos possíveis lugares em que o negro pode – e deve – acessar. Por meio dessas rodas, a experiência do ser negro é repensada, visto que abordada de maneira

positiva, valorativa. Portanto, esses jovens passam a repensar sua identidade e criam, coletivamente, novas perspectivas e novos horizontes através de suas próprias narrativas.

2.3 Identidade negra construída a partir das representações culturais: um processo de autoconhecimento por meio do Slam

A inserção de um movimento majoritariamente negro, como o do Slam, num ambiente estudantil revela uma nova maneira de produção de conteúdo e de alicerce para a construção da identidade negra dos jovens que o coordenam. Percebemos haver a junção de propriedades importantes e até basilares para o cenário escolar – como os conteúdos dados em sala de aula e mencionados pelos slammers no tópico anterior – e elementos típicos dos movimentos sociais, como a reivindicação pelos direitos, a organização em roda e o caráter despojado por elas revelado.

Nesse sentido, podemos dizer que a escola resiste como palco favorável aos mais diversos saberes e possibilidades de realização para fora de seus muros. Como elucida Moura (2005):

> O que se propõe, em contrapartida, é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Este é um valor que se revela essencial numa sociedade marcada simultaneamente por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata. (MOURA, 2005, p. 76).

A valorização de apresentações culturais protagonizadas pelo alunado aponta não somente para o caráter autônomo que é dado ao corpo discente, como também ressalta o caráter democrático da escola e do Slam. Este se apresenta de uma forma democrática à medida que permite a participação efetiva de todo e qualquer estudante que manifeste o desejo de compartilhar suas poesias, bem como de fazer parte por meio da composição das rodas. De igual forma, a escola reforça sua natureza democrática quando se apresenta como canal para a realização destes eventos, permitindo que a formação destes estudantes se dê de uma forma mais próxima da integralidade e pluralidade propostas pela educação.

Além disso, a realização e frequência desses eventos em nossos currículos escolares cooperam para a solidificação identitária desses jovens negros e negras que têm sua autoimagem e representação prejudicadas não apenas como resultado de uma sociedade racista, mas também pela concepção constante em nossos livros didáticos e materiais escolares, em geral, do povo negro sendo rebaixado, desprestigiado, colocado à margem social. Em contrapartida, a exaltação de movimentos negros, tais como as rodas de Slam, o protagonismo negro na organização e na centralidade desses projetos, a proeminência de nossas histórias e nossa estética corroboram para a estruturação de uma identidade negra afirmativa, positiva e propositiva, na medida em que serve como parâmetro para que outros jovens também passem por esse processo de reafirmação e encantamento de suas próprias identidades. A respeito disso, Moura (2005) ressalta:

> Esta educação, profundamente vinculada às matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação da nossa identidade nacional, deve permitir aos alunos respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando-lhes ao mesmo tempo desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais. Só assim a escola poderá, levando em consideração as diferenças étnicas de seus alunos, reconhecer de forma integral os valores culturais que carregam consigo para integrá-los à sua educação formal. Isto é essencial no caso de grupos que, por força da inércia da herança histórica ou pela pura força do preconceito, são quase sempre considerados “inferiores”, ou “naturalmente” subalternos. (MOURA, 2005, p. 76-77).

Alicerçados na compreensão de que a memória construída a partir da vivência do jovem negro, os estímulos que este recebe e as representações de si que são projetadas nos ambientes escolares são vitais para a composição de sua identidade negra, entendemos ser necessário que a escola crie mecanismos de solidificação de memórias positivas do jovem negro. A construção identitária desses jovens negros e negras está estruturalmente ligada ao território ao qual pertencem ou à consciência de pertencimento que desenvolvem em relação à determinado grupo ou coletivo. Entendemos que a demarcação territorial feita e construída por esses jovens negros é capaz de favorecer positivamente a solidificação de seus processos identitários. Nesse sentido, e pensando as rodas de Slam como um refúgio/escape para a afirmação desses corpos negros, temos nelas um canal de formação e consolidação identitária através do qual jovens negros e negras criam e passam a colecionar memórias positivas acerca de quem são, do que produzem e de como podem ser vistos por meio de sua arte.

A realização de práticas como a roda cultural em um ambiente escolar, na realidade, favorece não apenas a construção de uma identidade positiva, de um novo

olhar que o jovem negro passa a ter sobre si mesmo. Mais do que isso, as rodas apontam para um senso de coletividade, de pertencimento, que só são possíveis a partir da apresentação de novos cenários, novos contextos negros, distanciados do lugar de subjugação e inferioridade que se apresentam no lugar comum, midiático e até presente nos livros didáticos a que esses jovens têm acesso. A construção de um novo imaginário negro e a possibilidade de reconhecimento e de identificação de seus iguais possibilitam também novos horizontes pedagógicos, já que parte de um lugar mais próximo à realidade do alunado, que dialoga com suas vivências.

Outra questão importante decorrente das rodas culturais e que merece especial destaque diz respeito à ruptura do ciclo de racismo na escola que acontece quando estudantes negros e negras assumem um lugar de protagonismo na organização de um projeto da escola. Sobre a manutenção do racismo e seus profundos reflexos na percepção que um sujeito negro tem de si, Cavalleiro (1998) esclarece:

> Na escola e nas famílias, verificou-se a predominância do silêncio nas situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação étnicos, o que permite supor que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Mais grave... (...) A criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar do rejeitado, o de menor valia. (CAVALLEIRO, 1998, p. 09).

Ao contrário do lugar em que o racismo reiteradamente coloca os jovens negros e negras através dos mais diversos tipos de controle e repressão dele provenientes, a organização de um espaço e de um movimento negro como o do Slam funciona como estruturador de uma identidade negra mais solidificada e forte, na medida em que retira esses sujeitos do ensurdecedor silêncio dos quais são reféns e os torna protagonistas de seus dizeres, contadores de suas histórias.

Assim, os jovens slammers não apenas tornam conhecidas suas produções, suas narrativas e elaborações poéticas, como também, e principalmente, deixam para trás o lugar do silenciamento que lhes foi imposto, o lugar do infante (GONZALEZ, 1984), que é desprovido de toda e qualquer capacidade de traduzir aquilo que pensa e é para o mundo e que, por isso, precisa de uma terceira pessoa – o sujeito branco – para traduzir o que ele não consegue apresentar a partir das próprias elucubrações. A importância dessas rodas, portanto, também se dá em seu simbolismo, no que elas carregam de potência e significado, na medida em que possibilitam a aparição desses corpos negros, que se distanciam do lugar secundário em que foram colocados e assumem a direção de suas histórias.

O processo de reconhecimento identitário negro pode acontecer por meio de várias vias: familiares, comunitárias, dentre outras. No entanto, destacamos a roda de Slam como uma potente ferramenta na consolidação dessa identidade, na medida em que esta se vale de componentes culturais, relacionais e de afeto para atingir aos seus interlocutores. No presente trabalho, nos valemos do conceito de identidade cunhado por Gomes (2003):

> A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2003, p.171).

Vale ressaltar, ainda, que a identidade negra não é a única presente na vida desses jovens, e isso fica evidente em suas escritas. A valoração dessas rodas enquanto mecanismos de ação educativa para esses jovens e para os demais participantes das rodas, sejam eles alunos da instituição, professores ou funcionários, se dá de maneira interseccional e, portanto, dialoga com temáticas referentes à identidade feminina, ressaltando a coisificação do corpo feminino; à identidade periférica, e tantas outras que permeiam e compõem a cada um desses sujeitos.

3 O sistema escolar como mecanismo propulsor de potencialidades negras

O ambiente escolar é marcado pela pluralidade e riqueza de vivências e experimentações, tanto de seu alunado, quanto de seu corpo docente e todos aquelas que o compõem e estruturam. Apesar de estarmos distantes do ideal igualitário em nossas salas de aula e apesar de a luta do movimento negro ser incessante em busca de uma educação afrocentrada (NOGUEIRA, 2010), precisamos reconhecer e dar luz aos grandes avanços que alcançamos enquanto movimento negro, no que diz respeito à luta antirracista e aos ganhos referentes às novas propostas pedagógicas para a comunidade escolar, propostas estas que buscam dar maior visibilidade ao alunado, centralizando suas experiências, seu protagonismo e as diversas possibilidades de aprendizado.

Neste capítulo, trataremos da escola enquanto faceta fundamental na consolidação de identidades negras fortalecidas e expoentes, já que nossa pesquisa tem apontado para o forte engajamento de jovens negros e negras no protagonismo de organizações estudantis que possibilitam o desenvolvimento e o aprimoramento de práticas culturais, com destaque para a potência de letramentos negros.

Para além disso, entendemos que, ao viabilizar práticas culturais tais quais as rodas de Slam, a escola abre caminhos para o debate acerca da reeducação para relações étnico-raciais, já que o ensino não se dá tão somente baseado nas práticas conteudistas, contempladas em sala de aula. Antes, vemos nas rodas um instrumento catalisador das potencialidades negras, a medida em que seus agentes são o próprio alunado, que aponta reflexões a partir de suas trajetórias e, assim, reinventa as possibilidades de aprendizado por meio e através do ambiente escolar. A respeito disso e da constante necessidade de renovação da escola, Sodré (2012) pondera:

> Uma das muitas (questões cruciais) é a de determinar se a educação ainda guarda, como fundo duplo da história, a possibilidade de contornar as pretensões monoculturalistas de uma verdade universal ou de apontar para horizontes humanos além das leis do capital e seu mercado de bens, serviços e trabalho. (SODRÉ, 2012).

As rodas de Slam escolares, portanto, apontam ainda para o caráter acolhedor e multifacetado da escola, já que permite a manifestação e a pluralização do conhecimento. Além disso, desenvolvem importante papel no que diz respeito à apresentação da diversidade de letramentos possibilitados pela escola, já que permitem

o aprendizado do alunado por meio de uma esfera não-tradicional do ensino. Contribuem ainda para a ampliação de letramentos orais que, muitas vezes, são compreendidos como letramentos menores, inferiores em relação aos letramentos escritos. Como sugere Street (2014):

> (...) os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências e independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; "privilegiamento" – as maneiras como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores. (STREET, 2014, p.130).

