



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP  
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

**Versão do arquivo anexado / Version of attached file:**

Versão do Editor / Published Version

**Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:**

<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/6408>

**DOI: 0**

**Direitos autorais / Publisher's copyright statement:**

©2022 by Universidade Federal do Amapá. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

# SLAM<sup>1</sup>, TRANSLINGUAGEM E DECOLONIALIDADE: BATALHA EPISTÊMICO-POÉTICA EM TEMPOS DE DESTRUÇÃO

SLAM, TRANSLANGUAGING AND DECOLONIALITY: AN EPISTEMIC-POETIC BATTLE IN TIMES OF DESTRUCTION

125

Marcella dos Santos Abreu<sup>2</sup>

Enviado em: 15/15/2020

Aceito em: 09/01/2022

**RESUMO:** Após ter avaliado o impacto de reformas educacionais sobre a escolha de quais línguas e referenciais acerca delas incidem nos currículos (ABREU, 2019), o encontro com a educação linguística crítica fez emergir, no debate a que se propõe este artigo, a abertura à transdisciplinaridade e a epistemologias *outras* para questionar a *Base Nacional Curricular Comum* (MEC, 2018), com sua limitada noção de competências (FERRAZ, 2018) e de obrigatoriedade da língua inglesa na educação básica. Tal constatação, somada à apreciação do *slam je ne parle pas bien*, de luz ribeiro<sup>3</sup>, deflagrou o reconhecimento de práticas de outrora e a conexão de pesquisas de agora à perspectiva da translanguagem e da decolonialidade (GARCÍA; ALVIS, 2019). “Estamos aprendendo as suas línguas/ e descolonizando os pensamento”<sup>4</sup> (RIBEIRO, 2017). Performatizados em batalhas poéticas, esses versos provocam a Linguística Aplicada a considerar que a proposição de políticas educacionais não prescinde de epistemologias comprometidas com a constituição do *locus de enunciação* (MIGNOLO, 2000) das/os estudantes das redes públicas de ensino, territórios de onde devem ecoar as escolhas e os letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) da juventude, sobretudo negra e periférica. Assim, este trabalho visa mobilizar, para além de repertórios teóricos, a leitura de um *slam* que dialoga com reflexões sobre a presença/ ausência de línguas na escola, propondo um reposicionamento entre saberes *outras* para as práticas e referenciais da área. Oxalá os resultados dessa batalha epistêmico-poética contribuam para repensar a formação de educadoras/es em línguas, mesmo em tempos de destruição do Brasil.

**Palavras-chave:** Educação Linguística Crítica. Translanguagem. Decolonialidade. *Slam*.

**ABSTRACT:** After conducting research on the impact of educational reforms concerning the choice of which languages and which referentials have an impact on school curricula (ABREU, 2019), the convergence with critical linguistic education opened a way for further discussions about these permanent setbacks in our field. In this way, the openness to transdisciplinarity and the epistemologies that allow the problematization of the recent *Common National Curriculum Base* (MEC, 2018), for instance, with its questionable notion of competences (FERRAZ, 2018) and the limitation of mandatory English language in its drafts for basic education curricula. This observation, added to the appreciation of the *slam* poem *je ne parle pas bien*, by luz ribeiro, actuated the personal recognition of practices of previous times and the need to connect researches currently carried out to the perspective of translanguaging and decoloniality (GARCÍA; ALVIS, 2019). “We are learning their languages / and decolonizing thought” (RIBEIRO, 2017). These verses, originally performed in Portuguese during poetic battles fought by the aforementioned *slam* poet, provoke the field of Applied Linguistics to consider that the proposition of educational policies in languages should not

<sup>1</sup> *Slam* refere-se a *Poetry slam*, uma batalha de poesia falada que foi criada na década de 1980, em Chicago (Estados Unidos), pelo trabalhador da construção civil e poeta Marc Smith. Em 2008, a atriz, pesquisadora e *slammer* Roberta Estrela D’Alva idealizou o primeiro *slam* brasileiro, o ZAP! - Zona Autônoma da Palavra, que foi realizado pelo coletivo artístico paulistano Núcleo Bartolomeu de Depoimentos (NASCIMENTO, 2019).

<sup>2</sup> Doutora em Letras Estrangeiras e Tradução pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: marcella.galache@gmail.com

<sup>3</sup> Quando da publicação do *slam je ne parle pas bien*, na revista *Opiniões*, o nome e o sobrenome da autora são grafados com letras minúsculas como uma escolha descortinada na miníbio que antecede o seu poema: “luz ribeiro (...) gosta de escrever com lettrinha minúscula” (RIBEIRO, 2017, p. 179). Tal opção da autora será mantida ao longo deste artigo.

<sup>4</sup> Conforme grafia do poema original.

dispense with epistemologies committed to the constitution of the enunciation *locus* (MIGNOLO, 2000) of students from public education networks, namely territories from which the choices and literacies of re-existence (SOUZA, 2011) of youth, especially black and peripheral, must echo. Thus, the present work aims to mobilize, in addition to theoretical repertoires, the reading of a piece of *slam* poetry that, in its form and content, translates the ongoing investigation, through which reflections on the presence / absence of languages are revisited at school, assuming a repositioning between other epistemologies for the practices and references of the area. May the results

of this epistemic-poetic battle contribute to the discussion about the formation of educators in languages, even in times of destruction in Brazil.

