UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

JOANILDE MARIA BARBOSA

IRONIA NO *SLAM*: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A COMPETÊNCIA LEITORA DE ALUNOS DE 9º ANO

NAZARÉ DA MATA
2024

JOANILDE MARIA BARBOSA

IRONIA NO *SLAM*: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A COMPETÊNCIA LEITORA DE ALUNOS DE 9º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Pereira de Oliveira

NAZARÉ DA MATA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

B238i Barbosa, Joanilde Maria

Ironia no SLAN: proposta de intervenção para a competência leitora de alunos de 9º ano./ Joanilde Maria Barbosa – Nazaré da Mata, 2024.

104p.: il.

Orientador: Profa. Dra. Gisele Pereira de Oliveira

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

1. Formação de leitores. 2. SLAN. 3.Ironia.. 4. Competência. I. Oliveira, Gisele Pereira de (orient.). II. Título.

CDD 372.4

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

JOANILDE MARIA BARBOSA

IRONIA NO *SLAM*: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A COMPETÊNCIA LEITORA DE ALUNOS DE 9º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 03 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Gisele Pereira de Oliveira (PROFLETRAS/UPE)
Orientadora

Profa. Dra. Annie Tarsis Morais Figueiredo
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)
Examinadora Externa

Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz (PROFLETRAS/UPE)
Examinadora Interna

Dedicatória

*Aos meus pais, **Angela** e **Joelson**, por terem investido na minha formação.*

*Às minhas **irmãs,** que comigo acreditaram na realização desse projeto.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu a realização desse sonho, no momento certo.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Gisele Pereira de Oliveira, por ter me apresentado o *slam*, norteando todo o trabalho com paciência e generosidade, compartilhando suas ideias.

À professora Dra. Annie Tarsis Morais Figueiredo pela participação na banca de qualificação e defesa em que seus apontamentos e observações no trabalho foram valiosos, além das palavras incentivadoras que trouxeram mais confiança ao que estávamos desenvolvendo.

À professora Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz por compor a banca de qualificação e defesa contribuindo com seus questionamentos e vasta experiência, que foram muito importantes para a continuidade da pesquisa.

À turma 8 que foi um verdadeiro refrigério durante todos os momentos, agradeço pelo acolhimento e pela convivência com esses verdadeiros mestres no conhecimento, na generosidade e humildade.

À minha querida colega Andréia Márcia de Oliveira, que tão generosamente, ofereceu não apenas transporte, mas amizade sincera.

À equipe da Gerência Regional de Ensino de Nazaré da Mata pela hospedagem e gentileza com que fui tratada.

A todos os professores e funcionários da UPE – Mata Norte – *Campus* Nazaré da Mata.

Agradeço a todos os estudantes, pais e ou/responsáveis por terem contribuído com a pesquisa.

A todos os colegas e funcionários das escolas em que trabalho, que foram grandes incentivadores desse trabalho.

Lista de quadros

Quadro 1 – Habilidades básicas de leitura..... 27
Quadro 2 – Habilidade com o reconhecimento da ironia em *slams*..... 28
Quadro 3 – Significado de marginal no dicionário eletrônico Houaiss..... 35
Quadro 4 – Relação das competências..... 51
Quadro 5 – Roteiro de atividade da fase interventiva..... 52
Quadro 6 – Planejamento da sequência básica..... 56
Quadro 7 – Proposta de questões sobre o texto..... 59
Quadro 8 – Questionamento para reflexão..... 66
Quadro 9 – Competência a ser desenvolvida..... 70
Quadro 10 – Habilidades e questões de múltipla escolha..... 71
Quadro 11 – Número de questões..... 73

Lista de Figuras

Figura 1 - Texto escrito pela estudante A..... 59

Lista de Imagens

Imagem 1 - Exibição de vídeo..... 61
Imagem 2 - Alunos participando da exibição do vídeo..... 61
Imagem 3 - Oficina de performance corporal e vocal 68
Imagem 4 - Jogos corporais 68
Imagem 5 - Roda de conversa..... 68

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Percentual por habilidade – teste inicial 72
Gráfico 2 – Percentual por habilidade – teste final..... 73
Gráfico 3 – Comparativo do teste inicial e final..... 74

RESUMO

A formação de leitores tem se constituído cada vez mais como um desafio, considerando a complexidade própria da sociedade atual e de suas novas formas de compreensão, decorrentes da revolução tecnológica em que se vive e que altera a maneira como crianças e adolescentes desenvolvem competências de leitura. Nesse contexto, é necessário que as aulas de língua portuguesa envolvam linguagens, conteúdos e materiais que melhor se aproximem dos jovens. Considerando que os resultados de avaliações institucionais sinalizam desempenho insuficiente na realização de inferências por parte dos estudantes, a presente dissertação objetiva apresentar resultados de metodologia desenvolvida com uma turma de 9º ano de uma escola estadual, para mitigar essas dificuldades através do estudo sobre ironia, que se constitui como uma estratégia discursiva cujo reconhecimento e interpretação envolve do leitor mais que leituras superficiais. Nessa perspectiva, o gênero *slam* é usado para diminuir os distanciamentos entre o jovem e a aula que lhe é oferecida na escola, agregando força de sentido ao desenvolvimento das competências leitoras. As bases teóricas da pesquisa sobre formação leitora são Cosson (2021) e Rouxel (2012). Sobre o gênero *slam*, considerou-se Neves (2017). Hutcheon (2000) orientou a discussão em relação à ironia. Por fim, leem-se Brandão (1986) e Nóbrega (2006) sobre identidade e representatividade. O estudo se define como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e apresenta os resultados de oficinas realizadas com o público mencionado. Essa metodologia trouxe como conclusão o fato de que oficinas envolvendo análise crítica da realidade promovem melhoria no desempenho dos estudantes na realização de inferências na leitura, especialmente no reconhecimento de ironia e que o gênero *slam* pode potencializar o desenvolvimento dessas habilidades.

Palavras-chave: formação de leitores; *slam*; ironia; competência.

ABSTRACT

The training of readers has become increasingly challenging, considering the complexity of today's society and its new ways of understanding, resulting from the technological revolution in which we live and which alters the way children and adolescents develop reading skills. In this context, it is necessary for Portuguese language classes to involve languages, content and materials that are more relatable to young people. Considering that the results of institutional assessments indicate insufficient performance in making inferences on the part of students, this dissertation aims to present the results of a methodology developed with a 9th grade class at a state school to mitigate these difficulties by studying irony, which is a discursive strategy whose recognition and interpretation involves the reader doing more than superficial reading. From this perspective, the slam genre is used to reduce the distance between young people and the lessons offered to them at school, adding meaning to the development of reading skills. The theoretical bases of the research on reading education are Cosson (2021) and Rouxel (2012). Regarding the slam genre, Neves (2017) was considered. Hutcheon (2000) guided the discussion in relation to irony. Finally, we read Brandão (1986) and Nóbrega (2006) on identity and representativeness. The study is defined as action research with a qualitative approach and presents the results of workshops held with the public mentioned. This methodology led to the conclusion that workshops involving critical analysis of reality improve students' performance in making inferences in reading, especially in recognizing irony, and that the slam genre can enhance the development of these skills.

Keywords: reader education; slam; irony; reading competence

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 FORMAÇÃO LEITORA 17
2.1 DESAFIOS NA ABORDAGEM DA LEITURA E DOS TEXTOS NA ESCOLA..... 21
2.2 CRITÉRIOS DA BNCC..... 25

3 POESIA *SLAM* 30
3.1. AFINAL, O QUE É *SLAM?* 30
3.2 *SLAM*, LITERATURA E LETRAMENTOS MARGINAIS..... 34
3.3 IDENTIDADE, SOCIALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO..... 37

4 A IRONIA E O JOGO DOS IMPLÍCITOS 40

5 METODOLOGIA……..... 46
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA……..... 46
5.2 O CONTEXTO ESPAÇO-TEMPORAL..... 48
5.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 49
5.4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO..... 49
5.5 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS E ANÁLISES..... 50
5.5.1 Análise bibliográfica..... 50
5.5.2 Análise dos resultados de avaliação diagnóstica inicial e final..... 51
5.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS 52
5.7 ROTEIRO DAS ATIVIDADES – FASE INTERVENTIVA 52
5.8 RELATO E ANÁLISE DA REALIZAÇÃO DAS OFICINAS..... 53
5.8.1 Passos da sequência básica……..... 54
5.8.2 A sequência básica de introdução do *slam*……..... 56
5.8.3 Oficinas……..... 60
5.8.3.1 Oficina 1: Estudo sobre o gênero *slam* a partir da cultura do repente e das cantorias 60
5.8.3.2 Oficina 02: *Slam* - literatura marginal……..... 63
5.8.3.3 Oficina 3: Ironia a partir do *slam*……..... 64
5.8.3.4 Oficina 4: Identificando temas para produção……. 66
5.8.3.5 Oficina 5: Revisão e edição dos textos……..... 67
5.8.3.6 Oficina 6: Interpretação e jogos corporais……... 68
5.8.4 Batalha de slam: “Um microfone na mão e uma ideia na cabeça”……. 69

6 ANÁLISE DOS DADOS..... 70
6.1 RELATO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM..... 70

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 76

REFERÊNCIAS..... 78

APÊNDICES..... 82
ANEXOS..... 90

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento de sentidos implícitos, construídos nos textos a partir da ironia, entre outros recursos estilísticos, é uma habilidade prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde o ensino fundamental até o ensino médio. A natureza dos aspectos semânticos e enunciativos opera na quebra de expectativas do leitor num movimento que dinamiza a leitura e, ao mesmo tempo, o desafia ao requerer deste, além do que se mostra explícito no texto e isso representa uma leitura mais aprofundada.

Considerando que essas leituras exijam mais do leitor, a presente pesquisa se configura como de intervenção com o desafio de mitigar a baixa proficiência na leitura observada tanto na análise cotidiana da atuação dos estudantes durante as aulas, quanto demonstrada nos resultados de avaliações externas.

De acordo com índices de desempenho dos estudantes brasileiros na última avaliação PISA[1], o país mostra uma estagnação nos resultados de leitura de cerca de dez anos e fica atrás de 50 países nesse *ranking*[2]. Já a rede estadual de ensino de Pernambuco demonstrou, na avaliação SAEPE[3] de 2021, que apenas 32% dos estudantes do 9º ano atingiram o nível desejável de competência de leitura. O desempenho das turmas na cidade de Petrolina e na escola campo da pesquisa também foi baixo.

O presente trabalho surge da inquietação sobre a baixa proficiência leitora dos estudantes da educação básica e terá como público-alvo uma turma com 22 estudantes de 9º ano da Escola Estadual Núcleo de Moradores-06, localizada em uma vila de agricultores no município de Petrolina-PE.

Quando se discute o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita, dificuldades típicas ainda se revelam. Essa problemática não é apenas local, mas atinge também o âmbito nacional. Buscar maneiras de enfrentar esses desafios é o que tem sido feito por pesquisadores em seus diversos estudos.

---

[1] "O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. O Inep é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país. [...] O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos" (Fonte: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de- atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa).

[2] Fonte: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/

[3] Sistema de Avaliação Externa de Pernambuco.

Os desafios se materializam ao se analisar o desempenho dos estudantes da educação básica em língua portuguesa. Na cidade de Petrolina, dentre os alunos do 9º ano avaliados em 2021 pelo SAEPE, apenas 30% deles alcançaram o nível desejável; já na escola foco da pesquisa foram apenas 18%, de acordo com os dados divulgados. Os índices revelam históricos problemas educacionais e instigam uma série de análises.

Ao se apresentar e discutir índices de avaliações do ensino, não se objetiva aqui mostrar a escola em questão como fracassada em sua missão, pois desafios marcam todas as instituições de ensino, assim como boas práticas com resultados expressivos acontecem todos os dias nessas escolas. Além disso, esses resultados são gerais. Ao se filtrar habilidades, contextualizar o percurso, traçar comparativos etc., outras e muitas análises podem ser feitas.

Diante disso, ao abordar a discussão sobre a formação leitora, se está pensando não no cumprimento burocrático de uma demanda, nem tampouco na elevação fria de índices, mas na formação de pessoas atuantes na sociedade e que irão precisar do aporte de letramento(s) oferecido(s) pela escola. Nisso, reside sua função política que almeja uma sociedade mais justa e consciente sobre si e sobre o mundo, formando e preparando cidadãos autônomos. É nessa perspectiva que se insere essa pesquisa no que se refere à proficiência leitora.

Para se enfrentar a problemática do baixo índice de competência na leitura, defende-se, nesse estudo, o trabalho com o gênero *slam* por seu caráter dialógico que envolve temáticas sociais relevantes na vida dos jovens, os quais têm o potencial de diminuir distâncias entre os discentes, os professores e a escola, como um todo, de maneira significativa, diminuindo, assim, obstáculos que possam prejudicar o rendimento estudantil do encaminhamento metodológico desenvolvido na escola.

Faz-se necessário, essencialmente, refletir sobre o contexto em que o atual estudante se encontra. Adolescentes, jovens e a sociedade como um todo estão inseridos em um intenso consumo tecnológico: um mundo digital que favorece o acesso mais rápido a uma diversidade textual em múltiplas linguagens, trazendo formas diversificadas de produção de sentido. A própria noção de texto precisou ser ampliada, não podendo ser reduzida à linguagem verbal, pois se desdobra em diversas semioses que se entrelaçam (Azevedo, 2019, p. 16). Nesse sentido, a escola é desafiada a incluir as novas linguagens e conteúdo do mundo digital na sala de aula, a favor da aprendizagem.

A partir dessa premissa, escolheu-se o gênero *slam* para fazer o intermédio entre o público estudantil, um exemplo de linguagem e arte contemporâneas e a formação leitora. Surgida nos Estados Unidos, a *poetry slam* é um tipo de poesia que recebe como nome a onomatopeia *slam*. Essa palavra tem origem na língua inglesa e significa o som de uma batida

(de porta, por exemplo), correspondente ao "pá" em português. Como esse termo veio "batizar" uma modalidade poética, é uma das informações que Neves explica em seu artigo intitulado "*Slams* – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo" (2017).

De acordo com a autora, um operário da construção civil, branco, chamado Marc Kelly Smith, que também é poeta, utilizou a palavra *slam* para nomear um evento poético no ano de 1986, em Chicago. Por ser utilizada para se referir às finais de campeonato de *baseball*, tênis e basquete, a palavra *slam* foi emprestada por Smith para também nomear as competições poéticas chamadas *Uptown Poetry Slam* ("*Slam* Poético em *Uptown*"[4]), evento que reunia os poetas *slammers*, em um bar de *jazz* onde eram avaliados pelo público presente que lhes atribuíam notas. Esses eventos se estenderam para outras cidades dos Estados Unidos e hoje estão presentes em vários países (Neves, 2017, p. 93). Esse caráter competitivo na poesia se mantém até hoje, porém a disputa não é a principal finalidade nos eventos do *slam*, já que estes fomentam primeiramente a arte e criação de um espaço democrático de falas.

A poesia *slam* representa um movimento que dá "vez e voz a poetas da periferia" (Neves, 2017, p. 92). Nesse sentido, esses grupos encontram na poesia falada, um grito de enfrentamento às injustiças sociais. O *slam*, de acordo com D'Alva (2011) vai além de um evento poético: é um movimento social, cultural e artístico e se expande pelo mundo, inclusive no Brasil, nos campeonatos de declamações. Mesmo sendo o *slam* um gênero relativamente novo no país, as comunidades se espalharam fortemente pelo Brasil a partir de 2008. Surgiram também pesquisas acadêmicas que exploram o gênero e propõem o seu uso no ensino fundamental e médio.

Investigando os trabalhos já publicados sobre o tema desde a primeira publicação em 2017, alguns artigos, dissertações e teses já foram escritas. Na busca do termo *poetry slam* na Plataforma Sucupira, 16 dissertações e 06 teses estão registradas, mas apenas 09 são de Letras e Linguística. Viana, em sua dissertação intitulada *Poetry Slam na escola: embate de vozes entre tradição e resistência* (2018), discute sobre o embate de vozes que ocorre nas escolas numa abordagem dialógica fundamentada nos círculos de Bakhtin; refletindo também sobre a concepção de poesia, sua presença na escola e sua relação com os cânones literários. Nesse estudo de caso, a *poetry slam* se configura como um evento discursivo em que a voz do

[4] Uptown é área de Chicago onde a rica história e a diversidade internacional da capital do estado de Illinois (EUA) se cruzam. A área tem um longo legado como um ponto de entretenimento, com locais icônicos que atraíram alguns dos maiores nomes da música, especialmente do jazz, por quase um século. Hoje, os muitos teatros antigos do bairro e os clubes de jazz da velha guarda são intercalados com uma variedade dinâmica de culinária global. Você encontrará restaurantes que representam uma mistura de culturas de todo o mundo. (Adaptado e traduzido a partir de https://www.choosechicago.com/neighborhoods/uptown/)

estudante ganha espaço. Os resultados da pesquisa apontam que mesmo enfrentando resistências, a construção de oportunidades e espaços para que se dê voz aos estudantes é algo possível de ser realizado.

Já no estudo de Santos, *O slam no ensino fundamental numa escola do município de Sítio Novo do Tocantins* (2021), a prática do *slam* é levada à escola através de uma sequência básica, inspirada em Cosson (2018), sendo fundamentada, entre outras teorias no letramento crítico, leitura e performance, a partir de Zumthor (1997, 2005, 2018), na perspectiva conceitual de literatura em Candido (1985). Teve como resultado o fortalecimento do letramento literário, da leitura performática e na criatividade e senso crítico demonstrado nas produções.

Nesse contexto de produções acadêmicas, constata-se a consistência no que já se tem produzido, especialmente no que se refere ao dialogismo e análise literária. Há espaço ainda para diversos outros recortes de pesquisa que podem ser realizados a partir da riqueza da *poetry slam*.

No tocante à formação leitora com foco em aspectos semânticos e estilísticos, ainda existem lacunas que podem ser preenchidas. O presente estudo poderá contribuir para evidenciar mais uma dimensão da poesia *slam*, que nesse caso abordará a construção da ironia, numa proposta de intervenção com o uso de oficinas. Nesse sentido, essa pesquisa, que investiga e ao mesmo tempo traz o *slam* para a escola, poderá contribuir na formação de leitores proficientes que possam enxergar e desenvolver suas potencialidades e avançarem na formação cidadã e política.

Considerando também que os índices de leitura, de forma geral, revelam um baixo desenvolvimento das competências leitoras previstas no currículo escolar, surgem questões inquietantes: diante desses resultados, a que se devem as dificuldades na leitura dos estudantes? Essa pergunta é muito recorrente e tem conduzido diversas pesquisas e até políticas públicas que possam ajudar na mudança dessa realidade.

A hipótese quanto ao baixo rendimento é que este possa estar associado às metodologias utilizadas, à falta/inadequação de livros didáticos, bem como ao distanciamento entre temas e linguagens utilizadas na escola, que são ou podem estar sendo desinteressantes aos adolescentes. Nesse sentido, quanto maior o distanciamento entre os interesses dos estudantes e o que vivenciam na escola, maior será sua recusa e dificuldade com o tipo de conteúdo que é oferecido nas salas de aula de língua portuguesa. Além disso, os adolescentes da atualidade são, em diversos aspectos, distintos dos estudantes de mesma faixa etária da década passada. Apesar da obviedade dessa constatação, esse fato é importante e precisa ser sempre lembrado ao se

planejar uma aula de leitura.

Outra questão é pensar no contexto em que a atual sociedade vive, imersa em um universo de amplas possibilidades de acesso à leitura e escrita por meios cada vez mais digitais, como a escola tem se utilizado dessas possibilidades? Como instrumentalizar esses estudantes para a leitura crítica e apurada de textos em diferentes gêneros textuais?

Diante dessas questões, o objetivo central que se pretende alcançar aqui é contribuir na formação de sujeitos que não apenas reconheçam o que está mais explícito nos textos, mas que avancem em leituras mais profundas, que envolvam maiores inferências. Dessa forma, textos com diversas linguagens e organizações podem representar um recurso eficaz na formação de leitores proficientes, uma vez que contêm implícitos como a ironia e circulam intensamente entre os meios de comunicação digital que os estudantes acessam; como é o caso do gênero *slam*. Além disso, acredita-se que dialogando com 'as temáticas juvenis é possível agregar mais força de sentido ao trabalho pedagógico com as competências leitoras.

Mais detidamente, objetivamos com essa pesquisa:

- ❑ Investigar como está o desempenho dos estudantes do 9º ano diante das questões de leitura e interpretação que envolvem reconhecimento de ironia em textos diversos.
- ❑ Produzir/Organizar uma sequência básica (Cosson, 2021) e algumas oficinas de leitura com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora com foco em ironia, a partir do gênero *slam.*
- ❑ Mobilizar os estudantes ao debate sobre temáticas relacionadas à vida social e à política na localidade por meio da produção de *slams.*

Na amplitude do que o gênero *slam* proporciona, leitura, oralidade e escrita se apresentam como reais construções compartilhadas de significados que envolvem interlocutores ativos. Nesse sentido, esse trabalho encontra apoio no arcabouço teórico disponível no que se refere aos seguintes campos e autores:

- O gênero *slam*: Neves (2017).
- Formação leitora: Cosson (2021) e Rouxel (2012) .
- Identidade e representatividade: Brandão (1986) e Nóbrega (2006).
- Demarcação do que os estudantes precisam aprender para se tornarem leitores competentes: BNCC (2018).
- Desafios na formação leitora: Zilberman (1988) e Lajolo (1988).
- Plano de aula: sequência básica de Cosson (2021) na elaboração das atividades.

A pesquisa se configurou como pesquisa ação de natureza aplicada já que foram

realizadas sequências de atividades com estudantes do 9º ano. Assim, a análise dos dados foi qualitativa. A proposta de trabalho que foi desenvolvida com os estudantes se deu por meio das seguintes etapas:

1. Realização de uma atividade inicial, a fim de se investigar como os alunos estão em relação às habilidades relacionadas à inferência, especialmente ao reconhecimento de ironia em textos de gêneros variados.
2. Apresentação do gênero *slam*, através de uma sequência básica como proposta por Cosson (2021).
3. Realização de leituras e exibição de vídeos com temáticas de relevância social e política para produção de comentários orais e escritos sobre os assuntos debatidos.
4. Oficinas de leitura e produção de *slams.*
5. Atividade de sondagem final.
6. Apresentação dos *slams* produzidos.