As escolhas pedagógicas e identitárias assumidas pela escola têm dialogado com novos campos do conhecimento e, derrubando nossa hipótese inicial, aponta para um espaço de manifestação cultural que extrapola modelos convencionais de educação. Como vimos no primeiro capítulo da presente dissertação, o conceito de letramento não está necessariamente vinculado à escolarização ou às teorias pedagógicas, antes abarca "as práticas sociais de leitura e escrita" (STREET, 2014) e não tem no letramento escolar a sua manifestação primária. Ao contrário, entende a relevância existente nas múltiplas formas e expressões dos letramentos, por isso a escolha da escrita dessa palavra no plural, justamente no intuito de focar a importância da vasta gama de letramentos que podemos ter impressas nesse contexto. Com base nessas premissas, abordaremos, no terceiro e último capítulo, os efeitos de rodas culturais como a do Slam na formação identitária de jovens negros e negras. Para tanto, analisaremos o poema de MVS, estudante do CEFET/RJ e, através da análise do poema e percepção do contexto em que ele foi lido, destacaremos os entrelaçamentos feitos pelo aluno de suas vivências no ambiente escolar, tendo como fio condutor a experiência na escola. O poema de MVS foi analisado no capítulo II, ainda que não tenha sido feito integralmente. A análise completa de sua escrita, bem como os reflexos de seu texto para os estudos a respeito de escolaridade e identidade negra serão a temática do presente capítulo.

O capítulo será subdividido em itens e, através deles, abordaremos questões referentes ao protagonismo do movimento negro estudantil na confecção de uma pedagogia afrojuvenil, baseada na experimentação em diálogo com as teorias que temos trazido até aqui. Assim como no capítulo II, nos pautaremos na análise da poética dos alunos. Entretanto, no presente capítulo, focalizaremos no que consideramos ser a espinha dorsal desta dissertação – o poema de um dos slammers apresentados anteriormente.

O objetivo é propor uma intersecção entre o poema do slammer e aluno do CEFET/RJ e as práticas de sala de aula que fomentam as possibilidades de diálogo entre o aprendizado de sala de aula e os depoimentos trazidos pelo alunado negro. Para tanto, dividiremos a análise do poema em partes, que serão desenvolvidas por meio da observação temática presente no decorrer do poema. A escolha pela apresentação completa do poema no presente capítulo e não no capítulo anterior se dá pela proposta de sustentação analítica do poema, propondo uma ligação entre ele e as teorias acerca do ambiente escolar como cenário oportuno para a criação e exposição da poética negra.

Além disso, no capítulo anterior, destinado à centralidade do Slam, demos foco apenas ao trecho apresentado por MVS na roda cultural analisada. Tendo em vista que o slammer participaria de outra roda literária, da qual foi campeão, MVS teve por estratégia de articulação com o público, apresentar tão somente um trecho de seu poema para ativar a curiosidade de seus ouvintes e garantir a presença daqueles participantes na roda de Slam que aconteceria posteriormente, no concurso de poesia do CEFET/RJ. Segue o texto na íntegra:

> À margem da margem
> Ordem e Progresso visão Positivista
> Viemos da desordem e do caos não peça pra sermos otimistas
> Os policiais do Maracanã sempre param e nos revistam
> Vislumbramos o futuro pelos traumas do passado
> Mas lembre nós jamais fomos escravos e sim escravizados
> Presos, chicoteados, levados sem mandato
> Ironia do Machado, méritos oficiais aos que trazem os capturados
> Candido ou Arminda qual dos dois está errado?
> Sistema opressor corrompe o aprisionado
> A oportunidade faz o ladrão, da mata fez o Capitão
> A marca de Caim, irmão matando irmão, branco nem a palma da mão
> A falta do básico não dá muita opção
> Capatazes e Senhores de Engenho
> Sugam teus recursos depois testam teu desempenho
> Dizem que eu não mereço e é por isso que eu não tenho
> "O trabalho traz liberdade " é a mentira do milênio
> Nesse mundo tão desigual onde a guerra é real
> Pessoas morando na rua, crianças com fome no sinal
> Meritocracia é uma falácia banal
> Pare e pense é a camada pobre quem faz o trabalho braçal
> Poesia Marginal Carolina nessas linhas
> Seja no Quarto de Despejo ou na Casa de Alvenaria
> Camada pobre é a que mais rala a qual mais soa camisa
> E essa roda gigante desse mundo nunca gira, nunca chegamos ao topo
> Sei que o barato é louco e o processo é lento
> Mas no momento tenho que caminhar contra o tempo
> A fim de não ser mais um exemplo, só mais uma estatística
> Expresso nessas linhas o que a minha mente rabisca
> Maria Firmina quem me inspira, a arte salva vidas. (MVS, s.d).

3.1 À margem da margem: vivências negras tecidas a partir da poesia

À margem da margem, título dado ao poema do MC MVS, atenta para questões bastante presentes na realidade da juventude negra, como a violência policial, os reflexos da desigualdade social brasileira, a realidade opressora experimentada pelos jovens negros, a falácia da meritocracia e as possibilidades apresentadas para os negros e negras desse país.

Antes, porém de nos debruçarmos na análise do poema propriamente, faz-se necessário traçarmos um paralelo entre o título elaborado pelo MC e a discussão que propomos ao longo da presente dissertação acerca dos letramentos chamados marginais. É interessante ressaltar que, no presente poema, o autor não se coloca como pertencente a uma literatura da margem, mas, mergulhando mais profundamente, se diz à margem da margem, como que propondo um não-lugar, um não acolhimento inclusive do que seria a marginalidade literária. Uma nova proposta. Um novo olhar periférico que pulsa na tentativa de ser compreendido a partir das lentes periféricas, das lentes das imediações urbanas, do vigor juvenil e preto que grita e busca seu lugar como quem já o encontrou, como quem o tem lapidado cotidianamente.

No entanto, parece-nos que a criação do título não diz respeito somente à reafirmação territorial provocada pela validação do lugar marginal. À margem da margem também parece evocar um lugar de retorno às origens, de diálogo entre dois contextos que outrora haviam sido colocados como excludentes e opostos, a saber: a realidade negra e a vivência escolar. Com a proposta de incluir aprendizados escolares e vivências de homens negros e mulheres negras, não apenas em seu título, mas ao longo do texto, MVS propõe um cenário de renovação da realidade escolar, realidade vivenciada por ele: mais plural, mais diversa e mais negra. Com corpos negros ocupando seus espaços e propondo novos debates pedagógicos e emancipatórios. À margem da margem, portanto, não se distancia apenas da normatividade, do padrão literário, cultural e até pedagógico embranquecido e excludente. Para além disso, o título dado pelo autor parece dialogar com novas perspectivas, novas realidades vivenciadas a partir de jovens negros e negras que, por meio de lutas vencidas pelo Movimento Negro, hoje podem ser ouvidos e ouvidas num espaço escolar extremamente privilegiado como o CEFET/RJ e, mais do que isso, podem propor novas diretrizes, novos caminhos para aqueles e aquelas que virão. Podem, enfim, reexistir por meio e através da linguagem. Nesse sentido, o título evoca ainda para uma esperança da luta

negra e antirracista, na medida em que propõe novos rumos político-educativos e, especialmente, novos protagonistas nessa jornada.

A expressão “estar à margem” nos coloca diante de um parâmetro, de um paradigma. Assim, a margem estaria em oposição, em contrariedade a esse padrão. No entanto, ao denominar o poema de “À margem da margem”, o autor parece provocar uma relação de disparidade não apenas com o que seria tido como norma, mas também em relação ao que estaria à margem. Por esse motivo, parece-nos que o título aponta para uma ressignificação literária.

> “Ordem e Progresso, visão positivista/ Viemos da desordem e do caos, não peça pra sermos otimistas”.

Na atual seção, focalizaremos na primeira parte do poema, procurando entender o paralelo proposto pelo autor entre a visão positivista do Brasil do século XIX (manifesta na nossa bandeira, inclusive) e os reflexos dessa visão para a realidade de jovens negros. É interessante ressaltar que as consequências dessa perspectiva são, segundo o autor, inclusive sentidas na linguagem, exemplificada por ele através da palavra “escravizada” ao invés de “escravos”. A escolha dessa palavra aponta para a condição de subalternidade imposta pelo homem branco ao negro e reitera que essa não é uma condição inata ao homem negro, ao contrário, foi imposta a ele e seus reflexos são evidentes.

Logo no início do poema, observamos que o MC faz menção à ideia positivista prevalente nos dizeres de nossa bandeira, que acabam moldando a conjuntura brasileira no que diz respeito ao papel dos homens e mulheres pretos do país. O positivismo, corrente criada e estabelecida no século XIX, apesar de ser uma teoria já questionada e ultrapassada, permanece presente no imaginário social brasileiro, especialmente quando tratamos da questão racial do Brasil. Segundo essa corrente, negros e negras são colocados em situação de subalternidade, em decorrência de sua genética, já que seriam naturalmente incapazes intelectualmente e, portanto, indignos de estarem em posição de igualdade em relação ao homem branco. Como elucida Almeida (2018) acerca do positivismo:

> O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de objeto filosófico, o homem passou a ser objeto científico. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento

> de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. (ALMEIDA, 2018, p.23).

Para além disso, o pensamento acima esboçado reforça a animalização de homens negros – ideia essa ainda tão presente nas políticas de segurança e na violência policial citada por MVS em sua escrita. A apresentação do positivismo feita pelo slammer surge como pano de fundo para o que será abordado logo em seguida: a truculência policial e o descaso do governo no trato com jovens negros e negras que são descartáveis e têm suas vidas ceifadas justamente por não serem vistos como equiparáveis aos brancos. MVS reforça, portanto, que a "desordem e o caos" citados por ele na poesia não são realidades ultrapassadas ou estanques em séculos anteriores. Ao contrário, são sentidas e experienciadas rotineiramente por jovens negros e negras que continuam sendo vistos como inferiores, dentro de uma lógica extremamente racista e colonizadora. MVS inicia seu poema, contextualizando seu público acerca da realidade negra e periférica, sendo esta de coerção, de privações, de violência e de abuso à integridade da vida.

O autor sugere uma correlação entre a propagação da ideia positivista com a abordagem policial no Maracanã, bairro da zona norte do Rio de Janeiro. O fato de o autor escancarar a realidade recorrente vivenciada por negros e negras em seus versos mostra-nos que a perseguição às vidas negras está longe de ser aleatória e despropositada. Ao contrário, apresenta-se como uma estratégia de poder que, assim como no século XIX, tem como objetivo a erradicação do povo negro, bem como as privações de suas possibilidades de ascensão e de ocupação de espaços privilegiados.

> "Os policiais sempre param e nos revistam/ Vislumbramos o futuro pelos traumas do passado/Mas lembrem, nós jamais fomos escravos e sim escravizados. "

MVS propõe uma provocação da linguagem ao sugerir o fim do uso da palavra "escravo" e a apropriação do termo "escravizados", já que o primeiro diz respeito à essencialização do ser submetido e apela para a inferiorização e depreciação dos homens negros e mulheres negras, como se nascessem para essa função e tivessem todas as suas vivências negadas e forçosamente diminuídas. Já o termo proposto pelo autor ("escravizados") atenta para a condição de subalternidade imposta, violenta, rígida e opressora a que os negros foram submetidos. Ao propor a violência exposta na prática da escravização, o autor ao mesmo tempo em que retira do vitimizado a culpa e potencializa o ser negro como corpos que foram impedidos de externarem sua força, seu poder e suas habilidades.