**Keywords:** Critical Linguistic Education. Translanguaging. Decoloniality. *Slam*.

## Introdução à batalha (em tempos de destruição)

“*Excuse-moi, pardon/ me...*” (RIBEIRO, 2017)<sup>5</sup>. Com os versos da *slammer* negra paulistana luz ribeiro, peço licença para iniciar esta discussão que traz à tona reflexões em curso desde a defesa da minha tese de doutorado, desenvolvida entre 2016 e 2019, na Universidade de São Paulo.

Aqui proponho questões gestadas após a dedicação a uma pesquisa autoetnográfica que buscou problematizar, por meio da produção e da análise de narrativas autobiográficas, momentos de presença e de ausência das línguas, particularmente do francês, nos currículos da educação básica. O recorte temporal da investigação teve como escopo as experiências de estudantes e desta educadora de língua francesa vivenciadas, respectivamente, em dois momentos: o fim da década de 1960 e o ano de 2018.

Em ambos os casos, o contexto é permeado pela imposição de reformas educacionais: no primeiro, pela então iminente lei de diretrizes e bases da ditadura militar (BRASIL, 1971) e, no segundo, por uma suposta reformulação do ensino médio apresentada pelo governo golpista de Michel Temer (2016-2018), inicialmente via Medida Provisória (MPV) nº 746 (BRASIL, 2016) e, em seguida, na forma da lei nº 13415 (BRASIL, 2017), que alterou, por sua vez, a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996).

Nas duas ocasiões, os percursos formativos foram afetados mediante a alteração de carga horária e, sobretudo, a eliminação de componentes curriculares. Assim, ao constatar as coincidências de encaminhamentos e de silenciamentos aos quais são submetidas/os particularmente estudantes e professoras/es de línguas nesses dois contextos de reformas, aponto como as limitações sobre os currículos da educação básica fazem recuar o incipiente fomento de políticas educacionais de nosso campo no Brasil.

Problematizo ainda a mais recente delimitação sobre quais línguas e quais referenciais sobre elas figuram no espaço escolar. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tal como foi aprovada em 1996, apontava-nos, no revogado parágrafo quinto do artigo nº 25, que a obrigatoriedade das línguas nas escolas a partir do ensino fundamental teria por princípio a escolha e as possibilidades das comunidades locais a esse respeito (BRASIL, 1996).

Com um salto de nove anos, houve a aprovação da Lei nº 11161 (BRASIL, 2005), por meio da qual o espanhol tornar-se-ia gradativamente obrigatório, nos currículos do Ensino Médio, e facultativo, no Ensino Fundamental. A despeito de não corresponder àquele princípio de decisão dos territórios, as ações decorrentes da implementação da conhecida “Lei do Espanhol” nas redes de ensino traziam alguma esperança quanto à possibilidade de haver outra escolha para além do inglês nos currículos.

Sem desconsiderar as dificuldades para a formação de professores e o enfrentamento das resistências que impediram a promoção da diversidade de opções e de epistemologias nesse campo,

<sup>5</sup> Texto original em francês. Tradução minha: “eu não falo bem. desculpa (ou com licença), perdão”.

é importante pautar o significativo retrocesso sobre aquelas pequenas conquistas discursivas, representado pela imposição da MPV nº 746 (BRASIL, 2016) e subsequente aprovação da Lei 13415 (BRASIL, 2017).

A publicação da *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) em 2018 é fundamentada nesses dispositivos legais, conferindo a obrigatoriedade da língua inglesa nos currículos (MEC, 2018). Conforme aponta Luís Carlos de Freitas (2018), os referenciais atrelados a essa escolha estão pautados na noção de competências, alinhada a um sistema neoliberal de mensuração de resultados que atravessa todo o documento e se configura como um vetor de privatização da educação pública (FREITAS, 2018).

Dessa forma, fomos atingidos antes que pudessemos alcançar a diversidade preconizada pela LDB de 1996, esse marco discursivo que poderia ter fomentado em nosso campo, para além das disputas sobre quais línguas ocupariam os currículos, a discussão fundamental acerca de quais perspectivas epistemológicas seriam consideradas para promover a educação linguística na escola.

Onde estamos agora? O que podemos efetivamente fazer? Ouso sugerir que talvez seja este o momento mais oportuno para pensarmos, em nosso campo, sobre epistemologias a serem revisitadas e gestadas para a produção de referenciais no futuro, pois possibilidades de implementação de políticas educacionais via proposição, discussão e aprovação de projetos de lei no Congresso Nacional estão agora limitadas.

Desde o breve governo não legítimo de Michel Temer, além de assistirmos à tramitação de projetos de perseguição e censura a professoras/es, como o intitulado Projeto Escola sem Partido, e ao brutal desinvestimento em áreas prioritárias para a população, como educação e saúde (BRASIL, 2016b), não temos sequer a garantia de direitos conquistados no último período democrático.

Tal cenário se agrava no declarado mandato de desconstrução/destruição de Jair Bolsonaro<sup>6</sup>, com consequências ainda mais nefastas sobre todas as dimensões da vida das/os brasileiras/os no contexto da pandemia de Covid-19. A necessidade de isolamento social escancarou as desigualdades sociais e econômicas que se refletem no campo educacional. Sem qualquer política coordenada pelo Ministério da Educação que pudesse problematizar, desde o início, a continuidade desigual do ano letivo de 2020 entre crianças e adolescentes de diferentes camadas sociais, seguir em frente com o ensino remoto representou apenas uma ficção para as/os estudantes e professoras/es das escolas públicas.

