



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE UNINOVE

MISLENE INOCÊNCIO PEREIRA

**ORALIDADE E SLAM: UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA DE
EDUCAÇÃO**

São Paulo
2023

MISLENE INOCÊNCIO PEREIRA

**ORALIDADE E SLAM: UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA DE
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPERCULT).

Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

São Paulo

2023

MISLENE INOCÊNCIO PEREIRA

**ORALIDADE E SLAM: UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA DE
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPERCULT).

São Paulo, ____ de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Presidente - Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva – Orientador

Prof. (a) Dr.(a) Fábio Roberto Lucas (PUC-SP) – Membro externo

Prof. (a) Dr.(a) Márcia do Carmo Felismino Fusaro (UNINOVE/SP) – Membro interno

Prof. (a) Dr.(a) Diana Navas (PUC/SP) – Suplente externo

Prof. (a) Dr.(a) Ana Maria
Haddad Baptista (UNINOVE/SP) – Suplente interno

São Paulo

2023

*Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas. [...]*

(Conceição Evaristo)

Dedico esta pesquisa à todas e todos que ousam levantar a sua voz contra qualquer tipo de discriminação e preconceito. Peço licença aos meus ancestrais, saúdo os que vieram antes e os que virão depois de mim.

RESUMO

Os caminhos históricos para a sociedade grafocêntrica do mundo ocidental incidem diretamente na forma de enxergar e agir no mundo. Quando se trata de educação, as raízes e consequências de uma visão única de mundo são ainda mais profundas, uma vez que a prática pedagógica parte dessa visão. Quando se considera as diversas formas de ensinar e aprender como responsáveis por uma educação democrática e equânime, é imprescindível pensar nos processos culturais de aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens. Nestes princípios, situa-se a linha de pensamento dessa pesquisa, a oralidade e suas construções, assim como as representações da poesia falada do slam e do slam interescolar apresentam-se como outros caminhos para a educação diversa e democrática. Ao pesquisar o pensamento hegemônico de pensar e agir, reporta-se à visão eurocêntrica da história, em consequência disso depara-se com a hierarquização de culturas e saberes, resultando na pedagogia colonial, ou seja, que tem suas bases nas formações colonialistas de sociedade. Neste sentido, as considerações do pensamento contra hegemônico passam, necessariamente, pelo pensamento decolonial. Os processos de construção, organização e implementação do slam nas ruas e nas escolas têm base na força e no alcance da oralidade, como uma proposta contra hegemônica de educação e com princípios da decolonialidade, uma prática, portanto, que está para além da denúncia, é a composição de uma educação que busca alcançar o protagonismo dos estudantes enquanto sujeitos históricos, uma proposta dialógica de ensinar e aprender, construindo e desconstruindo conceitos ditos oficiais e, por meio dessa categoria, se colocando como únicos no monopólio do conhecimento, da ciência e do currículo. Essa pesquisa busca caminhos diversos, decoloniais e contra-hegemônicos para ampliar as categorias de saberes, que favoreçam a emancipação do estudante enquanto sujeito histórico.

Palavras-chave: Slam. Oralidade. Decolonialidade. Aprendizagens. Currículo.

ABSTRACT

The historical paths to the graphocentric society of the Western world directly affect the way of seeing and acting in the world. When it comes to education, the roots and consequences of a single vision of the world are even deeper, since the pedagogical practice is based on this vision. When considering the different ways of teaching and learning as responsible for a democratic and equitable education, it is essential to think about the cultural processes of learning, unlearning and relearning. In these principles, lies the line of thought of this research, orality and its constructions, as well as the representations of spoken poetry of slam and interschool slam are presented as other paths for diverse and democratic education. When researching the hegemonic thought of thinking and acting, it refers to the Eurocentric view of history, as a result of which it is faced with the hierarchization of cultures and knowledge, resulting in colonial pedagogy, that is, which has its bases in the colonialist formations of society . In this sense, considerations of counter-hegemonic thinking necessarily pass through decolonial thinking. The processes of construction, organization and implementation of slam on the streets and in schools are based on the strength and reach of orality, as a counter-hegemonic proposal of education and with principles of decoloniality, a practice, therefore, that goes beyond denunciation, is the composition of an education that seeks to achieve the protagonism of students as historical subjects, a dialogical proposal of teaching and learning, building and deconstructing official concepts and, through this category, placing themselves as unique in the monopoly of knowledge, science and of the curriculum. This research seeks different, decolonial and counter-hegemonic ways to expand the categories of knowledge that favor the emancipation of the student as a historical subject.

Keywords: Slam. Orality. Decoloniality. Learning. Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A ORALIDADE: DA HISTÓRIA À EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	16
1.1 A HISTÓRIA DA SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA.....	16
1.2 ORALIDADE E ENSINO ESCOLAR: GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	28
2 O SLAM DAS RUAS E O SLAM ESCOLAR	36
2.1 O SLAM DAS RUAS.....	36
2.2 SLAM ESCOLAR E INTERESCOLAR: ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL.....	39
3 ORALIDADE, SLAM E EPISTEMOLOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA	45
3.1 ORALIDADE: REGISTRO LINGUÍSTICO CONTRA-HEGEMÔNICO.....	45
3.2 SLAM: PRÁTICA LINGUÍSTICA CULTURAL CONTRA-HEGEMÔNICA.....	51
3.3 PROTAGONISMO DA CULTURA ESCOLAR JUVENIL POR MEIO DO SLAM INTERESCOLAR	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60

INTRODUÇÃO

Pensar em uma educação com variadas possibilidades de ensinar e aprender é mais que uma preocupação didática, é um posicionamento político-pedagógico que concebe a educação como uma forma de abrir caminhos para novas contribuições para o desenvolvimento da humanidade. Dessa forma, a variação das práticas pedagógicas corresponde a diferentes caminhos do ser humano. Assim, educar de forma dialógica contribui para uma educação heterogênea, com uma proposta multicultural que caminha na contramão dos processos hegemônicos de ensino e aprendizagem, em geral, utilizados numa educação excludente e segregacionista, que faz da oralidade um instrumento uniforme que não condiz com suas possibilidades e história.

Quando penso nas histórias que ouvia dos mais velhos, moradores do bairro onde nasci e cresci, suas histórias de vida que partilhavam da história do território e de nossas vidas, como comunidade da periferia da cidade de Diadema, questiono-me: Por que os diálogos entre as pessoas do meu cotidiano me diziam tanto sobre a história do meu território? Por que seus pontos de vista e as dificuldades de suas relações, expostas em suas falas, não entravam na escola?

Essas e outras questões impulsionaram essa pesquisa, por meio da qual, buscar-se-á refletir sobre a importância da oralidade enquanto linguagem múltipla e democrática, em especial na experiência educativa do slam e do Slam interescolar na cidade de São Paulo, na universidade, como transformação da experiência do cotidiano em saber, capaz de abrir caminhos para repensar a diversidade de olhares e fazeres possíveis sobre a vida.

O trabalho estrutura-se da seguinte forma: no capítulo 1, trata da história da oralidade e sua importância na educação básica brasileira. A preocupação é traçar um caminho de entendimento da constituição da sociedade ocidental, suas construções históricas em torno da comunicação, dos estudos científicos e cotidianos, das constituições culturais que culminaram no grafocentrismo. Ainda neste raciocínio, se faz necessária a reflexão sobre as ações da escola enquanto provedora dessa hegemonia grafocêntrica na educação básica, mas também como espaço de busca para contribuições contra-hegemônicas de educação.

O capítulo 2 compreende os estudos sobre o slam e o slam interescolar. Revelam o percurso do slam, desde sua criação nos Estados Unidos até as ressignificações no Brasil, o que inclui os caminhos ao entrar na escola, seus agentes e intencionalidades, assim como as interferências no contexto hegemônico de educação e sua construção alternativa a outras formas de expressão, por meio da oralidade e da performance. Um caminho concomitante com sua atuação nas ruas, que se solidifica cada vez mais nas escolas públicas da cidade de São Paulo, quebrando hegemonias em prol de visões mais ampliadas de mundo, favorecendo uma educação emancipadora e múltipla.

No capítulo 3, esta pesquisa guiar-se-á à construção oral e de como a dinâmica do slam, que surgiu como uma proposta contra-hegemônica, adentrou e continua a se constituir como caminho alternativo à uma educação hegemônica, ou seja, o quanto o slam vem firmando-se institucionalmente, conquistando um espaço de qualidade sem abandonar seus princípios, que são opostos à cultura ocidental hegemônica - que prima pelo ponto de vista eurocêntrico, heteronormativo, racista e patriarcal.

O slam (analogia do inglês à batida musical) foi criado nos Estados Unidos, pelo poeta Marc Kelly Smith (1949), como um movimento de Poesia Slam, poesia de batida, uma poesia cantada que exige a tonicidade da oralidade e expressão corporal como expressão do sentimento de indignação aos temas tratados, sempre relacionados às discrepâncias e desigualdades sociais nos efervescentes anos 1980, tempos de busca de representatividade das diferentes vozes das camadas marginalizadas na sociedade estadunidense. A poeta, atriz, pesquisadora e produtora cultural brasileira Roberta Estrela D'Alva (1978) teve contato com o movimento e o trouxe ao Brasil nos anos 2000, pelo fato dela enxergar, neste movimento, grandes semelhanças com as necessidades de expressão das camadas marginalizadas no Brasil.

Na dinâmica das atividades do slam, entre slammers (poetas), slammasters (apresentadores) e plateia, encontra-se a poesia como expressão. Emerson Alcalde, idealizador do slam interclasses e depois interescolar em São Paulo, e um dos organizadores do Slam da Guilhermina, grupo que organiza o evento, ressalta que, ao longo das 7 edições do projeto, iniciado em 2015, entre escolas públicas e particulares (ainda que em menor número de participantes), as formas de expressão e os temas se diversificaram, assim como o público participante (GUILHERMINA, 2021).

O movimento ganhou as ruas da cidade de São Paulo, chegando às escolas públicas e particulares a partir da iniciativa do coletivo Slam da Guilhermina, um grupo que se encontra numa praça ao lado da estação de metrô da capital, a estação Vila Guilhermina, daí o nome do coletivo, que apresentou o Projeto Slam Interescolar em 2015 e logo recebeu professores e escolas adeptas.

O projeto começou com apenas quatro escolas e hoje tem a participação de mais de duzentas escolas. Em 2021, recebeu o prêmio Jabuti na categoria inovação e tornou-se referência em poesia em todo o país, ganhando as redes sociais e caindo no gosto da população jovem interessada em poesia e na denúncia dos problemas sociais (GUILHERMINA, 2021).

O reconhecimento mundial do slam na contemporaneidade, traz à tona uma discussão possível sobre os ganhos educacionais que pode oferecer à sociedade ao adicionar dimensões que abrangem o olhar sobre as diferentes maneiras de aprender, para além do campo hegemônico do mundo grafocêntrico. O reconhecimento pode ser visto como uma autenticidade da qualidade e alcance dessa importante prática poética, que começou como uma proposta contra-hegemônica e segue quebrando barreiras e adentrando o mundo institucional das diferentes aprendizagens.

A participação no Slam não é institucional, mas facultativa, a inscrição é feita pela internet, as etapas do festival são acompanhadas pelo coletivo Slam Guilhermina, que criou as regras de participação que, dentre as exigências, não permite outra expressão que não seja a oralidade e o corpo. Alcalde (2022, on-line), membro do Slam supramencionado, explica que:

Os 'ganhos' e 'mudanças' que alunos e professores participantes do projeto relatam são muitos. Os alunos passam a ter mais autoestima, melhoram seu desempenho escolar, se dedicam mais na escrita e leitura. Este projeto promove o empoderamento social e o protagonismo juvenil.

Existe uma preocupação com a oralidade enquanto gênero de uma educação contra-hegemônica, entretanto, as palavras de Alcalde mostram o quanto o slam contribui também para a escrita e a leitura, evidenciando que a escolha pela oralidade não corresponde a uma oposição a outras formas de aprender, ao contrário, elas se complementam. Um exemplo ocorre no Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Paulo, a partir de suas relações dialógicas com uma prática recente, que é o Slam.

Desse modo, de maneira geral, buscar-se-á pensar de forma crítica os processos e intervenções históricas, numa perspectiva de integração entre tradição e herança cultural na oralidade, as relações de poder na escola e as configurações educacionais de utilização e resgate desse valor, enquanto potencialidade de aprendizagem e possibilidade de expressão dialógica para uma educação libertadora no conceito freireano.

A pedagogia freireana inaugurou uma importante frente no Brasil, a importância e eficácia da educação popular. Paulo Freire pontua os caminhos necessários na prática docente para uma educação de emancipação do sujeito, valorização de seus saberes e autonomia na sociedade para agir de forma crítica e consciente enquanto sujeito histórico (FREIRE, 1996).

Uma prática educativa progressista parte de uma formação docente em constante movimento, enxerga a mobilidade do mundo, na formação em constante busca de conhecimento, responsável pelo sonho e utopia de dias melhores - uma busca incessante nas expressões dos slammers. Como ocorre com o slamer Becá em sua apresentação intitulada *Eu tô boladão*, no evento final da Guilhermina (2018).

Dialogar sobre formas de superar as discriminações, seja de raça, classe ou gênero, é premissa da prática educativa dialógica em Freire (1996) e princípio do slam. Quando essas ações são vinculadas à escola é possível construir o que Freire denomina ética da prática educativa, isto é, agir de forma ética é buscar o conhecimento e a curiosidade, não apresentar verdades, mas importar-se com os processos das conclusões históricas e apontar continuidades e rupturas, quando necessário. É uma metodologia libertadora de ensino, uma educação que busca a autonomia do estudante no processo educativo. Neste sentido, a escola não é um local de receber conhecimento, o que Freire (1996) nomeia de educação bancária.

A prática da educadora libertadora está para além dos maniqueísmos que cercam a educação bancária, tais como: erros e acertos, aprovação e reprovação, verdade e mentira, importante e inútil. Pontos que alimentam o determinismo, próprios da educação bancária que só contribui para a permanência das desigualdades sociais sem questionar e, muito menos, propor mudanças contrárias à dinâmica neoliberal.

Na perspectiva libertadora, docentes e discentes caminham juntos na reformulação dos conhecimentos, o professor medeia os conhecimentos, sua prática ética traz questionamentos e possibilidades de outros pontos de vista e o discente reformula os conhecimentos iniciais de forma que faça sentido na sua realidade, tudo

isso é prática educativa, não existindo um sem o outro, formando-se mutuamente, docente e discente, sem hierarquia.

A abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa na temática educacional é a pesquisa-ação, na perspectiva da etnopesquisa, caminho que uma professora-pesquisadora precisa percorrer a fim de compreender e desconstruir determinados contextos sociais e culturais que hierarquizam saberes e pessoas na dinâmica social, conforme suas posições, não apenas atuais, mas ancestrais, na sociedade de classes.

Se nas cosmologias africanas a palavra tinha a característica do sagrado, os saberes burgueses centraram na escrita a originalidade e confiança do registro do conhecimento. Na contemporaneidade é possível acessar recursos diversos, considerar as construções civilizatórias, abrir-se aos saberes advindos de formas diferentes de ver o mundo, sem hierarquizá-las.