A dissertação está organizada em 07 seções. No primeiro, é feita uma contextualização e introdução geral, no segundo será abordada a questão da formação leitora bem como os antigos e atuais desafios nas abordagens com leitura em sala de aula. No terceiro capítulo, que está dividido em três seções, são apresentadas informações sobre o gênero *slam* fazendo-se conhecer sua origem, seus significados bem como as razões por ter sido incluída na presente pesquisa. Além disso também são feitas reflexões sobre a literatura marginal e as questões sobre identidade. No quarto capítulo, apresenta-se um estudo e uma análise sobre a ironia. O quinto é composto por todo o processo metodológico da pesquisa e também pela descrição da proposta didática desenvolvida. Já o sexto, trata da análise dos dados e o sétimo das considerações finais.

2 FORMAÇÃO LEITORA

A formação leitora mesmo não ocorrendo exclusivamente pela escola, é papel desta que precisa constantemente investir em sua efetivação. Para refletir sobre essa função, é necessário, primeiramente, que fique evidente a diferença entre o desenvolvimento do domínio do sistema de escrita e de leitura da formação de um leitor literário, que goze de todos os benefícios desse tipo de leitura. Para Zilberman (1988), o leitor se caracteriza pela sua assiduidade na literatura. Nesse sentido, a escola pode contribuir, no entanto, a depender de como se concretizem essas experiências, um resultado inverso pode ocorrer.

> Assim como acontece com a alfabetização, a escola pode ou não ficar no meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário. Neste caso, a criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer (Zilberman, 1988, p. 17).

Além disso, quando na escola a literatura aparece como ensejo para realização de exercícios escritos inumeráveis em que a única interpretação possível e correta é a do professor, que dá sempre a palavra final no fechamento das questões e existe a obrigação no cumprimento de deveres enfadonhos, que se afastam de uma imersão real no universo do texto que se leu, a escola afasta os potenciais leitores que tanto almeja formar. Não significa dizer, entretanto, que se deva propor leituras sem compromisso fundamentadas apenas no prazer de se ler. Nesse aspecto, e em toda reflexão sobre formação leitora do presente estudo, o embasamento em Cosson (2021, p. 26) é recorrente:

> Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da própria leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário.

Cosson menciona ainda sobre o momento de crise e recusa da literatura na educação. Silva (2016) também se refere à rejeição da leitura literária refletindo sobre a instantaneidade que marca o atual contexto, em que ler tem representado algo enfadonho e sem serventia para a sociedade, que questiona a utilidade da literatura. Nesse contexto, estratégias para formação do leitor crítico, (não apenas um decodificador) são desafios reais que demandam esforço e

persistência.

Refletindo sobre a literatura nas escolas em tempos passados e também na atualidade, Cosson (2021) lembra que, historicamente, a literatura foi utilizada como matéria educativa que servia para instruir nos princípios morais de cada período. Cosson lembra ainda do descompasso na formação de leitores na infância e juventude em relação a como estes não se convertem em leitores adultos, reiterando no Ensino Fundamental práticas que incentivam a leitura com uma seleção de textos que primam pela ludicidade e que, no Ensino Médio, a literatura se reduz ao estudo sistemático de períodos literários numa alusão a história e não a literatura.

Nesse sentido, ao se falar sobre formação leitora, é necessário refletir sobre todo esse contexto em que a leitura literária se encontra, já que não se pode separá-la da linguagem como se fossem campos antagônicos. Assim, quando, nesse estudo, há uma tentativa de se estabelecer o que seria o leitor proficiente e quais habilidades esse sujeito precisaria ter desenvolvido para, assim, ser considerado, não se privilegia a competência linguística isoladamente. Para se chegar a esse perfil, que é necessário para o encaminhamento didático proposto nessa pesquisa, é preciso conceituar primeiramente o que é leitura.

Cosson (2021), utilizando a síntese feita por Leffa (1999), apresentou três grupos de estudos e suas concepções. No primeiro, a leitura é concebida com foco central no texto e, no segundo, a centralidade está no leitor, enquanto no terceiro grupo, na interação texto-leitor.

No primeiro grupo de estudos, a leitura é entendida como um processo centrado na decifração das letras, palavras, estruturas sintáticas e significado, e, assim, o essencial está no próprio texto. Leffa (1996, *apud* Panichella, 2015), caracteriza esta concepção através de uma metáfora em que o texto seria um espelho com forma fixa onde o leitor recebe passivamente seu conteúdo. Nessa perspectiva, chamada estruturalista, o leitor não interage com o texto, apenas o decifra e assimila seu significado numa ordem ascendente: começando pelo reconhecimento das letras até chegar ao significado construído no texto. “Nesse caso, ler é um processo de extração do sentido que está no texto” (Cosson, 2021, p. 39). Essa perspectiva de leitura se revela limitada por excluir o leitor, bastando a ele apenas identificar o sentido que já se encontra pronto no texto.

Na segunda concepção, chamada cognitiva, o leitor é o centro na construção do sentido do texto: é ele quem mobiliza seus conhecimentos linguísticos no sentido de reconhecer esse sistema, seja no texto escrito (as letras, palavras, frases), oral (reconhecimento dos sons, expressões etc.) ou multissemiótico (na interação de palavras, imagens em movimento etc.) para processar o que está sendo dito. Essa mobilização também envolve os aspectos textuais

de que o leitor tem conhecimento: as sequências textuais típicas, como a narração por exemplo, e as formas de organização textuais em gêneros; além do conhecimento de mundo. Essa mobilização é real e imprescindível na construção de sentido do texto. Porém a definição de leitura com centralidade no leitor também possui limitações. Para Cosson:

> O deslocamento de foco do texto para o leitor é positivo porque chama a atenção para o ato de ler, mas se perde quando não considera seus resultados. Essa é a crítica principal que se faz a esse grupo de teorias de leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social. (Cosson, 2021, p. 39).

Na terceira concepção, que nitidamente vem sendo a mais consistente entre as três, o processo de leitura se caracteriza na interação entre os aspectos textuais, que incluem a linguagem, sua organização estrutural, as intencionalidades de quem produz (e em que contexto produz) com o conhecimento prévio e de mundo de quem lê. Essa concepção está dentro de uma perspectiva interacionista (Panichella, 2015), em que texto e leitor são fundamentais.

Diversos autores têm contribuído para reafirmação dessa concepção interacionista, a ponto de nos currículos do ensino de língua não serem mais aceitas concepções puramente estruturalistas que privilegiem, por exemplo, os aspectos da decifração das estruturas linguísticas no processamento da leitura. Não quer dizer, no entanto, que aspectos estruturais não sejam importantes; entretanto, para além deles, muitos outros conhecimentos são ativados pelo leitor no ato de ler.

Consideremos também o contexto de produção: a interação social no processo de leitura para enfim traçar o que será definido nesse estudo como o perfil de leitor proficiente, passa necessariamente pela interação desse leitor com o texto num processo não apenas individual e cognitivo, mas também social. Consideram-se as múltiplas interações por meio da leitura que envolvem a sociedade – especialmente no contexto atual –, sendo, portanto, mais do que acertado partir da concepção de leitura como ato interativo, discursivo e também político.

Nesse entendimento, o ato de ler um texto envolve muito do leitor, uma vez que o indivíduo se revela em sua ideologia, conhecimentos de mundo, emoções, enfim, em suas subjetividades, como afirma Rouxel (2012, p. 278): “O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime uma forma singular.” Nessa construção de sentido, ideologias que possam emergir num texto podem até serem aceitas pelo leitor, mas nunca num processo passivo de recepção, pois esse

mesmo sentido ideológico é construído pela pessoa que lê, e não exclusivamente pelo texto. Essa noção de interpretação passiva em que o autor é a única voz do texto que constrói seu sentido completo, cabendo ao leitor apenas captar o que o autor "quis dizer", foi (ou ainda é) uma prática escolar.

Práticas não raras, mesmo que intuitivamente revelam concepções de que ler é um ato solitário, como afirma Cosson. Para ele, o processo de leitura silenciosa pode até o ser, "mas a interpretação é um ato solidário" (Cosson, 2021, p. 27). Nessa perspectiva, a formação do leitor irá incluir não apenas a individualidade, mas comunidade, tempo e espaço em que os interlocutores se encontram no momento da leitura. Ademais, ler também implica uma abertura para o diálogo entre mundos, não se pode presumir que o bom leitor seja alguém que já sabe tudo.

Outro ponto relevante em relação à formação do leitor, é considerá-lo como um sujeito que atua, mesmo que não sozinho, na interpretação recorrendo às suas subjetividades. Nesse sentido, consideremos os estudos de Rouxel (2012) que, ao pesquisar sobre práticas que favoreçam a expressão do "sujeito leitor", expõe os entraves e avanços nesse processo ao longo da história do ensino da literatura, revelando o pouco espaço dado à subjetividade do leitor nas aulas. Essa discussão é importante porque confere ao leitor o lugar que lhe é devido na leitura e interpretação ativas, a partir das quais ocorre a construção dos sentidos; processo que, sem ele, não se realiza por completo.

Ainda que atentos ao desenvolvimento de competências básicas de leitura, a pesquisa aqui desenvolvida não pretende instigar leituras esvaziadas da ação do leitor em nome de uma pormenorização de aspectos linguísticos textuais com foco na identificação da voz do autor. Para afastar-se desse risco, práticas de leitura que envolvam o diálogo e a voz dos estudantes precisam sempre acontecer.

No contexto escolar, é necessário, assim, garantir espaço à subjetividade do leitor com incentivo à expressão livre, sem censurá-lo diante das possíveis ilusões criadas, o que não significa abandonar o texto, como conclui Rouxel (2012, p. 281): "não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura".

A interpretação livre de que um leitor precisa para ser sujeito requer, no entanto, alguns limites, já que de acordo com Rouxel a criatividade do leitor está dentro de um espaço "limitado dos implícitos do texto" (Rouxel, 2012, p. 280), ou seja, certas extrapolações de sentido, especialmente a que os estudantes se encaminham no contexto escolar podem romper com a construção de sentido, pois esse processo sempre estará num limiar entre o universo do texto e

o universo do leitor (Rouxel, 2012, p. 280) a divisão destes é impraticável no ato da leitura. É necessário nesse sentido reafirmar que não se pode confundir a subjetividade do leitor com um monólogo, pois, O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (Cosson, 2021, p. 27).

Para melhor compreender a necessidade de uma formação leitora na educação básica que considere a subjetividade dos alunos e a interação entre as diversas interpretações que constituem as comunidades de leitores, como meio para se atingir sua efetividade, e delinear uma proposta para contribuir com o sanar desse problema, é requerido verificar mais detidamente os desafios que são enfrentados na sala de aula. Dessa forma, a seguir, falaremos brevemente sobre esses.

2.1 DESAFIOS NA ABORDAGEM DA LEITURA E DOS TEXTOS NA ESCOLA

O trabalho com leitura na escola, seja de textos da tradição escrita ou dos que transitam entre modalidades oral e imagética, representa desafio constante. Desde a concepção de texto e de leitura até a seleção destes, a questão envolve um ato político e ideológico. Nesse sentido, cabe fazer algumas reflexões que passam pela própria história da leitura. O ato de ler textos escritos, apesar de muito antigo, nem sempre atingiu um público massificado. A leitura passou por um processo histórico até chegar ao que hoje se tornou e a partir do século XVIII expandiu-se bastante, devido às transformações econômicas, sociais e culturais deste período. O valor que sempre se reconheceu à prática da leitura ganhou novos contornos tornando o acesso a esse saber mais democrático através da ampliação das escolas. No entanto, sabe-se que essa grande popularização do que antes estava reservado às elites não ocorreu se não por interesses ideológicos desses mesmos grupos (Zilberman, 1988).

Esse percurso ajudou a se construir a noção de leitura, associada à escolarização, como parâmetro de desenvolvimento humano, de forma que hoje é consensual que a falta de leitura e escrita é um problema que precisa ser urgentemente combatido. Ao chegar a esse assunto, é fundamental refletir sobre os termos “analfabeto” e “analfabetismo” que concentram teor pejorativo aos sujeitos. Nesse sentido, Nilce da Silva[5] (2004), em seu artigo “Da inadequação do termo ‘analfabetismo’ e da necessidade de novos conceitos para a compreensão do

[5] Professora Doutora do Departamento de Didática e Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

aprendizado da leitura e da escrita em língua portuguesa", reflete sobre o termo "analfabeto" e de novas palavras que sejam mais adequadas no trato com o tema a partir dos estudos de Jean Biarnés nas escolas públicas nos *banlieus* parisienses, o qual desenvolve um quadro teórico fundamentado na teoria de D. Winnicott, que aborda a relação dos imigrantes com a língua francesa.

Para Silva, não existe ninguém no Brasil que não tenha nenhuma relação com a língua escrita. Logo, não é possível que alguém seja considerado "analfabeto", já que esse termo significa o sujeito que não conhece o sistema de escrita de seu país. Nesse sentido, a autora propõe que os termos "analfabeto" e "analfabetismo" sejam discutidos e retirados dos discursos das pessoas, especialmente das envolvidas mais diretamente com a educação, como professores, alunos e autoridades.

Já Soares (1998) afirma que os termos "analfabeto" e "analfabetismo" sempre foram muito utilizados enquanto seus antônimos praticamente não existiam. Isso ocorreu em razão de, no Brasil, o problema ter sido historicamente central, devido à falta de escolarização da população, sendo esses termos sempre recorrentes. No final do século XX, passou a ser também necessário o termo "letramento" que, de acordo com a autora, tem origem na palavra *litteracy* que significa: "[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever" (Soares, 1998, p. 17). A necessidade do termo ocorre porque, assim como em outros países, percebeu-se que as habilidades de ler e escrever não significavam pleno uso social da leitura e escrita. Nesse sentido, compreender como as pessoas estavam em relação aos usos sociais desses dois processos passou a ser uma necessidade.

A defesa de uma formação leitora a que esse estudo se propõe não se dá sem refletir sobre a supremacia da cultura letrada e os interesses que os governos têm quando, em seus discursos, defendem índices de pessoas "alfabetizadas". Para Street (2014), o alto índice de pessoas que não sabem ler e escrever e as campanhas dos governos para enfrentar o problema funcionam na verdade com a intenção de gerar recursos, pois atrai financiadores sensibilizados com a questão. Nesse sentido, confirmam-se os interesses políticos e ideológicos por trás do incentivo à leitura e à alfabetização. Zilberman aponta aspectos contraditórios sobre a política que patrocinou a expansão da leitura: ao mesmo tempo em que favorece o mercado editorial, os interesses econômicos e ideológicos da burguesia, essa expansão também democratizou o acesso à leitura a grupos excluídos, o que representou um enfrentamento da própria dominação burguesa (Zilberman, 1988). É possível concluir desse recorte histórico que o desenvolvimento da leitura e escrita são muitas vezes utilizadas como mecanismos de controle e poder. No entanto, sua

prática pode também significar liberdade e desestabilização dessas estruturas de dominação.

O ato de ler e as práticas de ensino foram se desenvolvendo paralelamente e se entrecortam em suas origens reproduzindo os interesses e ideologias da classe dominante. Mas a natureza da leitura vai além de sua função escolar, pois amplia as noções de tempo e espaço. Se essa transcendência não ocorre, é inevitável a esterilização da própria leitura (Zilberman, 1988, p. 22); é o que parece estar acontecendo ainda hoje em diversas salas de aula.

Mesmo acreditando no poder de libertação que a leitura pode fomentar nos indivíduos, esta não deve servir de parâmetro para classificações. A escola, nesse sentido, não pode ser reprodutora do que hoje é chamado de "meritocracia" pela sociedade, que de maneira geral se impõe aos indivíduos, estabelecendo escalas, descaracterizando culturas e pessoas. A esse respeito, Zilberman afirma que "neste caso, a escola propõe-se como um modelo substitutivo para a sociedade, pois, organizando-se em função dos melhores (cuja capacidade é medida por meio de classificações e avaliações), ela supõe que toda realidade se pauta por este projeto, patrocinando-o então incondicionalmente". (Zilberman, 1988, p. 15).

Essa reflexão que Zilberman já fazia em relação à escola também permeia este referido estudo, já que, ao se refletir sobre uma formação leitora eficaz, corre-se o risco de também servir a esse projeto de classificação apegado unicamente a um tipo de avaliação, que julga e condena os discentes. Nessa perspectiva, a análise da formação leitora aqui refletida não se centraliza em responsabilizar os estudantes, mas na análise das metodologias que a escola vem utilizando ao tratar o texto e a leitura em sala de aula e que sinalizam uma limitação que pode estar contribuindo para as dificuldades demonstradas.

A escola ao longo do tempo tem revelado fragilidades no tratamento com a leitura e a formação de leitores. Isso se comprova em algumas pesquisas. Em *Retratos da Leitura no Brasil* (2019), por exemplo, revela-se que é baixo o número de pessoas que leram livros por indicação das escolas e que entre as indicações feitas por estas instituições, a maior parte se referia ao livro didático. Para além dessa evidência, Zilberman revela que a escola não consegue formar leitores literários já que "sendo a entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado esta tarefa de um modo mecânico e estático" (Zilberman, 1988, p. 16). Esse modo estático privilegia os exercícios no livro didático em que os estudantes, embora saibam ler, não são leitores, pois esta condição passa pela literatura. Eis o grande desafio da escola também hoje, já que pode aproximar ou afastar os estudantes do hábito da leitura. É o que também aponta Lajolo (1988) ao dizer que o texto não é pretexto para se estudar, por exemplo, gramática e que até os sete anos pode nascer ou morrer um bom leitor a depender das atividades propostas na escola.

Ainda de acordo com Lajolo, o texto na escola se transforma em pretexto para: exercícios de interpretação; aumento do vocabulário; fixação da norma culta; motivador de redações; inculcação de preceitos morais; ensino da história da literatura. Além disso, a escola sacraliza autores e textos como verdades absolutas. Ao reforçar isso, o professor pode estar contribuindo para alienação do processo educativo, manutenção de dogmatismos e desfiguração do texto (Lajolo, 1988, p. 54). Resguardadas as diferenças temporais dessa análise, é ainda vigente as motivações em relação à presença do texto nas aulas na atualidade. As consequências desse proceder são nítidas, já que o texto ao ser desfigurado, produz o contrário do que se espera da função da escola na formação de leitores críticos.

Assim, percebe-se que a escola afasta o aluno de uma formação leitora consistente quando não abre espaço para ler por ler e quando fecha a interpretação do que é lido apenas na visão do professor ou das respostas constantes no manual do livro didático. Em se tratando deste, seu uso utilitário e a supremacia das certezas que ali se encontram contrapõem ao livro de ficção que é permeado pelo diálogo (Zilberman, 1988). Isso revela mais um entrave na formação leitora, pois os livros didáticos não abarcam a literatura de forma completa e, embora sendo sua aquisição um importante instrumento para o ensino, não substitui o livro literário. Quando a escola vai por esse caminho, os estudantes se afastam e antipatizam com o próprio ato de ler.

Outro entrave pode ser a seleção dos textos que se trabalham nas escolas: quando essa seleção não consegue aproximar o jovem em alguma medida, o desinteresse é perceptível. É notório que com o avanço nas concepções de texto, os livros passaram a apresentar uma seleção mais variada e atual (Bezerra, 2005), contrapondo-se ao que já ocorreu no passado nos livros didáticos e currículos, marcados por textos artificializados produzidos pelos próprios autores para fins específicos. Os recortes de textos literários também eram bastante utilizados (e ainda o são). Se por um lado os currículos e os livros didáticos melhoraram, seu acesso, para alguns estudantes, ainda continua precário, assim como as práticas com a leitura desenvolvidas nas escolas.

Diante disso, já se vislumbra nesse estudo possibilidades de ressignificar a presença do texto na escola e seu papel na formação de leitores, refletindo sobre o que Zilberman (1988, p. 21) já chamava de “nova aliança”, em que o professor deixa de ser o portador de certezas e o estudante é coparticipante nessa construção de sentidos, diminuindo a sobrecarga do professor. Assim, comunga-se também com Lajolo: “É exatamente como espaço de resistência, como libertação de dogmatismos, que a presença dos textos pode ser fecunda numa prática escolar

que não se queira autoritária" (Lajolo, 1988, p. 54). Defendendo esse princípio, acredita-se que os encaminhamentos metodológicos mais acertados se fundamentam numa abordagem do texto como espaço de construção interativa de sentidos superando práticas estáticas e limitadas.

Portanto, o presente estudo no qual o cotidiano escolar é foco de análise e ação, os desafios nas abordagens sobre texto e leitura precisam sempre serem debatidos para se pensar em possibilidades didáticas que favoreçam a reflexão crítica sobre a aprendizagem da cultura letrada, seus aspectos ideológicos desde a assimilação do sistema de escrita até a formação do leitor literário. De todo modo, essa abordagem inclui pensar sobre o currículo que se constrói e o que está posto nos sistemas de educação, cabendo a partir desse ponto uma análise do que a Base Nacional Comum Curricular institui como aprendizagem indispensável e perfil de leitor.

2.2 CRITÉRIOS DA BNCC

No intuito de formular aqui uma definição de leitor, dado a necessidade de intervir junto aos estudantes (de 9º ano) no desenvolvimento da proficiência leitora, é que se tem refletido sobre as concepções de leitura. Para avançar na construção desse perfil, será considerada também aqui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento de caráter normativo fundamentado no Plano Nacional de Educação (PNE), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCN). O objetivo central da implementação da BNCC foi estabelecer competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os estudantes brasileiros da educação básica, garantindo a estes uma aprendizagem mínima comum em todo o território nacional. O documento serve como base para elaboração dos currículos municipais, estaduais e de todas as instituições de educação básica no país, sendo nesse sentido uma forma oficial de garantir a equidade na educação: "[...]espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação" (Brasil, 2018, p. 08).

Ao ser apresentada como "balizadora da qualidade da educação" a BNCC se propõe a servir como parâmetro de distinção para identificar os critérios de uma aprendizagem eficaz. Considerando esse fato e a abrangência dessas diretrizes bem como a necessidade de se instituir, na presente pesquisa, o que seria um leitor proficiente, tomam-se as habilidades básicas

leitoras definidas no documento como referência das aprendizagens necessárias para que os estudantes participantes sejam avaliados dentro desse perfil. Ao fazer isso não se pretende, no entanto, negar as problemáticas que o documento encerra, mas apenas tentar manter coerência entre como os estudantes serão avaliados nesse estudo e como vêm sendo avaliados no contexto escolar.