É interessante ver o caráter de denúncia presente nas palavras e no posicionamento do MC. A reflexão acerca dos desdobramentos da linguagem nos convida à percepção do racismo estrutural, tão latente nas escolhas linguísticas que fazemos e, portanto, no alicerce da língua portuguesa. Ao se apropriar da língua, ratificado por um cenário como o CEFET/RJ, para apontar elementos raciais e sociais presentes na própria língua, o MC mais uma vez propõe uma nova percepção e uma proposta pedagógica antirracista no ambiente escolar. Nesse sentido, para além da apropriação da língua e do aprendizado referente à sala de aula, o slammer passa sua mensagem por meio da corporeidade latente, pulsante em seu corpo negro. Na realidade, é seu corpo que comunica, seu corpo-linguagem, seu corpo-texto, que ritualiza as experiências do ser negro e as traduz para a sabedoria das rodas. Como elucida Silvio Almeida (2018):

> Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. (ALMEIDA, 2018, p.37).

Nesse sentido, reiteramos a importância de práticas discursivas tais como o Slam estudantil que reforçam o racismo estrutural também manifesto na Língua, que corrobora não apenas para a manutenção do racismo, mas também para a correta compreensão de fatos históricos tão significativos e basilares de nossa construção identitária afro-brasileira.

> “Presos, chicoteados, levados sem mandado/ Ironia do Machado, méritos oficiais aos que trazem os capturados/ Cândido ou Arminda? Qual dos dois está errado? Sistema opressor corrompe o aprisionado”.

Ao evidenciar que, no período colonial, negros e negras foram subjugados e “levados sem mandado”, o autor propicia um paralelo entre negros escravizados na era colonial e negros e negras que continuam em situação de inferioridade e castração no Brasil atual. Mais uma vez, o cenário apresentado pelo MC aponta para o enraizamento, solidificação do racismo como base pungente nos mecanismos estruturais e institucionais de poder. Os perversos reflexos do racismo estrutural parecem ser o fio condutor de análise de MVS, que, por meio de seus versos, não apenas deflagra a potência negra em suas rítmicas, mas também denuncia o descrédito dado às produções e ao talento negro que resiste como flor que nasce no asfalto[8], apesar da sabotagem legalizada e consciente por eles sofrida.

[8] Carlos Drummond de Andrade – A flor e a náusea (1945).

Ainda em caráter de denúncia, MVS utiliza-se do conto *Pai Contra Mãe* (1906), de Machado de Assis, para provocar a reflexão acerca da condição marginal vivenciada por negros e negras no cenário escravocrata de nosso país. Por meio de rimas que propõem o questionamento sobre as condições precárias experienciadas pelos negros neste período, o slammer contrasta a realidade dos personagens principais do conto de Machado e nos apresenta a complexidade das relações estabelecidas naquela época pré-abolicionista– que, infelizmente, nos acompanha até os dias atuais. Ao trazer a situação exposta por Machado para o âmago de seus versos, MVS nos convoca à averiguação das incongruências do Brasil contemporâneo, que em muito dialoga com a situação exposta por Machado.

O conto de Machado de Assis é iniciado com a apresentação do personagem Cândido, um apanhador de negros escravizados em situação de fuga, que carece de um emprego fixo, mas que não consegue a estabilidade necessária para sustentar a si mesmo e àquela que viria a ser sua esposa – Clara –, com quem tem um filho. Na medida em que a condição financeira de Cândido começa a piorar, a tia de Clara sugere que ambos deixem seu filho na roda dos enjeitados, entretanto os pais discordam dessa possibilidade.

Vale salientar que o destino de uma criança para a roda dos enjeitados era extremamente grave do ponto de vista moral e social, já que eram colocadas nesses espaços, crianças cujos pais não podiam sustentar ou criar por qualquer razão. Dessa forma, a criança era acolhida e cuidada por terceiros até que atingisse a maturidade. Este ponto do conto revela tamanha dramaticidade e gravidade da situação de Cândido, pois a entrega de um filho numa condição como a acima citada era, de fato, chegar às últimas consequências.

Com o passar do tempo, Cândido, quase se dando por vencido, decide ceder e entregar seu filho. No entanto, a caminho da entrega, o personagem depara-se com Arminda – escravizada fugida, por quem seus senhores estavam dispostos a pagar cem mil réis. Arminda, porém, suplica para que não seja levada de volta para seu senhor e coloca-se, inclusive, à disposição para servir à família de Cândido. Disposto a sustentar seu filho e sua família, Cândido ignora as súplicas de Arminda e a entrega ao senhor de escravos, ainda que a personagem tenha contado que estava grávida e, portanto, numa situação ainda mais difícil para tornar à condição de escravizada. Por fim, Arminda é entregue ao senhor de escravos, Cândido recebe a quantia desejada e consegue, desse modo, cuidar de seu filho, sem a necessidade de entregá-lo para adoção.

Este breve resumo do conto faz-se necessário para que entendamos o questionamento levantado por MVS no verso em que ele sugere: “Cândido ou Arminda? Qual dos dois está errado?”. A provocação do slammer parece apontar para a legitimidade da dor de ambos os personagens e para a situação vivenciada pelos dois, que é fruto direto da condição de subalternidade negra, tão latente naquela época e tão presente também nos dias de hoje – ainda que com novas facetas, novas roupagens.

Arminda, mulher, grávida e escravizada que estava na tentativa de fuga e suposta libertação de um sistema mutilador de corpos negros – que, aliás, muito provavelmente a havia colocado em situação de gravidez – implora por compaixão no desejo de dar à criança que carregava uma nova possibilidade, uma reconstrução de caminhos apesar da inexistência de perspectivas enfrentada por negros e negras fugidos. Ao lermos a súplica de Arminda, nos identificamos com sua dor, com seu desespero, ainda que o impasse esteja posto, já que Cândido também se encontra em um quadro de escassez.

O protagonista do conto de Machado encontra na captura de Arminda uma possibilidade de criar seu filho, de dar continuidade à sua vida que ele já tinha por devastada. Os dois personagens, portanto, agiam na luta pela dignidade de seus filhos. Como Machado elucida no início de seu conto: “mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel” (ASSIS, 1998, p. 95). A chamada ordem social, no conto de Machado, só estaria estabelecida a partir do sofrimento, da perda desses corpos negros – especialmente numa sociedade construída através da mão de obra negra e escravizada.

No entanto, ao provocar a reflexão sobre as realidades de Cândido e Arminda, MVS os coloca como fruto dessa ordem social citada por Machado. Uma ordem social violenta, racista, que não poderia estabelecer qualquer realidade outra que não fosse a dor, a perda e o dano às de vidas negras.

A pobreza e total carência sentidas por Cândido, juntamente à fuga de Arminda, sublinham os estragos deixados pela sociedade escravocrata e ainda vívidos e latentes na realidade negra atual. Desarraigado do âmbito moral presente na ação de Cândido, MVS nos faz pensar nos reflexos diretos de uma construção social que aniquila não somente a individualidade do negro, mas também o coloca em constante situação de vulnerabilidade.

Em continuidade com essa temática, MVS prossegue: “sistema opressor corrompe o aprisionado/ A oportunidade faz o ladrão, da mata fez o capitão”. Neste verso, MVS aponta para o enclausuramento vivenciado por Cândido, para muito além

da questão social. A esmagadora mão do racismo brasileiro impossibilitou que Cândido olhasse para Arminda e a visse como uma igual. E é exatamente dessa forma que a máquina do racismo tem trabalhado com a finalidade no extermínio de corpos negros: separando-os, erradicando a coletividade, inclusive e, talvez principalmente, no âmbito das ideias. Cândido, por estar em uma situação de vulnerabilidade e necessidade imediata de recursos, só conseguia ver como saída a entrega de Arminda. Possivelmente, ele não se atentou para o fato de que não apenas ela estava sendo entregue ao precipício, como ele também era resultado de um sistema bem articulado que também o trucidaria no fim das contas. Cândido havia conseguido os cem mil réis de que necessitava, mas não se deu conta de que o preço a ser pago era alto demais. Mais do que isso, para que seu sustento estivesse garantido, ele teria que ajudar a sustentar um sistema de matança, um sistema de morte que acabaria por refletir em sua própria vida. O capitão do mato, como bem apontado pelo MC, não se entende como parte do corpo violentado, ao contrário, acaba por servir como peça fundamental da dominação escravocrata. Sobre isso, Almeida (2018) elucida:

> A ocupação colonial não pode ser entendida apenas como um evento restrito ao século XIX, mas como uma nova forma de dominação política em que se juntam os poderes disciplinar, biopolítico e necropolítico. A colônia como forma de dominação pode agora ser instituída dentro das fronteiras dos Estados como parte das chamadas políticas de segurança pública. (ALMEIDA, 2018, p.94).

A colônia apontada por Sílvio Almeida não se apresenta substancialmente em nosso atual cenário sócio-político, mas está presente no imaginário social na medida em que a retirada e total negação de privilégios é fortemente sentida pela população negra. E não apenas os direitos são negados, como, de igual maneira, somos regidos por um tecido social que nega o privilégio racial branco e, na falsa crença da democracia racial, os faz acreditar que somos todos igualmente tratados e subordinados às mesmas leis. Sobre isso, Mano Brown (2002) atenta: “Olha quem morre, irmão. Veja, você, quem mata. ” Enquanto corpos negros são sistematicamente lançados ao chão, a mão que dispara o gatilho é, em grande parte das vezes, uma mão também negra, respaldada na falácia da inexistência do racismo estrutural e na igualdade racial brasileira. Essa crença, por vezes, é alicerçada na ideia da inexistência de raças, pela leitura de que raça é um fator biológico e que, portanto, sendo todos iguais, não haveria seres superiores a outros. No entanto, sabemos que o perigo desse discurso está primeiramente na leitura da palavra raça como sendo um fator de ordem biológica, já que este conceito está ancorado sobretudo no viés ideológico, político e identitário. Além disso, apesar da suposta beleza presente no discurso da igualdade de todos, há por

detrás do pensamento uma ideia de padronização, de unificação de pessoas. E, nesse sentido, é evidente que uma parcela social – a saber, negros e negras – são desconsiderados e tem suas particularidades secundarizadas para o predomínio da "igualdade" branca e pasteurizada. Para além, é claro da constatação de que é o próprio racismo que cria a divisão racial. Como ressalta Fanon (2008, p. 90), "é o racista que cria o inferiorizado". Sobre isso, Souza (2014) pontua:

> Não obstante à validade desses estudos da genética, há muito que a categoria raça deixou de ser utilizada em termos essencialmente biológicos por muitos daqueles que se dedicam ao estudo das relações raciais. Entre esses pesquisadores, vigoraa concepção da categoria raça como uma determinação político social cuja construção é de fundo sociológico, resultante de uma dada construção histórica, pelo qual os indivíduos são identificados e classificados nas relações sociais cotidianas. A despeito dos avanços da genética, na sociedade o branco é visto como branco e o negro é visto como negro, com ambos recebendo o impacto nas relações sociais em função disso. (SOUZA, 2014, p.10).