Tal abertura é imprescindível na construção de narrativas diferentes, sejam elas com instrumentos orais, escritos ou corporais. O slam traz os três elementos juntos, de forma que as chamadas batalhas de poesia configuram uma performance múltipla de poesia falada e gesticulada para intensificar seus sentidos, trazendo um ponto de vista sobre um determinado assunto. Na maioria das vezes, faz uma denúncia da realidade, sendo os festivais opostos ao ponto de vista unívoco que opõe e delimita as diferentes linguagens de expressão referentes aqui: a linguagem escrita, corporal e oral.

Martinez (2021) exemplifica na performance de Ricardo Aleixo a proximidade e as nuances da escrita e do livro, especificamente como instrumento à performance, o quanto a expressividade vocal e corporal pode potencializar a escrita, um caminho reflexivo importante para pensar na não hierarquização de habilidades e desenvolvimento das diferentes linguagens, movimento este que advém da cosmologia africana no trabalho de Aleixo, no que tange ao entendimento da expressão corporal enquanto linguagem, e do todo performático enquanto instrumento de comunicação:

As presenças do enunciador em-cena ou do livro-em-cena não são o limite da significação do texto – como a delimitação da entonação ou prosódias ali idealizadas ou projetadas –, mas sua expansão: o contexto fará com que o poema jamais se assemelhe a si mesmo – e tampouco as apresentações são construídas como conjuntos homogêneos, mas se torcem a partir de novos

elementos de cena, arranjos de repertório, temáticas, locais. (MARTINEZ, 2021, p. 50).

A performance de Ricardo Aleixo, nomeada por ele de *Livro-em-cena*, traz um conjunto de intenções e multiplicidade de linguagens fora do domínio da linguagem única, que Martinez chama de *à guisa de Exu*, fazendo alusão ao orixá e/ou entidade da comunicação nas religiões de matriz africana e sua maneira heterogênea de comunicação não linear, assim como a maneira de Ogum, orixá das lutas e conquistas, *uma nova e provisória ordem* (MARTINEZ, 2021).

Em uma analogia importante da conexão do livro com a cosmologia africana, Aleixo, nos estudos de Martinez, compara o livro a um terreiro, em que o desenvolvimento das diversas incorporações comparam-se à multiplicidade de expressões do livro, não como continuidade, haja vista que há o abandono da linearidade, mas como processos conexos no âmbito geral, mas independentes em seu espaço e forma, por vezes efêmero, em suas expressões orais que não ocorrem duas vezes da mesma maneira, uma característica da oralidade que mostra sua ligação imediata com a realidade.

Assim, as alusões dos estudos de linguagem de Gonzalez (2020), à luz das construções diaspóricas entre África e Brasil, no contexto da colonização, no que tange à linguagem, ressaltarão as formulações e reformulações constantes das línguas faladas nas senzalas, quilombos e ambientes de comunicação envolvendo escravizados sequestrados da África, em contato direto e obrigatório com o idioma do colonizador, no caso do Brasil, o português, alusão exemplificada pela autora como a criação de um outro idioma em movimento na oralidade brasileira, o “pretoguês”.

A escrita como um instrumento contra-hegemônico para a descolonização de saberes e linguagens também precisa ser considerada nesta pesquisa. Grada Kilomba (2019) faz uma análise contundente sobre os aspectos importantes do alcance da escrita e da oralidade de forma conjunta e não oposta, sendo um instrumento ao autor/escritor para rever-se constantemente no processo de validação de si mesmo ao colocar-se no lugar do outro e mais que isso, o quanto o outro é ressignificado através das máximas de quem sobre ele escreve. Para tanto, a autora utiliza a denominação da subalternidade do outro negro para ser sempre o outro, e assim torná-lo distante da produção do conhecimento hegemônico. Com isso, Kilomba (2019) movimenta o lugar do outro.

Para desvendar a cultura grafocêntrica euro-ocidental, buscar-se-á na revolução burguesa a história da necessidade do documento escrito, não em oposição à oralidade, especificamente, mas às formas de expressão e cultura das pessoas subalternas e com saberes questionados pelo modelo eurocêntrico. Em seus estudos, Mladen Dolar (2014) traz exemplos da utilização da oralidade nos tribunais, religião e espaços de domínio da linguagem nas sociedades europeias, o quanto a oralidade foi identificada pela revolução burguesa como um instrumento importante de comunicação e principalmente domínio, aspectos opostos à uma visão primitiva da oralidade, trazendo o aspecto da construção da fala para além da voz, da linguagem enquanto um instrumento do sistema social que se pretende.

A escola está entre as instituições estudadas por Dolar neste domínio, o ambiente escolar é a segunda instituição social com a qual a maioria dos sujeitos humanos tem contato. Pensar na potencialidade desses contatos é papel da pesquisa. Desta maneira, um dos objetivos desse trabalho é analisar os mecanismos que uma escola democrática exige para que ocorra o diálogo com várias formas de ensinar e aprender, comparado aos estudos de Dolar (2014) é primordial pensar o quanto qualificar as interações, numa socialização que não perpetue desigualdades e preconceitos é uma escolha e não uma premissa.

O contexto escolar, território socializador de aprendizagens, é um contexto de correspondência entre *realidade objetiva e subjetiva*, ambas responsáveis pela identidade do indivíduo, pelo modo que ele se vê no seu meio, desde a formação pessoal à sua interação com o mundo. A conduta pessoal em sociedade e suas maneiras de interagir, entre elas a oralidade, favorece a convivência social, enquanto o mundo socializador e sua interação com ele auxiliarão na constituição do sujeito histórico, ou seja, uma interação centrada no protagonismo dos envolvidos no processo educacional, como anseia o eixo estruturante dessa pesquisa em educação popular.

Deste modo, a oralidade é um instrumento de destaque desde a primeira infância, fazendo com que o sujeito se enxergue enquanto agente responsável, e não alheio ou submisso às relações sociais ao seu redor, um sujeito intrínseco às construções sociais que o cercam, sendo capaz de modificar e não perpetuar a realidade que muitas vezes o invisibiliza, pelos meios hegemônicos e modelos sociais inatingíveis.

Nesta perspectiva, é importante pensar a escola enquanto espaço de protagonismo social, enxergando as interferências massivas do domínio do conhecimento por uma parcela específica da sociedade que tem maior alcance social nas formas ideológicas que perpetuam determinados modelos em detrimento de outras possibilidades de ser e de existir, desconstruindo conceitos historicamente criados por sujeitos históricos e seus interesses Hall (2003).

Na medida em que os envolvidos se enxergam como sujeitos capazes de fazer História, o passo a passo, cheio de entornos e contornos de uma aprendizagem não linear, possibilita uma visão de mundo diferenciada e não estereotipada. Por isso, as ações didáticas merecem preocupação e empenho para que a sociedade considere uma vida com diferentes olhares e culturas, para além da perspectiva colonial.

As diversas formas de aprender exigem do currículo escolar maneiras cada vez mais dinâmicas, que primam pela construção coletiva sem desvincular as formas particulares de ver o mundo, mas visualizando em cada sujeito um ser histórico, ativo e capaz de transformar seu meio. Refletir sobre a aprendizagem e pensar em formas auditivas como contribuição de pesquisa e conhecimento, é expandir o pensamento para além do domínio da escrita, atribuindo ao conhecimento oral a flexibilidade de pensamento e manifestação que ele é capaz de desenvolver.

1 A ORALIDADE: DA HISTÓRIA À EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

1.1 A HISTÓRIA DA SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA

Acreditar na potencialidade de uma cultura múltipla e de uma educação sensitiva e enriquecedora é o princípio deste trabalho. Por isso, as formas não-hegemônicas de pensar o mundo e a educação estão presentes no desenrolar desta pesquisa, porque pensar na oralidade enquanto recurso de registro, memória e expressão dos problemas sociais, longe de uma visão primitivista e restrita próprias do pensamento colonialista, essa pesquisa tem na teoria crítica seus principais embasamentos para trabalhar.

O desenrolar dos princípios da teoria crítica é que colocarão em questão a hegemonia da sociedade grafocêntrica, o slam enquanto proposta poética que saiu das ruas e entrou nas escolas, adentrando os espaços tradicionais e hegemônicos de aprendizagem, seguindo esse movimento na contemporaneidade de forma cada vez mais contundente. Ainda que o slam interescolar não seja instituído nas redes públicas, a participação crescente das escolas de educação básica e o alcance do movimento nas redes sociais, principalmente, são ações que ameaçam a hegemonia do grafocentrismo paulatinamente.

Essa forma de construir conhecimento, sob a ótica múltipla de saberes, é um princípio presente nos estudos de Latour (2016) sobre o fazer científico, um campo constituído de escolhas científicas e não técnicas, atreladas a pontos de vistas, associados a questões políticas, sociais, psicológicas, morais e tudo o que envolve a vida humana:

Pois bem. Eu, evidentemente, não ensino nenhuma ciência nem uma técnica (minha capacidade de fazê-lo, aliás, seria mínima) mas sim as ciências e as técnicas em suas relações com a história, a cultura, a literatura, a economia, a política. (LATOURE, 2016, p.12)

A inexistência da neutralidade científica é um princípio recorrente em correntes importantes como a marxista. Latour (2016) acrescenta a isso a necessidade de tomar as contradições das diferentes correntes de pensamento enquanto objeto, e não como uma construção a ser descartada, como se fosse preciso tomar partido de uma linha ou outra, mas, principalmente, considerar as contribuições das diversas correntes para a formação científica.

Consequentemente, essa ciência não pode mais ser portadora de verdades irrefutáveis, como ocorria o séc. XIX. Não há mais lugar na contemporaneidade para uma visão absolutista da ciência, é preciso abandonar a visão moderna em que a ciência era vista sinônimo de verdade absoluta e inquestionável, ao contrário, neste caminho científico proposto por Latour (2016) e que tão bem se encaixa no processo de construção de conhecimento interativo do slam, a ciência precisa ser questionada para criar a prática da desconstrução, pois também não seria o slam a desconstrução da língua, da poesia, das múltiplas maneiras de ver, ouvir, sentir e falar sobre o mundo?

Em Marx, o absolutismo científico é questionado sob o conceito da *ciência honesta, clássica*, em oposição ao que ele chama de *ciência vulgar*, sendo a primeira a ciência bem desenvolvida, profunda e qualitativa, a que deve ser reconhecida, porque traz à tona a realidade, e com ela, as contradições sociais que permeiam as relações humanas, essa ciência não é absoluta, tampouco confortável à academia, ela exige constante questionamento, ao contrário da *ciência vulgar*, que afirma a ordem vigente, descartando o que a ela questiona e, assim, agindo de acordo com o domínio ideológico da classe dominante, é a ciência que mantém o capitalismo em sua zona de conforto porque não o questiona.

Tanto Marx quanto Latour, contribuem para uma visão questionadora da ciência, por isso são importantes para a compreensão do slam enquanto instrumento para a construção de conhecimento científico, realizado por sujeitos históricos pouco vistos na academia ou no mercado científico devido às suas condições de classe, raça/etnia, gênero e tudo o que os classificam como indevidos numa sociedade hegemônica aos valores eurocentrados, colonialistas e patriarcais. Uma ciência protagonizada por sujeitos que pouca ou nenhuma voz teriam no mercado científico defendido pela ciência vulgar e absolutista do século passado.

A contradição entre ciência e ideologia em Marx, segundo Löwy (2003) está na relação entre sociedade e conhecimento, por isso este conceito é importante para dialogar sobre a lógica do slam.

As vozes do slam hoje nas escolas representam um lugar na sociedade de subalternidade, o que torna a analogia da luta proletária, com a denúncia de preconceitos vividos, possível. Assim como seus aspectos culturais, econômicos, raciais e de gênero.

Os estudos a serem desenvolvidos nesta pesquisa sobre a oralidade consideram a necessidade da representação cultural das bases, seja por gênero, raça ou classe. O slam torna-se, assim, portador de uma ideia de denúncia social às vias da oralidade e da performance gestual e corporal, ao denunciar desigualdades que atingem grande parte da população brasileira, negros/as estudantes da escola pública, inseridos no sistema de opressão capitalista, o que faz com que sua cultura, seus modos de ver e agir no mundo sejam subalternizados.

As bases colonialistas dessa relação precisam ser quebradas para o vislumbre de uma sociedade mais equânime e humana, à vista disso, o slam pode ser considerado uma ação afirmativa para uma sociedade antirracista em muitas de suas práticas, essa temática é trazida de forma contundente pelo slamer Pedro Ferreira (2019) em seu canal de mesmo nome no YouTube.

A isso se propõe a prática do slam, contribuir para a visualização do espaço dessa maioria minimamente representada no mundo. É preciso desconstruir a homogeneidade da sociedade desigual e com sérias amarras no colonialismo, para construir uma educação decolonial, revelar as contradições da realidade, expressando-se com o que há de mais democrático e representativo na interação com o outro, a fala, problematizando ainda o sujeito que fala, que tem cor, gênero e classe social, devido ao caminho histórico desse sujeito, seu papel no mundo hegemônico, o localiza na história como objeto e não sujeito histórico, Kilomba (2019) analisa essa transposição entre o sujeito branco e o sujeito negro, localizado como objeto pela história hegemônica, a isso expande-se toda a população negra, que para ocupar seu lugar enquanto sujeito precisa mudar a história, reescrevendo-a sob seu ponto de vista, expressando suas inquietações e desejos, falando sobre isso, por isso o sentido da boca para Kilomba (2019, p. 33 e 34) é representativo da oralidade:

A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem - e precisam - controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado.

O controle da boca do negro para o branco, é o controle de suas expressões e denúncias contra o racismo, censurar a boca é impedir a expressão de outros pontos de vistas sobre a História. Neste sentido a boca pode também simbolizar outros meios de linguagem que expressem a realidade.

Ao considerar a história da oralidade e seu reconhecimento enquanto documento histórico-social e a construção da sociedade grafocêntrica, é preciso entender o quanto os conhecimentos e registros de um povo construirão sua História e sua oficialização, por isso, é imprescindível, ao estudar o processo da oralidade, considerar a dimensão do ponto de vista ocidental sobre a História da educação no campo da oralidade, assim como pontos de vistas decoloniais no mesmo universo. As amarras do sistema colonialista trouxeram, do ponto vista eurocêntrico, um redimensionamento da oralidade, não só enquanto registro de memória, mas como instrumento político na sociedade.

Para tanto, Mladen Dolar (2014) faz uma análise sobre a voz e a palavra, e para isso, exemplifica a dimensão da voz nas manifestações religiosas e políticas do Ocidente, uma posição que, ao contrário do que foi visto até aqui, traz uma dimensão de poder própria de manifestações autoritárias, que utilizam a voz para marcar o autoritarismo, como exemplo, nas manifestações cristãs religiosas que trazem a voz na defesa nos tribunais franceses, neste segundo exemplo, há uma evidente manifestação e valorização da oralidade no meio culto e ritualizado dos tribunais.

O princípio da oralidade - princípio da “Viva Voz” -, iniciado na Revolução Francesa e estendido a outros países da Europa, é uma tentativa de democratização da justiça. Trata-se da obrigatoriedade de se utilizar necessariamente a oralidade nos testemunhos, partindo do princípio de que muitas testemunhas eram iletradas, a utilização dos documentos escritos afastaria a participação dessas testemunhas no processo judicial, mas o registro do ato da Viva Voz era escrito. Então, a oralidade enquanto registro era uma contradição frente ao princípio da Viva Voz. De qualquer forma, enquanto no processo da Viva voz a escrita era proibida, era ela, a escrita que comprovaria a Viva voz no julgamento. A própria leitura em voz alta seria para democratizar o que foi escrito, lido por quem sabia, a ser ouvido por quem não era letrado. Uma performance judiciária que se utilizava da oralidade como princípio.