É necessário refletir sobre algumas dessas problemáticas que envolvem o documento, especialmente no tocante à literatura, já que na presente pesquisa se utiliza um gênero literário, o *slam*, que, apesar de novo, se constitui como poesia. Algumas pesquisas já apresentaram críticas referentes às limitações da Base no tratamento dado à literatura, tanto referente ao currículo do ensino fundamental quanto ao médio. Ypiranga (2019) num dos primeiros artigos referente à BNCC do ensino médio, mostra que a literatura aparece de forma "generalista", como uma arte entre outras, deixando de reconhecê-la em sua linguagem própria, mas associada às linguagens de maneira geral. Além disso, de acordo com a autora, a base apresenta uma série de objetivos que não apresentam coerência entre si e revela ainda uma tentativa de incluir tudo, sem especificar as opções e direcionamentos que faz (Ypiranga, 2019, p. 108).

Mais recentemente, o estudo de Mendes (2020), em que foi analisado o espaço dado à educação literária na BNCC – Ensino Médio, encontrou um ponto contraditório: ao mesmo tempo em que evidencia a importância da literatura como arte de prazer, reflexão e atuação no mundo, propõe um ensino centrado em testes e habilidades ligadas a resoluções práticas do cotidiano. Ainda, de acordo com Mendes: "Nas sete competências que integram a área Linguagens Códigos e suas Tecnologias, não há sequer uma ocorrência da palavra literatura" (Mendes, 2020, p. 140). Já na pesquisa de Sacramento *et al*. (2021), foi feita uma análise do tema na BNCC, ensino fundamental e currículos dos estados da Bahia e Pernambuco, que constatou a ausência do termo letramento literário nesses documentos e que a formação do leitor literário é concebida como um objeto de conhecimento, não como processo formativo.

Diante disso, torna-se necessário também revisitar e investigar na BNCC as concepções linguísticas em que se ancora. A linguagem aparece no documento definida dentro de uma perspectiva enunciativo-discursiva, em consonância com o que já estava previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Essa visão assume que a linguagem é uma ação social que se concretiza a partir de fins específicos, considerando as práticas sociais de interlocução de uma sociedade ao longo de sua história (Brasil, 1998, p. 67). Na mesma perspectiva, a leitura também é definida na BNCC: "O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da **interação ativa** do leitor/ouvinte/espectador com

os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação" (Brasil, 2018 p. 71, grifo nosso).

A interação é o princípio da atividade leitora, sendo mencionada em diversas passagens na BNCC. É também muito forte a presença dos gêneros multissemióticos e digitais, o que atualiza a Base em relação aos PCN. Esse aspecto é relevante, dado o fato de que, há décadas, diversas pesquisas já investigam essas múltiplas linguagens. São aspectos necessários diante do atual cenário tecnológico bastante desenvolvido, em constante e veloz expansão. Nesse contexto, a BNCC apresenta habilidades básicas já consagradas e atualiza esse conteúdo com a cultura digital contemporânea. É o que se pode encontrar na seguinte passagem:

> Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2018, p. 69).

Nesse sentido, reconhecendo as profundas limitações da Base, mas também considerando que os aspectos que a atualizam também abrem espaços para a diversidade e novos gêneros (como é o caso do *slam)*, serão consideradas aqui as habilidades e competências da BNCC por estarem atualizadas, serem oficiais no país e servirem de orientação para formulação de todos os currículos estaduais e municipais, sendo assim apropriadas para se tomar por referência no desenho do que seria um leitor proficiente nesse estudo.

Inicialmente, a BNCC apresenta dez competências bastante amplas que englobam não apenas a leitura, mas a oralidade, a escrita e o letramento literário ao longo de todo o ensino fundamental. Em seguida, o documento apresenta os eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. A organização das habilidades dentro de cada eixo, segue "dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão" (Brasil, 2018 p. 72). O primeiro eixo é o que trata das habilidades que aqui serão tomadas. Dessa forma, o quadro a seguir, é um recorte do que está na BNCC (Brasil, 2018, p. 72-74) que contém as habilidades básicas de leitura a serem desenvolvidas pelos estudantes e estarão envolvidas nesse estudo.

Quadro 1 – Habilidades básicas de leitura

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
Adesão às práticas de leitura	• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: arquivo da autora

O desenvolvimento das habilidades desse quadro é objetivado ao longo de todo o ensino fundamental e seu alcance se caracteriza como perfil geral de um leitor proficiente, o qual se utiliza nesse estudo. Dada a amplitude dessas competências, o que precisa ficar claro é que as habilidades de leitura se relacionam e o desenvolvimento dessas por parte do sujeito é sempre processual. No caso dos estudantes que cursam o 9º ano, um percurso está sendo concluído com o último ano do ensino fundamental, nesse sentido será fechado mais um ciclo, o que se torna uma oportunidade para refletir sobre em que ponto os alunos estão na sua formação como leitores tão almejada.

Para se fazer, na presente pesquisa, um recorte mais específico de acordo com a temática do trabalho, que é o reconhecimento da ironia em *slams*, e para que o público pesquisado seja mais objetivamente avaliado nesse perfil geral de leitor, toma-se por base a seguinte habilidade que está na dimensão "Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos":

Quadro 2 – Habilidade com o reconhecimento da ironia em *slams*

> Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar **efeitos de ironia** ou humor.

Fonte: Habilidade do 9º ano – Currículo de Pernambuco.

Deste modo, ficam sendo as competências da BNCC a referência no tocante à formação leitora nesse estudo, fazendo nelas um recorte na identificação de implícitos, nesse caso da ironia, por esta se caracterizar, como fonte de implícitos, e que seu reconhecimento representa uma leitura mais aprofundada.

A compreensão sobre a necessidade de se "demarcar" o perfil de leitor que atenda às demandas que lhe serão requeridas na transição entre o ensino fundamental e médio, é essencial para a construção da proposta didática dessa pesquisa. E embora as problemáticas envolvendo a BNCC sejam inegáveis, como já refletido nessa seção, é também evidente seu papel oficial nas instituições de ensino. Feitas tais reflexões é necessário avançar para a abordagem sobre o *slam*, gênero selecionado para o trabalho com essas competências leitoras.

3 POESIA *SLAM*

3.1 AFINAL, O QUE É *SLAM* ?

A poesia *slam* é relativamente nova no país e sua presença nessa pesquisa se justifica pelo fato de ser uma possibilidade de diminuir os distanciamentos que existem entre a escola e o estudante, considerando que a linguagem e os temas escolares, muitas vezes, estão alheios às temáticas e linguagem juvenis. Por se tratar de um tipo de poesia representativa das vozes de grupos minorizados e tendo uma notável potência, o *slam* também contempla o jovem ao falar sobre muitas das suas inquietações com a vida e com o mundo. Na tentativa de definir *slam,* tomaremos a palavra de Roberta Estrela D'Alva, precursora do movimento aqui no Brasil:

> Poderíamos definir o *poetry slam,* ou simplesmente *slam,* de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas, ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, o *poetry slam* se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo (D'Alva, 2011, p. 120).

Considerando o que D'Alva expõe, o *slam* interessa à escola e a essa pesquisa por debater questões da atualidade, ser uma oportunidade de trabalho envolvendo oralidade e literatura por meio da palavra falada. Para Freitas (2019), o *slam*, junto a outras manifestações poéticas urbanas, "se configura, entre outras coisas, como mais uma manifestação da palavra cantada dentro do universo da cultura *hip-hop* e constitui uma das cenas que mais crescem no país." (Freitas, 2019, p. 1). Dessa forma, o *slam* proporciona essa atmosfera de liberdade, de evento artístico cultural e de entretenimento que pode envolver estudantes, principalmente pela possibilidade de serem contemplados em questões que muitas vezes não debatem na escola ou não encontram condições favoráveis de fala.

A origem dos eventos da chamada *poetry slam* é norte-americana, do final da década de 1980, quando o trabalhador da construção civil Marc Kelly Smith arquitetou um sarau de poesia que fomentava a competição entre os poetas. Esses eventos aconteciam na periferia de Chicago e foram se popularizando em várias regiões dos Estados Unidos (Paiva, 2010, p. 10). Nesse contexto, a poesia *slam* foi sendo constituída sempre relacionada com a população marginalizada.

Na busca de popularizar a poesia, Smith e outros artistas promoveram eventos de

poesia performáticos em oposição aos círculos elitizados onde normalmente os eventos de poesia aconteciam. As apresentações promovidas por Smith se tornaram o primeiro evento de *Poetry Slam* que foi chamado *Uptown Poetry Slam* e que ocorre até hoje no mesmo bar nas noites de domingo. O crescimento foi rápido, tanto que em 1990 aconteceu o primeiro *National Poetry Slam,* campeonato nacional realizado na cidade de São Francisco. Em 2002, o evento já havia se espalhado mundo afora, ocorrendo nesse ano o primeiro campeonato mundial de *slam,* em Roma, na Itália. Hoje, o evento é realizado anualmente em Paris. Vinte *slammers* de diversas partes do mundo se apresentam em língua nativa e as traduções são feitas num telão, igualmente como aconteceu em sua primeira edição (Miranda; Ribeiro, 2020). Apesar do caráter competitivo, o *slam* se tornou "precursor da representatividade de minorias e grande influência na literatura de todos os lugares do mundo" (Paiva, 2019, p. 10). Assim, o slam vai além da competição e se caracteriza em evento literário e democrático.

No Brasil, o *slam* foi trazido por Roberta Estrela D'Alva, em 2008, ano que fundou o *ZAP* (Zona Autônoma da Palavra) *Slam*. Pesquisadora, atriz-MC, diretora musical, uma das fundadoras da primeira companhia de teatro *hip hop,* D'Alva também foi finalista da Copa do Mundo de Poesia Falada, em Paris, onde foi premiada com o terceiro lugar. Além de promover o *ZAP! Slam,* é também curadora do *Rio Poetry Slam,* que acontece na Festa Literária das Periferias (FLUPP) (Neves, 2017). As batalhas de *slams,* que são as competições de declamação da poesia, ocorrem em diversas partes do Brasil, onde vários grupos já se consolidaram: *Slam* da Resistência, *Slam* da Guilhermina, *Slam* das Minas entre outros, como *Slam* Parahyba, um dos exemplos do movimento em nível regional (Paiva, 2019).

Nas "batalhas de *slams*", há uma organização com regras, em que os poetas apresentam em no máximo três minutos poesias inéditas e autorais sem o uso de música nem adereços. O poeta participa de três rodadas e em cada uma apresenta um poema. Depois dessas apresentações, é divulgado o vencedor da noite (Freitas, 2019). As pontuações são dadas pelos cinco jurados, escolhidos na plateia; estes levantam placas com as notas, sem justificá-las. A plateia reage com "Credo" ou "Bom". Entre as notas, tanto a mais alta quanto a mais baixa são eliminadas com o intuito de se produzir notas mais justas. Durante as apresentações, o público também pode se manifestar com palavras, aplausos e batidas de pés. Nos intervalos DJs e VJs se apresentam. O público estimado nesses eventos é de duzentas a trezentas pessoas, entre o "público cativo" e "passantes" (Miranda; Ribeiro, 2020, p. 64). Os temas mais abordados pelos poetas são questões sociais que se referem às realidades de cada *slammer*. Os mais abordados são relativos às minorias, como mulheres em suas lutas por empoderamento e combate ao assédio, movimento LGBTQIA+, sexualidade, racismo,

pessoas com deficiências nas lutas por seus direitos, causas ambientais e anticapitalismo. No entanto, as temáticas são livres, podendo os poetas abordarem assuntos diversos (Miranda; Ribeiro, 2020).

O dinamismo do *slam* se dá também pelo estilo performático que pode caracterizá-lo como uma "modalidade esportiva da literatura" (Paiva, 2019, p. 08). Nesse sentido, pode representar uma das possibilidades de se incorporar ao ensino, mas claro, com o cuidado de não didatizar ao extremo. Nesse sentido, Souza (2021) adverte que ao propor levar o *slam* para o espaço escolar, que essa transposição seja cuidadosa, pois, quando se transforma o *slam* em objeto de ensino, corre-se o risco de descaracterizá-lo em sua essência funcional. Ou seja, o *slam* se levado às aulas como uma simples leitura despretensiosa ou com o pretexto para se estudar metalinguagem, como ocorre com outros textos, é algo perigoso porque acaba por contribuir com a manutenção do silenciamento das vozes minorizadas, que também é a voz das comunidades presentes nas escolas. Nesse sentido, cada *slammer* é um agente representativo de vários outros sujeitos que, por meio dessa arte, amplificam suas vozes nesse jogo individual e coletivo ao mesmo tempo. Já a pura transcrição de um *slam* para o papel diminui seu efeito representativo, já que o texto perde sentido, vigor e se empobrece (Freitas, 2019). Dessa forma, é necessário valorizar as múltiplas linguagens envolvidas no *slam*, especialmente os elementos performáticos.

Essa presença performática e o caráter de fórum (Freitas, 2019) dos *slams* é muito forte e, no Brasil, isso se potencializa já que aqui as batalhas acontecem, em sua maioria, em espaços abertos, ou, quando se fazem em ambientes fechados, a entrada é gratuita, diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, onde se paga para ter acesso ao evento. Durante as apresentações, tudo é gravado e disponibilizado nas mídias sociais, especialmente o *Slam* Resistência − o mais popular do país e que divulga conteúdo em sua página no Facebook, ampliando o público que acessa essas apresentações. Apesar desse poder de divulgação, a prática performática não pode ser totalmente captada nas gravações, mas somente presencialmente onde se acessam todos os sentidos que envolvem cheiros, energias, corpos em emoções coletivas. (Freitas, 2019). Nesse sentido, a poesia *slam* precisa aparecer em cena/sala de forma mais completa possível, mesmo considerando os limites que se encontram na escola, a qual não será o mesmo lugar social que o *slam* ocupa nas ruas em sua situação discursiva real. Não se pode reduzir as dimensões desse gênero.

Em se tratando de como a poesia *slam* chegou às escolas, as primeiras experiências com o gênero ocorreram pela iniciativa de Emerson Alcalde, poeta *slammer* brasileiro da Zona Leste de São Paulo (Neves, 2017; Paiva, 2019; Souza, 2021). Emerson Alcalde, assim

como Roberta Estrela D'Alva, é referência no *slam* desde 2008. Em 2012, fundou o *slam* da Guilhermina, segundo *slam* brasileiro. Ocorre na Zona Leste de São Paulo, nas últimas sextas-feiras de cada mês, na praça Guilhermina-Esperança, espaço público, ao lado da estação de metrô do mesmo nome, local característico das apresentações por ser espaço democrático por onde circulam diversas pessoas que param para assistir às apresentações. Tendo conquistado o segundo lugar na Copa do Mundo na França, Alcalde se impressionou com a ampla divulgação do evento por lá. Em entrevista a Neves (2017), o *slammer* relatou o envolvimento das escolas francesas no evento: caravanas traziam crianças aos teatros para assistirem às competições. Motivado pelo que viu na França, Alcalde quis trazer o *slam* para as escolas brasileiras e organizou, em 2015, o Campeonato Interescolar de *Slams* em São Paulo (Neves, 2017). Isso representa uma interessante novidade com potencial de expansão em diversas outras realidades escolares.

Ainda de acordo com Neves (2017), o campeonato escolar realizado por Alcalde envolveu quatro escolas da Zona Leste de São Paulo, que consentiram em receber o projeto. Foram promovidos palestras, *workshops*, oficinas de escritas poéticas, envolvendo professores e estudantes na organização do *Primeiro Slam Interescolar* de São Paulo e, desde então, vem crescendo e abrangendo a participação das escolas.

Outro projeto que envolveu o ambiente escolar foi do educador, poeta e músico morador da COHAB I, Zona Leste de São Paulo, Daniel Carvalho. Com o projeto "Arte e Intervenção Social", recebeu três premiações e organizou obras literárias com o apoio dos seus alunos. É também um dos fundadores do projeto de poesia "Poesia na Laje" e participa dos *slams* da cidade (Neves, 2017).

Miranda e Ribeiro (2020), em seu artigo "Se a aula é de poesia, que tal uma experiência literária com *poetry slam*?", sugerem uma sequência básica, a partir de Cosson (2014), envolvendo a *poetry slam*. Nesse estudo, refletem sobre a seleção de produções líricas na escola e concordam que essa seleção precisa ser ampliada. Nesse sentido, o *slam* é apresentado como alternativa para incluir conteúdos que a escola, de forma geral, rejeita. Na proposta, os autores asseguram que não se trata de uma receita pronta e concluem mencionando que "com princípios teóricos e metodológicos, a escolarização da literatura pode configurar um processo muito produtivo e enriquecedor" (Miranda; Ribeiro, 2020, p. 72). Diante disso, as estratégias que aqui serão traçadas consideraram o *slam* como potente conteúdo linguístico que pode aproximar a escola dos estudantes fazendo com que a aprendizagem em oralidade, leitura e escrita se ressignifique diminuindo o distanciamento que se impõe entre os conteúdos que envolvem as aulas do contexto de vida e de expectativas dos estudantes. Tudo isso considerando a amplitude

do *slam*, sua função social.

3.2 *SLAM*, LITERATURA E LETRAMENTOS MARGINAIS

Conhecidas as características e percurso da poesia *slam*, ampliam-se nesta seção sua constituição dentro do campo da literatura e as possibilidades que representa como recurso para metodologias que promovam o letramento literário e, consequentemente, a formação leitora. Como já dito anteriormente, o *slam* é poesia falada, performática, movimento cultural de cunho social que representa as margens. Considerando que a literatura tem função humanizadora e que sistematiza o conjunto de textos que saciam a necessidade humana de fabulação (Candido, 2002), a qual não envolve apenas os cânones, mas abrange as "formas mais humildes de satisfação" (Candido, 2002, p. 80); a poesia *slam* se insere dentro do campo artístico e literário sendo um tipo de poema marginal.

Em se tratando do ensino da literatura na escola, ao longo dos anos, desafios que atravessam o tempo marcam esse processo. Em muitos contextos, a aula de literatura se transforma numa aula de história cujo foco é a abordagem de estéticas literárias, abandonando o texto literário em si. Outro equívoco é tratar o cânone através de extremos: ou tudo ou nada. Para Cosson (2014), o cânone tem em si parte das nossas identidades culturais e, por isso, é componente fundamental do letramento literário. No entanto, sua supremacia, ou exclusividade, não é a melhor opção. De acordo com Nunes:

> O ensino da literatura na escola tem sido frequentemente reduzido à contextualização histórica, à caracterização de obras e seus respectivos autores e à leitura dos clássicos. Dessa forma, o educando não consegue ir além do nível mais elementar de compreensão, deixando de perceber a plurissignificação do texto literário, seus diálogos com outros textos, em grande parte porque este aparece nos livros didáticos de forma fragmentária, descaracterizando a obra em seu suporte original (Nunes, 2019, p. 84).

Constata-se um cenário desfavorável ao ensino da literatura. O letramento literário é "prática social e, como tal, responsabilidade da escola" (Cosson, 2014, p. 23). No entanto, essa responsabilidade não demonstra estar sendo assumida satisfatoriamente. Por exemplo, na pesquisa de Nunes (2019), realizada com estudantes do ensino fundamental de um município pernambucano, foi questionado aos alunos se os professores já haviam realizado oficinas de literatura utilizando livros literários em seus suportes originais e 90% responderam não. A pesquisa também revela que o suporte quase unânime de acesso ao texto literário ainda é o livro didático. A conclusão da pesquisa é que o trabalho desenvolvido pela escola com o

letramento literário é insatisfatório.

Considerando que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever, quanto para formar culturalmente o indivíduo” (Cosson, 2014, p. 20), se o letramento literário está em crise, a formação leitora torna-se precária. Ressignificar o ensino é necessário. Para Souza e Sá:

> Os adolescentes de hoje nasceram na era digital, não aceitam mais as imposições da escola e descobriram, em suas vivências, outras formas de ver e representar o mundo, bem como desenvolveram o prazer em outras leituras que, muitas vezes, não são contempladas pela escola. Para esses adolescentes, o ensino da literatura, precisa ser ressignificado e vivenciado, considerando todas as suas possibilidades (Souza; Sà, 2019, p. 97).

Souza e Sá defendem em sua pesquisa a necessidade de envolver diversas linguagens nas aulas de literatura e apresentam resultados de entrevistas com professores de dois municípios pernambucanos que declaram já envolver outras linguagens nas aulas. Entretanto, colocam o eixo de letramento literário no 4º lugar entre os cinco eixos do currículo. De acordo com as autoras, esse dado revela distanciamento da literatura nas aulas de português.

A inclusão de uma literatura marginal, apresentada nas aulas de língua portuguesa, representa uma possibilidade de aproximar o jovem e motivá-lo no desenvolvimento de sua formação como leitor. Essa marginalidade literária é representada aqui pelo *slam*, que é considerada nessa pesquisa como poesia marginal. Nesse sentido, é necessário então refletir a respeito do conceito marginal. O dicionário eletrônico *Houaiss* apresenta 14 significados para a palavra, entre os quais se encontram:

Quadro 3 – Significado de **marginal** no dicionário eletrônico Houaiss

5 situado no extremo, no limite, na periferia **‹bairro m.›** **9 p.ext.** que vive à margem do meio social em que deveria estar integrado, desconsiderando os costumes, valores, leis e normas predominantes nesse meio; delinquente, vagabundo **12 econ** que ocupa posição secundária, periférica, em termos de importância; que tem fraco valor quantitativo ou não é essencial num dado sistema ‹setor m.› ‹fatores m.› ‹atividades m.›

Fonte: Dicionário Houaiss (Meio eletrônico – Acesso em 04/05/2023)

Considerando os significados dicionarizados da palavra marginal, esta é associada a algo negativo ou sem valor, empregada para se referir a criminosos. Em sua origem, todavia, a palavra se refere à margem. Ou seja, ao que está em um plano secundário em relação ao principal, ou central. Porém esse sentido passou também a designar delinquência. É possível perceber, pela construção desse sentido e a partir do histórico de exclusão que marcam a ocupação das cidades do Brasil, que a população pobre é restrita ao plano periférico. Para Nascimento (2006), o sentido sociológico da palavra se refere à população vitimada pela

ausência de direitos: “pobres, desempregados, migrantes ou membros de minorias étnicas e raciais, tendo como sinônimo, neste último caso, o adjetivo marginalizado” (Perlman, 1997 *apud* Nascimento, 2006, p. 11). Considerando essa reflexão, necessária para se pensar em literatura e também em letramentos marginais, ainda de acordo com Nascimento:

> Associado à literatura, o termo marginal adquiriu diferentes usos e significados, variando de acordo com a atribuição dos escritores, ou mais frequentemente, com a definição conferida por estudiosos ou pela imprensa num dado contexto. Para Gonzaga (1981), tais usos e significados estão relacionados à posição dos autores no mercado editorial, ao tipo de linguagem apresentada nos textos e à escolha dos protagonistas, cenários e situações presentes nas obras literárias (Nascimento, 2006, p. 11).