Mais uma vez, indago: o que iremos discutir a partir de nosso campo nessa conjuntura, em que a necessidade de respirar pode transitar entre a súplica emergente dos hospitais desprovidos de leitos e equipamentos, a violência das ruas permanentemente vigiadas pelo racismo estrutural e a devastação das florestas brasileiras destruídas pelo fogo do agronegócio?

Será supérflua a discussão sobre educação linguística neste momento? Ou será exatamente a impossibilidade de respirar, em meio ao caos pandêmico e ao projeto de destruição incidindo também sobre a educação, que exigirá de nosso campo o engajamento em uma batalha epistêmica para ocuparmos um *locus* de enunciação (MIGNOLO, 2000) e de reexistência?

Apostando que certamente também competirá a nós, educadoras/es, pesquisadoras/es e formadoras/es em línguas o enfrentamento dessa disputa, apresento, a seguir, a trajetória que me dá fôlego nesse combate, não apenas pela via do repertório teórico da educação linguística crítica, mas também pelo diálogo entre minhas experiências como professora de língua francesa e os letramentos de reexistência (SOUZA, 2011), aqui representados pelo *slam je ne parle pas bien*, de luz ribeiro (2017).

<sup>6</sup> "O Brasil não é um terreno aberto onde nós iremos construir coisas para o nosso povo. Nós temos que desconstruir muita coisa." Discurso proferido por Jair Bolsonaro durante jantar com extrema direita nos Estados Unidos, em 18 de março de 2019. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/03/18/nos-temos-e-que-desconstruir-muita-coisa-diz-bolsonaro-durante-jantar.ghtml>> Acesso em: 15 out. 2020.

## 1 Batalha poética ou batalha epistêmica: entre o *slam* e a teoria

Durante meu privilegiado confinamento de mulher branca e acadêmica na pandemia de Covid-19, pude refletir sobre caminhos para avançar da constatação sobre o impacto causado por reformas educacionais nos currículos escolares brasileiros à proposição de perspectivas epistemológicas diametralmente opostas às preconizadas pelas bases curriculares privatistas e quadros comuns euro-eua-cêntricos (KLEIMAN, 2013) de referências para as línguas.

Encontrei na educação linguística crítica uma via para o aprofundamento de discussões acerca dos permanentes revezes em nosso campo. Identifiquei nessas veredas a abertura à transdisciplinaridade e a epistemologias que permitem problematizar, por exemplo, a recente *Base Nacional Curricular Comum*, com sua questionável noção de competências (FERRAZ, 2018) e seu limitado reconhecimento da língua inglesa como a única opção nos desenhos curriculares da educação básica.

Tal encontro provocou esta professora e pesquisadora de língua francesa, campo cuja maior parte das contribuições teóricas ainda se apoia discursivamente na noção de ensino-aprendizagem, por mim considerada até pouco tempo tão infalível que ousei estampá-la no título de minha tese de doutorado (ABREU, 2019). Desse modo, a distinção apresentada por Daniel Ferraz (2018) sobre o que significa educar e ensinar foi fundamental para o início do necessário e desejado reposicionamento epistêmico:

Ensinar e educar por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) são conceitualizações distintas. Ensinar a língua inglesa, por exemplo, significa, mesmo em tempos contemporâneos, passar o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos, os quais, materializados no livro didático, buscam principalmente a excelência linguística por meio do desenvolvimento de habilidades (ou o que a BNCC chamou de competências). Já educar em uma LE/LI [Língua Estrangeira / Língua Inglesa] significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade (FERRAZ, 2018, pp. 197-108).

Somou-se a essa importante distinção o ponto de virada que me fez revisitar e nomear experiências mais recentes como educadora. Ainda no início do caos pandêmico, meu olhar confinado pôde contemplar uma gravação em vídeo<sup>7</sup> da performance de luz ribeiro que, com seu *slam je ne parle pas bien*, levou-me a acessar o fardo, os grilhões, o chicote e a linha abissal das epistemologias do norte global (SANTOS, 2007), as quais nosso campo geralmente assume e impõe sobre a ancestralidade dos corpos jovens e pretos das escolas periféricas brasileiras.

Desde então, com o intuito de avançar nas investigações que agora consigo situar no campo da educação linguística crítica, decidi travar uma batalha epistêmica na qual, ao considerar as práticas da sala de aula, coloco-me ao mesmo tempo permanentemente mais atenta ao entorno e às suas macrorrelações (FERRAZ, 2018).

Antes de explicitar esse processo, ousei apresentar, em linhas gerais, o gênero poético que prova não ter sido por acaso a escolha da palavra batalha aqui. Ela representa justamente o tempo-espço de encontro em que a expressão da poesia falada se dá por meio da voz e dos corpos que participam do *poetry slam* (batalha de poesia).

O fenômeno, que tem origem nos Estados Unidos da década de 1980 com o poeta Marc Smith, é idealizado no Brasil por uma mulher, a atriz, pesquisadora e *slammer* Roberta Estrela

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tZFOMlnjSlg>> Acesso em: 15 out. 2020.