No contexto escolar, Dolar (2014) discorre acerca da voz do/a professor/a na sociedade ocidental, voz que corresponde à justiça em sala de aula, uma potência da oralidade ocidental, a voz que o livro didático não substitui, aquela que explica e faz entender a escrita e, portanto, fundamental à educação, não necessariamente democrática, mas sinônimo da autoridade do saber. Essa dimensão da oralidade não requer múltiplas falas e contestações, como propõe o slam, fato que torna irrestrita a utilização da oralidade e a comprova como instrumento da pedagogia que se escolhe.

A importância da oralidade enquanto memória, História e identidade está na construção do conhecimento. É reconhecida em grandes áreas do pensamento humano, haja vista que o desenvolvimento da linguagem favoreceu a comunicação e o entendimento entre os mais diversos grupos. Além disso, segundo Picoli (2010), é um dos meios mais acessíveis de comunicação, garantindo a expressão de saberes coletivos em todas as organizações sociais que se conhece.

Quando a presente pesquisa traz a necessidade de pensar nas estruturas culturais e, ainda, nas tradições orais, ela considera os fundamentos brasileiros das culturas africanas e indígenas, mais que tudo, à força materializada na fala, das tradições afro-subsaarianas envolvidas na diáspora África-Brasil que, segundo Amadou Hampaté Bâ (2010), faz parte de um conhecimento totalizador do que se aprendeu sobre a África enquanto ancestralidade.

Mesmo com todo o histórico colonialista da História do Brasil, pensar os saberes de forma não hierarquizada é não escamotear o grau de civilidade de um povo com relação a outro. Para isso, é preciso desconstruir para construir a pesquisa, como bem pontua Macedo (2010) em sua proposta da etnopesquisa, semelhante a proposta desse trabalho. Segundo Hampaté Bâ (2010), o historiador deve embrenhar-se no modo de pensar da oralidade para entender seus processos antes de interpretar suas tradições, entender os processos enquanto participa deles.

A escolha pela interatividade no processo escolar, pelas múltiplas vozes a serviço da palavra (Dolar, 2014), é uma escolha da escola democrática, que busca outras representações da História com outros instrumentos de linguagem, associadas a construção cultural e de memória de cada sociedade. Não compete, portanto, a hierarquização de saberes ou estratégias, justamente porque esse julgamento retira delas sua principal função, instrumentalizar as aprendizagens. A ancestralidade afro-brasileira traz consigo a oralidade enquanto memória viva. Para teóricos africanos como Hampaté Bâ (2010), a máxima iluminista: *sem escrita, sem memória*, é falsa, pois a confiabilidade do registro não está nele próprio, mas em quem o fez. Com isso, o autor da escrita ou da palavra se sobrepõe ao registro, pois este é o instrumento para transmitir o que ele deseja, no caso do professor, a estratégia para o objetivo maior, a aprendizagem, do ponto de vista do/a pesquisador/a, a impessoalidade seria falsa, pelo fato de centralizar da história o registro, desconsiderando a intencionalidade dele.

A linha de pensamento de Hampaté Bâ (2010) salienta que a escrita nasce da oralidade, mas não para sobrepô-la, uma vez que tanto uma quanto a outra caminham com o prisma do interlocutor. O valor da oralidade está na pessoa que diz e não nela mesma. A tradição oral não está restrita a lendas e histórias de memória, “ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação” (p. 169). Não está separada em categorias bem definidas, é fundada na experiência, na iniciação e na interação entre todas as coisas, numa cultura viva do cotidiano, a dimensão da oralidade está para além de uma disputa com a escrita, mas configura-se na história de diferentes sociedades como uma possibilidade democrática de comunicação.

Na África Ocidental, na região chamada Bafur há a escola tradicional do Komo no Mali, onde ensina-se que a Kuma (palavra) tem a força que emana do ser supremo, Maa Ngala, que traz na tradição a criação do seu primeiro interlocutor Maa – o homem. Na história da criação do mundo, Maa recebeu do criador o dom da mente e da palavra, passava a ele seus ensinamentos e dava a ele a chance de resposta, assim criou-se o diálogo, que foi iniciado e passou os ensinamentos às próximas gerações. A palavra é, então, sagrada, por ela Maa se comunicava com o divino. A palavra é divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente Hampaté Bâ (2010). Comparando a análise de Hampaté Bâ aos estudos de Dolar (2014), a voz a serviço da palavra é que distingue os humanos dos animais, pois esses constroem a linguagem com voz, palavra, oralidade e escrita com significação cultural que lhes permite alternar na escolha desta ou daquela forma de comunicação a partir de sua intencionalidade.

Favorecer a reflexão sobre as exigências da sociedade contemporânea acerca dos conceitos e ações com todo o seu dinamismo, nas diferentes possibilidades de aprendizagem, enquanto condições de humanização, é função da escola. Partindo do princípio de que as instituições escolares têm na aprendizagem e no direito seu principal objetivo, a democratização da escola pública é sinônimo de desenvolvimento em cada território, democratização esta que trouxe consigo as necessidades de uma escola diversa, não mais elitizada. Assim, a eficiência de atuação desses territórios torna-se definitiva nas relações sociais empenhadas por essas instituições, e com a escola não é diferente (COSTA, 2013).

A oralidade constitui por si mesma a memória de um grupo e/ou de uma sociedade, entretanto, os caminhos para o reconhecimento da memória oral, a partir

das necessidades de organização da sociedade ocidental, passaram por reconsiderações. Até o séc. XIX, a Europa Ocidental centrava-se numa história preocupada em oficializar a memória enquanto registro inquestionável. Isto colocou em dúvida a legitimidade do registro oral, o que, segundo Le Goff (1990), corresponde a uma perda da expressividade oral, em um processo histórico que teria levado a academia a um certo desprezo social por este tipo de registro. Fato este que estaria intimamente relacionado à oficialização da história do ponto de vista ocidental sob o domínio eurocêntrico. Por isso, é preciso pensar em um outro contexto, em que se faz necessário um estudo sobre o reconhecimento da oralidade enquanto registro histórico, de memória e identidade, não sob o ponto de vista europeu, mas como conceito contra hegemônico.

As transformações do século XIX, no que diz respeito ao reconhecimento das identidades, são emblemáticas na preocupação da oficialidade com relação à História que acompanha a sociedade até hoje. Até o século mencionado, os registros históricos válidos eram restritos ao interlocutor de confiança por ter um título de destaque na sociedade. Os estudos de Ferreira (1998) mostram que os registros escritos na História da Europa Ocidental a elevariam ao grau das ciências, isso porque o que está escrito podia ser atestado e, assim, a “imparcialidade” do documento escrito passava a ser o principal instrumento da História enquanto ciência, portanto da História oficial.

Essa visão de História, única e verdadeira, teria sido fortemente divulgada no séc. XIX, como resultado do pensamento iluminista, a materialização do *saber sob todas as coisas* se concentraria nas enciclopédias¹. Os franceses Diderot e D’Alembert foram os representantes desse importante movimento e procuravam, sob este método, condensá-lo para divulgar o conhecimento, até então restrito à academia. A constatação da academia ocidental, de que o conhecimento pode ser produzido no cotidiano e estar irrestrito à academia só viria nos séculos seguintes. Em contrapartida, como vimos nos estudos de Hampaté Bâ (2010) e veremos mais à frente nos estudos decoloniais da América, outras sociedades africanas e ameríndias, tinham na oralidade um importante instrumento de memória.

¹ A primeira Enciclopédia registrada data de 1751, "Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers" foi editada por Denis Diderot e Jean le Rond D’Alembert.

No séc. XX, a popularização do conhecimento ocidental, concentrava nas enciclopédias seu principal instrumento, tendo como objetivo o acesso e a desmistificação do saber, ainda que um acesso restrito aos letrados. As enciclopédias representavam a manifestação do saber acadêmico, diferente do saber do cotidiano, que continuava instrumentalizado pela oralidade. Por mais que pareça contraditório, é importante considerar o processo histórico que teria permitido avançar e questionar o pensamento iluminista, atestando uma de suas próprias vias, a desmistificação do trabalho intelectual, o acesso, o questionamento, a refutação em confronto com a realidade, favoreceu um diálogo com os saberes do senso comum, não para diminuí-los, mas para expandir o domínio dos sentidos ao que ele se propunha, o que tornou-se possível também pelo processo democrático da oralidade, exercendo uma importante função de levar o conhecimento científico para uma população maior e não acadêmica.

Nos estudos de Cassirer (1992), é possível identificar o caráter libertário do pensamento iluminista contra a rigidez do pensamento preso na academia, chamando a atenção para a construção prática do conhecimento fora da academia. Segundo ele, esse seria um movimento que duvida e averigua, ultrapassando as disposições de seus próprios criadores, uma vez que a “filosofia” iluminista é intrínseca ao fluxo das ideias, ou seja, não mantém um conhecimento estático que, de acordo com os iluministas, o conhecimento acadêmico mantinha até então:

O pensamento iluminista consegue sempre extravasar do quadro rígido do sistema e libertar-se, justamente nos espíritos mais fecundos e originais, da sua estrita disciplina. Não é nas doutrinas particulares, nos axiomas e teoremas que ele acaba por fixar-se que esse pensamento manifesta com maior clareza a sua estrutura e a sua orientação característica, mas quando se deixa empolgar no próprio devir de sua elaboração, quando duvida e averigua, quando derruba e constrói. A totalidade desse movimento incansavelmente flutuante, em permanente fluxo, não poderia resumir-se a uma simples soma de opiniões individuais. A “filosofia” do iluminismo propriamente dita é algo muito diversa do conjunto do que foi pensado e ensinado pelos grandes mestres do período, por Voltaire e Montesquieu, Hume ou Condillac, D’Alembert ou Diderot, Wolf ou Lambert. (CASSIRER, 1992, p. 12).

Seguindo a linha de pensamento de Cassirer (1992), pode-se localizar a função da oralidade no final do Século das Luzes, se à escrita caberia a autenticidade do registro escrito, à oralidade identificava-se a dimensão da performance literária, os

quais consideravam, por exemplo, na figura do contador de histórias o papel do interlocutor.

O séc. XIX acrescentava a ideia de autenticidade de uma História política de fatos julgados a partir de um manual de regras de escrita assinada, e de julgamentos oralizados (Dolar 2010) portanto garantida, pelos acadêmicos franceses Charles Seignobos e Charles Langlois em *Introduction aux études historiques*, no ano de 1898. Este manual formatava a maneira de apresentar a História e as implicações a ela relevantes, seu eixo central era a objetivação histórica em descrever o passado por meio de documentos. A história com base em documentos oficiais era a história científica (FERREIRA, 2002, p. 316).

Com a preocupação de dominar a memória coletiva e mantê-la a seu favor, a consideração da História oficial com parâmetros elitizados e a produção científica restrita à academia teriam seus questionamentos mais propagados e ganhariam força. Neste momento, em que se torna mais evidente no jogo político, este ensaio de revisão sobre quem poderia fazer História representou um paradigma na constituição da História e da memória. É na nova visão de construção histórica pautada na quebra desse paradigma que a oralidade retoma seu espaço e o registro oral um novo olhar, na segunda metade do séc. XX, como registro histórico.

Por outro lado, como bem pontua Ferreira (1998), é importante lembrar que a Psicologia, a Linguagem e as Ciências Sociais já considerariam a importância dos registros orais para a constituição da memória individual e social de um povo, inclusive como fonte de pesquisa científica, o que influenciou as considerações históricas devido ao crescente impulso dos movimentos sócio-políticos na época (antirracista, feminista, hippie, direitos humanos, sindical etc.).

A popularidade desses movimentos e o grande número de adeptos em diferentes partes do mundo não vislumbravam a propagação de um nome, mas de uma causa, tampouco trariam os registros orais das personalidades de confiança das elites acadêmicas. Os próprios movimentos correspondiam a uma quebra de paradigma e, com eles, a necessidade de registro oral dentro de uma militância cada vez maior e visível, não podendo este fenômeno ser invisibilizado pela academia, já que não partiu dela, e, muito menos, dos meios oficiais que, de modo contrário, questionavam nas ruas em grandes multidões as exclusões causadas pelos privilégios das elites e indo contra, muitas vezes, pelo direito mínimo de sobrevivência num

mundo industrializado que caminhava para a formação das metrópoles, os historiadores *não profissionais*, como elucida Picoli (2010, p. 171):

Fica evidenciado que as primeiras experiências no campo da história recente, com uso de fontes orais, se desenvolveram fora do âmbito acadêmico e por historiadores não profissionais. O interesse dos pesquisadores se deslocou das estruturas para as redes, das normas coletivas para as situações singulares. A relação entre presente, passado, história política e importância do indivíduo, vão pensar nas inferências entre o individual e coletivo.

Neste processo, é importante perceber o quanto a identidade coletiva é intrínseca à memória, a ponto de impossibilitar uma visão de História que não considere o cotidiano e seus agentes comuns enquanto sujeitos históricos, como apontam os estudos de Souza (2007), corresponsáveis pela constituição de uma identidade coletiva que considere uma realidade tão diversa que não possa mais manter sob o ofício de um dono a verdade histórica. A pulsão constante e o crescente dos movimentos sociais vão trazer esta necessidade.

Até o século XX, a diversidade histórica coloca em questão a sustentabilidade de uma História oficial que atenderia a um ponto de vista eurocêntrico, que não contemplava as variadas identidades presentes no mundo. Essa busca pelas identidades históricas, assim como a diversidade de possibilidades de ler e interagir com o mundo, permite que cresçam certos diálogos interdisciplinares. Assim, a História busca nas redes de saberes com as Ciências Sociais, a Linguística e a Psicologia essa legitimidade dentro da diversidade, ampliando as possibilidades de registro histórico. Neste ponto é que os registros orais são retomados, pois dentro da oralidade é possível trazer outras histórias divergentes da história oficial, outros pontos de vista (ADICHIE, 2009²).

Ao contrário do pensamento predominante no Ocidente, a África Subsaariana registra desde o séc. XIII sob o nome de *djelés*, aqueles que recebiam desde criança a preparação para ser a biblioteca oral de sua comunidade, se expandido pelo norte da África, como mostram os estudos de Höfs (2014). Estas figuras teriam tomado a maioria dos países do continente africano a tal ponto de serem ícones históricos do principal movimento político literário afro do início do séc. XX, o movimento da

² A escritora, feminista e ativista antirracismo Chimamanda Adichie chama a atenção sobre a importância de se considerar outros pontos de vista no processo histórico.

*Negritude*³. Este movimento foi encabeçado por escritores que conseguiram ascendência no campo letrado nos países que colonizaram seus territórios na África e culminou com a reafirmação dos valores africanos. Este movimento, além de se firmar enquanto movimento de resistência aos princípios e contribuições africanas para o desenvolvimento da humanidade, trouxe para o campo acadêmico os questionamentos acerca das considerações dos valores africanos, o que passou a ser chamado por estudiosos, como Munanga (2009) e Trindade (1994), de *valores afro*, nos quais a oralidade se inclui.

Ao pesquisar a oralidade na cosmologia africana, interagindo com as questões étnico-raciais no Brasil, os fundamentos da cosmologia africana são de grande valia, principalmente a forma e a produção dos registros oficiais, expandindo esses registros à oralidade, o que certifica a importância da figura social dos Djéles ou Griots e Griotas⁴.