Essas ideias expostas na pesquisa de Nascimento serão, nesse estudo, referência para analisar o *slam* no âmbito da literatura marginal. Nesse sentido, o primeiro critério a ser considerado é a condição de divulgação da produção pelo autor e sua posição em relação ao mercado editorial vigente. Ou seja, o autor divulga sua obra por meios alternativos e não está inserido nas grandes corporações. Em se tratando do *slam*, mesmo que hoje sejam utilizados os suportes digitais que ampliam as possibilidades de divulgação de conteúdo a um amplo público e de maneira gratuita, o *slam* é uma poesia de circulação alternativa, pois não conta, por exemplo, com patrocínio.

Os investimentos nos grupos de *slams* ainda são muito tímidos no Brasil. Recursos do Itaú Social e do SESC (Serviço Social do Comércio), são utilizados para pagar as passagens aéreas apenas quando os *slammers* vão ao campeonato mundial em Paris. Quanto às divulgações, ou “publicações”, estas são feitas por meio das redes sociais. No caso do *Slam* Resistência, fundado pelo poeta Del Chaves, não se aceita nenhuma interferência midiática ou governamental, sendo o grupo mais radical nesse sentido (Neves, 2017). O espaço em que se dão as batalhas de *slams* também é alternativo, já que ocorrem geralmente nas ruas e praças.

O fato das batalhas de *slams* acontecerem em locais públicos gera alguma resistência. Neves (2017 *apud* Stella, 2015) lembra que a ocupação de espaço público não se dá sem conflito. Por exemplo, o *slam* da Guilhermina já foi alvo de desconfianças e reclamações. Esse fato confere o *status* de uma poesia marginal, que também carrega o preconceito por parte de alguns grupos que procuram ignorar o valor literário dessa poesia que cresce nas periferias do Brasil rompendo com padrões linguísticos.

No tocante à variação linguística, esta também se configura como elemento da literatura marginal, sendo o segundo aspecto que Nascimento (2006) apresenta. No uso de uma variedade que, de maneira geral, “rompe com a linguagem culta, valorizando os termos e as gírias das

periferias[...]" (Neves, 2017, p. 95). No entanto, Paiva (2019) defende que não se pode enquadrar o *slam* como uma poesia que utiliza apenas um estilo ou modalidade de linguagem, pois há diversidade de estilos e usos uma vez que o caráter democrático permite aos *slamers* fazerem tais escolhas. A liberdade linguística é fato, assim como a diversidade de sujeitos que podem se inserir na cena do *slam*. Porém há um comprometimento com os grupos minorizados pela sociedade, cuja linguagem é frequentemente rejeitada pela literatura formal, que a escola tanto privilegia.

A terceira característica da poesia marginal está associada ao "projeto intelectual do escritor de reler o contexto de grupos oprimidos, buscando retratá-los nos textos" (Nascimento, 2006, p. 11). Nos eventos de poesia *slam*, qualquer pessoa pode pegar o microfone e apresentar sua poesia, mesmo que não faça parte de uma periferia, mas a maior parte dos *slammers* trazem os temas de grupos minoritários, e essas temáticas são de enfrentamento e resistência.

É importante considerar que o próprio termo literatura marginal foi ressignificado a partir dos anos 2000 através das publicações de Férrez (Nascimento, 2006). Antes disso, o termo fora utilizado pelos poetas da década de setenta, num contexto em que alguns deles eram representantes de classes privilegiadas, bem como os seus leitores (Nascimento, 2006). A inscrição do *slam* dentro da "rubrica" de literatura marginal não se dá de forma absoluta e rígida: há variáveis, assim como em qualquer outro gênero. Entretanto, é inegável que esse movimento representa uma literatura que ocorre paralelamente à literatura tradicional e é representante dos sujeitos periféricos traduzindo suas inquietações.

3.3 IDENTIDADE, SOCIALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO

A busca por pertencimento e por socialização são reais na sociedade, sendo necessidades tão antigas quanto a própria existência humana. Nessa procura, que é infinita, as pessoas buscam se reconhecer em si e, também, no outro, num processo de socialização e de autoconhecimento. Nessa reflexão, Nóbrega (2006), analisa a presença dos espelhos em alguns contos de Marina Colasanti, metáfora a que recorre como simbologia do autoconhecimento ao propor um olhar humano sobre si próprio em suas diferenças e semelhanças com o outro (Nóbrega, 2006). O espelho é um clássico símbolo de autoconhecimento desde a Antiguidade e esse simbolismo envolve identificação, autoconhecimento e exerce fascínio para "tanto revelar o ser quanto produzir, reduplicar todos os seres" (Nóbrega, 2006, p. 98).

Lacan (1998 *apud* Nóbrega, 2006) explica que o processo humano de construção de identidade que se faz durante as primeiras vivências com espelhos é a primeira experiência de duplicação; ocorre na infância e está fundada no ludismo infantil. Em sua teoria, Lacan apresenta três etapas: na primeira, ainda na fase da amamentação, a criança não distingue o "eu" do mundo, isto é, ela e o mundo são a mesma coisa. Mas, ao ver a imagem do outro, constrói a primeira referência de identidade, pois se identifica com aquela imagem; nessa fase, "começa a constituição de um eu imaginário" (Nóbrega, 2006, p. 99). Nessa segunda fase, a criança já percebe a diferença entre ela, o mundo e a imagem do espelho, pois já sabe que, por trás do objeto (o espelho) não existe nada, e isso lhe causa estranhamento. Na terceira fase, a criança identifica-se com a imagem do espelho e vai formando o eu, superando a visão do corpo fragmentado; nessa fase, o corpo é percebido na sua totalidade (Nóbrega, 2006).

Compreender a relação do ser humano com o espelho a partir da infância é compreender também como toda pessoa se percebe no mundo. Essa percepção, embora construída cedo, pode não se consolidar na juventude e na vida adulta, muitas vezes quando não encontramos referências e representações de nossa cultura no mundo exterior e há distanciamento da autenticidade do ser. Para Nóbrega (2006), a simbologia do espelho no tocante à identidade e socialização pode ser positiva ao proporcionar autoconhecimento na relação com o outro. Porém pode ter caráter negativo quando o sujeito não se reconhece no outro, podendo chegar à perda de identidade.

> A perda de identidade representa o empobrecimento gradativo do homem e da cultura na qual ele se insere, posto que confina o homem ao isolamento, consequentemente, ao fechamento da cultura. O isolamento só será superado pela abertura de diálogos entre os seres (Nóbrega, 2006 p. 104).

O espelho é, portanto, uma forma inicial de autoconsciência e ao mesmo tempo de socialização e conhecimento do outro, assimilando a diversidade. Buscamos de certa forma nos reconhecermos no outro, mesmo diante das diferenças que encontramos. Essa busca consiste na decifração e assimilação do diferente para que o indivíduo se reafirme. Esse movimento pode representar conflitos (Brandão, 1986). A intolerância ao diferente, por exemplo, pode estar enraizada em uma expectativa não confirmada de se ver no outro ou, como afirma Brandão (1986), em produzir um antagonismo entre o eu e o outro para dominá- lo e impor cultura, religião ou uma corrente ideológica originada pela necessidade de dominação.

Retomando a referência aos contos de Marina Colasanti, evidencia-se neles a

representação da infinita busca do ser humano pelo autoconhecimento, que não exclui o risco da angústia por não encontrar significação na sua existência no mundo (Nóbrega, 2006, p. 103). O encontro com o outro e ao mesmo tempo consigo mesmo nos contos de Colasanti são simbolizados pelo espelho, refletindo e ampliando o ser e suas relações. Trazendo esse universo para o contexto escolar, a leitura e todas as demais práticas que se realizam na escola precisam estar comprometidas com a valorização e formação das diversas identidades, sob pena de contribuir com um esvaziamento de sentido existencial provocado pela falta de representatividade e negação da pessoa em suas várias dimensões.

Nesse sentido, quando a escola, especificamente nas aulas de língua portuguesa, aborda temas e linguagens sempre alheias ao contexto cultural dos estudantes, corre o risco de promover um distanciamento e ausência de representação dos discentes. Um trabalho com leitura que inclua a diversidade cultural e a contemporaneidade não significa, entretanto, a rejeição do cânone, pois este também representa uma herança cultural. Ao selecionar os textos, os professores precisam considerar o critério da atualidade, que tanto pode existir num texto contemporâneo, como também em diversos textos escritos no passado, já que há temas que podem ter validade em diferentes épocas, como afirma Cosson (2021), que também defende a diversidade nessa seleção textual. Esses critérios parecem promover um equilíbrio, uma vez que a exclusão de grupos na atividade leitora resulta numa apatia pelas leituras apresentadas na escola e consequentemente uma formação leitora limitada.

Acredita-se, portanto, que a experiência de diálogos mediados pelos textos literários pode romper com o fechamento, ou isolamento, cultural. Nesse sentido, acredita-se que, ao se sentir representado e ao mesmo tempo ser incentivado a compreender a cultura do outro em suas diferenças, o processo de identidade e de alteridade se fortaleça. Essa representatividade é necessária para diminuir os distanciamentos entre o jovem e o conteúdo escolarizado.

Reiterando a importância da identidade, socialização e representatividade na vida humana e do gênero *slam* como uma possibilidade que favorece essa construção, as análises nesse sentido são necessárias para se pensar em estratégias que possam dar significado ao trabalho com a leitura na escola. Além disso, nesse estudo aborda-se a interpretação da ironia e de outros sentidos implícitos a partir do *slam* até outros gêneros. O recurso da ironia e sua interpretação se constitui na presente pesquisa como um indicativo de leitura mais aprofundada que requer mais dos leitores. A respeito disso, na próxima seção será feita uma abordagem sobre esse recurso semântico.

4 A IRONIA E O JOGO DOS IMPLÍCITOS

Reafirmando a noção de que ler é um processo dialógico, interativo, esse ato representa uma tarefa complexa, já que é constituído de elementos linguísticos e extralinguísticos, além das subjetividades dos sujeitos, existindo ainda o contexto que também é convocado no ato da compreensão. Nesse sentido, a leitura não se resume à simples decodificação e localização de informações explícitas, que estão ditas claramente no texto, nem tampouco na simples identificação das ideias pretendidas pelo autor. A leitura também passa pela inferência do que não está dito ou que é apenas sugerido por meio de alguma estratégia discursiva do autor/enunciador do texto a serviço de determinadas ideias.

Dessa forma, a inferência é uma estratégia que acompanha os leitores na construção de sentido do texto a partir de elementos que vão além das marcas que o texto apresenta mais explicitamente, superando uma compreensão limitada do sentido literal. Para Marcuschi (2011, p. 94), "a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência". Assim, a inferência conecta diversos conhecimentos na produção de sentido novo no texto.

Um dos recursos linguísticos que consiste no reconhecimento e interpretação de implícitos é a ironia. Os estudos tradicionais sobre essa estratégia discursiva a definem como "[...] a figura de retórica em que se diz o contrário do que se diz." (Duarte, 1994, p. 55). Essa concepção normalmente é dita na primeira aula sobre ironia que se tem na escola e é inegavelmente um aspecto marcante. No entanto, não é um fator absoluto. A esse respeito, será esta uma abordagem ao longo desse capítulo.

Outra característica que ajuda numa compreensão inicial é que a ironia faz uso da linguagem para "se insinuar" ao leitor (Brait, 2008, p. 52 *apud* Silva, 2015, p. 42) que deverá: 1) ter uma certa desconfiança pelo que está sendo lido; 2) considerar o contexto de produção; e 3) ativar seus conhecimentos de mundo para reconhecer o jogo irônico. Sem essa percepção, não há ironia. Portanto, essa construção de sentido é acionada pelo leitor.

A ironia se estabelece no conflito entre o sentido literal e o figurado que o ironista constrói deixando alguma pista para que o leitor reconheça a "farsa" (Alavarce, 2009) e consiga inferir mobilizando também questões ideológicas. Apesar de, às vezes, ser confundida com uma mentira, a ironia se diferencia dessa posição pelo objetivo que intenta, que não é o de enganar, mas de provocar reações que variam entre a humilhação, a subversão e tantas outras respostas emocionais (Hutcheon, 2000). Além disso, na construção da ironia, autor e leitor precisam

compartilhar do mesmo contexto e informações. Esses mecanismos fazem da ironia algo instigante que se assemelha a um jogo, como é classificada por diversos teóricos. Esse aspecto desafiante, lúdico e provocativo impulsiona a realização da leitura como um ato dialógico e político.

Considerando as diversas complexidades envolvidas no ato da leitura, o seu ensino também se constitui em ato político. Nessa perspectiva, a escola assume o desafio de ensinar os estudantes a lerem considerando, não apenas as diversas estratégias interpretativas, mas de reflexão sobre o mundo, a sociedade com suas estruturas de poder que se estabelecem não raro através de textos verbais e não verbais. Pensar em como a escola precisa formar leitores no ensino público é pensar politicamente em que sociedade se almeja viver, sendo, portanto, não apenas uma questão de ensino e aprendizagem que eleve índices educacionais. Assim, esse processo precisa ter êxito para que os estudantes consigam participar e agir numa sociedade letrada; do contrário, essas pessoas estarão em desvantagem (Solé, 1998, p. 32). Por isso, é preciso também formar leitores críticos que, reconhecendo a ironia e demais estratégias linguísticas, também possam analisar intenções discursivas e o poder de convencimento que têm em favor do ponto de vista de quem as produz.

A ironia tomada nesse estudo se justifica, portanto, pelo seu papel na construção das inferências que por sua natureza de jogo que esconde intenções, para assim reafirmá-las, representa uma complexidade instigante para os leitores. Essa característica demanda atenção e maturidade discursiva, bem como olhar crítico e, por isso, está envolvida numa competência leitora a qual a presente pesquisa discute. Nessa perspectiva, os aspectos teóricos da ironia estão envolvidos no estudo não numa dimensão retórica, mas ancorada no papel prático que pode representar na formação leitora.

As reflexões que nesse estudo são conduzidas sobre um tipo de leitura mais "aprofundada", que encontra nas inferências e na interpretação da ironia um espaço fértil para o desenvolvimento de competências leitoras, tencionam, especialmente a partir de Hutcheon (2000), em reforçar que o ato de interpretar não pode ser visto como excludente, nem criar uma concepção de que esse interpretador é alguém superior. É fato que a ironia é utilizada (e bem utilizada) por diferentes comunidades, não cabendo defini-la como um recurso próprio de uma "elite cultural". O que ocorre é que a ironia, como todo texto, é constituída de um contexto de produção e interpretação que envolve leitores específicos.

Com os estudantes na escola por exemplo, é necessário ampliar a interpretação da ironia, em textos literários ou jornalísticos, em que se apresentam algumas dificuldades em reconhecê-la ou interpretá-la, mas a ironia em si é utilizada pelos estudantes em diversas situações

cotidianas em que estão diretamente envolvidos. Dessa forma, se discute também nessa pesquisa o uso do *slam* como estratégia para aproximar o jovem da escola por meio de discussões políticas que podem contribuir com uma formação crítica de leitores.

Nos estudos de Linda Hutcheon[6] (2000), a autora comunga com outros teóricos a ideia de que a ironia é inerente à comunicação e é um aspecto da cultura ou da sociedade moderna. (Hutcheon, 2000, p. 17). Dessa forma, o uso dessa estratégia discursiva é bastante comum na linguagem em suas diversas modalidades e em diferentes contextos e sociedades, sempre representando um jogo discursivo utilizado para intenções diversas e que depende muito do interlocutor para sua realização.

> Diferentemente da metáfora e da alegoria, que necessitam de uma suplementação similar de sentido, a ironia possui uma aresta avaliadora e consegue provocar respostas emocionais dos que a "pegam" e dos que não a pegam, assim como dos seus alvos e daqueles que algumas pessoas chamam de suas vítimas (Hutcheon, 2000, p. 16).

Ao mencionar sobre as "respostas emocionais" Hutcheon expõe que o funcionamento da ironia depende desse retorno para se realizar de acordo com as intenções pretendidas pelo ironista. Essas respostas ocorrem devido a essa "aresta avaliadora" que instiga de quem recebe um texto irônico uma construção de sentido além do que está efetivamente dito e, assim, seu funcionamento está nesse jogo relacional entre o dito e o não dito. No entanto, para a autora, a noção de que a ironia significa sempre algo contrário ao que se diz não é absoluta e, embora seja possível, não é uma regra.

O interpretador da ironia tem, portanto, um papel decisivo sobre as consequências dessa "arma" que atinge seu alvo quando o interpretador não apenas compreende a ironia, mas a aceita ou não, dependendo também de suas intenções. Nesse sentido, Hutcheon aponta as limitações de teorias que reduzem o interpretador da ironia à simples função de decodificar o sentido pretendido pelo ironista e amplia a visão sobre o interpretador:

> O interpretador pode ser – ou não – o destinatário visado na elocução do ironista, mas ele ou ela (por definição) é aquele que atribui a ironia e então a interpreta: em outras palavras, aquele que decide se a elocução é irônica (ou não) e, então, qual sentido irônico *particular* ela pode ter. Esse processo ocorre à revelia das intenções do ironista (e me faz me perguntar quem deveria ser designado como o "ironista") (Hutcheon, 2000, p. 28).

[6] Linda Hutcheon é professora titular do Departamento de Inglês e Literatura Comparada da Universidade de Toronto, com expressiva produção acadêmica refletida em vários livros publicados, entre os quais Teoria e política da ironia e Poética do pós-modernismo. Fonte: https://editora.ufsc.br/2016/07/05/uma-teoria-da-adaptao- 2-edio/.

Além de ampliar o conceito de ironia e o papel dos sujeitos envolvidos em sua construção, Hutcheon discute a relação dessa com o humor. A autora destaca que as ironias não são necessariamente engraçadas e que esta relação existe, porém, a fusão pode ser equivocada e representar uma limitação da interpretação da própria ironia ao associá-la sempre a algum aspecto cômico. O foco não seria esse e sim as diversas interpretações que a ironia pode atingir constituindo esse jogo discursivo amplo. Nesse ponto, a presente pesquisa tendo por objetivo contribuir com a formação leitora e analisando sobre as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, encontra um ponto de reflexão sobre como a ironia aparece atrelada ao humor no texto das habilidades e competências, tanto na BNCC como nos descritores das avaliações externas SAEPE e SAEB: "[...]identificar efeitos de ironia ou humor" (Brasil, 2018, p. 72).

A ironia normalmente não aparece nas referidas provas, já o humor predomina em questões que avaliam essa competência, sendo que as questões de identificação e interpretação da ironia são raras. Nas revistas anuais de divulgação de resultados do SAEPE, onde são publicadas algumas das questões que compõem a avaliação de 9º ano, aparecem entre as edições de 2008 a 2022, apenas duas questões sobre ironia.

Hutcheon também propõe uma discussão sobre o teor negativo que se agrega comumente à ironia. Esta é quase sempre concebida como crítica depreciativa com a intenção de oprimir, menosprezar algo ou alguém. Sobre a oposição entre o destrutivo e o afirmativo, a autora pondera:

> [...] os termos são, penso eu, mais interdependentes que opostos: a posição que a ironia trabalha de maneira positiva e construtivamente afirmativa é usualmente defendida por aqueles que também veem a ironia como um instrumento poderoso ou até mesmo uma arma na luta contra uma autoridade dominante – que diz, a ironia trabalha para destruir. (Hutcheon, 2000, p. 50)

Para além das dicotomias, as interpretações que decorrem do uso da ironia são amplas e como já mencionado anteriormente, dependem do contexto, das intenções, dos interpretadores e representam um resultado dessas interações, envolvendo claro relações de poder. Dessa forma, a complexidade da natureza e construção dessa estratégia não podem ser subestimadas na tentativa de simplificar sua definição. Didaticamente, isso ocorre nas aulas de língua portuguesa para se evitar conflitos ou confusão com outras figuras de linguagem quando ensinadas de forma classificatória.

Servindo a interesses políticos diversos, a ironia, de acordo com Hutcheon, é transideológica e essa noção permeia tudo o que em seu estudo trata sobre o assunto. Esse

aspecto é fundamental para compreender o raciocínio conduzido pela autora. Nesse sentido, as relações de poder estão presentes em diversos níveis no funcionamento da ironia, sendo que, por exemplo, essa pode se constituir como opressão ou como subversão, a depender da política envolvida no jogo.

> Meu interesse particular na política transideológica da ironia foi o que me sugeriu a necessidade de uma abordagem da ironia que não a tratasse como um tropo retórico limitado ou uma atitude mais ampla da vida, mas uma estratégia discursiva que opera no nível da linguagem (verbal) ou da forma (musical, visual, textual) (Hutcheon, 2000, p. 27).

Sendo transdideológica, a ironia é utilizada para servir a diferentes ideologias de seus ironistas, que encontram no texto irônico uma oportunidade para atingir a resposta pretendida. Mas não existem garantias de que o jogo se complete: existem para a autora canadense, além do viés ideológico, a associação do texto ao seu contexto, a análise dos marcadores irônicos e claro a intencionalidade do interpretador que pode, mesmo reconhecendo esses fatores, decidir de forma deliberada não atribuir a ironia.

> [...] a ironia acontece como parte de um processo comunicativo; ela não é um instrumento retórico estático a ser utilizado, mas nasce nas relações entre significados, e também entre pessoas e emissões e, às vezes, entre intenções e interpretações (Hutcheon, 2000, p. 30).

A maneira como a ironia é interpretada depende também da comunidade discursiva em que funciona. A respeito da formação desse grupo, Hutcheon defende que não se trata de formar um público restrito para que a ironia aconteça; é o movimento contrário: a comunidade existe para que aí a ironia possa se realizar, uma vez que, sem essa comunidade, não há o jogo irônico.

> Do ponto de vista do ironista que tem pretensões, diz-se que a ironia cria hierarquias: aqueles que a usam, depois aqueles que a "pegam" e, no fundo, aqueles que não a "pegam". Mas da perspectiva do interpretador, as relações de poder poderiam parecer bem diferentes. Não é que a ironia cria comunidades ou grupos fechados, em vez disso, eu quero argumentar que a ironia acontece porque o que poderia ser chamado de "comunidades discursivas" já existe e fornece o contexto tanto para o emprego quanto para a atribuição da ironia (Hutcheon, 2000, p. 37).

Dessa maneira, portanto, a ironia não cria a comunidade, mas depende dela para funcionar. Há comunidades que partilham contextos específicos favoráveis à produção de determinadas ironias que, para outros grupos, não funcionam devido ao desconhecimento

dessas especificidades. como afirma Hutcheon (2000, p. 37): “isso não é uma questão de elitismo, de grupos fechados; é apenas uma questão de contextos experienciais e discursivos diferentes”.