---

D’Alva, por meio da criação do ZAP! (Zona Autônoma da Palavra), no Núcleo Bartolomeu de Depoimentos (NEVES, 2017), um coletivo artístico de São Paulo-SP. Em sua tese de doutorado, a precursora do *slam* no Brasil aponta que

(...) a ideia presente no formato do poetry slam é a de democratizar os acessos à literatura e, mais especificamente, à poesia. Isso se dá a partir de um jogo cênico no qual (...) as regras básicas que o formatam são: poemas próprios cuja leitura seja de no máximo três minutos, apresentados sem acompanhamento musical, adereços ou figurinos. Os jurados são escolhidos aleatoriamente, em meio ao público, para atribuírem notas de 0.0 a 10.0 a poetas que performam diante de uma plateia que não só tem a permissão de participar, como é, na verdade, vivamente incitada a fazê-lo como parte do jogo (NASCIMENTO, 2019, pp. 175-176).

O pioneirismo feminino na cena do *slam* nacional não garantiu que ao longo do tempo houvesse muitas mulheres classificadas nas finais das competições mistas, para as quais, diga-se de passagem, elas apresentavam a maioria das inscrições. Para fazerem frente a essa desigualdade, começaram a organização de coletivos de mulheres *slammers*, e foi o Distrito Federal (DF) que viu nascer a primeira edição do *Slam* das Minas, em 2015. Na ocasião, houve batalhas realizadas, inclusive, em uma penitenciária feminina (ALMEIDA, 2017).

Em 2016, as poetas paulistanas Pam Araújo, Carol Peixoto, Mel Duarte e a aqui já mencionada luz ribeiro conheceram a experiência do DF e decidiram também organizar a versão paulistana intitulada *slam* das minas sp. Desde então, foram surgindo mais coletivos em todo o país, com variações que remetem aos estados (*slam* das minas rj, pe, ba) e às variedades linguísticas desses territórios (*slam* das mulé ou *slam* das gurias, por exemplo).

Expressando por meio de palavras, modulações de voz e gestos o enfrentamento diário das desigualdades que as colocam diante do sexismo, do racismo e da exclusão social, as mulheres foram ocupando ao longo do tempo as batalhas poéticas das praças, das ruas e, mais recentemente, das mídias sociais:

com suas palavras e presença dentro dos *slams*, essas mulheres mudaram o conceito de poesia, tirando-o do pedestal hegemônico pelo qual sempre nos foi apresentada e provando que a escrita e a fala de uma mulher podem mudar padrões sociais e servir de ferramentas para a construção de uma nova dialética (DUARTE, 2019).

É importante ainda destacar que a memória da oralidade das ancestrais dessas mulheres está presente na contemporaneidade de seu *slam*, a poesia falada constituída fundamentalmente como

(...) um espaço poético-político democrático, que tem como principal conceito a liberdade de expressão, fazendo do livre diálogo uma ferramenta para a construção de novos horizontes. E, para além de um espaço de fala, é também um convite à escuta (DUARTE, 2019).

Na performance *je ne parle pas bien*, quem nos fala é luz ribeiro, a poeta do *slam* das minas sp que gosta de escrever com “letrinha minúscula” (RIBEIRO, 2017, p. 179). É a autora dos livros *eterno contínuo* (2017 [2013]), *espanca* (2017), *estanca* (2017) e *novembro: pequeno manual de como fazer suturas* (2020) que nos convida a escutarmos o grito de quem, como bell hooks (2017), tem utilizado a língua do colonizador para, por meio dela, não falar bem de nada do que temos ensinado na escola (RIBEIRO, 2017).

Não será exagero mencionar que luz foi a primeira mulher a vencer o *slam-br* – Campeonato Brasileiro de Poesia Falada (2016), bem como a representar o país na França por ocasião da 11ª Copa do Mundo de *Slam* (2017), justamente com os versos performatizados no referido vídeo e relidos por mim neste artigo. Não me proponho aqui a fazer uma análise literária exaustiva dessa

---

produção, mas problematizo questões que dela emanam, para repensarmos nossas escolhas e práticas no campo da educação linguística crítica.

## 2 Batalha epistêmico-poética

Desde as primeiras estrofes do *slam* de luz ribeiro, a repetição da sentença negativa “je ne parle pas bien” (eu não falo bem), com suas variações “je ne parle pas bien français” (eu não falo bem francês) e “anglais non plus” (inglês tampouco) ecoou por muitos dias em meus ouvidos. Tratava-se da vocalização em francês de uma provocação para uma briga que, a despeito de atuar há quinze anos como professora dessa língua, não teria compreendido se não tivesse trabalhado em escolas públicas da periferia de São Paulo.

excuse-moi, pardon  
me...  
je ne parle pas bien français  
je ne parle pas bien anglais non plus

je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien (RIBEIRO, 2017, p. 179)

Essa reiteração me conduziu precisamente a 2017, quando me encontrava com estudantes de francês de um Centro de Estudos de Línguas (CEL) da rede estadual, localizado no extremo leste da capital paulista. Trabalhava naquela unidade todas as manhãs de sábado com três colegas de espanhol. Quando ali cheguei, incluíram-me na preparação de um café para as/os adolescentes, pois o período era longo e alguns vinham sem comer para a escola, o que já havia acarretado episódios de desmaios, segundo os relatos das docentes.