As contribuições de Souza (2014), bem como a fala de Mano Brown dialogam com a precisa e sensível análise de MVS, que, em um de seus versos referentes ao conto de Machado, apresenta a invisível, mas latente mão do racismo nas relações estabelecidas entre negros e senhores. Em: "Ironia do Machado, méritos oficiais aos que trazem os capturados", MVS mostra como a inexpressiva recompensa de Cândido, que o fez, sem pudor, entregar Arminda a seu senhor, nos mostra a complexidade de um sistema racial, que desde a época pré-abolicionista já nos dá sinais de que não apenas se utiliza da mão de obra negra e escravizada para alicerçar seus impérios, como também, e principalmente, se vale da condição de desvantagem social do negro – criada pelo próprio sistema racista – para impedir que negros e negras solidifiquem seus processos identitários e se compreendam enquanto iguais.

> A oportunidade faz o ladrão, da mata fez o Capitão/A marca de Caim, irmão matando irmão, branco nem a palma da mão/ A falta do básico não dá muita opção.

Nos versos seguintes, MVS brinca com o famoso dito popular "A oportunidade faz o ladrão", evidenciando que, no caso de Cândido, a oportunidade – a captura de Arminda – aproximou-o da figura do capitão do mato, que, como parte do sistema racista, acaba por desumanizar sua semelhante em busca de seus próprios benefícios. No entanto, não há qualquer julgamento na análise da decisão de Cândido por parte do slammer. Ao contrário, ele reitera que essa situação é forjada como consequência de um sistema desigual, que não propicia novas esferas e possibilidades para homens

negros e mulheres negras, mas apresenta-lhes apenas as opções de subalternidade, exploração e violência.

Além disso, é interessante ressaltarmos a figura do capitão do mato, que surge como aquele que desonra, desconecta-se dos valores e interesses da comunidade negra e passa a trabalhar em prol da dominância da branquidade. É evidente que essa ação não atua no campo da escolha e sim de uma vasta e sólida estrutura que não permite a escolha do negro e o coloca necessariamente na base da pirâmide social, em sustentação e construção dessa pirâmide, mas jamais extraindo dela suas benesses.

Como elucida Fernandes (1972):

> O Brasil que resultou da longa elaboração da sociedade colonial não é um produto nem da atividade isolada nem da vontade exclusiva do branco privilegiado e dominante. O fato, porém, é que a sociedade colonial foi montada para esse branco. A nossa história também é uma história do branco privilegiado para o branco privilegiado, não importa se haja ou não alguma contradição entre a raça genotípica e a raça fenotípica, ou entre as aparências e as realidades. [...] O negro foi exposto a um mundo social que se organizou para os segmentos privilegiados da raça dominante. Ele não foi inerte a esse mundo. Doutro lado, esse mundo também não ficou imune ao negro. (FERNANDES, 1972, p. 14-15).

O negro, portanto, não só na sociedade colonial, como ainda hoje, é resultado da exploração que favorece a branquidade, mas não desempenha um papel de pertencimento efetivo nessa sociedade. A estrutura social criada e regida pela branquidade não dá espaços para que o negro recrie sua função social e passe a ser também protagonista dessa composição. Além disso, atualmente estamos ancorados numa ideologia que pressupõe a eficácia da democracia racial e que, portanto, nega a invisibilização de negros e negras no tecido social.

A falácia da democracia racial corrobora para o apagamento dos negros e negras do nosso país, na medida em que ignora o valor e a riqueza de nossa cultura, não sabendo abordá-la – especialmente em espaços escolares – sem que haja pejoratividade na abordagem, anulação da nossa potência intelectual e tantas outras influências e contribuições de negros que construíram o Brasil. Como salienta Fernandes (1972) sobre a construção da figura do negro no Brasil:

> O intuito direto consistia em pôr em evidência o sentido global e as consequências fatais do ajustamento do “negro” e do “mulato” à sociedade brasileira. Antes de atingir a democracia – em termos parciais ou completos: um processo para o futuro –, o negro e o mulato têm de aceitar a padronização e a uniformização. Eles se perdem como raça e como raça portadora de cultura. As portas dos mundos dos brancos não são intransponíveis. Para atravessá-las, porém, os negros e mulatos passam por um abrasileiramento que é, inapelavelmente, um processo sistemático de branqueamento. (FERNANDES, 1972, p.16).

O que Florestan Fernandes denomina “padronização e uniformização” do negro e do mulato parece dialogar com as funções estabelecidas por estes no cenário apontado por MVS em sua análise machadiana sobre a figura de Cândido, figura essa de capitão do mato, que ao mesmo tempo que estabelece domínio sobre suas vítimas – também negras –ainda cumpre o papel de subserviência em relação à branquidade, ou seja, continua a cooperar para a manutenção do status quo branco e, portanto, para a dominação branca sobre corpos negros.

Sendo assim, Cândido simboliza mais uma peça no grande quebra-cabeça sistêmico que estabelece, posiciona e determina a função social dos negros dentro de um cenário embranquecido. Como estabelece o título do livro de Florestan, é o “O negro no mundo dos brancos”, mundo criado, contado e protagonizado pelas narrativas brancas, contudo construído e solidificado por bases negras, por mão-de-obra negra e por interpelações negras ao longo de toda a História.

Em referência à narrativa bíblica de Caim e Abel, MVS sugere um elo comparativo com a história de Cândido e Arminda, evidenciando que há “irmão matando irmão”. No relato bíblico, Caim mata Abel como fruto da indignação por ele sentida com a reprovação de sua oferta a Deus. Quando por Deus é indagado sobre a vida de seu irmão Abel, a descrição bíblica diz que Caim afirma não ter responsabilidade alguma sobre a vida do irmão. “Então o Senhor perguntou a Caim: “Onde está seu irmão Abel? “Respondeu ele: “Não sei; sou eu o responsável por meu irmão? “Disse o Senhor: “O que foi que você fez? Escute! “Da terra o sangue do seu irmão está clamando”. (Gênesis 4: 9 -10).

O paralelo traçado pelo slammer MVS parece estabelecer vínculo entre os gritos desesperados de Arminda ao ser entregue para o senhor de escravizados e o sangue de Abel, que clama a Deus em angústia por ter sido assassinado. É interessante perceber que, mesmo sem que houvesse assassinato ou uma morte propriamente dita na história de Cândido e Arminda, há uma morte simbólica, estrutural e agonizante na entrega de Arminda. Seu choro desesperado parece apontar que até mesmo a morte seria melhor do que a vida de escravidão. E, assim como Caim retira de si a responsabilidade pela morte de Abel, Cândido não se julga responsável pelo aborto de Arminda, ocorrido como consequência de sua captura e devolução ao senhor de escravizados. Cândido, portanto, não se vê como responsável pelo malsucedido à Arminda e, como diz Machado, “abençoava a fuga” da escrava, pois através dela teria a possibilidade de ficar com seu filho.

É interessante ressaltarmos ainda que MVS inicia seu verso destacando “A marca de Caim”. Comumente compreendida pela tradição religiosa, especialmente evangélica, como maldição, a marca de Caim é por muitos compreendida como sinônimo da obtenção da pele negra. Ou seja, Caim teria sido punido por Deus pelo assassinato de seu irmão, tendo como prejuízo a cor de sua pele, que seria eternamente marcada como símbolo de castigo, de diminuição por parte de Deus. No entanto, o slammer pontua que a marca de Caim seria justamente a desavença entre irmãos negros. A questão estaria, portanto, muito além da cor da pele, já que eles já seriam negros (“Brancos nem a palma da mão”). Com isso, MVS sugere que a marca, o insucesso de Caim não seria a cor de sua pele, mas seria, sobretudo, a questão moral da negligência pela morte de um semelhante, a falta de cuidado com outro irmão negro.

MVS finaliza esse trecho dizendo que “A falta do básico não dá opção” e com isso aponta para a enorme defasagem de necessidades urgentes e básicas negadas ao povo negro que o coloca em situação de falta de escolha diante de contextos como o apresentado por Machado. Ao atentar para a falta do básico e as privações sofridas pela comunidade negra brasileira, MVS humaniza a ação de Cândido e tira de seu feito qualquer tipo de julgamento ou suposição negativa, já que indica que Cândido agiu como resultado de um cenário que não oferece possibilidades.

> Capatazes, Senhores de Engenho sugam teus recursos/ Depois testam teu desempenho/ Dizem que eu não mereço/E é por isso que eu não tenho/ "O trabalho traz liberdade"/É a mentira do milênio/Nesse mundo tão desigual onde a guerra é real/ Pessoas morando na rua, crianças com fome no sinal/Meritocracia é uma falácia banal/ Pare e pense: é a camada pobre quem faz o trabalho braçal.

Em continuidade à análise do poema de MVS, percebemos que o slammer faz uma provocação sobre as consequências do processo de escravização dos negros, na medida em que sugere que os papéis sociais exercidos por capatazes e senhores de engenho continuam sendo manifestos em nosso corpo social. E esses papéis não são assumidos apenas por agentes do Estado, como citado pelos slammers no capítulo II, como também, e sobretudo, por uma estrutura social que embasa, ratifica e reafirma por meio de sua conduta qual é o lugar dirigido aos negros e negras e de que forma estes devem e podem ser tratados nesse país.

Essas ações são solidificadas e embasadas no racismo estrutural, que garante a dificuldade de ascensão e de reestruturação social negra. Com uma de suas ferramentas mais eficazes, reforça, por meio da ideologia dominante, a ideia da meritocracia, que prega a concepção de que todos, mulheres e homens, negros e brancos, estão em mesmo nível de igualdade e, portanto, cabe apenas ao indivíduo,

solitária e pontualmente, ascender socialmente por meio de seu próprio esforço, por meio de suas próprias conquistas. Assim sendo, a ausência de êxito não seria consequência de um Estado ausente que não oferece possibilidades igualitárias, por exemplo, mas apareceria como falha pontual ao invés de sistêmica. Como elucida Florestan Fernandes (1972):

> Os únicos canais eficientes de ascensão social na sociedade brasileira ainda continuam, quase tão fortemente quanto no passado, como privilégios sociais das elites das classes altas e da "raça dominante". O negro e o mulato, como eles diriam, aí "não têm vez", encontrando-se rigidamente bloqueados por privilégios sociais que possuem inevitáveis e profundas implicações raciais. (FERNANDES, 1972, p.49).

É interessante ressaltar que, como o poema de MVS traz concretas exemplificações do racismo nos tempos coloniais e propõe um paralelo com o racismo ainda presente nos dias de hoje, a relação de causalidade e consequência manifesta entre esses tempos históricos fica ainda mais latente e substancial. Quando nos deparamos com a realidade escravocrata vivenciada por negros e negras brasileiros, somos confrontados com a falta de políticas públicas e de medidas eficazes que deem conta de diminuir ou mesmo erradicar os danos trazidos pelo processo de escravização.