Novamente, reitera-se que ao tratar da formação de leitores que avancem na interpretação da ironia, consideram-se, na presente pesquisa, os aspectos da ironia como um jogo interpretativo, uma farsa que envolve ideologia e poder discursivo, mas que não pode favorecer a manutenção de uma elite leitora, para não se correr o risco de assumir uma concepção excludente de leitor e leitura. Considerando esses aspectos da ironia, agora falamos sobre como a pesquisa-ação se dá por meio da metodologia aplicada nesse trabalho.

5 METODOLOGIA

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A inquietação a respeito dos índices de leitura e interpretação está presente na prática dos professores de língua portuguesa e os desafios são mensurados ao analisar os resultados de avaliações externas e na observação diária de como os estudantes estão desenvolvendo essas habilidades. Esse ponto foi crucial na decisão da temática desenvolvida nesta pesquisa, além disso, a consciência das dificuldades pessoais em se trabalhar de maneira mais significativa e eficaz com os discentes, também direcionou os rumos do trabalho.

O sistema educacional, as particularidades sociais em que escola e estudantes estão inseridos, bem como a formação dos professores são fatores que estão relacionados com o desenvolvimento da educação como um todo. Nesse sentido, a melhoria na formação leitora e nos resultados das referidas avaliações não se concretiza por apenas se utilizarem as intervenções ora propostas nessa pesquisa, pois existe uma conjuntura maior em que todo o sistema educacional está envolvido. Desse modo, as estratégias de intervenção desenvolvidas se constituem como uma ação pontual que procura contribuir numa dada realidade e, embora possa ser referência para outras intervenções, se traduz como uma possibilidade, não uma prescrição.

Nesse sentido, o presente estudo envolve análise da formação leitora de estudantes tendo como foco a inferência e, por isso, se analisa o reconhecimento e interpretação de ironia por estudantes do 9º ano e se utilizam atividades em oficinas com a turma, seguidas de uma análise de seus resultados a partir de um teste inicial e um final. Essa didática envolve o gênero *slam* como principal estratégia para avançar no desenvolvimento da competência leitora dos discentes. Assim, caracteriza-se como uma pesquisa ação com abordagem qualitativa.

Deve-se considerar o papel de uma pesquisa dessa natureza. Para Bortoni-Ricardo: “É tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 42). A partir dessa noção, é evidente que as pesquisas qualitativas em contexto escolar têm tarefa de contribuir com o aprendizado dos estudantes, já que as teorias envolvidas consideram não apenas a cognição, mas a realidade social dos educandos.

Nessa perspectiva, os benefícios que essa pesquisa se propõe a atingir são a melhoria

da aprendizagem dos estudantes, a partir de metodologias que estão fundamentadas em teorias relevantes, bem como a disponibilização de referência didática a ser aplicada por outros docentes, a qual poderá ser adaptada a outras turmas. Para isso, foi organizado o produto educacional da pesquisa que é um caderno pedagógico contendo todas as oficinas realizadas no projeto em formato didático, de maneira a facilitar o uso em outras turmas.

A presente pesquisa se insere nesse contexto de fomento a reflexões que conduzem ao desenvolvimento de metodologias que contribuam para uma formação leitora consistente. Para isso, realizou-se uma avaliação inicial, com duração de 1h e 40 min. constando 12 questões de leitura e interpretação selecionadas dos cadernos de avaliações do SAEPE/ CAED 9º ano. As questões têm como foco o reconhecimento de ironia e outros sentidos implícitos em textos variados. Na segunda etapa, foi realizada a leitura e apresentação do gênero *slam* por meio de uma sequência básica (Cosson, 2014), com duração de 1h e 40 min. Logo após essa etapa, realizaram-se seis oficinas de debates, leitura e produção de poesia *slam*, utilizando textos, vídeos, atividades orais e escritas, com duração de 50 min. cada oficina. Após as oficinas, seria realizada uma apresentação dos *slams* produzidos, no entanto, os textos criados não foram apresentados devido a alguns imprevistos, que serão detalhados nas próximas sessões. A etapa final teve duração de 1h, com a realização do teste final, constando de 12 questões, seguindo a mesma organização do teste inicial. Dessa forma, os sujeitos foram observados/avaliados numa perspectiva temporal, ou seja, dentro de um momento de sua trajetória; nesse caso, antes durante e depois de uma intervenção didática. Além disso, esses estudantes não foram julgados como competentes ou incompetentes no ato da leitura, pois encontram-se no percurso de aprendizagem em que muito ainda será desenvolvido não cabendo exposição da turma sobre possível rendimento insatisfatório ou aquém do esperado. Em todo caso, é importante destacar também que a identidade dos participantes não será divulgada.

A pesquisa e todas as intervenções propostas foram realizadas durante um mês, iniciando no dia 23 de outubro até o dia 23 de novembro de 2023. As atividades foram realizadas três vezes por semana e iniciaram-se somente após a emissão de parecer do Comitê de Ética que ocorreu no dia 11 de outubro de 2023. Após essa data, houve a apresentação da pesquisa aos estudantes e seus responsáveis legais que ocorreu na escola, esclarecendo toda a metodologia, tema, benefícios e riscos previstos, bem como todas as orientações necessárias para livre aceite na participação no processo. Posteriormente a essa apresentação, foram vivenciadas as etapas práticas com testes e oficinas realizados na escola. Concluídas essas atividades, foram analisados comparativamente os resultados obtidos nos testes antes e depois

das oficinas, sendo redigida a dissertação para defesa e posterior socialização entre a comunidade escolar.

5.2 O CONTEXTO ESPAÇO-TEMPORAL

A escola estadual Núcleo de Moradores-06 está localizada numa vila de agricultores, Núcleo Habitacional, s/nº - Projeto Senador Nilo Coelho, s/nº - N M 6, Zona rural, CEP 56303-990, Petrolina – PE. A cidade tem cerca de 386.790 habitantes, sendo considerada a terceira maior cidade do estado de Pernambuco, de acordo com o Censo 2022[5]. A instituição é de ensino regular, funcionando nos três turnos, oferece o ensino fundamental, anos finais 6º ao 9º ano e o ensino médio. O IDEB (2021) da escola foi 4,1; menor do que o da cidade que foi 4,9 e do estado que foi 4,7. A escolha da escola foi feita inicialmente pelo fato da pesquisadora lecionar na unidade desde o ano de 2018, o que representa um vínculo já estabelecido com a comunidade, conhecendo suas características e necessidades, facilitando também o acesso aos estudantes, famílias e equipe pedagógica. Entretanto, para além dessa conveniência está o fato de compreender que dentre as necessidades tanto da escola quanto da pesquisadora há uma busca por melhorar os diálogos e inovar de alguma maneira o que já se fez.

A vila onde se localiza a escola Núcleo de Moradores-06, fica a 19,8 km da área urbana da cidade e foi fundada há cerca de quarenta anos para receber os trabalhadores da agricultura, a partir da chegada da irrigação na cidade. Nesse processo, muitas famílias migraram de outros municípios do sertão e até de outras regiões do país buscando melhores condições de vida. Os moradores hoje são, na sua maioria, trabalhadores das fazendas que ficam no entorno da vila. As atividades religiosas na comunidade são referentes às igrejas evangélicas e católica que funcionam na vila. Já as vaquejadas, ocorrem em outras localidades próximas, atraindo os jovens que se deslocam normalmente em motocicletas, ingerindo bebidas alcoólicas, além de trafegarem sem capacete e sem habilitação, pois nessas vilas não existe fiscalização de trânsito e, por isso, ocorrem muitos acidentes envolvendo jovens, adolescentes e até crianças na condução desses transportes.

Apesar de estar localizada numa cidade banhada pelo rio São Francisco, a vila não possui um serviço de tratamento de água nem de esgoto. A comunidade recebe água encanada, porém não tratada, necessitando utilizar cloro, realizando procedimentos caseiros para tentar melhorá-la. Não existe saneamento básico na vila. Essas condições contrastam com a realidade de um município que cresce e se desenvolve a cada ano, principalmente pela fruticultura

irrigada na qual trabalham a maior parte dos moradores da vila.

Essa realidade foi um fator decisivo para a escolha do gênero *slam* nas intervenções, pois as reflexões, debates que esse gênero fomenta, potencializam também as discussões sobre outras realidades, na análise de suas mazelas, e, por meio da leitura desses poemas e suas declamações, um espaço de formação de leitores críticos é criado. Esses eventos de leitura realizados por meio das oficinas com o *slam* são possibilidades reais de que o ato de ler seja de fato algo além do que reconhecer o que se mostra mais evidente na superfície do texto, mas algo que se aprofunda na interpretação das realidades do mundo, no reconhecimento de intencionalidades contidas nas mensagens lidas.

5.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O público-alvo da pesquisa foi uma turma com 22 estudantes de 9º ano, na faixa etária entre 14 e 18 anos da Escola Estadual Núcleo de Moradores-06. Dentre os estudantes da turma, 19 participaram efetivamente da pesquisa e 03 foram monitores durante as atividades realizadas. O critério de seleção foi o desempenho na leitura e interpretação: os que demonstraram maior facilidade foram os monitores; os demais vivenciaram as metodologias e suas atividades foram analisadas no *corpus* da pesquisa.

A seleção desse público se deve ao fato de que estes estudantes estão em fase de conclusão do ciclo do ensino fundamental, momento favorável para se analisar o desenvolvimento das competências leitoras até então atingidas.

Os estudantes da escola são filhos de agricultores, e alguns desses educandos também já trabalham nesse ramo desde muito cedo, pois o trabalho infantil é uma característica nessas áreas, o qual ocorre há anos. Nessa vila, também é perceptível alto índice de gravidez na adolescência e uma baixa perspectiva entre os jovens em cursar o ensino superior.

A maioria dos discentes da turma é de moradores da vila, e apenas dois residem em roças próximas e utilizam transporte escolar. Não há grandes problemas com evasão e infrequência da turma às aulas. No primeiro semestre, a frequência total chegou próximo a 90% nas aulas de língua portuguesa. A evasão nesse período foi em cerca de 8%, já que duas alunas não estão mais frequentando as aulas.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo, como já mencionado, é uma pesquisa-ação de natureza aplicada e,

assim, se justifica com base em Thiollent (1985, p. 14 *apud* Gil, 2008, p. 30):

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Nessa perspectiva, o presente estudo envolve pesquisador e pesquisados em busca de resultados relevantes para problemas de ordem coletiva (Gil, 2008). A professora pesquisadora interagiu com os pesquisados e, ao mesmo tempo em que analisou e interpretou a realidade, interviu com o público pesquisado, os estudantes. As dificuldades na competência leitora desses se constituem como o problema comum a ser enfrentado, já que envolve a comunidade escolar. As respostas ou os resultados relevantes apresentados decorrem da análise desses estudantes, especialmente antes e depois de intervenção didática.

A abordagem é qualitativa, pois os dados produzidos decorrem dessa intervenção em sala de aula, em que o desempenho dos envolvidos não é analisada apenas por meio de números. No entanto, esse quantitativo foi consolidado ao se analisar no diagnóstico inicial e no final o percentual de acertos e erros nas questões propostas. Todavia, esse procedimento serve à análise qualitativa desses percentuais produzindo significado interpretativo, o que constitui o seu caráter qualitativo.

Para a investigação, compreensão e realização de análises, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: levantamento bibliográfico, avaliação inicial com questões de interpretação retiradas do SAEPE-SAEB e avaliação final, após realização da intervenção. É importante reiterar que essas escolhas partiram do objetivo de promover melhoria da interpretação leitora do público envolvido produzindo conhecimento acerca do impacto das oficinas de leitura utilizando o gênero *slam*. Espera-se que os resultados que foram obtidos por meio desse estudo, mesmo se tratando de uma realidade específica, possam servir como base de estudos e intervenções em realidades semelhantes.

5.5 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS E ANÁLISES

5.5.1 Análise bibliográfica

A primeira etapa desta pesquisa foi a análise da bibliografia disponível sobre a temática. Esse procedimento permitiu conhecer publicações sobre o assunto gerando uma

compreensão ampla para a definição dos rumos do trabalho, delimitando sua abordagem e encontrando lacunas que pudessem apontar o que ainda não fora investigado sobre o tema. De acordo com Prodanov (2013), todas as pesquisas precisam da análise bibliográfica uma vez que esta possibilita a construção de um referencial teórico que é indispensável em qualquer estudo científico.

Assim sendo, foram investigadas as diversas publicações de pesquisas que envolvam a temática do projeto: as teorias sobre leitura e formação leitora; a interpretação da ironia; literatura marginal; a BNCC, no que se refere às competências leitoras do ensino fundamental, anos finais; a matriz de descritores do SAEPE e SAEB, referente à língua portuguesa, 9º ano; e o Plano Político e Pedagógico (PPP) da escola-campo da pesquisa.

5.5.2 Análise dos resultados de avaliação diagnóstica inicial e final

Foram realizados testes inicial e final com todos os estudantes participantes, constando de 12 questões retiradas das avaliações do SAEPE e SAEB 9º ano. Essa escolha foi em razão de que essas são as avaliações externas oficiais que ocorrem na educação básica. A matriz dos descritores dessas provas também se relaciona com as competências leitoras na BNCC, que foi utilizada nesse estudo como referência do que os estudantes precisam desenvolver para serem considerados leitores proficientes. Entre as habilidades a serem aferidas no diagnóstico inicial e no final, foram selecionadas as que se referem ao reconhecimento de informações implícitas, humor e ironia.

Os resultados foram analisados qualitativamente, produzindo um consolidado utilizado para compor o perfil dos estudantes; nesse caso, a situação de aprendizagem diante da leitura em que se reconhecem sentidos implícitos. O quadro a seguir relaciona a competência da BNCC que foi nesse estudo referenciada na formação leitora com os descritores das avaliações SAEB e SAEPE que a ela se vinculam e de onde foram selecionadas as questões dos testes, tanto inicial quanto final.

Quadro 4 – Relação das competências

BNCC	**SAEPE**	**SAEB**
• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar **efeitos de ironia** ou humor.	D07 Inferir informação em um texto. D08 Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto. D22 Identificar efeitos de humor no texto.	D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Fonte: Arquivo da autora

Foi investigado o desempenho dos estudantes no reconhecimento de sentido implícito na leitura de textos antes e depois da intervenção didática proposta nesse trabalho. Nessa perspectiva, houve, portanto, uma análise comparativa diante dos dados produzidos numa abordagem qualitativa.

5.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa aqui seguiu as determinações éticas constantes nas diretrizes às quais foi submetido na fase do projeto, pois envolveu seres humanos, e seguiu rigorosamente a RESOLUÇÃO Nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Nesse sentido, a coleta dos dados ocorreu somente após a emissão de parecer do comitê de ética.

Considerando que a pesquisa foi realizada em sala de aula de uma escola pública e com o objetivo de investigar e propor metodologia que contribua com a formação leitora dos estudantes, é necessário que o tratamento ético seja não apenas um cumprimento de regras, mas uma defesa em relação aos estudantes, aos docentes e à instituição pública como um todo, primando pela dignidade desse espaço e dos envolvidos, já que estes já vivenciam diversas mazelas, não cabendo a nenhum estudo reproduzir visões depreciativas da escola pública.

Nesse sentido, Paiva (2019, p. 18) adverte que "é imperativo ter a ética sempre presente ao elaborarmos um projeto de pesquisa, principalmente, quando lidamos com seres humanos". Essa dimensão ética também foi discutida com os estudantes ao longo das oficinas, já que os participantes estavam envolvidos em atividades que instigavam o pensamento crítico em relação às desigualdades, especialmente locais, que evocam compartilhamento de experiências e visões de mundo diversas, e procurou-se resguardar o respeito e dignidade de cada pessoa, combatendo qualquer manifestação de intolerância.

5.7 ROTEIRO DAS ATIVIDADES – FASE INTERVENTIVA

A fase interventiva da pesquisa foi organizada em algumas atividades realizadas com os sujeitos pesquisados, durante os encaminhamentos didáticos. No quadro a seguir, apresentamos o roteiro dessas propostas no formato em que foram inicialmente elaboradas.

Quadro 5 – Roteiro de atividade da fase interventiva

Ordem	Atividade
1.	**ATIVIDADE INICIAL:** Os estudantes realizam um teste com 12 questões para saber como está o desempenho deles no reconhecimento de sentidos implícitos em textos variados.
2.	**SEQUÊNCIA BÁSICA**: Apresentação do gênero através do poema *"Senhor descohecido"* de Cristal Rocha.
3.	**OFICINA 1:** Estudo sobre o gênero *slam.*
4.	**OFICINA 2:** *Slam* - literatura marginal.
5.	**OFICINA 3:** Ironia a partir do *slam*
6.	**OFICINA 4:** Identificando temas para produção.
7.	**OFICINA 5:** Revisão e edição
8.	**OFICINA 6:** Interpretação e jogos corporais
9.	**BATALHA:** A realização dessa etapa está condicionada à mobilização da turma realizada ao longo das oficinas em participar da competição de declamação dos *slams* produzidos, num momento coletivo que envolverá os estudantes e professores, seguindo a dinâmica das batalhas escolares com jurados escolhidos na plateia na hora da competição, um *DJ* responsável pelo repertório musical e um apresentador que conduzirá o evento, além de uma pessoa responsável pelo somatório das notas, que serão dadas pelos jurados através de cartazes levantados após cada declamação. Os vencedores serão premiados com livros e microfones.
10.	**TESTE FINAL**: Atividade com 12 questões para análise comparativa do desempenho dos estudantes após a intervenção realizada durante as oficinas.

Fonte: Arquivo da autora

5.8 Relato e análise da realização das oficinas

As atividades práticas do projeto foram inicialmente apresentadas à gestão escolar, que autorizou a realização da pesquisa, especificamente na turma do 9º ano B. Em seguida, foi apresentada a proposta aos pais e estudantes, momento no qual foram convidados a conhecerem a proposta e assinar o termo de autorização. Nessa ocasião, apenas três mães compareceram e autorizaram a participação de seus filhos. Foi feito novo convite, no entanto, apenas duas mães se fizeram presentes. Isso se constitui uma falha na conexão entre escola e família que revela o pouco engajamento com as atividades da pesquisa por não compreenderem que a participação da família vai além de buscar os boletins com as notas. Diante da situação, os termos constando a explicação sobre o projeto foram entregues aos estudantes para que levassem para casa e solicitassem aos seus pais ou responsáveis que lessem e autorizassem ou não a participação dos discentes. Devido ao tempo que se tomou com a devolutiva dos termos, a data de início das oficinas foi alterada.

Outro fator que alterou significativamente a realização das oficinas foi a redução nos horários de aulas da escola durante os meses de novembro e dezembro, em razão de um

problema com a rede elétrica da escola, que não comportava a distribuição de energia para ligar ventiladores e aparelhos de ar-condicionado. Como o horário em que a turma funciona é de 12h 10 min. às 16h e 40 min., período das maiores temperaturas enfrentadas nas salas de aula (especialmente na turma pesquisada), a equipe da gestão da escola optou por reduzir cada aula de 50 para 30 minutos, alterando o horário de saída que ficou às 15h e 20 min.

Como as oficinas foram ministradas no horário escolar, nas aulas de língua portuguesa, que ocorriam sempre nos horários finais, o tempo ficou reduzido e fragmentado, sendo que o que se planejava concluir em um dia precisou ser retomado em outra aula, desse modo algumas atividades não foram realizadas ou foram feitas com um número muito reduzido de estudantes, já que nesse período houve também mais faltas e evasões, o que normalmente não ocorria. Nessa situação, a qualidade das intervenções foi prejudicada, além disso, o ambiente desconfortável da sala de aula também foi fator desfavorável. Durante esse período também houve falta de água, ocasionando suspensão das atividades nesses dias.

5.8.1 Passos da sequência básica

Cosson, em seu conhecido livro *Letramento literário* (2021), apresenta não só uma agradável e consistente fundamentação teórica sobre o tema, como também duas propostas práticas para efetivação do trabalho literário: a sequência básica e a sequência expandida. Por entender a primeira como atividade que mais se adequa ao produto e objetivo desta pesquisa, pelo fato de apresentar uma estratégia de leitura literária mais conveniente a um texto de curta extensão (que é o caso nesse primeiro momento), será feita a explanação a seguir, apenas sobre essa sequência.

Há quatro passos na sequência básica: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. No primeiro passo, Cosson afirma que a experiência com a leitura literária precisa de uma antecipação, que é uma mobilização do leitor em torno do que será lido, essa preparação é decisiva para o sucesso no contato com a obra literária. Na prática, essa motivação ocorre, poe exemplo: por meio de conversas em que o aluno é chamado a responder alguma questão ou se posicionar diante da temática do texto; por produções orais que antecipem algum aspecto do texto a ser lido; a partir de atividades escritas todas sempre com o caráter lúdico, uma vez que, de acordo com o autor, ajuda no sucesso na fase da leitura literária. Essa atividade de motivação tem tempo determinado para que atinja o objetivo, não devendo ultrapassar o período de uma aula.

O segundo passo da sequência básica é a introdução que tem por objetivo apresentar o

autor e a obra, bem como o motivo de sua seleção. Esse procedimento é simples, porém Cosson adverte da necessidade de alguns cuidados por parte dos professores. A apresentação do autor não deve ser uma longa exposição biográfica, mas apenas de informações básicas sobre ele que sejam suficientes, sendo interessante e, se possível, que tenham relação com a obra em questão. Também é importante que o professor fale sobre a obra, justificando a escolha e mostrando sua relevância naquele contexto. Durante esse momento, a apresentação física da obra também é importante, com a exploração da capa, da quarta capa, das orelhas, imagens e demais elementos anteriores à leitura do livro em si. Cosson ressalta ainda que o momento da introdução é curto.

A etapa seguinte é a leitura do texto proposto. Para Cosson, é fundamental acompanhar os estudantes nesse processo, especialmente se o texto for longo, pois existem objetivos a serem cumpridos. Devido à extensão da leitura, esta poderá ser realizada com intervalos: no caso de um livro, por exemplo, o professor poderá indicar a leitura de um determinado capítulo para ser feita pelos estudantes em casa e combinar com a turma o momento de apresentar os resultados dessa leitura. Dessa forma, garante-se não apenas que o livro seja efetivamente lido, como que esse percurso seja assistido pelo professor, que poderá ajudar nas dificuldades específicas dos estudantes com o texto, sendo esse momento um importante passo na formação leitora com intervenções precisas e direcionadas. Na presente pesquisa, a leitura não foi longa, por isso nessa fase não houve intervalo, e as intervenções foram feitas logo após a leitura.