Uma das professoras coava o café fresco e todas ajudávamos a organizar bandejas de bolachas doces e salgadas para a preparação da mesa comunitária no pátio. Boa parte dos mantimentos era providenciada por nós: educávamos em/por/com línguas, sempre atentas à fome de pão e à sede de dignidade da juventude envolvida nesse processo, especialmente naquela realidade escolar periférica, cujas necessidades são ignoradas pelo governo do Estado de São Paulo.

Para o desenvolvimento das nossas práticas, não havia sempre as melhores condições de equipamentos e infraestrutura. Para a exibição de vídeos ou reprodução de áudio, grandes esforços e perda de tempo eram necessários até que algum aparelho funcionasse. Chegamos a um momento do semestre em que nenhum funcionava. A partir de então, foi necessário utilizar o meu computador e revezar o uso de uma caixa de som portátil da professora de espanhol que ficava na sala ao lado.

Tanta precariedade apresentava paradoxalmente um aspecto positivo: diferentemente de outras unidades do CEL, nesta havia poucos exemplares de livros didáticos antigos, geralmente doados por consulados da França ou por editoras europeias. O aproveitamento desse material era fortemente recomendado pelas coordenações locais.

Ainda ouvindo a sentença negativa da poeta — “je ne parle pas bien français”, pergunto-me sobre as opções que nos ofereciam para o trabalho de leitura com adolescentes e jovens naqueles espaços. Nesse CEL em que atuava aos sábados, havia edições antigas de contos de fadas em *français facile* acompanhadas de CDs com os quais não poderia contar em todas as situações, uma vez que, como já apontei, não dispunha de um aparelho de som em condições de fazer veicular narrativas tão distantes dos interesses e das realidades daquelas/es estudantes.

Enquanto a coordenadora da unidade se desdobrava para conseguir doações de livros didáticos, a ausência desses espólios eurocêntricos me dava a liberdade de fazer escolhas que, naquele

momento, não era capaz ainda de nomeá-las decoloniais. Mediante a limitação do número de cópias reprografadas cedidas pela escola, aliei-me a um estudante que trabalhava em uma gráfica e juntos providenciamos — por minha conta e risco — o material necessário para nossas incursões pelas letras de *rappers* da *banlieue* (periferia) parisiense.

Por meio desses textos, acessamos a reinvenção do francês pelos corpos periféricos de Paris que se colocavam em diálogo com a ancestralidade e a corporeidade das/os jovens do meu grupo periférico paulistano. Black M entrou definitivamente na *playlist* dessas/es estudantes<sup>8</sup>.

Penso nessa experiência vivenciada por nós em 2017 e, em 2020, ouço a voz de luz fazendo ecoar, entre o presente de minhas pesquisas e o passado de minhas práticas, a provocação “je ne parle pas bien”. *Bien?* O que seria falar bem? Qual francês era aquele preconizado na recomendação sobre o uso de livros didáticos obsoletos, por meio do qual as/os estudantes deveriam escrever, ler e contar as suas narrativas periféricas? Qual era a cor dessa língua que apareceria nas imagens de personagens dos materiais que chegariam, enfim, como migalhas da obsolescência didática do norte global?

Anos depois, ouço a voz de luz pedindo licença para entrar também no programa que reinventei para mim e para minhas aulas de outrora: “excuse moi, pardon / me ...” A escrita desse clamor, que para mim se materializou só depois da sua performance, escancarou processos de escrita subversivos e subjetivos: “me”, a fusão entre uma possibilidade para a pronúncia da conjunção adversativa francesa e, ao mesmo tempo, o pronome objeto da primeira pessoa em inglês.

E segue:

eu tenho uma língua solta  
que não me deixa esquecer  
que cada palavra minha  
é resquício da colonização

cada verbo que aprendi conjugar  
foi ensinado com a missão  
de me afastar de quem veio antes

nossas escolas não nos ensinam  
a dar voos, subentendem que nós retintos  
ainda temos grilhões nos pés (RIBEIRO, 2017, p. 179)

Ao ver/ouvir/ler/sentir o texto escrito e performático de luz, percebo o quanto ele foi muito além da minha suposta reinvenção para a realidade sem livros didáticos das aulas de língua francesa no CEL. A “língua solta” do eu-lírico traz à tona o poder representado pela palavra gramaticalizada, tal como o verbo em complexas conjugações das línguas latinas que, em geral exaustivamente repetidas e decoradas, associam-se a memórias de espaços escolares, cuja função é limitar as possibilidades de voar e de ultrapassar as fronteiras onde tentaram para sempre acorrentar os sonhos da juventude negra e periférica.

A *slammer* modula e expande sua voz de mulher preta para denunciar e fazer memória de outros corpos e de territórios da linguagem como “resquício da colonização”. Neles, falar bem (*bien*) significa seguir critérios de civilização e correção, noção escravocrata que se alia ao castigo e ao silenciamento imposto pelas línguas dos colonizadores, esses construtos políticos-ideológicos (BAGNO, 2011) aos sons dos quais foram aniquilados com força bruta corpos, saberes e criações dos povos do Sul Global.

<sup>8</sup> Alpha Diallo, nascido em 1984, é *rapper*, cantor e compositor nascido na periferia parisiense. Seu nome artístico é Black Mesrimes, justaposição das palavras *mes rimes* (minhas rimas) que remete ao criminoso anti-*establishment* francês Jacques Mesrine (1936-1979). É mais conhecido como Black M.