No entanto, esse processo de reparação não aconteceu e por isso os reflexos são bastante evidentes, tanto no que diz respeito à disparidade de negros em cargos de poder como em relação à inegável supremacia branca que não apenas tinha projeção no período colonial, como também se apresenta de maneira esmagadora em nossa atual construção de sociedade. A explicação pode ser encontrada exatamente no fato de que a base da estruturação social brasileira permaneceu a mesma, embora os mecanismos para a manifestação dessa desigualdade tenham sido forjados de maneiras diferentes, em contextos históricos também distintos. Isso quer dizer que, se o cenário do conto machadiano aponta para o período escravocrata em que ao negro não era oferecida qualquer possibilidade de ascensão ou fuga da realidade servil, hoje os negros, em sua maioria, são privados de benesses que aos brancos são apresentadas com facilidade, como acesso ao ensino de qualidade, acesso à universidade e a altos cargos de poder. Tudo isso ancorado na ideologia meritória. Como esclarece Almeida (2018):

> No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo o que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra

> a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro o discurso da meritocracia é altamente racista, vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos com a desigualdade racial. (ALMEIDA, 2018, p.63).

Almeida atenta para um importante reflexo presente no discurso e nas práticas meritocráticas: a conformação ideológica, ou seja, o descaso inerente à compreensão de que o esforço traz o retorno devido. Portanto, em casos de insucesso ou falta de oportunidades, a explicação é dada a partir da falta de tentativas, falta da vontade necessária. Esse pensamento, corrobora, é claro, para a não-implementação de políticas públicas que procurem equilibrar as desigualdades sócio-econômicas e raciais que temos em nosso país. Mais do que isso, pensamentos como esse retiram dos ombros dos beneficiários desse sistema a responsabilidade por suas práticas individuais, que se dão na esfera relacional, e coletivas, que interferem e refletem em ações institucionais.

A ideologia meritocrática, tão obstinada pelos resultados, pela produção, cria nos negros e negras o sentimento – já reforçado cotidianamente pelo racismo estrutural – de que estamos em constante teste, de que, mais do que conseguir a tarefa desejada, é preciso provar o merecimento, a capacidade de ocupar determinado cargo ou determinado lugar. Portanto, o pano de fundo temático desses versos de MVS diz respeito à cobrança advinda do contexto meritório, que ratifica constantemente a necessidade de evidenciar determinada aptidão ou competência. Ao dizer que “Capatazes, Senhores de Engenho sugam teus recursos/ Depois testam teu desempenho”, MVS parece confirmar que a luta travada constantemente por negros e negras corresponde ao racismo sobre eles imposto, que, para além da demonstração da competência, coloca-nos em lugar de teste, de constante provação. Quando o slammer sugere que os senhores “testam teu desempenho”, o trecho parece fazer menção à violência emocional/psicológica a que o negro é submetido quando não apenas precisa dar conta de sua produção, seu trabalho diário, como também sente que é colocado à prova em cada uma de suas realizações, seja como comprovação de sua destreza intelectual para assumir determinado cargo, seja na luta pela reafirmação de que sua dignidade para ocupar determinado espaço.

Em seguida, o poeta continua: “dizem que eu não mereço/ e é por isso que eu não tenho”. Mais uma vez, a voz da branquidade e do sistema racista ditam as regras do jogo e determinam a falta de merecimento do negro, justificando a omissão do Estado por meio das ações individuais do sujeito, que jamais são suficientes para alcançar a igualdade. Após a percepção e análise a respeito da falácia da meritocracia, MVS

mergulha mais fundo no tema referente ao trabalho e questiona a suposta liberdade prometida através dele. Na realidade, a promessa de dignificação por meio do trabalho é uma das armas sutis de nossa dissimulada democracia racial: enquanto os empregos de menor prestígio são destinados aos negros e negras, o compromisso de respeitabilidade, de integridade por meio do trabalho é firmado por parte da branquidade. Ou seja, apesar da falta de acesso aos direitos básicos, mais facilmente alcançados pelos brancos em nossa desigual democracia, o trabalho seria o viés pelo qual trabalhadoras e trabalhadores negros teriam acesso à liberdade, à ascensão e à dignidade. MVS questiona esse conceito já que a maior parte da população negra não tem essas promessas como devolutiva concreta e, ao contrário, continua a servir de base da pirâmide, contribuindo para a manutenção do status quo. Esse discurso não apenas favorece a consolidação do racismo em termos práticos como dito anteriormente, como também em termos ideológicos, na medida em que valida a exploração como meio de alcançar a harmonia e o bom funcionamento do sistema. Nesse sentido, compartilhamos dos dizeres de Almeida (2018), segundo o qual:

> Poder-se-ia dizer que o racismo normaliza a superexploração do trabalho, que consiste no pagamento de remuneração abaixo do valor necessário para a reposição da força de trabalho e maior exploração física do trabalhador, o que pode ser exemplificado com o trabalhador ou trabalhadora que não consegue com o salário sustentar a própria família ou o faz com muita dificuldade, e isso independentemente do número de horas que trabalhe. A superexploração do trabalho ocorre especialmente na chamada periferia, onde em geral o capitalismo se instalou sob a lógica colonialista. O racismo, certamente, não é estranho à expansão colonial e à violência dos processos de acumulação primitiva de capital que liberam os elementos constitutivos da sociedade capitalista. (ALMEIDA, 2018, p.135).

> Poesia Marginal, Carolina nessas linhas/ Seja no Quarto de Despejo ou na casa de Alvenaria/ Camada pobre é a que mais rala, a qual mais sua a camisa/ E essa roda gigante desse mundo nunca gira, nunca chegamos ao topo.

Em continuidade aos seus versos, MVS mais uma vez traz apontamentos e contribuições apreendidos no espaço escolar e propõe uma brilhante provocação em suas rimas, que sugerem a equiparação de uma trajetória renomada como a de Carolina de Jesus[9]com as vivências e percalços experienciados pelo povo negro. Nesse sentido, o slammer não apenas consolida as narrativas negras de sucesso apesar da sabotagem sistêmica apresentada anteriormente, como também, e principalmente, propõe uma

[9] Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi uma autora brasileira, considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do País. Ela é autora do livro *bestseller* autobiográfico *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*.

valiosa reflexão sobre o papel da escola na solidificação de identidades negras e na promoção de novos horizontes e novas possibilidades para seu alunado negro. Por meio das temáticas abordadas pelo slammer, vemos que as questões escolares não se limitam às práticas conteudistas, mas promovem a interação, o intercâmbio entre sala de aula e práticas educativas efetivas, para além dos muros da escola.

A percepção de uma referência como Carolina de Jesus para a vida de alunos e alunas negras é fundamental para a identificação e transformação de ambientes escolares como lugares protagonizados pela vivência desses alunos, por suas trajetórias, por suas narrativas. A menção de MVS à Carolina de Jesus, traçando um paralelo com a poesia marginal, é de extrema importância, pois reforça o traço específico e a potência da escrita negra periférica, que se utiliza do constante despejar e despir (SILVA, 2019) enfrentado por negros e negras. Estes que, diante do confronto com suas próprias raízes, com seus próprios recursos, colocam-se em incessante movimento de abandonar velhas percepções, roupagens antigas com as quais não se identificam mais e reafirmarem não apenas externamente, mas também, e talvez principalmente, reafirmar para si o desejo, o compromisso de autenticar e fazer valer seu protagonismo negro, o orgulho de sua raça e a beleza de ser quem é. De acordo com Hall (2006):

> O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". (HALL, 2006, p.13).

Quando dizemos respeito ao processo de identificação, reconhecimento e apropriação do negro de si próprio, estamos mergulhando em construções ainda mais profundas, pois fazem menção à trajetória de tornar-se negro (SANTOS, 1983), portanto, trata-se de uma trajetória de revisão, de reconfiguração de uma série de deturpações acerca de nossa própria imagem que precisam ser corrigidas. O encontro do negro com sua própria imagem, na tentativa da composição de um olhar mais ameno, mais cuidadoso sobre si, é não apenas uma mudança identitária, mas é, acima de tudo, um ato revolucionário.

Ao salientar que a poesia marginal está presente “no quarto do despejo ou na casa de alvenaria”, o slammer novamente traça um paralelo com o que há em comum entre a sua poesia e a de Carolina de Jesus. Além disso, parece apontar para a

realidade ancestral tão presente na cultura africana de que “nossos passos vêm de longe”; ou seja, para que ele, enquanto aluno negro do CEFET/RJ pudesse estar diante de um público, compartilhando suas linhas poéticas, foi necessário que, muito antes, grandes personagens da vida real se colocassem na dianteira da luta antirracista para abrirem caminhos para o que hoje colhemos. Os versos de MVS, portanto, revelam o reconhecimento e a constatação de que ele não caminha sozinho, ao contrário, cresce e divide seus passos com a coletividade que nos guia.

A coletividade mencionada em seus versos não se limita apenas às ideias trazidas pelo slammer, mas está presente também na ciclicidade de sua proposta poética, que traz em sua temática a importância, o elo e o reconhecimento com aqueles que estão na trajetória da identificação e da propagação da cultura negra antes de nós. Percebemos, portanto, que, apesar de trazer particularidades em sua escrita, o poeta também sugere uma ligação existente entre as mais diversas narrativas negras, salientando suas semelhanças.

Em seguida, MVS pontua a escancarada desigualdade que permite que corpos negros trabalhem mais, “suem a camisa”, como diz o autor, mas continuem a ter um retorno financeiro inferior. Esse desnivelamento não acontece apenas no que diz respeito à ocupação de cargos menos remunerados, mas conseguimos ver essa falta de equidade ao nos depararmos com pretos que ocupam lugares de prestígios, mas ainda assim ganham menos do que brancos que ocupam o mesmo cargo. Essa situação é agravada quando incluímos o fator gênero. Portanto, mulheres negras, representantes da base da pirâmide social, têm um retorno econômico ainda pior do que homens negros. Situações como essas têm respaldo no racismo estrutural, que garante que “a roda não gire”, como traz MVS, e que, por conseguinte, as camadas sociais sejam ocupadas pelas mesmas pessoas. Sobre isso, Almeida (2018) salienta:

> Como explicar o fato de que pessoas negras e mulheres encontram-se majoritariamente alocados nos postos de trabalho de baixa remuneração e considerados precários? Como explicar as maiores taxas de desemprego entre pessoas negras? Há anos inúmeras pesquisas têm demonstrado que a raça é um marcador determinante da desigualdade econômica e que direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levem em conta o fator raça/cor mostram-se pouco efetivas. (ALMEIDA, 2018, p.122).