A última etapa da sequência básica é a interpretação. Esse é o momento de se construir o sentido do texto lido. Esse processo se concretiza a partir das inferências feitas e da interação entre autor, leitor e comunidade. Nesse sentido, a interpretação é individual e ao mesmo tempo coletiva, já que tanto envolve os aspectos mais subjetivos de quem lê, como também uma visão de mundo que é própria da sociedade da qual o leitor faz parte e com esta comunga aspectos culturais.

No cenário do letramento literário, Cosson propõe dois momentos para a interpretação: o interior e o exterior. O primeiro envolve a própria decifração do texto e a apreensão do sentido global num encontro individual com a obra. Esse momento envolve as experiências do leitor, seu convívio familiar, sua trajetória de vida: “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (Cosson, 2021, p. 65). Essa definição é reveladora sobre como se interage com um texto porque a situação, o momento temporal histórico, a maturidade e todas as questões que formam o próprio ser são decisivos para essa interpretação, e, por isso, um mesmo texto pode ser interpretado de maneiras diferentes pela mesma pessoa em situações diferentes.

O segundo momento da interpretação, o exterior, corresponde à materialização como ato de construção de sentido. Essa fase se concretiza, por exemplo, na conversa que se tem sobre uma leitura realizada, trazendo a interpretação individual a uma dimensão de coletividade. Na escola, esses momentos são realizados e estimulados em diversas atividades que envolvem feiras culturais, júri simulados e outras práticas que cumprem a concretização da interpretação. Cosson adverte que não existe uma única interpretação e, em contrapartida, também não se pode aceitar que todo tipo de interpretação seja possível.

5.8.2 A sequência básica de introdução do *slam*

O desenvolvimento da sequência básica organizada nesta pesquisa teve como objetivo sensibilizar os estudantes em relação à estética e ao tema do *slam* numa imersão nesse universo, mesmo antes de conhecer seu contexto de origem e suas características de maneira mais sistematizada. A intenção foi que os estudantes conhecessem ou reconhecessem no *slam* questões com as quais pudessem se identificar enquanto pessoas e como comunidade.

A seguir, está a proposta de sequência básica planejada:

Quadro 6 – Planejamento da sequência básica

Motivação	**"Um microfone na mão..."** ✓ Levar os estudantes até a biblioteca ou à sala de vídeo. ✓ Realizar uma roda de conversa, iniciando um diálogo sobre problemas e as inquietações na comunidade em que vivem que os fazem sentir vontade de gritar, de clamar e de se fazer ouvir. ✓ Com um microfone ligado, estimular os estudantes a falarem em tom de enfrentamento as situações no mundo e na comunidade que causam opressão; acordar com a turma que todos permaneçam em silêncio enquanto os colegas falam, em sinal de respeito e acolhimento. Nesse momento, vem à frente quem quiser e serão aceitas e ouvidas todas as falas sem julgamentos. ✓ Questionar os estudantes sobre o que sentiram ao falarem e ao ouvirem os colegas. Refletir com a turma sobre os espaços de fala que tem tido para conversar sobre essas questões.
Introdução:	✓ Perguntar se já ouviram falar de *slam.* ✓ Apresentar o livro *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta* de Duarte (org.) e apresentar nome e uma breve biografia da *slamer* Cristal Rocha, autora do poema, *Senhor Desconhecido* (2019, p. 55) que será lido nesse momento.
Leitura:	✓ Entregar aos estudantes uma cópia do texto para que leiam, silenciosamente, em seguida será feita uma leitura em voz alta pela professora.

Interpretação:	✓ Conversa com os estudantes sobre o tema do poema. ✓ Em seguida, será realizada a produção de uma página de diário relatando sobre o que foi lido. ✓ Depois, será realizada uma roda de conversa sobre o poema e a socialização das produções.

Fonte: Arquivo da autora

A realização dessa etapa ocorreu da seguinte maneira: a turma foi conduzida até o laboratório de informática, onde, no primeiro momento, houve a sensibilização, através de uma roda de conversas em que os estudantes foram informados sobre o que seria feito naquela aula, ficando acordado o respeito às falas para que todos se sentissem encorajados a participarem.

Depois disso, foi questionado sobre quais seriam, na opinião dos estudantes, as problemáticas que enfrentam, mas que não encontram ocasiões reais de fala que lhes possibilite se fazerem ouvir e reivindicar soluções. Embora as respostas demorassem, começaram a falar. As questões mais mencionadas foram problemas estruturais da escola, da vila, das estradas e algumas situações conflituosas nas relações interpessoais com professores e funcionários da escola. A proposta nesse momento era que falassem ao microfone, já antecipando os elementos das batalhas do *slam*, porém não foi possível utilizá-lo, e então os estudantes falaram sem o aparelho. As falas eram voluntárias, mas a maior parte dos estudantes participou.

A conversa inicial foi mediada com interferência mínima, já que o objetivo era fazer com que os estudantes pensassem criticamente e falassem de maneira espontânea para que assim fizessem uma análise da realidade e antecipassem algumas temáticas dos *slams* e de sua função de fórum.

Na segunda parte da sequência básica, a introdução, foi apresentado o livro *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*, uma coletânea de poemas de autoria feminina organizada por Mel Duarte e pulicada em 2019. O livro contém poemas de quinze autoras negras contemporâneas dedicadas à poesia falada. A organizadora, Mel Duarte, é paulista, escritora, poeta, *slammer*, produtora cultural e integrante do "*Slam* das Minas" em São Paulo. Já Cristal Rocha, autora do poema "Senhor desconhecido", que foi lido em seguida, nasceu em Porto Alegre, e desde cedo já se destacava nos eventos de poesia. Escreveu um livro e se tornou cantora de *rap* com grande visibilidade no meio artístico que compõe o ritmo.

Todo esse contexto de produção foi apresentado, brevemente, aos estudantes, e nenhum deles conhecia as autoras. Também desconheciam o gênero *slam.* Nesse dia, estavam presentes apenas dez estudantes, mas a atividade precisou ser feita, já que não haveria tempo para adiar a realização desta.

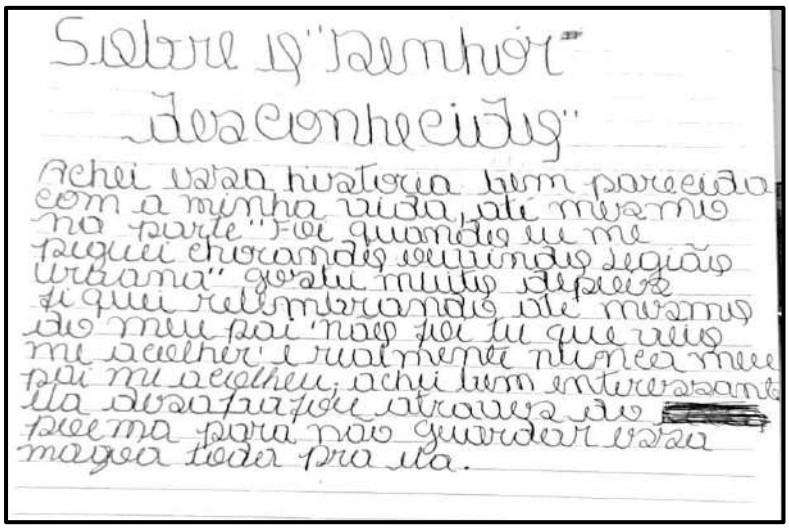
Após o momento de introdução, foi feita a leitura do poema “Senhor desconhecido” que tem como tema o abandono paterno e seu impacto nos sentimentos do eu lírico, revelando tristeza, mágoa, bem como uma visão crítica e social desse problema que afeta várias pessoas. Após uma leitura silenciosa, foi feita a leitura em voz alta pela professora e alguns questionamentos e comentários a respeito do significado do texto: quem é esse eu lírico e como nessa voz se fazem representadas outras vozes. Houve nesse momento bastante interesse pelo tema e até alguns estudantes se emocionaram diante do texto; as reações foram uma demonstração de como se constrói o sentido de um texto e o quanto de subjetividade se envolve nessa construção.

A turma, mesmo ainda não tendo assistido aos vídeos de declamações, já foi conhecendo o tom dos poemas, sua linguagem forte e livre. Percebeu-se um alto envolvimento com o texto, o que foi bastante positivo para o início do trabalho e para se atingirem os objetivos da pesquisa.

Após a realização da leitura e dos desdobramentos da roda de conversa, a atividade de interpretação foi a produção de uma página de diário, em que o estudante faria um relato particular do que compreendeu sobre o poema e de que maneira dialogava com essa temática. No entanto, devido à redução dos horários de aulas não foi possível realizar essa atividade em sala; os estudantes, então, foram orientados a realizá-la em casa e trazerem na aula seguinte. Eles também foram estimulados a destacarem os versos que, para cada um, foram mais representativos da temática, ou que mais lhes chamaram a atenção.

O objetivo dessa atividade era revelar as inferências feitas pelos estudantes e socializá-las no grande grupo, promovendo um debate. Porém na aula seguinte, apenas duas estudantes trouxeram a produção. Nesse dia, os demais estudantes que faltaram estavam presentes, sendo necessário fazer uma retomada do poema de forma mais rápida, em seguida iniciar a oficina. Ao ler os textos, foi percebido que ao escrever as duas estudantes revelaram identificação pessoal com o tema, como a estudante A:

Figura 1 - Texto escrito pela estudante A



Fonte: Arquivo da autora

O texto revela também uma percepção sobre o poema como um "desabafo", uma possibilidade de expressão. Nesse sentido, revela-se que o texto está a serviço da ideia que se quer transmitir, não o contrário. O debate sobre essas questões foi realizado e seguiu-se com um roteiro de perguntas para envolver também os estudantes que não produziram e os que faltaram a aula anterior. Optou-se nesse momento pela entrega das questões já previamente xerocopiadas para que os estudantes respondessem individualmente. Em seguida, socializaram suas respostas. A opção por se responder por escrito individualmente foi uma alternativa para que todos participassem, já que nos debates poucos socializam suas respostas.

Veja a seguir a proposta de roteiro de questões sobre o texto:

Quadro 7 – Proposta de questões sobre o texto

1. O texto lido é um poema. Nele, há uma voz que fala sobre seus sentimentos, é o eu-lírico. A quem se dirige? Quais os sentimentos revelam?
2. Há no poema algumas referências ao distanciamento que existe entre o eu-lírico e a figura paterna. Que palavras ou versos mostram essa distância?
3. Nos versos: *"Mas vozes me dizem / Que eu tenho que te amar/ Eu te amo. / Não!"* O que é possível concluir sobre os sentimentos do eu-lírico?
4. Releia os versos iniciados pela palavra "não". Que efeito de sentido é criado a partir desse uso?
5. A questão do abandono ou falta de reconhecimento do pai em relação aos filhos é uma situação que ocorre com várias pessoas. No poema lido, essa questão é abordada numa dimensão individual e também coletiva. Em que versos a questão é mostrada como um problema social que pode atingir diversas gerações?
6. O poema lido possui ritmo e musicalidade. As rimas e repetições contribuem na construção desses efeitos. Destaque versos em que há rimas.

Fonte: Arquivo da autora.

O debate sobre as questões precisou ser abreviado devido ao tempo, mas todos os estudantes responderam por escrito.

5.8.3 Oficinas

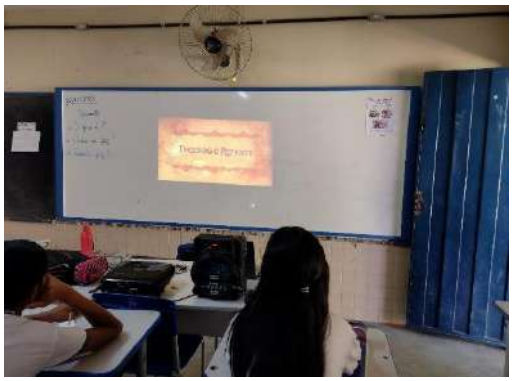
A sequência básica precisou ser realizada em dois dias diferentes, com o objetivo de que todos os estudantes tivessem o primeiro contato com o gênero *slam*. Depois disso, seguiu-se com a realização das oficinas com o objetivo de aprofundar esse estudo, a partir de experiências leitoras envolvendo oralidade, leitura de outros gêneros, como o repente, o estudo da ironia a partir do *slam*, chegando a outros textos. Durante as oficinas, aconteceram debates sobre temas sociais por meio da exibição dos vídeos das batalhas de *slams* e suas temáticas, até chegar às questões selecionadas pelos estudantes em sua realidade, as quais necessitam de debates. Esses temas foram abordados nas produções escritas.

Com o objetivo inicial de realizar uma batalha de *slams* na escola, foi feita uma oficina de preparação performática para realizar as apresentações e se ter contato real com a arte do *slam* em sua dimensão corporal. Essa batalha, no entanto, não ocorreu, devido à baixa participação da turma na oficina de expressão corporal, que precisou ser realizada num sábado; fator que impossibilitou a presença de todos. Além disso, as produções não ficaram prontas a tempo de se realizar a batalha com a declamação dos poemas produzidos, como será relatado nas próximas seções.

5.8.3.1 Oficina 1: Estudo sobre o gênero *slam* a partir da cultura do repente e das cantorias

Para iniciar a oficina, foi feito um resgate sobre o conceito de poesia e um comparativo entre o os poemas populares do repente e cantorias com o *slam*, já que ambos são formas poéticas de performance (Souza, 2021, p. 02). Com o intuito de fazer essa comparação, foram utilizados inicialmente trechos do documentário "Poetas do repente", a partir do qual os estudantes tiveram noção da poética, estilo e temas do gênero. Em seguida, foi apresentado o vídeo "O que é Poetry Slam? Com Roberta Estrela D'Alva - Top Dicas Sesc #48", em que há uma explicação sobre a origem e características do *slam*. Então, foi feita a exibição de um vídeo da *slammer* Mariana Félix declamando o poema *slam* "Abusivo" conforme se observa nas imagens abaixo:

Imagem 1- Exibição de vídeo



Apresentação do documentário Tecendo o repente

Imagem 2 - Alunos participando da exibição do vídeo

Estudantes assistindo à apresentação de Mariana Félix

Ao explorar o vídeo que trata das cantorias e do repente, os estudantes comentaram sobre o contato que já tiveram com o gênero, conhecido por todos. Porém o documentário trouxe novidades para eles, como a origem e a grande quantidade de poetas em cidades pernambucanas e paraibanas. A atenção durante a exibição foi total, o que mostra uma apreciação pelos versos e reconhecimento identitário dos cenários e aspectos culturais sertanejos.

Nesse momento, foi feita uma abordagem sobre a noção de verso, rima e improviso. Também foi analisada a modalidade oral, a técnica que os cantadores utilizam e a questão cênica na construção das apresentações. A turma foi questionada sobre as diferenças entre o oral e escrito evidenciando os aspectos que o texto oral abrange e que não podem ser captados pela escrita: o prazer estético, a expressão corporal, a interação do público com os poetas.

Após o documentário e discussão sobre os repentes, apresentou-se o vídeo de Roberta Estrela D'Alva explicando a origem do *slam.* Esse momento teve como objetivo mostrar a pessoa que trouxe esse gênero para o país e expor suas características e origem, como foi feito com o repente no documentário anterior.

Depois disso, foi apresentado um outro vídeo da *slammer* Mariana Félix em que recita "Abusivo", um poema *slam* sobre violência contra a mulher. O vídeo apresenta uma final de batalha no "*Slam* da Guilhermina", coletivo criado por Emerson Alcalde[7]. Na apresentação, a poeta declama e recebe as notas dos jurados. A discussão desse tema é essencial, porém precisou ser interrompida para se concluir na aula seguinte. Foi solicitado que os estudantes

[7] [...] poeta e ator, *slammer* desde 2008 [...]. Em 2012, Alcalde fundou o *Slam da Guilhermina*, o segundo *slam* do Brasil, na Zona Leste de São Paulo. Os encontros poéticos acontecem todas as últimas sextas-feiras de cada mês, a partir das 20h, também com exceção do mês de janeiro, na praça Guilhermina-Esperança, ao lado da estação homônima do metrô, um lugar de estratégica visibilidade para os transeuntes.

escrevessem comentários sobre o *slam* de Mariana Félix para serem postados no grupo de *whatsapp* da sala, mas os estudantes preferiram anotar no caderno e trazer os comentários na aula seguinte; o que foi feito.

Observou-se até então que quando as atividades não se realizam em sala, as reflexões se perdem porque apenas um ou dois estudantes trazem suas respostas, sendo necessário mais tempo para recuperar atividades que já deveriam estar prontas.

Ainda assim, o tema foi retomado, sendo que o que mais chamou atenção nesse debate foram os comentários falados e escritos pelos meninos que revelaram um nível de consciência sobre o problema. Entre os textos destacamos: Estudante B: "*A respeito do slam, Mariana Félix fala sobre relacionamento abusivo e incentiva a mulher a se priorizar e se colocar em primeiro lugar."* Estudante C: *"Ela estava falando a verdade que todos os homens são assim, quer maltratar as mulheres que não tem nada a ver."* Esses comentários, entre outros que foram produzidos por meninos podem até não conseguirem representar o que de fato pensam sobre o assunto, mas a oportunidade de ouvirem uma voz feminina declamando e isso ser debatido na escola foi um ponto relevante para discutir e avançar na formação de pessoas não violentas.

Ao encerrar o debate, foi feita uma comparação entre uma batalha de *slam* com os eventos de cantoria nordestina. Foram abordados e sistematizados com a turma os seguintes pontos:

- Histórico: o repente representa uma tradição mais antiga e o *slam* é uma modalidade de poesia mais atual.
- Técnicas: o repente se realiza no improviso e seguindo uma métrica poética já internalizada pelos poetas e pelo público. Já no *slam*, essa rigidez com a métrica não existe, uma vez que as formas são livres e não há improvisos ou ao menos isso não é uma exigência.
- Interação com o público: ambos ocorrem com plateia que aprecia e julga as apresentações. Há interação do público com os poetas envolvendo aplausos, gritos e outras manifestações que causam reações nos poetas.
- O caráter competitivo também é característica de ambos: no *slam*, existe a batalha em que os poetas se apresentam, recebem as notas dos jurados e passam por etapas classificatórias até se chegar a um campeão. Já nos repentes, há os desafios em que os poetas se enfrentam no verso mostrando velocidade e ritmo na improvisação para derrotar o adversário.

5.8.3.2 Oficina 2: *Slam* - literatura marginal

Considerando as características do *slam* que o aproximam do conceito de literatura marginal, foi realizado nessa oficina o estudo de poemas que evidenciam esses aspectos. Destacou-se o espaço alternativo e democrático em que ocorrem as batalhas de *slam* no Brasil; as formas de divulgação dos poemas, que ocorrem sem interferências de grandes patrocinadores e a linguagem utilizada pelos *slamers*, exemplo de linguagem informal, cotidiana, que é marcante nos *slams.*

A primeira atividade da oficina seria a exibição de um vídeo de Bell Puã apresentando o *slam* "Mas é tudo a mesma merda esse tal de nordestino?" A intenção era ser feito um debate sobre o tema abordado, o reconhecimento dos aspectos culturais nordestinos e pernambucanos, e os preconceitos. No entanto, não foi possível exibir a declamação do poema, devido à redução nos horários. Diante da nova situação, foi apresentado à turma o nome de Bell Puã e sua biografia: Isabela Puente de Andrade, nasceu no Recife em 1993, é uma das mais conhecidas representantes da poesia *slam* em Pernambuco. Além de *slammer*, é escritora e atriz. Faz parte do *Slam das Minas* do Estado. Foi vencedora do *Slam* BR 2017 e representou o Brasil no campeonato mundial ocorrido na França em 2018. Desenvolve atividades de consciência racial em Pernambuco e compõe o coletivo Negro Afronte.

Nesse breve conhecimento sobre a autora, foi enfatizado que os poetas do *slam* representam grupos sociais marginalizados e que se colocam como produtores de uma literatura engajada e marginal.

Após a biografia, foram entregues aos estudantes dois textos, um de Bell Puã, "Aquela que não te pertence", que está no livro *Querem nos calar*. O poema se constrói na defesa da literatura marginal fazendo crítica à cultura ocidental e sua supremacia à medida em que apresenta alguns de seus elementos de forma irônica: *"essa preta aí só me convence/ se com licença, por favor/ por obséquio, pra começar/ a lógica ocidental vem de Aristóteles/ e blá-blá-blá [...]"*. A proposta dessa leitura foi fazer com que os estudantes reconhecessem os elementos de defesa da literatura marginal sistematizando assim as discussões feitas até então.

Após a análise e apreciação da produção de Bell Puã, foi lido o poema de Sérgio Vaz, "A Vida é loka", em que o poeta faz um interessante jogo entre palavras e expressões utilizadas comumente para se referir ao contexto das drogas e do tráfico, transpondo-as para construir outro campo semântico, relacionado à leitura, educação e à sabedoria: *"Umas minas cheirando prosa, uns acendendo poesia."*

Antes, porém dessa leitura, foram apresentadas as seguintes palavras que aparecem no

poema, questionando a turma sobre o contexto a que podem se referir: quebrada, moleque, ônibus, arma, trampo, tráfico. Essa análise inicial teve por objetivo mobilizar os estudantes sobre o que seria lido e potencializar os efeitos de sentido criados no poema de Sérgio Vaz; o que foi de fato atingido, pois a turma começou a dialogar com o texto antes de sua leitura, possibilitando maior envolvimento na construção de sentido. Após discutir no grande grupo sobre o campo semântico que essas palavras compõem, o poema foi lido e se perceberam os sentidos criados na composição dos versos, nos quais o poeta exalta a força da leitura e quebra as expectativas em torno do sentido das palavras e expressões utilizadas.

Inicialmente, alguns dos estudantes revelaram baixa apreciação pelos textos, enquanto outros ficaram envolvidos e interessados. Nesse sentido, percebe-se que os próprios estudantes revelam algum estranhamento ou desvalorização da linguagem coloquial. Percebendo isso, foi destacada nos poemas a defesa de uma linguagem informal e popular, valorizando a diversidade linguística e tentando desfazer a ideia de que essa linguagem não teria valor literário.

É necessário também considerar nessa oficina, o fato de os estudantes não terem assistido à declamação do *slam*, e terem apenas lido o poema; perdeu-se a percepção de que a linguagem utilizada seduz o público ouvinte pelo ritmo e pelo conjunto de expressões linguísticas informais e livres que fazem a poesia potencializar sua força de sentido, já que o *slam* é uma modalidade de poesia falada.