Faria sentido, então, destacarmos nesses versos a tentativa de apontar a noção de colonialidade, que se refere à permanência das estruturas pautadas não apenas na exploração do trabalho, mas também de outras dimensões dos corpos subalternizados, tais como raça, sexualidade, espiritualidade, subjetividade e conhecimento (e a língua atravessando todas elas). É justamente contra essas dominações imbricadas no processo de escravização e de genocídio de povos originários e africanos que intelectuais latino-americanas/os situam a sua teoria da decolonialidade (GARCÍA; ALVIS, 2019).

Por meio do *slam* de luz, acessamos poeticamente essa epistemologia. Depois de passar pelo inglês e pelo francês, as línguas impostas não apenas aos corpos, mas também aos territórios africanos mais recentemente independentizados, a percepção dos sentidos do eu-lírico se fundem entre a memória do estalar do chicote sobre os corpos pretos escravizados na colônia brasileira e os sons da língua portuguesa truncada. É por meio de vocábulos dessa língua e de outras não inteiramente esquecidas após o sequestro de corpos africanos (hooks, 2017) que o povo ainda clama por liberdade em manifestações religiosas, também duramente reprimidas na matriz da colonialidade permanente:

esse meu português truncado  
faz soar em meus ouvidos  
o lançar dos chicotes  
em costas de couros pretos

nos terreiros de umbanda  
evocam liberdade e entidade  
com esse idioma que tentou nos prender (RIBEIRO, 2017, pP. 179-180)

À memória dos sons violentamente impostos se acrescenta ainda a separação silábica, presente desde cedo em nossos currículos como metáfora da separação dos corpos diaspóricos de África.

cada sílaba separada  
me faz lembrar  
de como fomos e somos segregados  
nos encostaram nas margens  
devido a uma falsa abolição  
que nos transformou em bordas

me...  
je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien

tiraram de nós o acesso  
a ascensão (RIBEIRO, 2017, p. 179-180)

Segregados e marginalizados de possibilidades de acesso e ascensão, os corpos reinventam e subvertem a língua do colonizador, por meio do pretuguês, de Lélia Gonzalez (2020), de falas e gírias periféricas “que não são ensinadas / e muitas não são compreendidas” (RIBEIRO, 2017, p. 180). Elas têm, contudo, o potencial de fazer surgir a revolução, de expressar a dor e o gozo poético das quebradas, das periferias brasileiras.

e eis que na beira da beira, ressurgimos  
reinvenção  
nossa revolução surge e urge  
das nossas bocas

das nossas falas aprendidas  
que não são ensinadas  
e muitas não são compreendidas  
salve, a cada gíria (RIBEIRO, 2017, p. 180)

Por meio desses versos de luz, pude compreender finalmente como o conceito de *translanguaging*, que aqui traduzo como translinguagem, pode nos mover desde o Sul Global rumo à ocupação de um *locus* de enunciação, terreno em que "(...) diferentes formas de saber e de expressão individual e coletiva se misturam" (MIGNOLO, 2000)<sup>9</sup>. A mobilidade contida no sufixo *-ing* de *translanguaging* me permite acessar, por meio da leitura do *slam* de luz, uma revolução que faz emergir "na beira da beira" (RIBEIRO, 2017), uma *língua outra* como condição necessária para um *pensamento outro*, contra-hegônico, latino-americano e decolonial:

é precisamente este pensamento outro que está no centro do conceito de *TRANSLANGUAGING*, uma teoria que traz simultaneamente em jogo epistemologias sobre a linguagem que foram anteriormente silenciadas (GARCÍA; ALVIS, 2019, p. 31).

Embora esse conceito seja empregado por Ofélia García e Jorge Alvis (2019) quando tratam especificamente da reinvenção da língua que fazem os imigrantes latino-americanos para resistirem à exclusão, à desumanização e ao racismo a que são submetidos nos Estados Unidos, ousou utilizá-lo para dar nome à minha escolha naquele trabalho com o rap da periferia francesa em escola periférica paulistana em 2017.

Não dá conta daquela experiência – e tampouco da que denuncia luz em seu *slam* – o status de línguas das ex-colônias e dos atuais estados nacionais, apregoados pelo plurilinguismo dos referenciais euro-eua-cêntricos do nosso campo. O reconhecimento da reinvenção da linguagem por corpos subalternizados de aqui e de alhures é o que anseia o eu-lírico de *je ne parle pas bien*, uma prática que hoje percebo ter levado as/os estudantes do meu grupo do CEL a acessarem um território de encontro decolonial e de desobediência epistêmica:

[O plurilinguismo] (...) mantém a noção de línguas nomeadas como o francês, inglês, espanhol e assim por diante. Em contraste, a translinguagem, na nossa opinião, denuncia a colonialidade do poder e do conhecimento que é central para o conceito de línguas nomeadas, bem como para o bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo. A translinguagem é uma forma de enfrentar a colonialidade desses conceitos e decolonizá-los. É uma forma do que Mignolo (2009) chama desobediência epistêmica (GARCIA; ALVIS, 2019, p. 35).<sup>10</sup>

Ter em vista esse pensamento *outro* parece fundamental para as práticas que nosso campo ainda pode vislumbrar na escola, mesmo diante de todos os revezes impostos por reformas educacionais e projetos de destruição. As tentativas de nomear essas reinvenções suscitadas "na beira da beira" já estão entre nós. Remeto-me, por exemplo, aos letramentos de reexistência apresentados por Ana Lúcia Silva Souza (2011), em seu trabalho sobre o hip-hop:

os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a

<sup>9</sup> Tradução minha. Texto original em inglês: "(...) different ways of knowing and individual and collective expression mingle." (MIGNOLO, 2000).