A metáfora da “roda gigante que nunca gira” para demonstrar que negros e negras dificilmente chegam a altos cargos sociais é validada pelo mesmo racismo estrutural apresentado por Almeida. Os reflexos dessa estrutura social não são apenas sentidos na falta de representatividade negra nesses cargos, mas também no

entendimento de que negros não seriam capazes de ocupar tais espaços. Essa ideologia criada pelo e através do racismo estrutural não é particularidade dos brancos, que, alicerçados nessa teoria, desacreditam nas potencialidades negras, negando ou sabotando seu protagonismo. Infelizmente, negros e negras, também ancorados e solidificados nessa estrutura, passam a crer que não são suficientemente bons para fazerem parte desse cenário sócio-econômico. Mais uma vez, Almeida (2018) destaca:

> A pobreza, a pouca educação formal e a falta de cuidados médicos ajuda a reforçar os estereótipos racistas, tais como a esdrúxula ideia de que negros têm pouca propensão para trabalhos intelectuais, completando-se assim um circuito fechado em que a discriminação gera ainda mais discriminação. (ALMEIDA, 2018, p.123).

O que Almeida denomina “circuito fechado”, MVS chama de “roda gigante”, que segue mantendo o privilégio social e a concentração de renda nas mãos da branquidade, enquanto negros e negras assumem posições desiguais em relação aos brancos. Os negros que, no entanto, conseguem fazer a roda girar, ou seja, conseguem ocupar esses inalcançáveis lugares, para validarem sua capacidade de permanência nesses espaços, precisam se submeter ao branqueamento imposto por esses ambientes. Assim sendo, para que de fato consigamos reconfigurar essas estruturas tão consolidadas, faz-se necessário que não apenas repensemos estratégias de reajustes desses setores, mas também, e sobretudo, que pensemos em um novo jogo político-ideológico que reveja as bases estruturantes de nosso ideário enquanto sociedade. Enquanto a base ideológica não for reestruturada, infelizmente seguiremos repetindo as velhas políticas de submissão do negro com novas roupagens.

> Sei que o barato é louco e o processo é lento/Mas no momento tenho que caminhar contra o tempo/A fim de não ser mais um exemplo, só mais uma estatística/Expresso nessas linhas o que a minha mente rabisca/Maria Firmina quem me inspira, a arte salva vidas.

Por fim, MVS coloca em rimas a esperança de novas possibilidades para o futuro, apesar das dificuldades já apresentadas por ele nos versos anteriores. Muito além dos empecilhos e sabotagens estabelecidas pelo sistema, o slammer compreende que apenas a partir da luta e da busca por novas perspectivas será possível a escrita e o direcionamento de novas estórias, de novos rumos não apenas para ele individualmente, mas para toda a coletividade presente em suas linhas. A partir da compreensão de que a caminhada feita por negros e negras em busca de novos cenários é uma caminhada conjunta, ou seja, que considera todo o passado presente para que a luta fosse possibilitada e que reitera o compromisso com os que ainda virão,

MVS reafirma a responsabilidade na luta contra o tempo – já que este também não caminha a nosso favor – para que novos encaminhamentos sejam viabilizados.

3.2 Saberes marginais: a construção de uma pedagogia afrocentrada a partir da identificação escolar

A análise da poética de MVS se apresenta como a coluna vertebral desta pesquisa, já que consolida sua hipótese central: a de que o ambiente escolar possibilita novas propostas pedagógicas, novos rumos e serve como combustível para a solidificação de identidades negras. Através de sua escrita nos deparamos com a importância da escola e do ensino de qualidade na formação desses jovens e na efetivação de uma educação antirracista. Sobre este conceito, alicerçamo-nos na definição de Troyna e Carrington (1990, p. 01), em Maria Aparecida Ferreira de Jesus (2017):

> Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares, e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. (TROYNA; CARRINGTON, 1990, p. 01).

A educação antirracista presente nas linhas de MVS se manifesta não apenas na apresentação de um grande ícone negro como Machado de Assis, mas também, e sobretudo, na precisa análise e no cuidado ao representar Cândido e Arminda em seus versos. Em sua descrição, o slammer considerou o contexto de ambos os personagens e, por conta disso, conseguiu relacionar as experiências destes com particularidades e situações enfrentadas por negros e negras em nosso país atualmente.

A consolidação de uma educação antirracista também se faz presente nas citações dos demais conteúdos apreendidos em sala de aula, que, nas rimas de MVS ganham contornos práticos, efetivos, nas realidades e situações cotidianas que cercam o universo negro. Nesse sentido, podemos dizer que a escola cumpriu seu papel social e ultrapassou os limites da escola, manifestando-se de maneira prática, substancial na vida de seus alunos negros. A educação antirracista não objetiva apenas a questão racial propriamente dita, mas circunscreve toda a temática presente em seu entorno, como: justiça social, desigualdades, empoderamento, entre outros. Temáticas essas consideravelmente presentes nas linhas de MVS. Podemos dizer, portanto, que o papel da escola na apresentação e no aprofundamento de temáticas antirracistas por meio

dos conteúdos de sala de aula cooperam para a formação de jovens negros e negras mais atuantes e cientes de seu papel social, bem como auxiliam na consolidação de um movimento negro educador (GOMES,2017) mais articulado e embasado. Nesse sentido, baseamo-nos nas considerações de GOMES (2010) acerca do crescimento do movimento negro e da importância de suas práticas para a efetivação de novas diretrizes pedagógicas:

> Diante do contexto das relações raciais no Brasil anteriormente citado, não basta à escola brasileira somente se mostrar sensível à diversidade de maneira geral e à questão racial, em específico. A fim de realmente se configurar como uma instituição democrática e que incorpore um projeto educativo emancipatório, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos (1996), a escola sobretudo a pública deverá inserir a questão racial no seu projeto político-pedagógico, tomá-la como eixo das práticas pedagógicas e articulá-la nas discussões que permeiam o currículo escolar. (GOMES, 2010, p.102).

Entendemos, assim, que o compromisso com práticas pedagógicas interessadas em apresentar os pormenores do contexto e da situação histórica do Brasil em paralelo com as questões raciais e sociais tão presentes e basilares de nossa trajetória enquanto brasileiros, fomenta não apenas uma educação de qualidade, mas possibilita um cenário mais igualitário para negros e negras. Esse cenário igualitário, vislumbrado por nós, como explicitou Gomes (2010) contribui para a desconstrução do racismo estrutural e, com isso, colabora para a consolidação de novos cenários educacionais.

Apontamos, mais uma vez, a importância e a vitalidade do Movimento Negro na luta pela efetivação da lei 10.639/03 nas escolas, possibilitando que temáticas referentes às questões raciais fossem pautadas em sala de aula e, mais do que isso, permitindo que conteúdos e autores já tão consolidados, como Machado, por exemplo, fossem revistos por uma ótica mais contextualizada, não priorizando somente seus clássicos– vitais para o estudo da Literatura Brasileira – mas se debruçando também sobre questões raciais e sociais que estão para além da obra. Nesse sentido, podemos dizer que a escola caminha a passos de superar a lógica conteudista pura e simplesmente, mas se engaja em questões extremamente relevantes para a formação acadêmica de seu alunado. Por meio das linhas apresentadas por MVS, vemos que o slammer se apropriou da bagagem apreendida em sala de aula e propôs uma harmonização entre os saberes escolares e o conhecimento adquirido e produzido pela comunidade negra. Ao fazer essa junção, MVS abre caminhos para o diálogo entre esses dois universos, que estão longe de estarem em oposição, como apresentado inicialmente em nossa hipótese. Além disso, os saberes marginais, ao serem pautados diante de práticas escolares, nos deixam frente a incômodos epistemológicos e

sistêmicos que agem no sentido de nos impulsionar em direção a práticas pedagógicas efetivas de transformação constante do cenário escolar.

Podemos nos debruçar, ainda, na função do papel escolar na reafirmação de identidades positivas de homens e mulheres negros e negras. No poema de MVS, conseguimos identificar duas personalidades que são de extrema importância para a nossa literatura e que, em suas rimas, aparecem cumprindo função de ressaltar a potência e as vastas possibilidades de expressão artística negra: Carolina de Jesus e Machado de Assis. Ao trazer essas duas figuras para a centralidade de sua poética, MVS reafirma a potencialidade negra e corrobora na recriação de figuras de identificação, possibilitando que outros jovens negros se espelhem e se referenciem nessas personalidades, bem como em tantas outras.

Além disso, a busca por uma pedagogia antirracista se coloca de mãos dadas com o comprometimento em relação à memória com a ancestralidade. A retomada de nomes que vieram antes de nós na luta por uma educação igualitária e democrática também incide na constante recordação de que a luta antirracista não nos diz respeito apenas no quesito individual, mas sobretudo, coletivamente. Apesar de sermos um país multicultural e de múltiplas etnias, por muito tempo, o ensino brasileiro se apresentou de maneira unilateral, priorizando apenas um lado de nossa história, o lado apresentado como vencedor, enquanto obscurecia a história de 54% da população. Acreditamos, portanto, que a busca por um ensino antirracista caminha no sentido de possibilitar a efetivação do que aqui chamamos de Pedagogia Pluridentitária, ou seja, uma pedagogia que dialoga com diversas vozes e, portanto, se assemelha mais intimamente com a realidade de nosso país.

> A construção dessa unidade, dessa identidade dos excluídos supõe, na perspectiva dos movimentos negros contemporâneos, o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada etc. Ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica. (MUNANGA, 1999, p. 101-102).

A partir da compreensão de que o processo de identificação positiva do negro passa pela reestruturação do sistema escolar, acreditamos que jovens negros e negras como MVS não somente assumem o protagonismo de suas próprias escritas e narrativas, como também solidificam as bases escolares, na medida em que enegrecem as salas de aula e os espaços estudantis. Silva (2010) pontua em Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas:

> É importante desde logo esclarecer que não se trata de abolir as origens europeias da escola da qual todos somos tributários. Com o enegrecimento da educação se propõe escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária. (SILVA, 2010, p.41).

Certamente, o compromisso com uma sociedade mais justa, igualitária e solidária a partir da educação tem reflexos diretos na perspectiva do negro acerca de si mesmo e de todo o contexto social e familiar que o compõem. Entretanto, quando nos debruçamos sobre a importância de poéticas como a de MVS e de rodas culturais como as apresentadas no capítulo anterior, queremos reforçar os efeitos dessa execução em todo o cenário escolar. Sendo assim, o enegrecimento das práticas escolares não coopera somente para a identificação do negro com sua história e cultura, mas também fornece aos alunos brancos subsídios necessários para o combate efetivo ao racismo. Ou seja, reforça a urgência de práticas antirracistas em ambientes escolares e alerta para a importância da democratização dos saberes e da busca pela igualdade. Em resumo, trata-se de um convite para que brancos se juntem à luta antirracista, contra a opressão e o silenciamento de temáticas negras.