Originários do noroeste da África, precisamente de Mali, segundo Höfs (2014), eles seriam oriundos do Império de Mandengue e sua língua nativa era o Malinque ou Bambará. A figura dos griots e griotas logo se expandiu à África subsaariana e na diáspora África/Brasil. Devido ao respeito à sua função ancestral e histórica nas comunidades nas quais atuavam na África, o movimento negro brasileiro, em alta na década de 1970, apropriou-se dessa figura enquanto significado de resistência e valor afro-brasileiro.

Os saberes e movimentos indígenas também têm suas particularidades e grande necessidade de integração nas diretrizes nacionais, uma vez que é componente da tão buscada identidade brasileira. Destarte, a lei 11.645/08 representa um rompimento do lugar de tradição dos indígenas no Brasil, com toda sua imagem de força, preguiça e natureza, atribuída à ideia do índio homogêneo sendo só Tupis e Tapuias.

³ Termo criado por Aimé Césaire em “Cadernos de retorno ao país natal” de 1932. A representatividade do movimento contou com experiências distintas assim como nomes variados: *Negritude*: negros francófonos (Aimé Césaire; Léopold Sédar Senghor; Diop e Damas); *Negro-Renascimento*: Estados Unidos (Du Bois e Langton Hughes); *Negritude*: Brasil (1920) surgimento da imprensa negra.

⁴ Termo originário da França, como tradução do termo africano Djéli ou Jéli, remetente ao sangue no sentido de hereditariedade social. No português a palavra ganhou o sentido de criado e criada. O termo griota ainda é pouco utilizado nas pesquisas sobre o ofício da linhagem da “família” griot, uma vez que os estudos sobre o ofício cumprido por mulheres, ainda é pouco explorado no campo da pesquisa acadêmica que carrega ainda traços machistas.

Circe Bittencourt (2021) salienta o quanto o etnocentrismo europeu guia o olhar humano sobre as comunidades indígenas, reservando a elas um lugar de selvagem, mas com sentimentos nobres, de aceitação ao colonizador civilizado, que trouxe a ciência e a arte consigo, do mesmo “índio” preguiçoso, que não participou da construção do país porque não quis trabalhar, como afirmava o historiador João Ribeiro nos livros de História de 1935. O mesmo índio sem História e religião, como atestou pela ciência colonizadora de Varnhagem, o índio brasileiro também americano que era uma raça degenerada e depois selvagem, cuja mestiçagem não era mais que um cruzamento, como o de animais. Esses seres, assim descritos e afirmados pela História, podem convencer que precisavam da “ajuda” dos jesuítas para salvá-los, encaminhá-los e tirar deles uma civilidade, que talvez não alcancem, e por isso seriam uma ameaça à população de bem.

Giovanni Jose da Silva, citado por Circe Bittencourt (2021), conta, em sua experiência como professor em escolas indígenas no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, o quanto o índio puro do cenário do descobrimento é genérico, dificultando a caracterização do indígena atual. Em consequência disso, a escola não dialoga com as comunidades indígenas estudadas, fazendo da repetência e da evasão uma realidade alarmante. Os estudantes dessa comunidade foram impedidos de falar a própria língua na escola e não se identificavam com os conteúdos.

Ao tomar como referência a importância da oralidade nas comunidades indígenas é preciso associar o contraste dessas medidas à vida na aldeia, começando pela dicotomia entre o oral e o escrito. As aulas de história não precisam concorrer com os conhecimentos tradicionais, o conhecimento oral é um patrimônio da sociedade indígena.

Darcy Ribeiro (1967), em *Os índios e a civilização*, dizia que Histórias são versões. Em seu livro, mapeou as comunidades indígenas e verificou o quanto elas desapareceram, principalmente entre 1900 e 1957. Graças aos processos de identificação e reivindicação étnica dos grupos indígenas, essa crescente estacionou para, de 1996 para cá, alcançar números contrários. Acrescenta-se a isso a ocupação paulatina, mas crescente, de lideranças indígenas em espaços de poder na sociedade, seja na apropriação de dados oficiais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seus relatórios, que questionam a democracia racial brasileira ou, ainda, na disputa política e partidária.

Por fim, considerar a oralidade enquanto postura pedagógica no ciclo de alfabetização da Educação Básica nas escolas municipais de São Paulo, registrando e pesquisando essas práticas sob o viés da etnopesquisa (Macedo, 2010), é uma oportunidade de pensar na diversidade de formas de ensinar e aprender como uma prerrogativa de educação que quer bem contar sua história da maneira múltipla, heterogênea e democrática, que entende a capacidade humana de se desenvolver por todos os sentidos.

1.2 ORALIDADE E ENSINO ESCOLAR: GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Qual a importância da oralidade no ensino escolar brasileiro? Quais as dimensões e importância relacionados a ela ao longo da história da educação brasileira? Os saberes históricos em sala de aula passam por transformações consideráveis na atualidade, principalmente no que tange aos novos métodos e aos conteúdos, a oralidade está envolvida no alcance dessas transformações e a continuidade do conhecimento histórico, da documentação, das diretrizes educacionais do currículo pré-ativo e do currículo real (ativo), segundo denominações de Bittencourt (2021).

Para desvendar as cisões e os conflitos entre o currículo pré-ativo (aquele regido pelas leis educacionais) e o ativo (o que trata da realidade em sala de aula), é preciso associá-los aos contextos históricos que lhes enfatizam. O primeiro tem nos tempos da ditadura militar no Brasil seus conceitos mais apurados, com a ideia de estado nação e preparação para o *cidadão político*, que tem nas leis a premissa básica para o funcionamento do país e do pensamento. Para formar esse cidadão, a educação pensada na ditadura militar traz conteúdos prontos, sem dialogicidade e a oralidade está a serviço da repetição para uma educação tradicional baseada na memorização.

Com o processo migratório no Brasil, fruto da industrialização, os grandes centros urbanos aumentaram consideravelmente. O público escolar ganhou uma diversidade maior, associados às lutas sociais, a construção da abertura democrática no país e ao acesso de grande parte da população à escola, a luta docente pelo piso salarial acompanhou o processo de escolarização do país dentro de um processo de participação que questionava os “pacotes” prontos do governo para o currículo. Dessa

forma, o currículo ativo ganhou força, a escola, com toda a sua diversidade, não cabia mais nesses pacotes e a participação no currículo era, então, inevitável.

Neste contexto, uma outra cisão na forma de enxergar as relações educacionais se deu pela ideia imediatista trazida pela mídia, a ideia de passado como algo ultrapassado e, portanto, inferior, e as expressões consideradas primitivistas, como o registro oral, junto com elas. Daí a necessidade de novos métodos e conteúdos, os antigos já não dialogavam mais com essa escola, numa sociedade em transformação, agregada a um capitalismo acelerado, a uma sociedade consumista que passou a ver tudo como mercadoria, inclusive o saber escolar.

A educação tecnicista é o viés da sociedade capitalista, que passou a dar o mote ao currículo. A base dos conteúdos segue a linha econômica, atrelada à forma hegemônica e eurocêntrica de ver o mundo, o que, para o ensino, converteu-se em hierarquizar as participações de indígenas, negros e europeus na formação do Brasil. Os indígenas, tidos como ancestrais da terra, presos ao passado; os negros vistos como mercadoria que deveria ser diluída com a política do embranquecimento na miscigenação; e o português, exaltado como herói nacional, que trouxe a civilização e o sentido de nação a um território antes selvagem e atrasado. Assim, associada a essa hierarquização estão os registros contra hegemônicos, território do saber da oralidade, ou, ainda, de diferentes oralidades, que compõem os principais registros de muitas das comunidades indígenas e da diáspora africana.

O sentido de nação autoritária do Brasil via o povo como massa e a elite como guia das massas. O liberalismo era uma ideia distante e um tanto diferente até então, o Estado, a frente de tudo, tinha um plano nacional de educação que enaltecia a formação da alma e do caráter nacional, ditada pelos livros escritos e não pela expressão oral das ruas.

A Lei de Diretrizes e Bases nacional (LDB 4024/61) americanizou o currículo, distanciando-o ainda mais das expressões acessíveis como a oralidade, sob influência direta do liberalismo. Na sociedade brasileira em transformação, industrializando-se, a tendência tecnicista separava os conteúdos por eixos temáticos, uma História factual e não processual, que trazia a ideia da História do Brasil como resultante da História europeia, o que acabou por fatiar ainda mais o ensino nas escolas, concretizando uma visão liberal tradicional, com registro restrito ao considerado oficial, o registro escrito, em oposição ao registro oral, por vezes considerado minoritário por seu campo de atuação, a vida cotidiana.

Dicotomia esta que se amplia para todos os campos das relações escolares, dos objetivos à avaliação escolar, a linguagem escrita domina os registros pedagógicos. Já uma concepção que está contrária às linhas hegemônicas de pensamento conceitualizadas por Paulo Freire como educação libertadora, pensa na função dialógica da língua, de forma que oralidade e escrita não são opostas, tampouco ocupam posições hierárquicas nesta concepção.

Paralelas à essas mudanças, a proposta de Paulo Freire com os temas geradores apresentava-se como alternativa contra hegemônica nos conturbados anos 60. Apoiada no conceito de inovação dos conteúdos para melhor dialogar com a diversidade social, a proposta freireana tinha no debate e no diálogo seus principais alicerces, portanto, nas expressões orais.

Para uma educação com sentidos reais no cotidiano, o maior desafio dessa proposta era levar a ideia de que as implicações sociais e culturais são intrínsecas ao processo econômico, e, assim, redimensionar o cidadão político, entendendo as relações de trabalho e alienação social numa perspectiva marxista:

O oral, de início, aparece como multiforme. Não há oral que se oporia à escrita; não há – exceto a materialidade do ato, que implica certos modos de produção, estes também variáveis (a prosódia, sempre; os gestos, às vezes) – nenhuma dimensão de linguagem que permitiria definir de maneira uniforme o oral em relação a escrita. O oral não existe, existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 117).

Nessa dinâmica, é possível perceber o quanto o currículo é um instrumento de poder na sociedade, seus rumos são mudados de acordo com os interesses de quem os propõe. Por isso, tomar consciência deste processo é fundamental para a prática educativa, a escolha das prioridades da memória, se coletiva ou a serviço da ideologia dominante, trazem a dimensão do poder do currículo, o que é permitido que nele se adentre.

Com poucos recursos destinados à educação (10% dos impostos) e a desobrigação de investimento da União no Ensino Médio e Superior, a História Nova veio com as demandas democráticas após a ditadura. Em 1983, a obrigatoriedade dos investimentos em educação aumentou para 12%; após 1988 para 18% da União e 25% dos estados e municípios. O acesso foi ampliado, mas e a permanência numa escola não inclusiva? A taxa de analfabetismo permaneceu grande.

Nos anos 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) nasceu em um contexto neoliberal, a educação como produto ganha ênfase considerável no cenário capitalista. Por outro lado, as linhas democráticas se enfatizaram, a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ajudaram a aumentar as dimensões do ensino com seus eixos temáticos e transversais, marcaram novos caminhos para uma educação que tinha a proposta de enxergar a diversidade e as diferenças da Educação Brasileira. Nos temas transversais dos PCNs, a oralidade ganha, pela primeira vez na história da educação brasileira, um lugar dentro das diferentes linguagens e culturas.

É neste movimento que nos anos 2000 foram criadas as leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) que alteraram a Lei de Diretrizes e Base (LDB) (BRASIL,1996), tornando obrigatório o ensino das contribuições africanas e indígenas para a humanidade, com o principal intuito de construir uma educação equânime. Neste mesmo período, tem-se a entrada do slam poético nas rodas dos coletivos juvenis de São Paulo, e, ao longo dessas duas primeiras décadas dos anos 2000, sua necessidade nas escolas paulistas, principalmente as escolas públicas, que partiram de 4 participações em 2004, para mais de 50 em 2022. Um movimento que se autointitula o *movimento da oralidade ancestral*, não avessa à escrita, mas enquanto forma oral e performática de expressão, que denuncia as desigualdades sociais, encontrando vozes na diversidade do público juvenil das escolas.

É importante pensar o quanto esse histórico inclui a oralidade como principal instrumento de diálogo na educação brasileira, não só no âmbito da expressão, como também das construções culturais e da valorização dos saberes para além da língua escrita. A contextualização dos saberes históricos na sociedade contemporânea traz o sentido da educação enquanto direito universal, de modo que não existe mundo contemporâneo sem escola. As lutas e conquistas por uma sociedade acessível passam pela escola com sua tríplice intencionalidade: formação para a vida; educação cidadã; e formação para o trabalho. Formações e construções que fazem da cultura conteúdo fundamental à educação, são construções culturais da sociedade que modificam e integram os modos de pensar, agir, se posicionar e escolher, processos estes aos quais se integra o slam interescolar. A necessidade de se estabelecer enquanto instituição democrática de direito faz dessa escola um espaço não mais das

elites para a massa, mas integrada ao seu público, sendo desconstruída e reconstruída por ela.

O combate ao etnocentrismo europeu não termina com a promulgação das leis aqui citadas, ele está por toda parte: na historiografia, no currículo, nas identidades e culturas, nos materiais didáticos, na formação de professores, nos saberes escolares históricos, nas metodologias de ensino e nas avaliações. Fortalecer o debate contra o etnocentrismo é seguir com um currículo contra hegemônico, que percebe as diferenças e busca identificar e valorizar as identidades plurais, tendo como aliada a igualdade de direitos na sociedade democrática, prevista na Constituição Federal de 1988, princípios reforçados pelo Conselho Nacional de Educação em 2004, que busca condições materiais e financeiras de aplicação das leis.

Negar a cronologia linear, típica da visão europeia, contidas no livro e buscar alternativas para as questões específicas da turma é uma necessidade constante para uma aprendizagem eficiente e não discriminatória, uma exigência da sociedade contemporânea multicultural. O não reconhecimento dessas construções são opções ideológicas. Costa (2013) direciona seu trabalho nos sentidos do currículo, apontando como marco na educação brasileira em uma educação com um olhar multicultural, a efetivação dos PCNs, trazendo como tema transversal o pluralismo cultural e ampliando o debate sobre o multiculturalismo e pluralidade cultural das minorias representadas no país, seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2004, tentativas para transformações não-hegemônicas, dentro do currículo institucional.

Ao pensar na heterogeneidade como constituição social, verifica-se que valorizar as identidades é um ganho para a sociedade. Para tanto, é preciso informar-se e formar-se, com a transposição didática, em que os saberes didáticos são sempre reelaborados, seja internamente ou externamente, em velocidade maior que os saberes acadêmicos. Apesar de existir uma certa superioridade da academia na ideologia educacional brasileira, é na educação básica que os acessos e recursos democráticos são criados e reinventados. Com a oralidade não é diferente, a experiência cultural educativa do slam e do slam interescolar são prova disso.

Ao percorrer o caminho da LDB 9394/96, PCNs em 1997, Lei 10639/03, Diretrizes educacionais em 2004, lei 11.645/08 até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, nota-se que a oralidade é tida como parte das práticas de linguagem em toda a educação básica, sendo objetos de conhecimento nos campos da escuta,

fala, pensamento e imaginação. Por outro lado, é na Educação Infantil que as diretrizes priorizam a oralidade, destacando que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 42).