<sup>10</sup> Tradução minha. Texto original em inglês: "(...) it still upholds the notion of named languages like French, English, Spanish, and so on. In contrast, translanguaging, in our view, denounces the coloniality of power and knowledge that is central to the concept of named languages, and bilingualism, multilingualism, and plurilingualism. Translanguaging is a way to confront the coloniality of those concepts and to decolonize them. It is a form of what Mignolo (2009) calls 'epistemic disobedience'" (GARCIA; ALVIS, 2019, p. 35).

---

desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (...) Será a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não (SOUZA, 2011, p. 36).

O *slam* que aqui apresento materializa em sua forma e em seu conteúdo essa reinvenção, esses letramentos. Já quase no final da batalha poética, luz escancara a presença deles nas periferias do capitalismo e aponta para nós, professoras e professoras cravadas/os em perspectivas euro-eua-centradas ainda de ensino-aprendizagem de línguas (e não de educação linguística), que Edith Piaf não está, por óbvio, no francês que circula entre a juventude desses territórios:

je ne parle pas bien  
temos funk e blues  
de baltimore a heliópolis  
com todo respeito edith piaf  
não é você que toca no meu set list  
eu tenho dançado ao som de “coller la petite” (RIBEIRO, 2017, p. 180)

Aqui me permito fazer uma observação importante. “Coller la petite” refere-se ao francês do rapper camaronês em sua polêmica e censurada canção por meio da qual há a incitação ao abuso sexual de mulheres que, sob o ponto de vista do eu-lírico dessa produção, estariam à disposição dos homens nos bailes funks. Repudio veementemente tal discurso e estou de acordo com a crítica do movimento feminista acerca da representação sexista nessa música, que naturaliza a legitimação do poder e da dominação dos homens sobre as escolhas e os destinos dos corpos feminizados.

Sem abandonar essa convicção, também compreendo a escolha de luz conectada, nesse caso, a um letramento de reexistência que dialoga diretamente com a juventude preta dos bailes funks de comunidades como Paraisópolis, na zona sul de São Paulo. Devemos nos lembrar que são invariavelmente reprimidas as escolhas dos jovens racializados desses territórios, em sua singularidade que se manifesta “(...) nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas... não apenas no conteúdo (...)” (SOUZA, 2011, p. 37).

Feita esta ressalva, partimos para o final do *slam*:

je ne parle pas bien  
o que era pra ser arma de colonizador  
está virando revide de  
ex colonizado  
estamos aprendendo as suas línguas  
e descolonizando os pensamento  
estamos reescrevendo o futuro da história

não me peçam pra falar bem  
parece que je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien  
je ne parle pas bien, rien  
eu não falo bem de nada  
que vocês me ensinaram (RIBEIRO, 2017, p. 180)

Entre registros translíngues, “descolonizar os pensamento” é uma das metas a serem alcançadas na batalha epistêmico-poética representada pelo *slam* de luz do começo ao fim. Em prefácio à coletânea de *slams* de mulheres oriundas de várias partes do país, Conceição Evaristo (2019) chama tais práticas de “gramática do cotidiano”, por estarem intrinsecamente vinculadas às contingências da luta diária performatizada nesses poemas:

fazer da criação poética instrumento de proposição de luta começa pelo não uso da norma da língua. Conscientemente a “norma certa”, como advogam os puristas, é confrontada, esfacelada, “agredida”. Há uma escolha conscienciosa por uma forma de linguagem a qual tenho chamado de “gramática do cotidiano”, isto é: o expressar que surge da comunicação inventada, gestada, gerida no meio do povo. Surge então nos poemas uma língua dinamizada por uma fala que precisa e busca expor as incertezas, as injustiças, os enfrentamentos do dia a dia do povo. Uma linguagem para contar em versos as mazelas, as incertezas e também para celebrar as alegrias de quem tem pouco ou nenhum espaço para dizer. Por isso são criações em que se enxugam as palavras, conscientemente. Singularizam artigos que acompanham substantivos plurais, dispensam desinências verbais nas mais variadas construções, mas todas sabem que as dores, o andar na corda bamba, são situações vivenciais de múltiplos sujeitos (EVARISTO, 2019, s/p).

Com essa gramática da vida, “reescrever o futuro da história” é também tarefa que emerge no enfrentamento diário das mazelas apontadas por Conceição Evaristo. Para essa luta, a *slammer* luz ribeiro nos alerta: os conteúdos ensinados na escola não fazem sentido, sobretudo para a juventude negra e periférica.

É por isso que ousa afirmar: como letramento de reexistência, *je ne parle pas bien* traduz, em sua forma e conteúdo, a perspectiva decolonial necessária ao campo da Linguística Aplicada, a fim de que possa se abrir à existência de línguas *outras* e, de fato, potentes para *conectarmos* estudantes das nossas periferias a saberes situados além da linha abissal do conhecimento ocidental. É urgente acessarmos também essa conexão e retroalimentarmos, mesmo que nas brechas entre períodos de democracia e destruição, outras epistemologias para os currículos e a formação de professoras/es da educação básica.