Entendemos que, por meio do engajamento de estudantes negros e negras na produção de eventos tais como rodas de cultura, apresentações de poesia, música e tantos outros, passamos a ter, ainda que a passos lentos, a reflexão sobre o ensino dominante que compõe a maior parte de nosso currículo. Nesse sentido, a proposição de atividades como essas instala novas configurações de ensino e, principalmente, possibilita que os alunos reestruturem o espaço escolar de alguma forma, trazendo novas perspectivas de ensino e aprendizagem.

Além disso, a validação de rodas culturais como a apresentada na presente dissertação corrobora para a evocação da memória negra no contexto escolar e acadêmico, já que a despeito da pluralidade e diversidade étnica presente no país, o reconhecimento e apresentação da cultura brasileira é, majoritariamente, vista a partir de um único ponto de vista: o eurocentrado. Sobre isso, MUNANGA (2013) destaca:

> A devolução dessa memória é importante não apenas para os alunos de ascendência africana, mas ainda para os alunos de outras ascendências étnicas, porque eles também tiveram seus aparelhos psíquicos afetados por uma educação envenenada. Além disso, essa memória não pertence apenas aos negros; ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual todos se alimentam cotidianamente é resultante das relações de todos os segmentos étnicos que por motivos históricos conhecidos foram obrigados a conviver desigualmente neste

> encontro de culturas e civilizações que é o Brasil atual. (MUNANGA,2013, p.29).

A importância desse processo de reconfiguração da memória negra e, inclusive, de construção de uma identidade positiva alicerçada no ambiente escolar é vital para a lapidação de uma dinâmica de desintoxicação mental (MUNANGA, 2013), já que brancos e negros são moldados por balizamentos escolares que reforçam a ideia de uma única subjetividade possível, que é a branca. Nesse sentido, narrativas e personagens negros são apresentados de maneira torta ou mesmo incompleta e inexistente. Como fruto disso, temos não apenas a incompletude de nossa história afro-brasileira, como também sérios danos na concepção identitária de jovens negros. A estes é negado o conhecimento sobre suas contribuições para a cultura brasileira e sua participação efetiva na construção de nossa identidade enquanto nação. Nesse sentido, podemos dizer que os danos do apagamento da história do negro refletem inclusive na noção de pertencimento, de unidade coletiva nacional. Possivelmente por isso, ao tratarmos de identidade negra, nos reportamos para a coletividade, fazendo menção à uma identidade forjada em grupo, ainda que com suas evidentes particularidades: pela necessidade de uma união e de um reconhecimento de nossos iguais para o enfrentamento de uma faceta branca posta, imposta e única. A existência de uma identidade negra, bem como de uma identidade indígena, por exemplo, e a ausência total de reflexões acerca de uma identidade branca reafirmam essa lógica.

Portanto, ao abarcar temáticas referentes à realidade negra, bem como possibilitar estratégias de cultivo ao debate a respeito de questões raciais, a escola reafirma a importância da valorização da alteridade na formação individual e coletiva de seu alunado. Além disso, reforça o respeito à diferença e enfatiza o espaço comunitário como um espaço democrático, de múltiplas possibilidades e formas de ser. Certamente, a proposição dessa troca de ideias e informações qualifica e gera alunos mais atentos à pluralidade que os cerca e, portanto, mais cientes da realidade dinâmica e diversa que compõe o nosso país.

Assim, reiteramos a necessidade de uma escola e, mais do que isso, de um currículo antirracista que caminhe de mãos dadas com o compromisso de reafirmar as práticas literárias e pedagógicas de negros e negras. As conquistas e iniciativas apresentadas pelos alunos e alunas aqui citados evidenciam que as práticas educativas antirracistas são solidificadas num terreno em que haja espaço para a reafirmação identitária da negritude. Além disso, através de suas práticas, vemos o deslocamento

de uma educação monocultural eurocêntrico e unilateral para a abertura e a possibilidade de novas narrativas e do diálogo multicultural (MUNANGA, 2013).

> Não existem leis capazes de destruir os preconceitos que existem em nossas cabeças e provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos de questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2013, p.52).

Através dos dizeres de Munanga, bem como das proposições expostas pelos alunos através de suas criações poéticas, percebemos que a escola está longe de se validar enquanto um espaço neutro, isento, apático. Ao contrário, suas tensões são evidentemente perceptíveis através da construção de rodas culturais, de narrativas plurais e da recriação do espaço pedagógico a fim de torná-lo mais democrático por meio de práticas antirracistas tanto na linguagem quanto nas temáticas apresentadas. No entanto, por meio do forte engajamento do movimento negro estudantil, vislumbramos novas possibilidades e trajetórias que não apenas oferecem novas roupagens a um ambiente tradicional como o escolar, mas também se apresentam como fontes de reexistência na luta antirracista e de apropriação de espaços outrora renegados.

Considerações Finais

> Nós nos educamos nas relações que mantemos uns com os outros. É assim que nos formamos para a vida, para o trabalho, para frequentar as escolas, para sermos cidadãos. Educamo-nos no convívio amistoso ou tenso, muitas vezes desrespeitoso com pessoas de diferentes faixas etárias, distintos grupos sociais, diversas visões de mundo. Como se vê, as relações étnico-raciais fazem parte do nosso dia a dia. E, como elas têm sido construídas em clima criado por sociedade desigual, precisam ser reeducadas, a fim de que de fato todas as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania, em pé de igualdade. Por isso a educação das relações étnico-raciais, ao lado de outras políticas públicas que visam à correção de desigualdades, é indispensável para a construção de uma sociedade democrática. (SILVA, 2012, p.15).

O ambiente escolar, como fruto de nossa sociedade racista acaba por refletir seus valores tão enraizados estruturais (ALMEIDA, 2018) em nosso tecido social. Nesse sentido, não podemos ignorar que a escola ainda não abarca em sua totalidade, uma proposta contemplativa a todos os negros e negras, nem tampouco oferece subsídios suficientemente sólidos para que estes sintam-se integralmente contemplados, tanto do ponto de vista sócio-interacional quanto no que diz respeito aos eixos temáticos abordados. O mito da democracia racial, ainda presente no imaginário coletivo e, portanto, nas estruturas que nos consolidam enquanto sociedade, não permite que o racismo tenha fim. Ao contrário, coopera para a sua proliferação no ambiente escolar, na medida em que se sustenta na falácia de que somos todos os iguais e, por isso, não há motivos para que o atual contexto seja modificado ou sequer repensado.

No entanto, assim como acreditamos na capacidade de reprodução do racismo estruturante em ambientes escolares, acreditamos também no poder transformador da escola enquanto agente de consolidação de novas ferramentas, novas perspectivas. Sendo assim, a rotina escolar, bem como o protagonismo do alunado negro tem suscitado outras possibilidades de ser escola, a despeito do racismo pungente que a compõe. Por meio de práticas que reforçam a valorização positiva do negro e de sua cultura, saraus e rodas temáticas organizadas pelos alunos têm contribuído para a criação de estratégias de representação e de reconhecimento de narrativas negras no ambiente escolar.

A presente pesquisa se debruçou sobre os efeitos de propostas escolares que tiveram o Slam como prática de letramento central por meio da qual a poética negra, seu ritmo, sua estrutura e a força de seus versos fossem transmitidos. No entanto, acreditamos que não apenas o Slam e a cultura hip-hop como um todo são capazes de

reverberar essa potência negra, mas toda e qualquer agência de letramento utilizada por negros e negras para transmitir suas produções e criações são poderosos instrumentos de canalização e validação de nossa identidade.

O movimento negro educador (GOMES, 2017) segue atuando sob as mais diversas frentes para reafirmar, enegrecer e fazer valer as produções negras, ainda que haja uma forte estrutura sistêmica que insista em fazer o movimento contrário. Através da atual dissertação, nos deparamos com uma escola viva, latente e que necessita repensar suas práticas constantemente para receber, agregar e incorporar seu alunado negro em suas propostas.

Para além disso, a pesquisa buscou repensar a normatividade da linguagem, bem como sua ressignificação a partir de novas agências de letramento, de um letramento negro. À medida que a escola, tradicionalmente, preocupou-se em ensinar a língua contemplando o ensino dominante como soberano, acima das demais modalidades da língua, o Slam, enquanto agência de letramento inserido no ambiente escolar, buscou a resistência de seus negros dizeres para repensar o cenário da escola e ampliar seu leque educacional e pedagógico.

O movimento negro, representado por meio do Slam, também corroborou para a disseminação da cultura negra dentro da escola, possibilitando a participação e a interação dos demais integrantes presentes em roda. Nesse sentido, não apenas a temática contemplada pelos slammers foi apreendida pelos presentes, como também a forma, a escolha pela transmissão da mensagem, escolha plural, coletiva e performática, que a todo o momento convida a roda para a ação, para o movimento. Pensando ainda nas estruturais proposições do formato escolar, que visa em grande parte das vezes, o aprendizado tradicional e unilateral de seu alunado, entendemos que a organização da roda cultural, bem como sua execução e participação ativa de seus membros apresenta-se como uma quebra de paradigma, um movimento reexistente, na medida em que traz para o seio do ambiente escolar uma proposta muito mais interativa, dinâmica, de deslocamento do eixo enrijecido para práticas de troca e coletividade. Sobre isso, Romão (2001) argumenta:

> A cultura negra é uma cultura interativa e dinâmica, ou seja, para participar dela é necessário interagir com ela. Basta observar uma roda de capoeira, uma roda de samba, o pagode ou uma gira de terreiros de umbanda ou candomblé. Em todas essas manifestações culturais e religiosas os presentes ocupam papéis diferenciados, mas todos participam: cantando, batendo palmas, dançando, tocando algum instrumento etc. (ROMÃO, 2001, p.174).

O ganho dessa perspectiva negra para a comunidade escolar é enorme, não apenas do ponto de vista pedagógico e de formação de professores e alunos, mas, para além disso, potencializa a construção de identidades negras positivadas, cientes de suas capacidades e ativas no cenário escolar, contribuindo para as mais diversas formas de representação. Este compromisso é extremamente importante para a validação de outras perspectivas e culturas dentro da escola e para a ratificação de que não existe um formato único e embranquecido, seja da linguagem, seja das expressões culturais. A escola, portanto, como palco das mais diversas singularidades, é responsável pela autenticação e viabilização desses processos em sua conjuntura.

Assim, apostamos em um ambiente escolar distante da privação e do cerceamento de liberdades, mas que, ao contrário, age como catalisador de potencialidades diversas, cercado de possibilidades para que cada vez mais novas potências negras possam surgir, reexistir e partilhar outras práticas escolares factíveis e transgressoras, que atuem no sentido de agregar ainda mais às novas possibilidades de ser escola. Entendemos que, através desse processo de lapidação do cenário escolar, teremos a formação de alunos e cidadãos, engajados socialmente e comprometidos com o respeito e a diversidade racial.