Estabelecidas as diretrizes para o Ensino Fundamental, a BNCC reconhece a importância do diálogo, mas preza pelo verbo, o que a associa diretamente ao auxílio do texto escrito, incluindo a escrita às diferentes formas de expressão e linguagens, indispensáveis para a sociabilidade entre os seres humanos, produzindo conhecimentos e valores culturais, morais e éticos, como segue:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67).

Mesmo considerando a diversidade cultural brasileira, com mais de 250 línguas faladas no país, grande parte delas indígenas, somando-se a estas as línguas imigrantes, crioulas, afro-brasileiras e a língua de sinais, e denunciando que este patrimônio cultural é desconhecido por mais da metade da população, a BNCC não prioriza ações e direitos para que este quadro seja mudado.

O eixo temático da oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral de forma integrada a outras linguagens: verbais, não verbais, gráficas, escritas, performáticas etc. Uma infinidade de linguagens a serem consideradas em: aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, blog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos.

Os caminhos para a produção dos textos orais pouco tratam da dialogicidade do gênero, priorizam a oralidade enquanto instrumento sonoro de aprendizagem, o que é bem diferente da construção oral coletiva. Desta forma, o conceito que se

escolhe de educação é fundamental para posicionar a oralidade no campo do ensino fundamental. Uma escola que opta pelo conceito da educação tradicional, dita bancária por Paulo Freire, posiciona a oralidade enquanto apêndice da escrita, hierarquizando-as de forma que, em se apoiando no grafocentrismo, tem na oralidade espontânea do aluno o caminho para o sucesso que está na língua escrita, qual seja, a forma principal e legítima da língua, que deve ser apresentada pela escola.

Bentes (2021) destaca que o respeito às diferenças é fundamental para a permanência e qualidade do ensino básico no Brasil. A autora cita os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos para acessar os estudantes, atribuindo as altas taxas de evasão escolar ao não reconhecimento das diferenças: “as altas taxas de evasão escolar estão diretamente relacionadas ao tratamento inadequado conferido ao fenômeno da diversidade social, cultural e linguística presente na sala de aula” (p. 44).

A preocupação em torno do preconceito linguístico também deve fazer parte da formação pedagógica, uma vez que descartar os saberes prévios dos estudantes, além de afastá-los de sua condição de sujeitos históricos, que a escola deve construir, ainda desconsidera os diferentes contextos e riquezas de aprendizagens fora da escola. O preconceito linguístico fere a dignidade humana, as violências social e simbólica são as principais causas da evasão escolar desde a Educação Básica ao Ensino Superior, segundo a pesquisa de Dolz e Schneuwly (2004). Por outro lado, as intervenções que a escola deve fazer ou se deve fazer também é uma preocupação do ensino formal:

[...] a aquisição do oral começa, sobretudo, por uma aprendizagem incidental. Deverá a escola intervir sobre as condutas de comunicação oral espontânea? Não seria preferível deixar que se desenvolvessem sem qualquer intervenção? O que é preciso fazer para aperfeiçoar a expressão oral? Como desenvolver as capacidades de linguagem oral ligadas à circulação dos saberes, à vida profissional e à cidadania? Que linguagem oral trabalhar? (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 126).

É importante sempre traçar o objetivo, planejar a ação, e avaliar o processo. Trabalhar com os gêneros orais não significa trabalhar sempre com a espontaneidade, da mesma forma que a suposta oposição entre língua escrita e oralidade, precisa ser abandonada, de forma que uma não substitui a outra, tampouco são evoluções a escrita do oral, são sim gêneros distintos. Quando a língua escrita é apresentada como um simples sistema substitutivo da língua oral, há uma redução de alcance e formação

tanto da linguagem oral, quanto da língua escrita, um problema mesmo para as dimensões prosódicas, as convenções gráficas e o domínio dos mecanismos próprios, tanto de um gênero, quanto do outro:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais. A aprendizagem de conhecimentos eficazes tanto de fala quanto de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (BRASIL, 1997 p. 32).

A intencionalidade do uso formal da oralidade é uma premissa do estudo da língua segundo os PCNs. De outro modo, Dolz e Schneuwly (2004) destaca o fundamento da oralidade na educação escolar como instrumento de diálogo, assim é possível verificar que o conceito de uma escola dialógica busca a oralidade enquanto gênero do tempo presente. É preciso destacar, portanto, o que vem a ser o gênero neste contexto.

O papel da oralidade na escola, e aqui da escola de Ensino Fundamental, direcionado à formalidade, tonaliza esta como tão só um instrumento para a escrita, seja preparatório ou como apêndice de domínio através da leitura em voz alta, distanciando, então, a oralidade do seu sentido comunicativo e dialógico, que leva o estudante ao domínio do gênero oral que nasce da situação e exige argumentos contextualizados no diálogo não descrito, nem prescrito como num texto, neste sentido da oralidade que está a proposta do slam.

2 O SLAM DAS RUAS E O SLAM ESCOLAR

2.1 O SLAM DAS RUAS

Os anos 1980 nos EUA, e em grande parte do mundo ocidental, foi marcado pelos anseios de como lidar com a diversidade após uma grande onda de reivindicações de diferentes grupos por melhores condições de vida e por direitos humanos. Discussões como o racismo, o machismo e as dificuldades de vida numa sociedade de classes não se findaram nos efervescentes anos 1960, ao contrário, firmaram-se enquanto premissa de uma vida mais equânime.

Segundo Marc Smith, o idealizador do projeto slam no ano de 1986, em Chicago, falar sobre sentimentos, anseios e revelar a sensibilidade diante do mundo é o que move o slam desde o início. Marc ressalta que o projeto se iniciou como uma brincadeira, sem a pretensão de alcançar a expansão mundial atual. Smith (2009) vê essa expansão de forma positiva, isso mostra o quanto as diferenças e as desigualdades são parecidas no mundo inteiro. Além disso, o autor pontua que a maneira de realizar o slam é realizado é uma forma de poesia mais atrativa aos jovens e às crianças, ainda que suas influências poéticas sejam clássicas - o idealizador aponta Edward Estlin Cummings (e. e. cummings), David Herbert Lawrence, Eugen Bertholt Friedrich Brecht como seus principais mentores-, além da batida do Jazz, nomes subversivos para sua época:

Poder e paz

É paz ou poder que você deseja?
Sua causa aposta no inimigo
Sendo dizimado por seus ataques justificados?
Sua retidão é mais certa
Do que os direitos que você aponta com o dedo?
A aquisição do controle é o catalisador
Que mobiliza sua indignação?

A voz que chama em oposição à sua própria
Ecoa na parede de pedra de suas convicções.
O ângulo do qual você vê o mundo
Afia seus dentes em convicções intransigentes.
(SMITH, 2021a, on-line).

Expandir o conceito de poesia para incluir a performance, o vídeo, acompanhada da rima e do ritmo, tão próprios da expressão oral poética, foi a ação

inovadora do slam. Poder falar o que se sentia, aumentar a sensibilidade e se auto-representar, ser uma voz poética, um corpo de expressão poética performático, que se conecta com outras pessoas de diferentes culturas e idiomas. Acessando as diferentes linguagens consegue acessar a todas/os, uma poesia não elitizada e abstrata como a apresentada na época nos círculos literários de elite e na própria escola.

A poesia demonstrada com paixão e performance, mas irrestrita ao performer, possível para quem quiser se expressar através dela, resultante de uma narrativa periférica, significando uma afronta à literatura imposta e oficial da época, buscando a diferença positiva de ser a voz de diferentes frentes, sem a necessidade de destaques individuais, mas compondo coletivos pelo mundo.

Os aspectos democráticos e dialéticos do slam se caracterizaram como importante instrumento de aprendizagem, o que estimulou o governo da Alemanha a implementar, pela primeira vez no mundo, o slam nas escolas, enquanto política de governo, sob o slogan: *U20 – Poetry Slam* (sub 20 – slam poético) a fim de implementar o projeto de poesia, enquanto diálogo possível e necessário de expressão, com apreço à oralidade, à escrita e à leitura, nas mais diferentes faixas etárias da educação básica às universidades.

A expansão da sensibilidade com relação ao mundo, os diferentes pontos de vista e, principalmente, a percepção de que as demandas sociais não são individuais, causam nas crianças a certeza de que elas não estão sozinhas no mundo, ou seja, que o que a incomoda também é incômodo a outras pessoas em diversas partes do mundo e a partir daí, buscar a unicidade das desigualdades no mundo, sabendo nomeá-las de forma poética.

Por isso, Marc Smith considera que o principal intuito do slam é o jogo poético e não a competição. O precursor do movimento pede, ainda, a atenção dos mais de mil grupos de slams pelo mundo para que tomem cuidado com as organizações propostas, para que a competição não se sobreponha à coletividade do projeto e não se configure como um caminho para inflar egos.

Smith (2021b, on-line), defende e aponta caminhos para um slam inovador, tal qual o iniciado por ele em Chicago, nos anos 1980, preocupado com os anseios pessoais e sociais, mas nunca com o mercado e o capitalismo, Smith se declara socialista e traz a ideia de que todo slamer precisa se posicionar na história, por meio de sua poesia e da sua sensibilidade para com o mundo. Essa sensibilidade ao ser

atrelada à abertura de outras visões sobre as organizações universais e seus movimentos permite ao sujeito construir suas próprias conclusões sobre a humanidade, o que distingue a retórica da poesia, uma vez que a retórica serve para convencer a quem ouve sobre a importância do que se fala, não propõe visões de mundo para a escolha do sujeito. A função da retórica é convencer o interlocutor sob o ponto de vista único de quem fala, um aprisionamento copiado pela propaganda e contrário à poesia Smith (2009):

De ahí que un acercamiento a la memoria como régimen de representación resulte pertinente pues nos permite reflexionar sobre la forma en que ésta habría operado desde la colonialidad del poder en el proceso de rearticulación de los legados coloniales, comenzando con la conquista y hasta el actual modelo hegemónico global de poder. La memoria social habría cumplido un papel determinante en la definición de estructuras y lógicas del poder vinculadas a los modelos económicos y políticos hegemónicos en la región desde el siglo XVI.⁵ (MARIN, 2013, p. 98).

As considerações de Smith sobre a lógica da memória no legado colonial vão ao encontro da avaliação de Marin (2013). Pensar na organização do slam enquanto lógica alternativa e de enfrentamento aos processos oficiais e colonialistas da memória é oferecer caminhos para uma educação de protagonismo dos mais diversos sujeitos em si mesmos e em seus grupos representativos, e não a procura de modelos hegemônicos, que em nada acrescentam ao seu protagonismo social, ao contrário, reforçam seu lugar na subalternidade do saber.

O slam é um movimento que alcança cada vez mais países do mundo, desde 1986 não para de crescer. Está presente no México, Alemanha, Madagascar, França, Singapura e em 20 estados brasileiros, com mais de 200 grupos, dentre eles, os de maior expressividade são: Sarau dos Pombos, Slam da roça, Slam das Minas SP, Slam do 13, Slam do Bronx, Slam do corre, Slam do Pico, Slam do prego, Slam emancipado, Slam fluxo, Slam Função, Slam Independência, Slam Oz, Slam petisco, slam Grajaú, Slam resistência, Slam Tiquatira, Slam Quilombo de Dandara – poesia na praça, Slam Dandaras do Norte e o Slam Mirim, praticado pelo Slam da Guilhermina entre crianças.

⁵ “Assim, uma abordagem da memória como regime de representação é pertinente, pois permite refletir sobre o modo como ela teria operado a partir da colonialidade do poder no processo de rearticulação dos legados coloniais, começando pela conquista e subindo ao modelo atual de poder hegemônico global. A memória social teria desempenhado um papel determinante na definição de estruturas e lógicas de poder vinculadas aos modelos econômicos e políticos hegemônicos na região desde o século XVI.” (Traduzido pela autora).

Roberta Estrela D'Ávila, Emerson Alcalde e outros slamers organizaram em novembro de 2021 o slam Pan-Americano, com a ideia principal de dialogar com outras realidades e encontrar pontos em comum em diversas partes da América, por meio da poesia falada e performática do slam. Encontros mundiais também já foram realizados e trazem a riqueza de pensar a poesia por uma ótica de protesto e esperança, como indica Smith (2021b).

A divulgação do slam nos diferentes países denota a importância do projeto alinhada aos princípios educacionais de cada país. Os campeonatos na Alemanha atraem mais de 5.000 pessoas, o encontro em Budapeste, após a guerra dos Balcãs, trouxe ao debate as consequências da guerra, assim como a pandemia de covid-19, com as diversas posições das lideranças mundiais quanto ao problema, levantaram polêmicas e apontaram disputas políticas, sociais e econômicas no que tange ao tratamento à situação pandêmica, fazendo da poesia instrumento de denúncia.

2.2 SLAM ESCOLAR E INTERESCOLAR: ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

A proposta do slam é de expressão e (trans)formação da cultura periférica, uma prática inventada nas ruas, com o intuito maior de difusão e participação da poesia falada, performática e expressiva, denunciando as desigualdades, condições e qualidade de vida, utilizando a linguagem oral como instrumento de visibilidade e apoio à dialogicidade, à liberdade e ao enriquecimento da vida.

Como ressalta Paulo Freire em seu livro *Educação como prática da liberdade*, a nomeação e interpretação da prática docente são fundamentais para a conscientização dos sujeitos. No slam, a postura crítica a respeito das concepções de realidade e sentimentos é intrínseca ao projeto, o que favorece o que Freire (1967) chama de codificação e decodificação para o reconhecimento do sujeito no objeto, considerando a situação existencial concreta, situação que muitas vezes desfavorece as condições de vida dos protagonistas do slam:

O que acontece, muitas vezes, é que falar de, dar depoimento sobre e/ou cometer o desprestígio de sua própria condição social é algo também muito difícil. Para que as crianças, os jovens e até os adultos falem sobre o preconceito, as injustiças e as violências cotidianamente sofridas por muitos deles e/ou por seus próximos (pai, mãe, outros parentes, vizinhos) e até para que reflitam sobre essa condição é preciso que, em primeiro lugar, essas

peças se sintam acolhidas, sintam que serão merecedoras de respeito mesmo pertencendo a esses grupos sociais socialmente desprestigiados. Nossas salas de aula, infelizmente ainda não se transformaram nesses lugares de acolhimento e de respeito às diferenças. (BENTES, 2021, p. 50).

Um ambiente de aprendizagem que respeite as diferenças é o grande desafio da escola inclusiva, que considera o grande contingente de pessoas e seus atravessamentos de desigualdades no contexto social e econômico. A construção de um contexto escolar inclusivo é o fundamento necessário para a permanência dos estudantes na escola, em especial os atravessados pelas questões de raça, classe ou gênero, que são os principais eixos de discriminação e exclusão na sociedade brasileira contemporânea.

O slam vem se mostrando como alternativa positiva para a expressividade de jovens da escola pública que são alvo dessa escola inclusiva, é o que mostra o depoimento de alguns participantes do movimento em entrevista realizada por intermédio da plataforma *Google Forms*:

O slam me ajudou a ver melhor o que acontecia ao meu redor, eu não tinha muita noção que, tipo, tudo o que acontece na política, na TV, no mercado, em todos os lugares, está ligado à minha vida. Então comecei a pensar melhor, tudo isso foi me inspirando, achei que tinha noção pra questionar a minha realidade e agora é isso que faço no slam. (Gabriela, 2º ano do Ensino Médio em entrevista realizada em 20 nov. 2022.)