### **Considerações finais (sem rendição da batalha)**

A performance de luz é um tapa na cara da nossa branquitude acadêmica que tem a pretensão de ensinar a ler, escrever, contar e ouvir histórias desde um lugar de privilégio, no qual a existência do texto oral e escrito daquela *slammer* seria até então pouco provável. A vocalização do título e dos primeiros versos em francês devem nos provocar como educadoras/es e pesquisadoras/es no campo da Linguística Aplicada.

Esses versos se dirigem a todas/os nós, recorrentemente atônitas/os com as reformas que determinam a presença/ausência das línguas em nossos currículos, sem discutirmos as epistemologias para implementação das que podem estar presentes, com seus letramentos de reexistência e suas práticas translíngues, até mesmo entre as trincheiras dos tempos de destruição.

Os golpes que a emissão de cada palavra do *slam je ne parle pas bien* desferiram sobre meus ouvidos foram decisivos para continuar com força a *incorporar* a perspectiva decolonial em pesquisas e práticas no nosso campo, bem como problematizar, em práticas cotidianas, a hegemonia do conhecimento dos quadros comuns de referência euro-eua-cêntricos de línguas, assumidos de forma acrítica por nós no Sul Global (SANTOS, 2007). Trata-se de romper com ideias que aceitara há tantos anos docilmente sobre como deveria educar jovens sobre suas possibilidades de ler, ouvir, escrever e contar histórias.

O processo, até então timidamente em curso em pesquisas autoetnográficas, por meio das quais permito fazer emergir experiências autorais, profissionais e afetivas, toma fôlego ao reconhecer, não apenas no campo da educação linguística crítica, mas também na poesia falada de uma poeta negra contemporânea, a denúncia sobre o racismo que estrutura currículos e saberes escolarizados no Brasil: “nossas escolas não nos ensinam / a dar voos, subentendem que nós retintos/ainda temos grilhões nos pés” (RIBEIRO, 2019).

Lançar voo sem perder a concretude que a realidade racista, sexista e elitista impõe sobre os corpos da população negra aprisionada ou excluída do enfileiramento tradicional branco dos bancos escolares é o desejo vislumbrado na apresentação realizada em terceira pessoa pela *slammer*, quando se descreve como uma poeta que “queria voar, mas é concreta demais pra planar e carrega ondas na caixa torácica, é a mar nas vielas, se vê poeta bruta, e pra não embrutecer, mais” (RIBEIRO, 2017, p. 179).

O ar de seus pulmões que impulsiona palavras em estado bruto entre as vielas periféricas, becos da memória (EVARISTO, 2017) de ancestrais de longe e de perto, trouxe até mim o eco de estudantes de outrora e de agora, as/os *desconectadas/os* e *excluídas/os*, também neste momento histórico da pandemia de Covid-19, das possibilidades de participar de práticas translingues a elas/es programaticamente negligenciadas.

A impossibilidade de respirar em meio a um projeto de destruição impulsionou a escrita deste artigo, guardando a certeza de que a voz poética de luz pode, antes de *iluminar*, *empretecer* as narrativas. Oxalá empreteça as histórias a serem reinventadas para a superação desse processo que exclui e mata a juventude negra periférica, por meio do conhecimento euro-eua-centrado e das formas elitistas de difusão dele em nossos cursos de formação de professoras/es e redes de ensino.

## Referências

ABREU, M. S. **Ensino-aprendizagem de língua francesa na escola brasileira:** memória, visibilidade e resistência de corpos pedagógicos. 2019. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.8.2019.tde-03092019-150938. Acesso em: 13 mar. 2021.

ALMEIDA, M. Slam das Minas: mulheres na batalha poética. **Escrevendo o Futuro** [blogue]. 07 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/slam-das-minas/>> Acesso em: 15 out. 2020.

BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, X; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 355-387.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Revogado pela lei nº 13.415, de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm)> Acesso em 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro 2016a. Institui a Política de Fomento à

---

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>

Acesso: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016b. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)> Acesso em: 15 out. 2020.

DUARTE, M. Rompendo o silêncio através da poesia falada. In: **Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta**. [recurso eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. São Paulo: Pallas, 2017.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: **Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta**. [recurso eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FERRAZ, D. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V.; MÓR, W. M. (org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês** [recurso eletrônico]. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCÍA, O.; ALVIS, J. The Decoloniality of Language and Translanguaging: Latinx knowledge-production. In: **Journal of Postcolonial Linguistics**, 1(2019), 26–40.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 75-93.

hooks, b. A língua. In: **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, p. 223-233.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift Para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 30 abr. 2020.

NASCIMENTO, R. M. **Vocigrafias**. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

NEVES, C. A. B. Slams - letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 92-112, 2017. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v30i2p92-112.

RIBEIRO, L. **espanca**. São Paulo: Quirino Edições, 2017.

RIBEIRO, L. **estanca**. São Paulo: Quirino Edições, 2017.

---

RIBEIRO, L. **Eterno contínuo**. São Paulo: Quirino Edições, 2017 [2013].

RIBEIRO, L. Je ne parle pas bien. **Opiniões**, [S. l.], n. 10, p. 179-180, 2017. DOI: 10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2017.133571.

RIBEIRO, L. **novembro**: pequeno manual de como fazer suturas. São Paulo: Quirino Edições, 2020.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71- 94, 2007.