Foi também necessário chamar a atenção da turma para os aspectos preconceituosos reproduzidos socialmente em relação ao pobre e aos moradores das periferias. Em relação a isso, também foi debatido sobre os estereótipos locais em relação ao sertanejo e sua cultura, à vegetação local – a caatinga –, que é vista como sinônimo de pobreza e sofrimento, quando, na verdade, é rica em biodiversidade. Nesse momento, outros elementos também foram abordados pelos estudantes, como o *bullying* e o preconceito contra pessoas com deficiência e moradores da zona rural.

Analisando os dois poemas, foi bastante abordado o uso de variantes linguísticas como forma de resistência e defesa de uma linguagem livre e espontânea que represente os sujeitos que dela se utilizam. Nesse sentido, foi mostrado aos estudantes todo o contexto de produção de uma literatura marginal e sua importância na representatividade dos grupos minorizados em espaços que lhe são negados cotidianamente. Um desses lugares é o da literatura, já que as produções periféricas precisam vencer verdadeiras “batalhas” para serem valorizadas.

5.8.3.3 Oficina 3: Ironia a partir do *slam*

A oficina 3 teve por objetivo promover um estudo sobre os sentidos implícitos que a ironia guarda numa tentativa de aprofundar a leitura crítica e apurada tendo como ponto de partida o *slam*. Considerando que "a cena da ironia envolve relações de poder baseadas em relações de comunicação" (Hutcheon, 2000, p. 17), torna-se um campo frutífero estudar sobre a ironia de maneira crítica e política refletindo sobre seu potencial em se apresentar algo dito com intenção de se dizer o contrário e como esse aspecto agrega poder ao emissor. No *slam*, a ironia está em algumas construções linguísticas, mas também no próprio ato performático, na expressão fisionômica que varia entre a crítica direta e o fingir que concorda com o que se está criticando para logo depois levantar voz de enfrentamento.

Para iniciar o estudo, foi questionado aos estudantes o conceito de ironia e qual a sua função. Os estudantes responderam oralmente com exemplos: *"Chegou cedo, hein?"* para dizer que alguém está atrasado. Nesse momento um aluno propôs que se fizesse um combinado de todos começarem a falar tudo de forma irônica. A proposta revela o aspecto de jogo que a ironia representa e, como conversa inicial, foi uma estratégia positiva falar ironias para explicar seu próprio conceito.

Depois disso, foram retomados no quadro alguns versos de *slams* já trabalhados: "Me disseram que minha primeira gargalhada foi contigo / Que ironia! / Das minhas lágrimas tu já foi motivo", de "Senhor desconhecido", de Cristal Rocha, já lido pela turma. Por meio do sentido criado nesses versos, a ironia foi mostrada como algo que envolve essa contradição em que a pessoa que fez rir na verdade é quem provoca a dor do abandono que se converte em lágrimas. Nesse caso, a ironia não está apenas na construção linguística de se dizer o contrário do que se pretende, mas em também se fazer algo contrário ao que se espera.

Outro ponto para análise da construção da ironia foi a retomada do poema "A vida é loka", de Sérgio Vaz, especialmente no verso: "**Essas vidas mansas** estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas." Nessa ocasião, foi questionado oralmente os estudantes sobre onde está contida a ironia. A turma revelou dificuldades em reconhecê-la. Nesse caso, a expectativa era de que a expressão destacada fosse referida pelos estudantes já que a vida das pessoas que vivem nas periferias em meio ao trabalho faz oposição a expressão. Além disso, ao mencionar "vidas mansas", há uma referência à forma preconceituosa como essa população é chamada e, ao fazer esse uso, o autor se apropria de um termo negativo e reverte esse teor por meio da ironia.

Essas reflexões mostram o que Hutcheon (2000) reflete sobre o potencial político da ironia e os conhecimentos envolvidos na sua interpretação que envolvem o contexto e a

comunidade discursiva. É possível, nesse sentido, que os moradores de periferias urbanas reconheçam essa ironia com mais facilidade por participarem dessa realidade.

Foi chamada a atenção dos estudantes também sobre o uso da expressão "os Datenas" como referência ao jornalista sensacionalista que, assim como outros do mesmo segmento, fazem entretenimento com as tragédias que ocorrem no país destacando a criminalidade nas comunidades. Isso também havia passado imperceptível pela turma.

Após a aula sobre ironia a partir dos textos estudados, foram explorados outros textos como charges, artigos de opinião e anúncios publicitários, em que havia ocorrência de ironia para que fosse identificada e interpretada. Essa atividade foi realizada individualmente.

5.8.3.4 Oficina 4: Identificando temas e produzindo

O objetivo da oficina foi sensibilizar os estudantes sobre a produção de *slams* com temas que fizessem sentido para eles. Por isso, foram retomadas questões já debatidas, sistematizando a organização das temáticas por meio da produção coletiva de uma lista com os temas locais mais controversos que precisam de debates e cobranças de soluções por parte da sociedade, considerando o local em que se encontram e o momento atual.

Para instigar os estudantes sobre a reflexão de temáticas que envolvam seu contexto social, foram feitos alguns questionamentos, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 8 – Questionamento para reflexão

Leia o que diz o artigo 6º da Constituição Brasileira

> **Art. 6º** São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência ao desamparados, na forma desta Constituição.

1. De acordo com o artigo, que itens fazem parte dos direitos sociais?
2. Agora, analise o local em que você mora, a comunidade da qual você faz parte e descreva que direitos sociais não estão sendo atendidos ou que estejam funcionando precariamente.
3. Identifique para cada direito não garantido o(s) agente(s) causador(es), ou seja, o que está impedindo de concretizá-los.
4. Analise os temas já debatidos em sala de aula e marque os que você percebe que estão presentes em sua comunidade, seja em casa, na escola ou na sua localidade:

( ) abandono familiar
( ) racismo
( ) machismo
( ) preconceito contra o nordestino e sertanejo
( ) preconceito contra os pobres e moradores das periferias
( ) violência contra a mulher
( ) preconceito linguístico

Fonte: Arquivo da autora

Após cada estudante responder individualmente as questões propostas, constatou-se na questão quatro que o tema mais citado foi o abandono familiar, seguido de machismo. Foi realizada em seguida, a produção coletiva de uma lista de temas. Essa atividade teve por objetivo verificar se os estudantes identificam questões sociais relacionadas aos direitos em sua localidade e como essas visões se relacionam de um sujeito para o outro. A lista com os possíveis temas foi coletiva, porém cada um pôde acrescentar em seu caderno outras questões. A lista foi produzida e apareceram os seguintes temas: preconceito (racismo e contra PCDs); violência; desrespeito; feminicídio; abuso sexual; suicídio; escolas precárias; bullying. Após pensar sobre o possível tema que cada um iria escolher, foram iniciadas as produções individualmente.

À turma, foi esclarecido que as produções iriam ocorrer, no entanto, a apresentação dos poemas não seria obrigatória, já que desde o início das oficinas ficou claro que a participação na "batalha de *slam*" seria voluntária. As produções foram iniciadas em meio a muitas recusas e dificuldades sobre como escrever, qual tema escolher. Como o tempo era escasso, o processo de produção precisou de mais tempo e não foi concluído até chegar o dia da oficina de performance e expressão corporal, que estava prevista para ocorrer após a produção e revisão dos poemas. Dessa forma, foi necessário realizar a oficina e fazer uma pausa nas produções.

5.8.3.5 Oficina 5: Revisão e edição dos textos

Embora tenha sido planejada, essa oficina não chegou a se realizar, devido ao tempo da produção que se estendeu além do esperado, e devido às interrupções ocorridas durante as aulas, que acarretaram numa produção fragmentada e sem oportunidade de revisão detalhada, como era objetivado. Nesse sentido, foi necessário readequar o cronograma, antecipando a oficina de expressão corporal e performance para garantir sua realização, pois havia o risco de ser também suprimida.

O objetivo da oficina de revisão era que os estudantes identificassem, em seus poemas, elementos que precisariam ser revisados ou aprimorados para que se tornassem mais claros, considerando a situação comunicativa que era a de apresentar o poema declamando a um público composto pelos estudantes e professores da escola. Diante dessa situação, optou-se que as referidas produções não seriam analisadas no corpus da pesquisa já que o processo de produção não ocorreu em todas as suas etapas. Além disso, o objetivo era analisar em que medida as oficinas contribuíram na melhoria da formação leitora, e não da prática da escrita.

5.8.3.6 Oficina 6: Interpretação e jogos corporais

O objetivo da oficina foi preparar os estudantes para declamação dos *slams* e também promover uma experiência performática própria do gênero que envolve elementos corporais, expressões fisionômicas e toda linguagem simbólica do corpo, além do trabalho com a voz, que amplifica a discussão dos temas referidos nos poemas. Para promover essa oficina, foi convidada a profissional Aurenir Lima, uma atriz e educadora da região, que tem experiência com oficinas de teatro e declamação. Ela realizou um trabalho envolvendo linguagem corporal e vocal, e realizaria os primeiros ensaios com os poemas produzidos pelos estudantes. No entanto, como já mencionado, os textos não estavam prontos e foi necessário repensar a organização desse momento.

A princípio, a oficina seria realizada durante a aula normal, porém, devido a questão do espaço inadequado da sala de aula e o tempo que seria insuficiente, foi decidido realizar essa oficina num sábado pela manhã. Com a escola vazia, foi possível realizar as atividades no pátio da escola sem interferências, o que foi bastante produtivo, porém, por se tratar de um sábado, apenas oito estudantes compareceram.

A oficina foi iniciada com uma roda de conversa sobre a declamação de *slam*, as *batalhas* e a função da arte poética em espaços públicos. Depois, foram realizados diversos jogos corporais e vocais, e foi feita uma dramatização teatral improvisada. Os estudantes demonstraram total engajamento durante toda a oficina e mostraram interesse em realizar a apresentação. Até então, a proposta era ser realizada uma batalha com os poemas produzidos, porém, diante das dificuldades, foi decidido junto à turma realizar a declamação de um *slam* apenas, envolvendo os estudantes que participaram da oficina. Essa declamação teve como tema o racismo e foi realizada na vivência do projeto de consciência negra da escola. Os estudantes fizeram a declamação coletiva para todos os estudantes da escola, conforme demonstração abaixo:

Imagem 3 - oficina

Oficina de performance corporal e vocal
Fonte: arquivo pessoal 2023

Imagem 4 - oficina

Jogos corporais
Fonte: Arquivo pessoal, 2023

Imagem 5 - oficina

Roda de conversa
Fonte: Arquivo pessoal, 2023

Vivenciar o *slam* em sua dimensão performática foi uma experiência essencial para imersão dos estudantes no gênero e a compreensão de sua função social. Após esse momento, houve mais interesse no gênero, alguns estudantes fizeram pesquisas de outros *slams* por iniciativa própria.

5.8.4 Batalha de *slam:* "Um microfone na mão e uma ideia na cabeça"[8]

A batalha de *slam,* de acordo com D'Alva:

> [...] embora encontrem-se variações na forma em que os *slams* são realizados, na maior parte das comunidades existem três regras fundamentais que são mantidas: os poemas devem ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo, deve ter no máximo três minutos e não devem ser utilizados figurinos, adereços, nem acompanhamento musical. (D'Alva, 2011, p. 122)

A realização da batalha seria a última oficina, mas desde o início estava claro para a turma que a participação seria voluntária. Diante das dificuldades surgidas ao longo do processo, não foi possível realizar esse momento, porém será exposto a seguir como foi planejado o momento.

A mesma sistemática dos poetas terem três minutos para declamarem poemas inéditos e não podem utilizar adereços nem fundo musical seria também seguida na presente proposta. Também haveria a possibilidade de recitar em duplas ou individualmente.

Nas batalhas originais, os poetas fazem inscrição na hora do evento, porém na escola os participantes fariam inscrição antecipadamente, uma semana antes da apresentação. As premiações são simbólicas e a competição ocorreria para se criar uma atmosfera lúdica e esportiva, mas o que estaria em jogo na verdade seria a cultura e o aprendizado.

A organização das "batalhas de *slams"* envolve um apresentador(a), cinco jurados, um *DJ*, responsável pelo repertório musical que ocorre no início e entre uma apresentação e outra, e o *counter*, pessoa encarregada de fazer o somatório das notas de cada *slammer*. Na presente proposta de *"batalha"*, os jurados seriam escolhidos previamente, dois professores, dois estudantes do ensino médio e um(a) funcionário(a) da escola. As notas seriam expostas em plaquetas pelos jurados assim que as apresentações terminassem, sem abrir intervalos entre uma e outra. As notas seriam somadas e no final, a divulgação do vencedor.

[8] Referência ao título do artigo de Roberta Estrela D'Alva "Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o *poetry slam* entra em cena" publicado em 2011.

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 RELATO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Considerando que a presente pesquisa se propôs a contribuir na formação de leitores críticos que avancem no desenvolvimento de um tipo de leitura apurada, como na interpretação da ironia, foram planejadas e desenvolvidas atividades com essa finalidade e que pudessem evidenciar em que medida a poesia *slam* se traduziria como uma possibilidade nesse sentido. A proposta de trabalho incluiu uma sequência básica e sete oficinas.

Para a análise de toda a metodologia desenvolvida com os estudantes, foram realizadas uma atividade inicial e final de reconhecimento do desempenho dos participantes em relação ao que se pretendia estudar durante todo o trabalho. Para isso, a primeira atividade foi um teste com doze questões de leitura e interpretação de textos explorando o reconhecimento de ironia, informações implícitas, inferência do sentido de palavras e expressões e reconhecimento de humor.

A escolha desses aspectos se deu pelo fato de, nessa pesquisa, estar envolvida a BNCC na tentativa de definir mais objetivamente o perfil leitor que se instituiu como referência no estudo. A competência selecionada foi:

Quadro 9 – Competência a ser desenvolvida

• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.

Fonte: Arquivo da autora.

Essa competência foi selecionada porque é constituída por habilidades referentes à inferência, que representa um tipo de leitura mais aprofundada. A partir dessa escolha, foram selecionadas questões que compõem as revistas pedagógicas do SAEPE/CAED, referente aos anos de 2010 a 2018. A escolha desse material se justifica pelo fato de ser o sistema de avaliação do estado de Pernambuco, que ocorre anualmente, sendo que os resultados dessas avaliações também foram considerados na elaboração do problema inicial da pesquisa. Não sendo encontradas nesse material o número de questões necessárias para os testes, foi também consultado um *blog* que tem por nome *Blog do Professor Warles*, onde foram encontradas outras questões de avaliações externas.

Tanto a atividade inicial quanto a final foram organizadas nessa mesma perspectiva,

servindo para a análise antes e depois da realização da proposta didática. O número de questões foi definido com base na quantidade de habilidades envolvidas, sendo três questões para cada habilidade. Essa escolha foi feita para que se aproxime de um resultado mais confiável, sendo que o estudante que respondeu corretamente duas ou três delas para cada habilidade foi considerado como já tendo seu domínio. Já se acertasse apenas uma e errasse duas, se considerou a habilidade como não desenvolvida. Também foi feito uma média entre as três questões respondidas que resultou no percentual de acertos por habilidade, como será exposto a seguir em gráficos. Dessa forma, foram analisados os resultados, da atividade inicial e final, promovendo uma imagem de como os estudantes realizam inferências e que tipo de impacto houve nos resultados após a realização das oficinas.

O *corpus* de análise da pesquisa foi os resultados desses testes com o objetivo de se avaliar as possíveis contribuições das oficinas propostas para um melhor desempenho no desenvolvimento de leitura mais crítica e aprofundada, no sentido de se realizar inferências.

O teste inicial foi realizado com dezenove estudantes. A turma já havia sido informada previamente sobre a metodologia da pesquisa, mas houve uma conversa antes da atividade informando que a função desta não era de atribuir notas bimestrais; o objetivo também não era saber quem sabia mais ou menos. A função era a de avaliar as oficinas que seriam realizadas com a turma, por isso uma atividade antes e outra depois das oficinas.

A turma foi receptiva, porém dois estudantes, que apresentam mais dificuldades, aparentaram ter respondido sem terem lido conscientemente todas as questões. Além disso, devido à redução de horários das aulas, alguns estudantes precisaram terminar na aula seguinte.

Foram selecionadas 12 questões de múltipla escolha, como já informado e apresentado a seguir, das revistas pedagógicas do SAEPE/CAED e do *Blog* do professor Warles, o qual contém questões de outras avaliações externas institucionais. O teste foi organizado da seguinte forma:

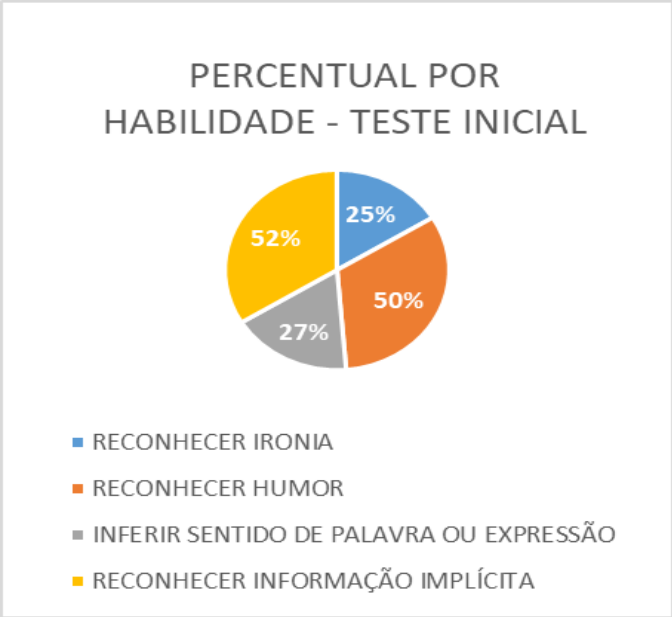
Quadro 10 – Habilidades e questões de múltipla escolha

HABILIDADE	**QUESTÕES**
- Identificar efeitos de ironia em textos variados.	01, 05 e 09
- Identificar efeitos de humor em textos variados.	02, 06 e 10
- Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.	03, 07 e 12
- Inferir uma informação implícita em um texto.	04, 08 e 11

Fonte: Arquivo da autora.

Após todos os estudantes responderem seus testes, os resultados foram consolidados por meio de uma planilha de *excel*, onde foi possível visualizar os percentuais de acertos e erros por questão e por habilidade para comparar com os resultados finais. Foi escolhido como forma de apresentação dos dados o formato de gráfico para se visualizar esses consolidados.

Gráfico 1 – percentual por habilidade – teste inicial



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Era esperado que dezenove estudantes realizassem o teste, mas apenas dezessete o fizeram, na data, outros dois fizeram depois. Todas as habilidades envolvidas nas questões requeriam do estudante o uso de inferências, porém em níveis de complexidade diferentes sobre o reconhecimento da ironia, do humor, inferência do sentido de palavras e expressões e reconhecimento de informações implícitas. Os resultados apontam que as questões que envolvem reconhecimento de ironia foram as que representaram os menores acertos. Isso sinaliza tanto que esse assunto é trabalhado em proporção menor do que outros assuntos, como também oferece maior complexidade por depender de análise contextual e necessitar do leitor um olhar interpretativo sempre além do que está dito literalmente.

É possível analisar também no contexto desse teste que em todas as questões houve dificuldades, já que nenhuma das habilidades apresentou um percentual igual ou maior que 60%, o que confirma as expectativas iniciais da pesquisa em se selecionar essas habilidades como mais desafiantes na formação leitora.

Considerando a situação inicial dos estudantes, as oficinas começaram e foram concluídas, como já relatado. Depois de toda a metodologia, os estudantes foram convidados a realizarem o teste final. Foi, então, explicado novamente a turma toda sobre a função desse teste e da importância de todos responderem conscientemente. Nesse momento, a turma já havia feito a prova oficial do SAEPE e SAEB, e estavam se preparando para o TCF (Trabalho de Conclusão Final) do ensino fundamental. Além disso, já se aproximava das avaliações bimestrais. Nesse contexto, era necessário estimular os estudantes que estavam cansados e tranquilizá-los quanto à questão da atividade não "valer nota".

Assim como o teste inicial, foram doze questões organizadas da seguinte forma:

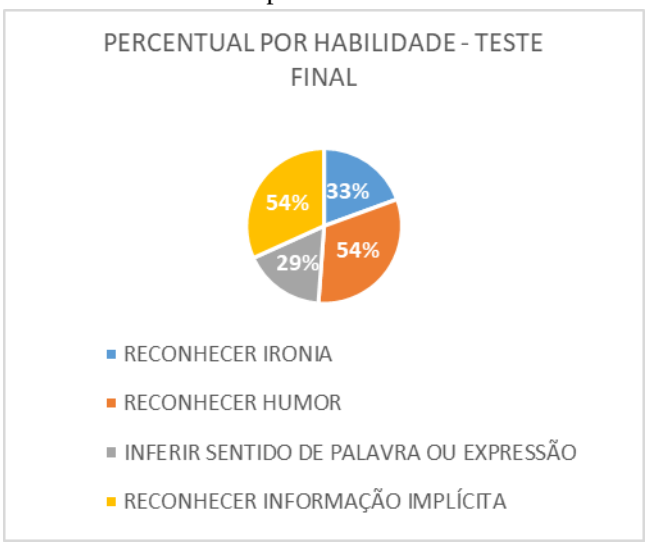
Quadro 11 – Número de questões

HABILIDADE	QUESTÕES
- Identificar efeitos de ironia em textos variados.	01, 05 e 09
- Identificar efeitos de humor em textos variados.	06, 08 e 10
- Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.	03, 07 e 12
- Inferir uma informação implícita em um texto.	02, 04 e 11

Fonte: Arquivo da autora.

O gráfico a seguir mostra como foi o desempenho dos 16 estudantes que compareceram e concluíram a atividade. Nesse dia, foi solicitado à professora de outra disciplina que cedesse suas aulas para que o teste se realizasse integralmente nessa aula.