O coordenador pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Padre Aldo da Tofori, José Soares, ocupa o cargo desde julho de 2022. O slam não está implementado na escola e Soares fala da importância do movimento e de seu interesse em levar o slam interescolar para as turmas de Ensino Fundamental II e EJA II da escola: “Acredito que nossos estudantes terão melhor desenvoltura nas áreas de humanas, quando participarmos do slam” (em entrevista realizada pela autora em 20 nov. 2022).

As batalhas do slam interescolar são cada vez mais divulgadas, o número de adesões cresce consideravelmente a cada ano e os vídeos com as performances dos slamers ganham mais visibilidade nas redes sociais e nas plataformas de áudio visual na internet a cada dia. Os professores participantes da pesquisa sobre a importância do slam em sala de aula confirmaram os bons resultados dos estudantes participantes do slam e de como as batalhas de poesia falada movimentam a escola e estimulam outros estudantes a participar dos eventos, desde as prévias nas salas de aula às

competições com seus pares nos demais eventos, que incluem finais regionais e nacionais. A professora de História Eliane Ornelas da EMEF Antenor Nascentes relata sobre a importância do slam na aprendizagem de seus estudantes:

De extrema importância para o desenvolvimento da reflexão, observação do meio no qual os estudantes vivem, para o protagonismo deles na transformação social em busca da equidade e também para a formação de uma consciência crítica, política, autônoma e da identidade periférica e negra. Por diversas vezes, estudei e relatei a Escrivência da Conceição Evaristo com o desenvolvimento do Slam. Os estudantes trazem na linguagem deles, os problemas e questões sociais e étnicas, da escola, do bairro, do território onde vivem, suas experiências, bagagens e visão de mundo. Desenvolvem a competência da escrita autônoma, da leitura e da expressão. (Eliane Ornelas, em entrevista realizada em 21 nov. 2022, via Google Forms).

O conceito de *escrevivência* citado pela professora é um conceito criado por Conceição Evaristo, para caracterizar sua literatura que mostra a condição da mulher negra no Brasil, a partir de suas vivências, o termo remete-se a escrita que cada pessoa traz de suas vivências.

Essas considerações mostram o quanto é preciso ter uma postura crítica a respeito das concepções de realidade, sujeito e método das correntes de pensamento. Não se trata de escolher uma teoria ou outra, mas seguir uma linha de pensamento que responda às necessidades das denúncias do que se vive. O slam é a denúncia de uma realidade para além das teorias, preocupando-se com a consciência do diálogo, enquanto dialoga, busca a recuperação coletiva da historicidade de Freire (1967), um trabalho par a educação decolonial, na perspectiva de Walsh:

Sinteticamente, esta pedagogía resalta cuatro enfoques o componentes accionales medulares: el hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas "otras" que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraízan en y apuntan al actuar hacia la libertad, transformación y creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas⁶. (WALSH, 2013, p. 46).

A conscientização tem a função de desvelar a realidade, em que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra* FREIRE (1996). Essa leitura de mundo é diversa,

⁶ "Sinteticamente, essa pedagogia destaca quatro abordagens ou componentes acionais centrais: despertar, encorajar a auto-ação e a ação, facilitar a formação da subjetividade e da autorreflexão e promover e revitalizar "outras" racionalidades ético-políticas que se distanciam da razão ocidental-colonial moderna, que se enraízam e pretendem atuar em prol da liberdade, transformação e criação de estruturas sociais e condições de existência radicalmente diferentes." (Tradução nossa).

o slam está presente nessa diversidade de aprendizagens que a oralidade enquanto epistemologia contra hegemônica, com todo o seu aparato histórico, social, democrático e ancestral aqui já desenvolvido, pode trazer. A fala, o grito, a voz, é o instrumento desse movimento contra o que Freire chama de *cultura do silêncio*, em que a aprendizagem se restringia a uma postura de depósito aos estudantes, numa educação bancária e opressora. O contexto democrático a que se propõe uma educação libertadora exige ética, embutida na coerência entre o discurso de libertação ontológica, em que a natureza humana é ser mais, e epistemológica, que pressupõe a ação e reflexão:

Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial⁷. (WALSH, 2013, p. 66 e 67).

É no âmbito da pedagogia decolonial que se encontram caminhos e resultados do slam. Uma pedagogia decolonial, como destaca Walsh (2013), se faz com horizontes transversais de *aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens*, são conceitos fundamentais para pensar nos processos de apropriação e desenvolvimento de todos os envolvidos no slam. Isso porque, o resultado final não é o mais importante, mas a forma como a apropriação da linguagem, escrita, mas, principalmente, oral, a performance em palco, que auxilia no convencimento da plateia para o que se pretende dizer, envolve o sentido de protesto e a tríade de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem tem seu sentido ampliado no contato com o público, que também passa por outro processo de aprendizagem:

[...] de esta forma, la pluriversalidad de cada historia local y su relato de la descolonización se pueden conectar través de esta experiencia común y utilizarla como la base para una nueva lógica común del “conocer”: el pensamiento fronterizo. (MIGNOLO, 2010, p. 122).

As produções do slam, com suas características decoloniais, constroem a ciência popular defendida por Fals Borda, que afirma que o colonialismo subalterniza

⁷ Pedagogias que buscam abrir frestas e provocar aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens, desapegos e novos engajamentos; pedagogias que buscam plantar sementes, não dogmas ou doutrinas, esclarecer e emaranhar caminhos, e avançar horizontes de teorizar, pensar, fazer, ser, sentir, olhar e escutar —individual e coletivamente— rumo ao decolonial. (Tradução nossa).

o saber popular, este por sua vez tem características e funções diferentes e não opostas ou subalternas ao saber científico. Assim, o saber cotidiano, tanto quanto a prática acadêmica, tem sua importância, dentro das suas distinções, respondem às questões propostas no cotidiano, diferentes das questões apontadas pela ciência. Borda ressalta a importância do processo social identitário, que inclui investigar o que se investiga, num método dialético entre sujeito e objeto, construindo um conhecimento que nasce e se sustenta na prática cotidiana. A prática, então, é o fundamento epistemológico na ciência popular, pensamento de grande importância para a dinâmica do slam, uma vez que a poesia falada e performática do movimento traz sempre a realidade como protagonista:

Cada sílaba separada
 Me faz lembrar
 De como fomos e somos
 Segregados
 [...]
 Nossa revolução
 Surge e urge
 Das nossas bocas
 Das falas apreendidas
 Que são ensinadas
 E muitas não compreendidas
 Salve, a cada gíria

Luz Ribeiro (2019) *in* Guilhermina (2021).

Os processos de apropriação coletiva do conhecimento histórico são múltiplos e de grande validade para uma educação contra hegemônica. O que implica em dizer que a prática da liberdade e da decolonialidade, começam por reconhecer, primeiramente, que a colonização do saber e do ser consiste em utilizar o conhecimento imperial e hegemônico para reprimir as subjetividades. É nessa repressão que consiste na colonialidade do ser e do saber (MIGNOLO, 2010). Portanto, é na proposta de libertação das subjetividades por intermédio da poesia falada que o slam propõe a descolonização do saber e conseqüentemente do ser.

As construções e reconstruções do ser passam, necessariamente, por suas vivências, então não se pode impedir que a história local seja o caminho para uma educação libertadora. Paulo Freire, em *Educação como Prática de Liberdade*, ressalta a educação popular como foco do conteúdo dos círculos de leitura, responsáveis pelo fazer sentido da aula, assim como nos estudos de Mignolo:

Cada historia local (la de la Europa de Hegel y su futuro Estados Unidos sobre todo) habita su propia frontera, su propio lenguaje, su propia memoria, su propia ética, su propia teoría política y política económica (como lo hemos venido atestiguando cotidianamente desde marzo del 2003, mientras la frase “misión cumplida” estaba siendo proferida en Washington), y ellas todas están marcadas por huellas de lo local en la relación de dominación y de la explotación (MIGNOLO, 2010, p. 121).

Os argumentos que hierarquizam saberes estão presos a uma forma de ver o mundo segundo um determinado padrão, que em nada contribui para uma educação equânime e libertadora, ao passo que a diversidade de visões de mundo é um instrumento fundamental para a desierarquização dos saberes. É preciso fazer desses setores uma nova categoria conceitual, com a pretensão de criar instituições que, a partir da pesquisa-ação participativa e da educação popular, permitam a geração de processos de apropriação coletiva do conhecimento histórico (MARIN, 2013).

Na escola dialógica é preciso elucidar os mecanismos conscientes de preservação da memória, problematizando a produção do conhecimento e as fontes históricas, em se tratando da sociedade capitalista, em que o cotidiano é o espaço de alienação. É no cotidiano que as transformações precisam se dar, assim ocorreu nas mudanças históricas protagonizadas por nomes como Emiliano Zapata, Frantz Fanon e Paulo Freire, segundo Walsh, são práticas de descolonização, que propuseram novas maneiras de conduzir os saberes populares, valorizando-os:

Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno de su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, hacen desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos⁸. (WALSH, 2013, p. 62).

Uma pedagogia decolonial passa por processos de reconstrução de conhecimentos e organizações sociais, quebram paradigmas e formas de ver e agir no mundo, por séculos enraizadas, por isso caracterizam uma mudança de vida, não apenas na forma de aprender. As forças da reorganização da educação popular alcançam horizontes para além da escola.

⁸ “Zapata, juntamente com Freire e Fanon e cada um a seu modo, nos dão diretrizes para tecer pedagogias como práticas de ação e metodologias essenciais para aprender, desaprender e reaprender necessárias para direcionar o de(s)colonizar. Dessa forma, deslocam o pedagógico dos discursos tradicionais da educação e dos processos escolares, mostrando em seu pensamento e em seu próprio trabalho como as lutas sociais são também cenários pedagógicos.” (Tradução nossa).

3 ORALIDADE, SLAM E EPISTEMOLOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA

3.1 ORALIDADE: REGISTRO LINGUÍSTICO CONTRA-HEGEMÔNICO

Os estudos sobre o pensamento eurocêntrico localizam a Europa moderna como centro do mundo e desprezam os demais continentes, subalternizando seus saberes e construções culturais, incluindo a oralidade, localizando-os como periferia do mundo. Para tanto, a história contada pelo viés europeu, assim como sua concepção de humanidade, será contada com argumentos unilaterais e em partes, falsos, por serem unilaterais.

Para melhor reflexão sobre o assunto, recorre-se ao conceito de pensamento único em Marcuse, especificamente quando trata do homem unidimensional, que é o homem branco europeu, portanto, representante do pensamento ocidental, como observa Mignolo (2010).

Este tipo de discurso traz consigo o que a filósofa, física, ecofeminista e ativista ambiental indiana, Vandana Shiva, nomeou de “monocultura da mente”, um termo no mínimo cirúrgico ao pensar na dimensão que ele traz do que é o pensamento ocidental, na pluralidade de realidades do mundo. Mignolo (2010) aponta que para romper com este pensamento é preciso inverter a referência geopolítica do discurso, procurar outros pontos de vista sobre o olhar do que o pensamento europeu hegemoniza como “outro”: indiano, indianista, africano, ameríndio e asiático.

É sobre o lugar do outro negro, tornar-se sujeito, não objeto da história, compreendendo essa última expressão, como alguém secundário e subalterno na história, que não tem poder de decisão, tampouco condições de opinar e agir sobre seu destino e de seus pares. A *outricidade* que, nos estudos de Kilomba (2019) citando Fanon, traz o racismo como fruto da irracionalidade, e sendo irracional, causador de traumas, pois atribui ao outro (negro) a responsabilidade dos infortúnios a ela causada pelo branco na sociedade colonialista. Resultando. Uma violência que alcança as diversas dimensões da vida, seja no campo psíquico ou social.

As possibilidades de mudança e compreensão social, fora do pensamento ocidental são diversas, mas não no sentido de diversidade, que no pensamento hegemônico serve para neutralizar as forças de resistência. Assim como o mito da democracia racial no Brasil de Gilberto Freyre, os pensamentos diversos precisam ser considerados em suas formações específicas e dialéticas, como possibilidades de

novas relações sociais, Mignolo (2010) chama atenção para o horizonte transmoderno do processo de descolonização e desprendimento, mas também atenta para o conceito de emancipação que, segundo ele, é um conceito da ideologia burguesa. No séc. XVIII, as ideias de emancipação fundaram-se em três experiências históricas: a Revolução Gloriosa (1688), A independência dos colonos da Nova Inglaterra e da Virgínia, a respeito do império britânico na América (1776) e a Revolução Francesa (1789). Em todas essas experiências, a emancipação foi um conceito utilizado para liberar uma nova classe social, a burguesia. Dentro desse conceito de emancipação, o colonizador emancipa e oprime, porque aqui a colonização não é questionada, considera-se formas de viver melhor dentro dela:

Además, y desde el siglo XVI, el control de información de la metrópoli a la colonia, del primer al tercer mundo, del desarrollo al subdesarrollo, se ejerce con clara conciencia de dominación a la vez que ilusión de cooperación. Estas relaciones sin embargo están en crisis. En la medida en que el capitalismo se expande, el primer mundo pierde su capacidad de control. Entramos en una etapa de capitalismo policéntrico, lo que es decir que por primera vez en la historia de la modernidad que la matriz colonial de poder escapa al sólo control de los países imperiales de la Europa del oeste y de Estados Unidos⁹ (MIGNOLO, 2010, p. 67).

É importante perceber o quanto este contexto torna imprescindível descolonizar o colonizado e o colonizador, pois este se beneficia do processo econômico da colonização, como desenvolveu Frantz Fanon. Aliás, Aimé Césaire e Frantz Fanon podem ser considerados fundadores dos discursos de libertação e do pensamento descolonial. O movimento da Negritude, pensado por Césaire e seus companheiros, no contexto da colonização francesa na Martinica e no Senegal, e a psicanálise fanoniana, procuram evidenciar as dimensões do colonialismo para além do regime escravocrata, para alcançar a dialogicidade das relações entre os pares. Nesta dinâmica, a oralidade está intrínseca ao diálogo e não numa configuração opcional que a descreva como caminho para a escrita, de forma que a participação dos envolvidos, principalmente os oprimidos, não depende da escrita, apesar de considerá-la importante para a comunicação social, mas o principal agente do diálogo

⁹ “Além disso, e desde o século XVI, o controle da informação da metrópole à colônia, do primeiro ao terceiro mundo, do desenvolvimento ao subdesenvolvimento, é exercido com uma clara consciência de dominação e também com a ilusão de cooperação. Essas relações, no entanto, estão em crise. Na medida em que o capitalismo se expande, o primeiro mundo perde sua capacidade de controle. Estamos entrando em uma fase de capitalismo policêntrico, ou seja, pela primeira vez na história da modernidade a matriz colonial do poder escapa do controle exclusivo dos países imperiais da Europa Ocidental e dos Estados Unidos.” (Tradução nossa).

é a oralidade. É neste caminho que Dussel, contemporâneo de Mignolo, em suas pesquisas, vai atentar-se para a utilização de descolonização a partir da conscientização dialógica.

Os estudos de Spivak (2010) caminham ao encontro dessa ideia. Ao falar da necessidade de superação das opressões, afirma que:

Os oprimidos podem saber e falar por si mesmos. Isso reintroduz o sujeito constitutivo em pelo menos 2 níveis: O sujeito de desejo e poder como um pressuposto ideológico irreduzível e o sujeito do oprimido, próximo de, se não idêntico, a si mesmo (SPIVAK, 2010, p. 44).