Referências

ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F; RODRIGUES, TC. **A criança negra, uma criança negra. In: Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ANDRADE, Carlos Drummond de. 1902-1987. A flor e a náusea. In: **A rosa do povo**.1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: ASSIS, Machado de. **Contos**. Porto Alegre: L&PM, 1998. p. 90-105.

BASTOS, L.; SOARES, W. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BORGES, R.; GIORGI, C. e BIAR, L. Estudos da linguagem e questões étnico-raciais. In: **Revista da ABPN**. v. 7, n. 17. jul. – out. 2015, p. 202-218.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 jan. 2003. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC, 2005.

BRASIL. Lei nº 12.711, 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

CANO, Ignácio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 31, set./dez. 2012, p. 94-119.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1998.

D'ALVA, Roberta Estrela. **Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC**. - I. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2014.

FELIX et al. O gênero PoetrySlam: reexistência e construção da identidade negra como um grito das vozes do sul. In: **Revista da Anpoll**, v.51, n.2, p.208-217, Florianópolis, Jul./Set.2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. In: **Revista da ABPN**. v. 6, n. 14. jul. – out. 2014, p. 236 – 263.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades sociais de raça em estudos da Linguagem: com atividades reflexivas.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça. In. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33. Nº 120, jul-set, 2012.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

_____. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa**, 29(1). 2003.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: **Retratos da escola**. Brasília: v.2, n.2-3, p.95-108, jan./dez.2008.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: ***Revista Ciências Sociais Hoje***, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B. 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.

_____. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

_____.Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

MACHADO, A.R. & BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MAINGUENEAU, Dominique. **A análise do discurso e suas fronteiras**. Matraga, Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.13-p.37, jan./jun. 2007.

MARCUSCHI, Luiz .Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Dionísio**, A P..

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura**; Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Tradução: Marta Lança, Revisão: L Baptista Coelho. Artes Gráficas. 2016.

MOURA, Gloria. O direito à diferença. In: **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. Negritude: usos e sentidos. [S.l: s.n.], 2009.

_____. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da áfrica no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W.

DE N. B. (Ed.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 21–33.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v.30, n.2, p. 92-112, out. 2017.

NOGUERA, R. **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículum afrocentrado. Revista África e Africanidades** – ano 3 – n. 11, nov., 2010.

OLIVEIRA, Talita de; BIAR, Liana de Andrade. Letramento(s), Relações Étnico-Raciais e a Iniciação Científica para o ensino médio: A relação entre a produção de conhecimento e a transformação do espaço escolar**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 7, n. 17, p. 82-101, out. 2015.

PALANGANA, Campaner; ISILDA, Galuch; BELLANDA, Terezinha Maria; SFORNI, Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação [enlinea].** 2002.

ROCHA, Décio. **Representação e intervenção: produção da subjetividade na linguagem**. Gragoatá, [S.l.], v. 11, n. 21, dez. 2006.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola/** Eliane Cavalleiro (organizadora). – São Paulo: Selo Negro, 2001.

SABACK, Lilian; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. A insurreição dos sujeitos silenciados: Autorrepresentação nos discursos literário e audiovisual. **Revista Alceu: Revista de comunicação, cultura e política**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p.127-140, jan/jun. 2013.

SATO, Denise Tamaê Borges; MAGALHAES, Izabel; BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. **Rev. bras. linguist. apl**., Belo Horizonte , v. 12, n. 4, p. 699-724, 2012.

SILVA, Natalia de Moraes Romão da. **Do despejo ao despir: Carolina de Jesus, escrevivências pretuguesas e a percepção do feminino negro em alunas no espaço escolar privado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) –

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, PBG. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: Abramowicz, A; Gomes, NL, organizadores. **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. As relações étnico-raciais precisam ser reeducadas para que de fato todas as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania. **Entrevista Informativo da FAI-UFSCar**. Setembro/Outubro de 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 18.ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências, v.4.

SOUZA, Ana Lucia S. **Revista da ABPN**. v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência. Janeiro de 2018, p.01-11.

SOUZA, Mário Luiz de. Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 06-23, fev. 2014. ISSN 2177-2770.

SOUZA, Ana Lucia Silva; MUNIZ, Kassandra; BRITO, Thiago. Letramentos de reexistência: produção de cartazes digitais como forma de reafirmação da intelectualidade jovem e negra. In: **Revista da ABPN**.v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência. janeiro de 2018, p.601-628.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. – 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIANA, Lidiane. **Poetryslam na escola: embate de vozes entre tradição e resistência**. Assis, 2018.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante**. Rev. bras. Ci. Soc.,** São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155.

Anexo A

Raro MC:

“Aí, eu não _____ (inaudível), anotou?
Mas o corpo ali, estirado no chão, advinha qual que é a cor?
Não vo entrar nessa porque já virou _____ (inaudível), já não é mais novidade
Gente da minha cor todo dia morrer. Morrendo e matando e _____ (inaudível) se vingar
O signo continua vendo as ilusões chegar
Me faz lembrar o tabuleiro de xadrez, horas de estratégias e no fim a peça morre pelo Rei
Teu sonho? É um dia ser jogador do Barcelona, né?
O meu é ver os moleque lá do morro com diploma
Nunca te amarraram no tronco e nem chicotearam as costas
E tu acha que tem o direito ainda de reclamar de cota?
Reprimir gera revolta, é a lei da ação e reação
E nós cansamos de ser peça de fácil manipulação
Vocês ficam puto, né? Porque não conseguem domar essa fera
O bicho que eu falo, mano, não é macaco, e sim pantera...negra
Igual as mães da favela, solteira e guerreira
Ensina o filho o que é que é vida e dela só toma rasteira
Todo dia os soldados partem sem saber se vão voltar
O que sobra pra os que fica é orar ou então chorar
E eu choro.
Outro dia eu acordei com a notícia
Mas o Moro não foi morto pelas bala da polícia
Ô, saudade! Quando meu medo era encontrar a mainha brava
Saudade quando era só o galo que me acordava!
Hoje são balas, porque pra autoridade eu sou suspeito
Sou mais um filho do sistema com defeito
Tragando o intragável porque isso é o que nos resta
Mas enquanto a guerra é santa, o diabo é que faz a festa.”

Wallace :

“Sugestão, tira a criança da rua e dê pra ela educação
Dê pra ela o livro, e tire o AK de sua mão
Sabiá aos prantos e encantou um monte de dentro da gaiola
Enquanto isso o viciado se aprisiona com ar quente que vem de dentro da sacola
E nesse Faroeste Caboclo só se cria Nego Drama
Quem ontem foi moleque de futuro, hoje, com seu pó, se jogou pra debaixo da lama
Vida insana, dou mais um gole pra acabar com a minha ansiedade
Me desviando de todo dedo que me aponta com maldade
O MC muda, mas a história não é distinta
Hoje eu também acordei às 5h da manhã com a porra do pente de 30
Papo reto, vários amigos que estão envolvidos na vida do crime
Tá todo mundo achando maneiro, mas isso é porque tão pique irracionais
Tão podendo comprar um boot maneiro: azul, vermelho, o estoque e o modelo
Mal eles tão entendendo a realidade
Esses aí já estão tão aprisionados que não podem nem sair da sua comunidade
É, amigo, eu te desejo muita força porque eu sei que é difícil
Mas ao invés de me escutar, preferiu cavar seu precipício e lá vai ladeira abaixo
Preferiu matar e morrer pra que (inaudível) pra quem possam te chamar de cabra-macho?
Mas eu não te julgo, o jogo que tu joga realmente só se zera quando morre
Errado é trampar por conta própria porque quando grita: “ó, o rapa!” ou tu rapa ou tu se fode
Pra nós, pretos, essa é Sin City, cidade do pecado, bastante dolorosa
Enquanto nossas crianças estão no sinal sem ter onde morar
Ministra se preocupa se eu to de azul ou de rosa
Pra vocês, filhos de Bush, é chamada de Rio de Janeiro, a tal cidade maravilhosa
Que, de maravilha mesmo, só tem Cristo Redentor
Que se não fosse de concreto e aço já não teria mais forças pra redimir nossos pecados no meio do braço
E o Rio de Janeiro continua lindo
Drogas novas todo dia continuam surgindo
A BOPE lá no morro continua subindo
Inseticida de preto, pois nossos amigos, no claro, continuam sumindo

Alô, alô mano Nequinha, aquele abraço
Alô, alô, Wiliam Garia, aquele abraço
Que daí de cima vocês guiem meus passos
Porque daqui, de verdade, tá foda!
Aqui tá foda de se agüentar
Todos os dias ver a família chorar Por que, Deus?
Por que meu pai não vai voltar?
A cada vinte três minutos, um negro é assassinado
Ou um estudante é confundido, ou um pedreiro com sua furadeira, andava armado
Realmente, o maior ato de revolta é ser um preto estudado
E ver o IBGE com seus estudos contrariados
Nós, MC's, andamos, sim, todos armados
Nunca pesado, usando o papel como alvo e a caneta como rajada
E mais uma vez faltou luz em todo o morro
É um leão por dia, se eu não matar, eu que morro
Infelizmente essa aqui é a realidade de todo homem e mulher
Aqui na quebrada pode faltar luz
Aqui na quebrada pode faltar água e pode faltar pão
Mas na nossa quebrada não falta fé."

MVS:

Ordem e Progresso visão Positivista
Viemos da desordem e do caos não peça pra sermos otimistas
Os policiais do Maracanã sempre param e nos revistam
Vislumbramos o futuro pelos traumas do passado
Mas lembre nós jamais fomos escravos e sim escravizados
Presos, chicoteados, levados sem mandato
Ironia do Machado, méritos oficiais aos que trazem os capturados
Candido ou Arminda qual dos dois está errado?
Sistema opressor corrompe o aprisionado
A oportunidade faz o ladrão, da mata fez o Capitão
A marca de Caim, irmão matando irmão, branco nem a palma da mão
A falta do básico não dá muita opção
Capatazes e Senhores de Engenho

Sugam teus recursos depois testam teu desempenho
Dizem que eu não mereço e é por isso que eu não tenho
"O trabalho traz liberdade " é a mentira do milênio
Nesse mundo tão desigual onde a guerra é real
Pessoas morando na rua, crianças com fome no sinal
Meritocracia é uma falácia banal
Pare e pense é a camada pobre quem faz o trabalho braçal
Poesia Marginal Carolina nessas linhas
Seja no Quarto de Despejo ou na Casa de Alvenaria
Camada pobre é a que mais rala a qual mais sua camisa
E essa roda gigante desse mundo nunca gira, nunca chegamos ao topo
Sei que o barato é louco e o processo é lento
Mas no momento tenho que caminhar contra o tempo
A fim de não ser mais um exemplo, só mais uma estatística
Expresso nessas linhas o que a minha mente rabisca
Maria Firmina quem me inspira, a arte salva vidas.