Tornando-se indispensável à pesquisa sobre oralidade, os estudos decoloniais que englobam as formas discriminatórias desenvolvidas na sociedade moderna.

Ao discorrer sobre os saberes hindus do final do século XVIII, Spivak (2010) traz ainda conceitos relacionados à oralidade ao afirmar que a história oficial do Ocidente eurocêntrico desconsidera o que a autora chama de *usos do sujeito na memória: sruti* (o que foi ouvido), *smriti* (lembrado), *sastra* (aprendido com o outro), *vyavahara* (o que foi trocado), escuta (revelação originária) (p. 50). O que foi trocado traz a relação dialética e contínua das fontes orais.

Com este conceito, Spivak (2010) traça o caminho possível da oralidade numa perspectiva contra-hegemônica, os saberes nunca individuais, mas coletivos, a denúncia coletiva da posição de subalternidade, do oprimido e de tantos outros sinônimos que atingem diretamente as classes dominadas no capitalismo, que restringe a fala do subalterno ao que é marginal, seja no campo social ou linguístico, como pontuam Dolz e Schneuwly (2004, p. 132):

Ficar pensando sobre o aspecto caótico do oral em si a partir do discurso organizado pela escrita é condenar-se a somente ver hesitações, titubeios, reformulações [...] vê-se aquilo que, muitas vezes e por muitos autores, tem sido chamado às escórias do oral espontâneo. É verdade que, no papel, aspecto dessa confecção direta do tecido da fala poderia fazer crer que essas escórias entravam seriamente a comunicação e que a simples possibilidade de se comunicar é um fenômeno completamente marginal.

A fala do sujeito subalterno na sociedade contemporânea está sempre no plano micro, das chamadas minorias representadas nos planos políticos e econômicos para maiorias numéricas, como negros, pobres e mulheres na sociedade brasileira. Para alcançar a visibilidade de suas demandas, a força encontrada por esses grupos está na organização popular. Marin (2013) discorre sobre a necessidade da memória

coletiva que é a busca de narrativas contra-hegemônicas a partir do movimento popular e sua práxis. Segundo a autora, a memória deve incorporar a perspectiva decolonial, uma vez que ela é ampla no regime de representação, coletiva na interculturalidade crítica, é a memória do desprendimento:

En síntesis, lo visto hasta aquí nos permite concluir que la investigación-acción participativa estableció referentes teóricos que cuestionaron de forma substancial los modelos sociales, académicos e intelectuales hegemónicos en la segunda mitad del siglo XX. Con la investigación-acción participativa se instauraron los gérmenes de un “pensamiento crítico de frontera”, el cual se situó entre la crítica a los presupuestos dominantes provenientes del pensamiento occidental, y el reconocimiento y agencialidad de “otros” conocimientos¹⁰. (MARIN, 2013, p. 83).

Para que este movimento ocorra, é primordial conhecer a realidade dos setores populares e, a partir de “outras” narrativas, confrontar a história oficial. Uma transformação social é movimentada quando isso ocorre, educadores e líderes comunitários são os agentes mediadores dessa transformação. A partir daí, deve-se constatar uma nova história, abandonando os aspectos descritivos e factuais da velha história positivista, sendo este o desafio em pauta, assim como apropriar-se coletivamente do conhecimento histórico, na dialética: conscientização e diálogo. Para tanto, a recuperação coletiva da história do pensamento crítico latino-americano em Orlando Fals Borda e Paulo Freire na perspectiva da investigação-ação participativa em Fals Borda e da educação popular em Paulo Freire, são apresentados por Marin (2013) no contexto dos anos 70 e 80, o protagonismo dos setores populares antes subalternizados, a prática investigativa em Borda e a educação popular em Freire.

É na citação dos estudos freireanos que está o que é necessário acrescentar sobre a oralidade enquanto instrumento contra-hegemônico, a necessidade de uma postura crítica a respeito das concepções de realidade, sujeito e método das correntes de pensamento, de maneira que os sujeitos interpretem e nomeiem a prática, através da consciência e diálogo, que proporciona a recuperação coletiva da historicidade, envolvendo: ética – coerência entre o discurso de libertação; ontológica: a natureza humana é ser mais; epistemológica – ação e reflexão.

¹⁰ “Em síntese, o que vimos até aqui permite concluir que a pesquisa-ação participante estabeleceu referenciais teóricos que questionaram substancialmente os modelos sociais, acadêmicos e intelectuais hegemônicos na segunda metade do século XX. Com a pesquisa-ação participativa, foram estabelecidas as sementes de um “pensamento crítico de fronteira”, que se situava entre a crítica dos pressupostos dominantes vindos do pensamento ocidental, e o reconhecimento e agenciamento de “outros” saberes.” (Tradução nossa).

Nesta perspectiva, a codificação e a decodificação servem para o reconhecimento do sujeito no objeto, considerando a situação existencial concreta. Veja-se, portanto, que a conscientização em Freire (1996) serve para desvelar a realidade, porque a leitura do mundo precede a leitura da palavra e o futuro se manifesta nas transformações do presente, colocando em xeque a cultura do silêncio, com ele, tantos outros pautaram os ensaios dialógicos das aprendizagens para o desenvolvimento humano.

As contribuições do colombiano de base campesina dos anos 1950, Fals Borda, destacadas pela autora são que o funcionalismo não enxerga a realidade, então não pode explicar a violência na Colômbia. Já o pensamento crítico tem o corpo teórico e prática política e ética comprometidos com o movimento popular da época. Neste momento, a mesma ciência criticada por Mignolo (2010) ganha ênfase nos estudos de Cueva Marin (2013) sobre as bases de Fals Borda, negritando que nas Ciências sociais positivistas, a passividade do sujeito não sugere transformação da realidade, ao contrário, a intenção das ideias dominantes é antes a ordem do sistema vigente, uma educação domadora.

Fals Borda propõe então a corrente de pensamento chamada: Investigação-ação participativa, um paradigma alternativo nas Ciências sociais que transgrida seu próprio sentido no positivismo. Com isso, o autor faz emergir o conceito de Ciência popular, a inserção do sujeito no processo social identitário, investigar o que se investiga, com sujeito e objeto ao mesmo tempo, sob método dialético, no qual o conhecimento parte da prática, a prática como fundamento epistemológico é a novidade. Ela se constitui de termos epistemológicos e políticos. O colonialismo subalterniza o popular, retirando a cientificidade do seu conhecimento.

Todos esses percalços do capitalismo estão presentes no pensamento decolonial de C. Walsch, citada por Cueva Marin (2013, p. 96), afirmando que “tanto a universalização quanto a subalternização são componentes intrínsecos da modernidade, encontrando suas raízes no horizonte largo da Colonialidade”.

O projeto de interculturalidade crítica é o pensamento outro, ético, ontológico, epistemológico e político, que denuncia a pluriculturalidade que a colonialidade mascara. Neste diálogo de múltiplas falas há lugar também para o pensamento de Cristina Rojas, trazendo a ideia da memória social como representação diferente do reconhecimento. Nessa representação, que contribui para a subalternização da

memória, é preciso problematizar a colonialidade do saber para uma pedagogia da autoindagação e da memória coletiva, como segue:

Podríamos decir entonces que el aporte de la recuperación colectiva de la historia al pensamiento crítico latinoamericano lo encontramos en el cuestionamiento que esta corriente estableció con sus discursos, prácticas y actores, en relación a los órdenes políticos e intelectuales hegemónicos de la sociedad y la academia, a fines de las décadas de 1970 y 1980. Debemos a esta corriente de pensamiento el surgimiento de múltiples narrativas históricas y sus correspondientes memorias, que fueron subalternizadas o invisibilizadas por los regímenes de poder instaurados en América Latina desde el periodo colonial; asimismo, por el papel que posteriormente cumplen los saberes modernos, en especial la historia, en este proceso de subalternización de esas "otras" memorias históricas¹¹. (MARIN, 2013, p. 94).

Pensar numa educação com variadas possibilidades de ensinar e aprender é mais que uma preocupação didática, é um posicionamento político-pedagógico que pensa na educação como uma forma de abrir caminhos para diferentes contribuições para o desenvolvimento da humanidade. Desse ponto de vista, educar de forma dialógica contribui para uma educação heterogênea, com uma proposta pluricultural que caminhe na contramão dos processos hegemônicos de ensino e aprendizagem, em geral utilizados numa educação excludente e segregacionista, que faz da oralidade um instrumento imprescindível nesse caminho. Como adiciona Mignolo (2013, p. 39):

Os argumentos missionários eram simples: essas pessoas não têm um alfabeto escrito, então não podem ter uma história, porque para um homem do século XVI, a história estava indissociavelmente ligada à escrita e ao alfabeto da tradição greco-romana". (Tradução nossa).

Buscar alternativas na contramão da hegemonia grafocêntrica burguesa em prol de uma memória oficial que, no estruturalismo o conhecimento é poder, a memória é oficial, o ponto de vista é ocidental e a memória é poder. Por isso, a única saída para a América Latina é pensando por outra via, outra forma constitutiva da história.

¹¹ "Podríamos então dizer que a contribuição da recuperação coletiva da história para o pensamento crítico latino-americano se encontra no questionamento que esta corrente estabeleceu com seus discursos, práticas e atores, em relação às ordens políticas e intelectuais hegemônicas da sociedade e da academia, ao final dos anos 1970 e 1980. A esta corrente de pensamento devemos a emergência de múltiplas narrativas históricas e suas correspondentes memórias, subalternizadas ou invisibilizadas pelos regimes de poder instaurados na América Latina desde o período colonial; do mesmo modo, pelo papel que os saberes modernos desempenham posteriormente, especialmente a história, nesse processo de subalternização dessas "outras" memórias históricas." (Tradução nossa).

3.2 SLAM: PRÁTICA LINGUÍSTICA CULTURAL CONTRA-HEGEMÔNICA

É importante perceber nesse movimento o quanto sua organização está embutida numa forma contra hegemônica de pensar na representatividade e nas aprendizagens. As duas, de forma dialógica e nunca hierarquizada, coletiva, enquanto classe e não individual, como bem destaca Spivak - o subalterno é o excluído do mercado, da representação política e da classe dominante. Portanto as aspirações de uma proposta contra hegemônica devem passar por esses pilares.

As concepções de história e sua oficialidade, assim como o conceito de subalternidade, buscado nos estudos de Spivak ajudam a pensar o quanto as manifestações que envolvem a oralidade, relacionadas a representatividade e a aprendizagem, como o slam, se configuram como postura contra hegemônica na sociedade atual.

Para dialogar de um ponto de partida importante, além do saber ouvir, o slam traz a interatividade e a atenção e nota de quem ouve e avalia, uma dinâmica que envolve não só a fala, mas também a escuta e as considerações de outrem, quando o slamer (poeta) se apresenta e recebe as notas de um júri composto por seus pares, funciona como um termômetro da empolgação e relevância que a poesia representou para o público. Bentes (2021, p. 48) considera esses aspectos importantes para o ensino de Língua Portuguesa:

Nas aulas de Língua Portuguesa, o exercício da palavra pública, pode tornar-se extremamente significativo (e não apenas uma tarefa a ser cumprida) para os que tomam a palavra e para aqueles que vão ouvir alguém falar. A meu ver, só é possível desenvolver as necessárias disciplinas do silêncio, da escuta atenta de outrem e da reflexão sobre o que o outro fala, se os temas a serem tratados forem envolventes, instigantes, polêmicos, de interesse público. Também não vamos desenvolver as necessárias disciplina e polidez nas interações se não fomos imersos no universo no qual se forjam polêmicas e disputas de sentido a serem necessariamente resolvidas de forma cordial e racional.

O mesmo vale nas representações sociais em Spivak, que salienta que a representação pode assumir um sentido performático na sociedade discriminatória, o representante faria então uma encenação do papel do outro, como um ator. O ponto a ser discutido nessa performance é justamente o fato dela ser feita e aceita socialmente. Isso revela, segundo a autora, a não voz, o que está no lugar de subalternidade não pode falar, está fora da posição dialógica, que é representativa,

então não se auto-representa porque não é ouvido, a oralidade enquanto instrumento de poder, está no foco dessa perspectiva. Neste sentido, a importância do slam está em considerar o que o jovem dentro do contexto da subalternidade tem a dizer, efetivar a auto-representatividade em tom de denúncia poética, dentro e fora da escola, em um contexto em que o subalterno possa falar.

O sujeito de conhecimento exaltado no pensamento ocidental se opõe ao sujeito cuja vida cotidiana denuncia sua condição subalterna, comumente visto como aquele que recebe o conhecimento. Para Spivak (2010), a problemática do sujeito é a primeira grande questão do slam, seguida de onde ele está e a que grupo pertence. Essas informações configuram o cotidiano do sujeito e ajuda a desenhar as possibilidades de interferência a que ele convive.

Para tanto, recorre-se ao conceito de *juízo provisório* em Agnes Heller (2000), relacionado à vida cotidiana e às generalizações que ela traz, um juízo não aprofundado e inconcluso, que segue o que o cotidiano contém de discriminação e preconceito: “Os juízos generalizadores são todos eles juízos provisórios, que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, fomos capazes de atuar e nos orientar” (p. 34).

A prática do slam rompe com os diversos juízos provisórios quando questiona o cotidiano, que também veicula preconceitos e hierarquizações enviesadas, colocando o sujeito na condição de subalternidade desenvolvida por Spivak (2010). Como mencionado anteriormente, relacionar o subalterno ao diferente denuncia que a referência não é o sujeito subalterno, assim como quando se destaca as práticas orais como alternativas, denuncia-se que a regra é outra, bem diferente delas, como o slam. Neste caminho, as oposições ocorrem e com elas a hierarquização dos saberes.

Retorna-se a essa discussão para destacar: qual é a voz do subalterno, ou das minorias representadas? Não é uma voz dada por um sistema hegemônico, nem por nenhum outro, mas uma voz buscada e construída por eles mesmos, daí a legitimidade do slam, como bem pontuou Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, não se fala pelo oprimido, mas com ele.

Da mesma forma, as construções intelectuais são destacadas por Spivak com a responsabilidade da pesquisa ativa, sendo o papel do intelectual, criar espaços de fala ao subalterno, não falar por ele. No slam, essa fala está repleta de elementos corporais que demonstram sentimentos e poesia sobre um cotidiano repleto de *juízos*

provisórios a serem desconstruídos e ultrapassados pelo pensamento científico feito junto e não para. É o que descaracteriza um intelectual pós-colonialista, nas palavras de Spivak (2010, p. 65): “Os intelectuais pós colonistas, aprendem que seu privilégio é sua perda. Nisso eles são um paradigma dos intelectuais”. O slammer é um intelectual pós-colonialista, ele está dentro desse paradigma, pois pode ser considerado um privilegiado por ocupar um lugar que lhe permite dar um passo atrás e questionar o cotidiano, se desprendendo dele.

Há tensões e contradições dentro do modernismo colonialista cheio de eurocentrismo, o outro é exótico, as narrativas periféricas ficam apagadas e os discursos e produções europeias e estadunidenses são importadas de forma hegemônica. O slam teve início nos EUA, mas num outro contexto, o de contestação de uma realidade discriminatória e não-hegemônica, denunciando o primeiro mundo e suas produções hegemônicas e não concordando com eles. Descolonizar também as construções ideológicas locais, mas associando-as à lógica universal, essa é a lógica do slam.

As contradições ocorridas em consequência do sistema moderno colonial, que mostram a crise da consciência europeia, justificam em muito a efetivação de práticas da oralidade contra-hegemônica, como o slam. Bhabha (1992) aponta três dessas contradições que devem ser lembradas, no que tange aos preconceitos na história da escrita: (i) o preconceito teológico – Deus fez o hebraico (místico) e o grego (racional), as escritas consideradas primitivas e naturais, responsáveis pela constituição do outro não judaico cristão, sendo o outro o que não é a referência; (ii) o preconceito chinês: é uma cópia pra escrita filosófica, alucinação e (iii), o preconceito hieroglífico: uma escrita sublime para ser desvendada, fica presa então cai no preconceito etnocêntrico:

O sujeito é construído dentro de um aparato de poder que contém, em ambos os sentidos da palavra, um outro conhecimento, que é incompleto e fetichista e circula dentro do discurso colonial como a forma limitada da alteridade, como a forma fixa da diferença: o estereótipo (BHABHA, 1992, p. 196).

É contra esse estereótipo contido nas relações de poder, que manifestações democráticas e contra-hegemônicas, como o slam, atuam, seja pelo formato do discurso ou pelo seu conteúdo, a visão e a voz de quem é protagonista, não mais o “outro” subalterno e submisso a uma hegemonia que o exclui e discrimina.

O slam é o grito dos oprimidos, de um contexto em constante mudança. Com isso, as questões da escola também são pautadas e apresentadas, tudo o que incomoda é dito e discursado. De acordo com Derrida, citado por Spivak (2010) operar sobre a desconstrução para a desmistificação ideológica da realidade a investigação empírica não começa em si, opera em exemplos, a observação da realidade não é maior que a realidade, depende dela, o que torna as reflexões e as intervenções primordiais dentro da pesquisa ação. É preciso pensar sobre a realidade para agir com ela, as atestações e confiabilidades dos registros passam pelo/a pesquisador/a.

A consciência do lugar em que se ocupa no mundo é fundamental na pesquisa, tanto para o objeto, quanto para o pesquisador. No slam, é uma questão fundamental para a legitimidade e verdade da denúncia e da avaliação. No contexto capitalista, perceber seu lugar no mundo enquanto grupo e classe é ainda mais difícil, como bem lembra Spivak (2010), a ideologia do consumismo nega as classes sociais, sob o discurso do acesso aos produtos do mercado, um acesso falso, porque depende do poder econômico de cada um.

Para tanto, o capitalismo também justifica-se na meritocracia, mais um importante e perigoso argumento do pensamento ocidental, que individualiza as consequências da falta de oportunidade de uma classe, a periferia compradora fica envolta pela cortina da classificação do consumo, o que inviabiliza sua voz na sociedade, porque não fala enquanto classe. Por isso, uma marca do slam é a consciência de classe, atravessada por outras questões discriminatórias, como raça e gênero.

3.3 PROTAGONISMO DA CULTURA ESCOLAR JUVENIL POR MEIO DO SLAM INTERESCOLAR

O protagonismo juvenil é o foco do slam interescolar, expressar-se por meio da poesia desenvolve aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens, como pontua Walsh (2013). Dos sentidos individuais ao coletivo, as construções dialógicas são constantes, como supramencionado, assim como as manifestações de um processo que ocorre de dentro para fora. “Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas” é o lema do Slam da Guilhermina, grupo do slam das ruas que propôs e organiza o slam interescolar nas escolas de São Paulo.

A iniciativa partiu de Emerson Alcalde, ele que, em 2014 foi o representante do Brasil na Copa do Mundo do slam na França, o Grand Poetry Slam. Na França, ele e Cristina Assunção, também do Slam da Guilhermina, presenciaram o Slam interescolar de Paris, entre crianças e jovens da educação básica, se surpreenderam com o movimento de uma copa do mundo de poesia falada, protagonizado de forma intensa por crianças e jovens parisienses.

Então, em 2015 – o Slam da Guilhermina foi contemplado no Programa de Ação Cultural de São Paulo (ProAc) sob edital público estadual de incentivo à cultura. O projeto nasceu no Brasil com apenas 4 escolas da Zona Leste de São Paulo, localizadas nos arredores do Slam da Guilhermina, que acontecia a cada última sexta feira do mês, na praça Guilhermina Esperança, ao lado da estação Guilhermina do metrô. O coletivo foi às escolas do entorno propor o projeto, realizando oficinas de poesia falada e criativa com os estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

No ano seguinte (2016), a adesão foi de 4 para 20 escolas; em 2017, 42 escolas; 2018, 55 escolas participantes; em 2019, mais um aumento considerável das escolas participantes, chegando a 80; em 2020 mais de 100 escolas estavam inscritas; e em 2022, mais de 200 escolas, segundo o site do Slam da Guilhermina.

O número de participantes aumenta a cada ano, a ideia do movimento é continuar incentivando a poesia falada do slam. Outros estados também começaram a realizar o slam interescolar: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Bahia e Mato Grosso do Sul. O Slam BR – Campeonato brasileiro de poesia falada, ocorreu este ano no Rio de Janeiro, mas o destaque do ano foi para o primeiro campeonato mundial de Slam, ocorrido em setembro de 2022 em Bruxelas, o World Poetry Slam Championship (WPSC), que contou com a participação de 40 países (SLAM BR, 2022).

No slam, a poesia é uma arma poética de denúncia, portanto, a maior vitória do slam não está em quem ganha, mas no processo de aprendizagem de todos os envolvidos, segundo os organizadores do slam da Guilhermina. “Temos que romper os muros da escola” (GUILHERMINA, 2021, p. 245). Emerson Alcalde compara a concentração, o silêncio e o respeito aos slammers como aos griots, o que mostra a ideia embutida de ancestralidade no conceito do slam. O Projeto ganhou o Prêmio Jabuti em 2021, na segunda edição. A inscrição foi feita pela internet, o que expandiu mais a participação. Vinte e oito escolas se inscreveram porque o slam das ruas já

contava com muitos vídeos na internet, a poesia periférica em alta com vários coletivos culturais.

A participação no slam entre meninas e meninos em escolas públicas e particulares foi mensurada pelo coletivo do Slam da Guilhermina, apresentada na Tabela 01 a seguir:

Tabela 01 - Participação no slam interestadual entre 2015 e 2019 em São Paulo

Ano	Meninas	Meninos	Escolas públicas	Escolas particulares
2015	75%	25%	75%	25%
2016	54%	46%	90%	10%
2017	58%	42%	95%	5%
2018	67%	33%	96%	4%
2019	59%	41%	100%	0%
2020			100%	0%

Fonte: Guilhermina (2021, p. 250), com adaptações da autora.

Como é possível constatar pela tabela apresentada, a participação feminina é maior que a masculina, assim como a identidade do projeto, por tudo o que já foi colocado aqui, está mais relacionado à linha de pensamento da escola pública. Como dizia o slamer Igor Souza: “É a voz da quebrada. É a voz da quebrada. Que o sistema não abala” (GUILHERMINA, 2021, p. 243).

O Slam da Guilhermina construiu uma pedagogia própria para a organização do slam interescolar. Primeiro, é realizado um workshop com os professores responsáveis pela inscrição de suas escolas no projeto, apresentada a história do slam, os conceitos e exemplos de bom funcionamento da prática. Em seguida, é feita uma troca de experiências sobre poesia falada, é estudado um *Pequeno manual para a criação do slam na sua escola*, confeccionado pelo Slam da Guilhermina, que alega que esses encontros são importantes porque além da resistência, o slam é um processo de convivência.

Já para os poetas slamers, o circuito formativo serve para aprimorar suas performances. O curso tem 4 eixos temáticos: escrita, corpo, voz e performance. Exercícios de rima e ritmos, centrando na poesia oral com apoio na escrita. Contam também com exercícios de voz e canto e para finalizar o apoio à performance, aulas

sobre o corpo e a dança. Os poetas slamers já participantes vão às escolas apresentar-se, para incentivar o público-alvo a participar. A formação do slamer tem propriedades e conceitos tão particulares que a profissionalização da função já foi feita na Inglaterra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disputa pelo poder é uma constante na história, ocorre com todos os espaços e instituições de poder. Com o currículo não é diferente, ao considerar ainda as bases coloniais da sociedade brasileira, as intervenções educacionais são ainda mais importantes, isso porque qualquer transformação que possa, de fato, atingir a sociedade, passa pela escola, seja pelo acesso, permanência, qualidade ou integralidade do ensino. Da mesma forma, a perpetuação das relações desiguais na sociedade também se configura na escola.

A diversidade social não é um fato novo, mas a partir do momento em que essas pessoas diferentes da elite hegemônica passam a ser cidadãos de direitos e então acessar os espaços de poder, a escola, por exemplo, a diversidade social entra na pauta nacional. A história da educação no Brasil mostra as tensões criadas a partir desse acesso e o quanto a educação de base, ainda colonialista, comandada por uma visão eurocêntrica de mundo, perpetuou e perpetua desigualdades. O combate a essa organização e às formas de desigualdades presentes na educação são incansáveis e se diversificam cada vez mais, da educação popular à educação antirracista, os caminhos para uma educação cada vez mais equânime são traçados por quem já foi e/ou está prejudicado na dinâmica das desigualdades.

Na contemporaneidade não é diferente, os caminhos contra hegemônicos de educação passam pela discussão da legitimidade e importância dos registros. Neste contexto, a oralidade enquanto registro histórico e instrumento de ensino está na contramão de uma sociedade grafocêntrica, cujos padrões de legitimidade estão na escrita erudita. Não se trata, portanto, de opor escrita e oralidade, mas de considerar a diversidade de possibilidades em cada uma delas, principalmente quando se tem em vista formas democráticas de expressão e a não hierarquização de saberes.

O fato é que a necessidade de falar e ser ouvida/o é uma constante na sociedade democrática, e precisa ser assim para que seja democrática. A escola precisa acompanhar e favorecer protagonismos nesse debate, essa é a proposta do slam, um movimento que vem das ruas para escola, num contexto em que a escola precisa romper seus muros para dialogar com as ruas, esse movimento contrário é válido para pensar o quanto a cidade é educadora, o quanto a educação não se restringe a escola e o quanto a escola pode e deve aprender com os saberes do seu entorno.

A dialogicidade tem como premissa a não hierarquização, é a partir da postura de igualdade que se consegue desconstruir conceitos enraizados numa educação colonialista, de maneira que não é possível pensar em decolonialidade sem diálogo, assim como os conceitos de aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens passam pela pesquisa-ação, pela etnopesquisa e pelo desejo de saber para além dos livros, considerando as construções populares e seus movimentos, a disputas de poder está relacionada a construção de posturas, projetos e programas curriculares contra hegemônicos. Mas como fazer esse movimento? Qual a linha que separa a escola das ruas? O que impede que programas como o slam não se tornem programas de governo, numa dimensão maior? Como os índices nacionais, estaduais e municipais de educação podem olhar a eficiência desses processos a fim de aumentar a qualidade de ensino?

Essas e outras questões fazem parte da preocupação constante daqueles que estão envolvidos com a educação, numa perspectiva contra-hegemônica, democrática e decolonial.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. Canal TED. **YouTube**, 7 out. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- ALCALDE, Emerson. Slam Interescolar: Projeto vencedor do Jabuti, leva o esporte da poesia falada para salas de aula. **Ação Educativa**, 11 maio 2022. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/slam-interescolar-projeto-vencedor-do-jabuti-leva-o-esporte-da-poesia-falada-para-salas-de-aula/>. Acesso em: 15 out. 2022.
- BHABHA, Homi k. A questão do outro – diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. *In: HOLLANDA, Heloisa B. de (org.). Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. *In: ELIAS, Vanda Maria (org.). Ensino de língua portuguesa: oralidade, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 41-53.
- BENTES, Anna C. Oralidade, política e direitos humanos. *In: ELIAS, Vanda M. Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto. 2021.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. Coleção repensando o ensino. São Paulo: Contexto. 2021.
- BRASIL. *LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 out. 2022.
- BRASIL. *LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 07 out. 2022.
- BRASIL. *LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 07 out. 2022.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base*. Ministério da Educação. Brasil. 2017. Edição federal.

CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do Iluminismo*. Tradução de Álvaro Cabral. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

COSTA, Wanderley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: MONTEIRO, Ana Maria e PEREIRA, Amilcar A. (org). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

DOLAR, Mladen. A política da voz. Tradução Fabio Roberto Lucas. *Literatura e sociedade*, v. 19, n. 19, p. 192-206, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Entre-Vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História, tempo presente e história oral*. Revista Topoi, v. 03, n. 5, p. 314-332, jul./dez., 2002.

FERREIRA, Pedro. SLAM Racismo. **YouTube**, 19 out. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=orSKQ8EIRKM>. Acesso em: 09 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUILHERMINA, Slam da. BEKÁ: Eu tô boladão. **YouTube**, 12 nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3m-UFAntXU0>. Acesso em: 08 mar. 2023.

GUILHERMINA, Coletivo Slam. *Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas: Slam interescolar SP*. São Paulo: LiteraRUA, 2021.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. *A tradição viva*. In: ZERBO, Joseph K. *História geral da África*. 2. ed. revisada. Brasília: UNESCO, 2010.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos C. Coutinho e Leandro Konder. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HÖFS, Carolina. *Griots Cosmopolitas Mobilidade e Performance de Artistas Mandingas entre Lisboa e Guiné-Bissau*. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, 2014.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LATOURE, Bruno; *Cogitamus: seis cartas sobre as humanidades científicas*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Editora 34, 2016.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Coleção Repertórios. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Série pesquisa, 2. ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2010.

MARIN, Constanza del P. Cueva. *Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial*. In: WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniales*. Bolívia: Editorial Abya Yala, 2013.

MARTINEZ, Victor Ribeiro Santos. *Com Exu-Ogum, pelas encruzilhadas: corpo, ritmo e presença na poética de Ricardo Aleixo*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência Epistêmica*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

PICOLI, Bruno Antonio. *Memória, História e Oralidade*. *Revista Mnemosine*, v. 1, n. 1, jan./jun., 2010

RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a civilização*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

SLAM BR. *Rede Social Instagram*, 2022. Disponível em: https://www.instagram.com/slam_br/. Acesso em: 24 out. 2022.

SMITH, Marc Kelly. *Take the Mic: Tkmkme Art of Performance Poetry, Slam, and the Spoken Word*. Naperville: Sourcebooks Mediafusion, 2009.

SMITH, Marc Kelly. **Website oficial**. For these times: Power and Peace. EUA: 2021a. Disponível em: <http://www.marckellysmith.net/poems.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

SMITH, Marc Kelly. *Palavra falada Jogo de palavras – como o slam foi criado e se espalhou pelo mundo*. Entrevista concedida à FLUP (Festa Literária das Periferia)

Rio de Janeiro: 2021b. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=c6UTq09i_k0. Acesso em: 10 nov. 2022.

SOUZA, Carla Monteiro de. Memória e Oralidade: entre o individual e o social. *Textos e Debates (UFRR)*, v. 12, p. 10-15, 2007.

SPIVAK, Gaiatry C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra R. G. Almeida e outros. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRINDADE, Azoilda L. *O racismo no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). 1994. Departamento de Psicologia da Educação. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniales*. Bolívia: Editorial Abya Yala, 2013.