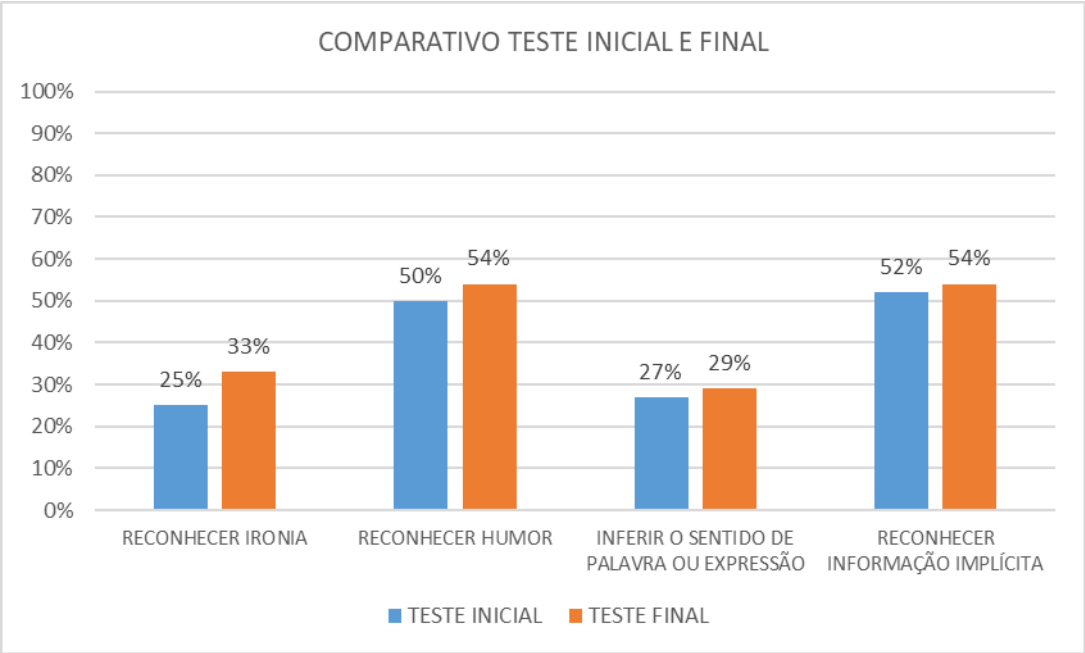
Gráfico 2 – Percentual por habilidade – teste final



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Após a realização das oficinas, foi observado que houve uma pequena melhora nos resultados por habilidade que, embora continuem abaixo de 60%, elevaram-se sutilmente. É importante mencionar que durante as oficinas a ironia foi trabalhada com os estudantes em debates e por meio do *slam*, mas também em atividades com outros textos, o que não ocorreu com as demais habilidades. Apesar do percentual ser ainda baixo e revelar dificuldades em se reconhecer a ironia, o percentual de crescimento em relação ao resultado inicial foi maior do que o das outras habilidades. O gráfico a seguir mostra o comparativo entre os resultados dos dois testes:

Gráfico 3 – Comparativo do teste inicial e final



Fonte: elaborado pela autora (2023)

De acordo com os resultados expostos nos gráficos, houve evolução em todas as habilidades, sendo o maior crescimento no reconhecimento da ironia. Em relação às demais habilidades, há praticamente uma manutenção dos resultados. Considerando que o objetivo dos testes foi avaliar a contribuição da metodologia no avanço da formação leitora, a partir do perfil de leitor que realiza inferências, é possível concluir, diante dos resultados e da análise da realização das oficinas, que o uso das atividades foi favorável a esse avanço.

O crescimento de 8% no resultado sobre o reconhecimento da ironia permite fazer as seguintes conclusões: 1) quando se ensina algo, tende-se a aprender, ou seja o trabalho com foco na ironia gerou melhoria na aprendizagem, diferentemente do resultado em relação ao que não foi trabalhado como foco; 2) as oficinas e os debates sobre questões que demandam análise crítica da realidade promovem avanço na leitura; 3) a poesia *slam* pode potencializar o desenvolvimento de habilidades leitoras referentes à inferência no reconhecimento de ironia.

Além dessas análises, em se tratando do contexto em que o trabalho foi realizado, é necessário relatar também que as oficinas não puderam ser realizadas no tempo que se previa, havendo quebras em debates importantes, fragmentação do trabalho com alguns textos e supressão de oficinas, ocasionadas pela situação em que a escola se encontrava com problemas na rede elétrica, necessitando da companhia energética um serviço que não ocorreu até a finalização do ano letivo. Além dessa demanda, o período também foi intenso para os estudantes que participaram das avaliações do SAEPE e SAEB, além de apresentarem seus trabalhos de conclusão do ensino fundamental nesse mesmo mês. Nesse sentido, acreditamos que as contribuições das oficinas poderiam ter sido maiores, caso houvesse condições mais favoráveis à sua realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de avaliações externas de desempenho em leitura e a implantação de uma proposta curricular comum no ensino é uma realidade nas escolas públicas brasileiras. Os resultados dessas provas são importantes para analisar o ensino e principalmente realizar intervenções sobre as diversas realidades. No entanto, embora as avaliações ocorram anualmente, há quase vinte anos, com a definição do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), ações interventivas nem sempre são implementadas com a mesma regularidade.

Nesse contexto, o objetivo da pesquisa foi contribuir para formação leitora por meio da proposta e avaliação de intervenção envolvendo o gênero *slam* numa realidade específica, considerando os referidos resultados de avaliações anteriores e a observação do desempenho dos estudantes em seu contexto diário. Mesmo envolvendo os índices de avaliações externas, a presente pesquisa não os assume como verdade absoluta, descontextualizada, nem tampouco como responsabilidade exclusiva da escola, do professor ou dos estudantes. Desde que se pensou a temática da pesquisa, já estava claro que são diversos os fatores que estão contidos nesses resultados e que uma estratégia metodológica pode contribuir nos avanços, mas não será o caminho único para alcançá-los.

Ao se almejar avanços no processo de leitura crítica e eficaz, se pensa politicamente o papel desse ato na sociedade como um direito que possibilita outros e é uma forma de enfrentamento das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, as contribuições previstas nessa pesquisa são amplas e, embora sejam medidas por meio de testes, não têm fim em si mesmos nem se pretende esgotar neles todas as análises, mas seu uso é uma tentativa de expor mais objetivamente essas contribuições.

Além dos resultados das avaliações externas, também foi observado na realidade pesquisada um afastamento e apatia por parte dos estudantes durante as aulas de língua portuguesa, o que inquietava bastante e poderia piorar ainda mais o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras tão almejadas. Refletindo sobre essa realidade, pensou-se em temas e textos que aproximassem mais esses estudantes de uma participação nas aulas com mais diálogos e debates para se chegar a leituras apuradas. Assim, a poesia *slam* surgiu como essa possibilidade de discutir temas da realidade por meio de uma linguagem artística e crítica. Embora o gênero envolva a oralidade e tenha, nesse estudo, sido intenso o trabalho com essa modalidade, o recorte feito das contribuições do *slam* foi na modalidade da leitura, e sua presença no presente estudo tem contribuições em todas as modalidades da linguagem,

inclusive na escrita, pois o *slam* tem essa abrangência.

Outro recorte necessário para o estudo foi a definição de habilidades que fizessem parte de um perfil de leitor crítico e proficiente. Nesse sentido, analisou-se a BNCC bem como os descritores das avaliações externas e chegou-se à questão da inferência como um tipo de leitura mais aprofundada, por envolver mais do leitor na construção de sentido do texto. Dentro desse aspecto, havia as habilidades de reconhecimento dos efeitos de humor, inferência no sentido de palavras e expressões e o reconhecimento de informações implícitas. Então, foi feito outro recorte instituindo a ironia como foco, trabalhando-a durante as oficinas. Os demais aspectos envolvidos na inferência também foram avaliados nos testes, mas com o objetivo de avaliar como o trabalho focado em um aspecto pode representar avanços.

Nesse contexto, foi se desenhando a pesquisa. A realização das oficinas contou com o apoio de várias mãos, especialmente dos próprios estudantes, que já se encontravam quase exauridos por diversas demandas, num momento de realização das avaliações externas e trabalho de conclusão do ensino fundamental, além de estarem assistindo aulas em um ambiente sem ventilação. Essas situações também compõem os resultados apresentados, pois fazem parte da realidade não podendo serem desconsideradas.

Mesmo diante da realidade em questão, foi possível vislumbrar possibilidades muito mais amplas do que o que se previa a partir do trabalho com o gênero *slam*, já que foi essencial para se aproximar estudantes, melhorando os diálogos, abrindo espaço para escuta destes num contexto em que o professor ainda representa o detentor das falas. Essa aproximação por meio da oralidade potencializa a aprendizagem da leitura, uma vez que, com o engajamento e mobilização de subjetividades, o estudante se dispõe a avançar na interpretação dos enunciados e da realidade. Nisso consiste a maior contribuição dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALAVARCE, Camila da Silva. **A ironia e suas refrações:** um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BENETTI, Márcia. A ironia como estratégia discursiva da revista Veja. **LÍBERO**, n. 20, p. 37- 46, 2016.

BEZERRA. Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. *In*: DIONÍSIO. Angela P. e _____(org.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRANDÃO, C. R. O outro, esse difícil. *In*: _____. **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. 1.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

COSSON. Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. **Synergies Brésil**. Nº 9, 2011. P. 119-126.

DUARTE, L. P. **Ironia, humor e fingimento literário**. Resultado de pesquisa – ironia e humor em literatura. Belo Horizonte, 1994.

DUARTE, Mel (org.) **Querem nos calar:** poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2019.

FREITAS, Daniela Silva de. Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, *[S. l.]*, n. 59, p. 1–15, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/29317. Acesso em: 2 maio. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUTCHEON, Linda. **Teoria e política da ironia**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil. 5**. ed. 11 set. 2020. Disponível

em: https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em 18 mai. 2023.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16º ed. Campinas: Editora Pontes, 2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In ZILBERMAN, Regina. **Leituta em crise na escola:** as alternativas do professor. 9ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão Textual como Trabalho Criativo. In UNESP. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf. Acesso em 25 maio. 2023.

NASCIMENTO, Érica. **Literatura marginal**: os escritores da periferia entram em cena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

NEVES, Cynthia. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'água** (online), São Paulo, v. 30, n.2, p. 92-112, out. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615> Acesso em 17 fev. 2023.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Reflexos de identidade e socialização nos espelhos de Marina Colasanti. In PINHEIRO, Hélder. **Literatura**: da crítica à sala de aula. Campina Grande: Bagagem, 2006.

OLIVEIRA, Silvério. **Letramentos Marginais**: literatura, cultura e alteridade. Recife: EDUPE, 2018.

PAIVA, Edson. **Batalhas de poesia *slam***: representatividade sócio-literária. 2019. 34 f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PANICHELLA, Fernanda C. Concepção de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista E-scrita**, UNB, p. 125 - 137. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2204/2027. Acesso em: 17 de fev. 2023.

PEREIRA F. J. José. **O Potencial Político Da Ironia No Complexo Teórico Do Pós-Modernismo, Segundo Linda Hutcheon**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em:

https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204482. Acesso em: 5 mai. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, J. V. S.; MIRANDA, K.R.M. Se a aula é de poesia, que tal uma experiência literária com *poetry slam?* **Cad. Letras UFF**, Niterói, v. 31, n.61, p. 53-75, 2º semestre 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/44159. Acesso em 05/05/2023.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; AZEVEDO, Ana Paula Matos Bezerra de. Por uma introdução à teoria da multimodalidade: uma abordagem panorâmica para professores de lingua(gem). **Revista Horizontes de Linguistica Aplicada**, *[S. l.]*, v. 17, n. 1, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9026. Acesso em: 2 maio. 2024.

SAEPE, Resultados. **CAED** Digital, 2022. Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/resultados. Acesso em: 31 de maio. 2023.

SANTOS, E. de N. B., & BRITO, S. M. V. L. Literatura em sala de aula: representatividade para a construção da identidade de crianças e adolescentes negros. **Brazilian Journal of Development**, *7*(6), p. 54101–54115, 2021. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30621. Acesso em: 31 maio. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Elisabete Novaes de; SÁ, Poliana Martins Oliveira. Literatura e outras linguagens: ressignificando o ensino. *In*: OLIVEIRA, Silvério. **Letramentos Marginais:** literatura, cultura e alteridade. Recife: EDUPE, 2018.

SOUZA, Fabiana Oliveira de. O Poetry Slam no ensino de língua espanhola: uma proposta para o letramento literário crítico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 645–658, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666272. Acesso em: 2 mai. 2024.

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

VIANA, Lidiana. **Poetry *slam* na escola**: embate de vozes entre tradição e resistência. 2018.

165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

APÊNDICES

1. PLANOS DE AULA

PLANOS DE AULA

AULA 01 – ANÁLISE INICIAL DE DESEMPENHO DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA/ANO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL
DATA: 16/10/2023
OBJETIVO: Investigar o desempenho dos estudantes no reconhecimento de informações implícitas em textos de gêneros variados, no intuito de traçar o perfil leitor dos discentes que será comparado com o perfil destes no final das oficinas.
RECURSOS: Fichas com as atividades xerocopiadas.
COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.
METODOLOGIA: • Inicialmente os estudantes serão informados de que realizarão uma atividade individual de leitura e interpretação composta por 12 questões e que devem responder de forma consciente para colaborar com os resultados verdadeiros que irão compor a pesquisa que se está realizando com a turma (relembrar sobre o compromisso assumido em participar das atividades). Será esclarecido também que a atividade não será utilizada como avaliação para compor notas bimestrais nem punir ou favorecer nenhum participante. • Os estudantes realizam uma atividade de leitura e interpretação com 12 questões de múltipla escolha, utilizando o mesmo formato das avaliações externas que acontecem anualmente nas turmas de 9º ano. Esse procedimento tem por objetivo analisar como está o desempenho da turma no reconhecimento de sentidos implícitos por meio da ironia, humor e inferência do sentido de palavras e expressões em textos variados.
CONTEÚDOS ENVOLVIDOS: Efeitos de sentido construídos/(re)construídos por meio do uso de palavras, expressões e uso de ironia e humor.
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 02 AULAS (50 MIN./AULA)

AULA 02 – SEQUÊNCIA BÁSICA DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA/ANO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL
DATA: 17/10/2023
OBJETIVO: • Apresentar o gênero de poesia *slam*.
RECURSOS: Caixa de som, microfone, cópias do texto “Senhor desconhecido” de Cristal Rocha presente no livro “Querem nos calar” organizado por Mel Duarte (2019), papel ofício para produção da página de diário.
COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

METODOLOGIA: A metodologia a seguir é uma estratégia de leitura literária adaptada a partir de Cosson (2011), intitulada sequência básica.

Motivação:

"Um microfone na mão..."

✓ Levar os estudantes até a biblioteca ou à sala de vídeo.

✓ Apresentar o vídeo *Slam* escolar! A voz da juventude (disponível em https://www.facebook.com/watch/?v=2736302476603200).

✓ Realizar uma roda de conversa, iniciando um diálogo sobre problemas e as inquietações na comunidade em que vivem que os fazem sentir vontade de gritar, de clamar e de se fazer ouvir.

✓ Com um microfone ligado, estimular os estudantes a falarem em tom de enfrentamento as situações no mundo e na comunidade que causam opressão; acordar com a turma que todos permaneçam em silêncio enquanto os colegas falam, em sinal de respeito e acolhimento. Nesse momento, vem à frente quem quiser e serão aceitas e ouvidas todas as falas sem julgamentos.

✓ Questionar os estudantes sobre o que sentiram ao falarem e ao ouvirem os colegas. Refletir com a turma sobre os espaços de fala que tem tido para conversar sobre essas questões.

Introdução:

✓ Perguntar se já ouviram falar de *slam.*

✓ Apresentar o livro *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta* /Mel Duarte (org) e apresentar nome e uma breve biografia da *slamer* Cristal Rocha, autora do poema, *Senhor Desconhecido* (p. 55) que será lido nesse momento.

Leitura:

✓ Entregar aos estudantes uma cópia do texto para que leiam, silenciosamente, em seguida será feita uma leitura em voz alta pela professora.

Interpretação:

✓ Conversa com os estudantes sobre o tema do poema.
Debate, em seguida produção de uma página de diário relatando sobre o que foi lido.

CONTEÚDOS ENVOLVIDOS:

- Gênero de poesia *slam.*
- Efeitos de sentido decorrentes da repetição de palavras e das rimas.
- Marcas linguísticas que evidenciam o locutor/interlocutor do texto.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 02 AULAS (50 MIN./AULA)

AULA 03 – OFICINA 01
Estudo sobre o gênero *slam* a partir da cultura do repente e das cantorias

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA/ANO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

DATA: 23/10/2023

OBJETIVO:

- Conceituar a poesia popular a partir dos repentes e conhecer as características do *slam* por meio de vídeos e debates sobre as temáticas abordadas nas declamações.

RECURSOS: Computador, projetor de vídeo e caixa de som.

COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:
(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

METODOLOGIA

No laboratório de informática, apresentar trechos do documentário "Poetas do repente" para abordar a poesia popular nordestina e a tradição dos repentes e cantorias. Depois disso, apresentar os vídeos *"O que é Poetry Slam? Com Roberta Estrela D'Alva - Top Dicas Sesc #48"* onde Roberta Estrela D'Alva (precursora do *slam* no Brasil) explica brevemente a origem e o significado do *slam*. Em seguida, será exibido um outro vídeo com uma batalha de *slam* - *Tema: violência contra mulher:* https://youtu.be/lj5gI3DxPOI *Mariana Felix - Abusivo*

- Debate e produção de comentários sobre os temas dos *slams* apresentados. Esses vídeos e os comentários também estarão no grupo de *whatsapp* para que possam expandir os debates até após saírem da escola.
- Apresentar slides sobre o gênero, explicando sua origem e suas características e como se realizam as batalhas de *slam*.
- Lançar a proposta de realização de uma batalha de *slams* na escola.

CONTEÚDOS ENVOLVIDOS:
- Variações e preconceitos linguísticos.
- Identitarismo.
- Marcas linguísticas que evidenciam o locutor/interlocutor do texto.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 01 AULA (50 MIN./AULA)

AULA 04 – OFICINA 02
***Slam* - literatura marginal**

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA/ANO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

DATA: 24/10/2023

OBJETIVO:
- Construir criticamente o significado e função da poesia marginal e fazer um levantamento dos temas locais que demandam maiores necessidades de discussão.

RECURSOS: Textos e atividade xerocopiados, computador e projetor de vídeo.

COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

METODOLOGIA

- Exibição de vídeos para iniciar o conceito de literatura marginal.

Tema: preconceito regional e valorização da cultura pernambucana https://youtu.be/7N0u0tgi8CM Mas é tudo a mesma merda esse tal de nordestino? Bell Puã

- Leitura do poema "A vida é loka" de Sérgio Vaz, debate e estudo sobre a poesia marginal, através de slides.
- Leitura de poema *Aquela que não te pertence* de Bell Puã destacando os versos sobre a poesia marginal e o contraponto com as artes e conhecimentos canônicos.
- Levantamento sobre temas sociais que envolvem a comunidade. Nesse momento, os estudantes irão expor os problemas sociais da comunidade em que vivem, sendo estimulados a refletir sobre essas questões numa perspectiva crítica.

CONTEÚDOS ENVOLVIDOS:

- Variações linguísticas e preconceito.
- Identitarismo.
- Marcas linguísticas que evidenciam o locutor/interlocutor do texto.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 02 AULAS (50 MIN./AULA)

AULA 05 – OFICINA 03
Ironia a partir do *slam*

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA/ANO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

DATA: 27/10/2023

OBJETIVO:

- Apresentar e ampliar o conceito sobre ironia, refletindo sobre as intencionalidades e os efeitos de sentido construídos a partir dela.

RECURSOS: Computador, projetor de vídeos, caixa de som e cópias das atividades de leitura e interpretação.

COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como **ironia**, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

METODOLOGIA

- Conversa inicial questionando a turma sobre o que é ironia, em seguida leitura e exibição de vídeos com *slams* identificando neles trechos do texto e performance da declamação que contém tom irônico. Vídeos e texto: Eu sou a revolta da Chibata – Natália Pagot/ A coisa tá preta (fragmentos) Felipe Marinho; Senhor desconhecido – Cristal Rocha (fragmentos)
- Vídeo: Midria – "Eu sou a menina que nasceu sem cor..."(https://youtu.be/o6zEZP7pudQ)
- Análise da performance dos poetas no ato da declamação.
- Atividade de interpretação de textos diversos que contém ironia.

CONTEÚDOS ENVOLVIDOS:

- Variações linguísticas e preconceito.
- Ironia.
- Identitarismo.
- Marcas linguísticas que evidenciam o locutor/interlocutor do texto.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 02 AULAS (50 MIN./AULA)

AULA 06 – OFICINA 04
Identificando temas e produzindo

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA/ANO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

DATA: 31/10/2023

OBJETIVO:

- Sensibilizar a turma sobre a produção do *slam* em relação aos temas que já foram debatidos e iniciar a produção individual.

RECURSOS: Computador com internet.

COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

METODOLOGIA

- Retomada dos temas elencados pela turma, aprofundando os debates e pesquisas sobre o assunto no laboratório de informática.
- Início das produções com apoio da professora e dos alunos monitores da turma.
- Nesse momento, todos são convidados a produzir, porém a participação na batalha é voluntária, podendo ocorrer ou não, dependendo do desenvolvimento e aceitação da turma.

CONTEÚDOS ENVOLVIDOS:

- Efeitos da ironia em *slams.*
- Variações linguísticas e preconceito.
- Identitarismo.
- Marcas linguísticas que evidenciam o locutor/interlocutor do texto.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 02 AULAS (50 MIN./AULA)

AULA 07 – OFICINA 05
Revisão e edição dos textos.

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA/ANO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

DATA: 06 e 10/11/2023

OBJETIVO:

- Revisar os textos produzidos com apoio de colegas e professora.

RECURSOS: Textos escritos, canetas marca-texto.

COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

METODOLOGIA:

Em duplas, os textos serão lidos e revisados, em seguida serão entregues à professora.

CONTEÚDOS ENVOLVIDOS:

- Efeitos da ironia em *slams.*
- Variações linguísticas e preconceito.
- Identitarismo.
- Marcas linguísticas que evidenciam o locutor/interlocutor do texto.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 03 AULAS (50 MIN./AULA)

AULA 08 – OFICINA 06
Interpretação e jogos corporais

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA/ANO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

DATA: 11/11/2023

OBJETIVO:

- Realizar uma oficina de preparação da performance corporal e vocal para declamação.

RECURSOS: Textos produzidos e revisados, microfone, caixa de som.

COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e

conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

METODOLOGIA:

Trabalho com voz, corpo, através de uma oficina com uma atriz-educadora convidada para preparar a turma e ajudar na organização da "batalha" de *slam*.

CONTEÚDOS ENVOLVIDOS:

- Elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 02 AULAS (50 MIN./AULA)

AULA 09

Batalha de *slams*

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA/ANO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

DATA: 20/11/2023

OBJETIVO:

- Apresentar à escola uma batalha de poesia *slam*.

RECURSOS: Caixa de som, microfone, faixas e cartazes.

COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM:

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, **saraus, slams**, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

METODOLOGIA:

Batalha de slams

A realização dessa etapa estará condicionada a mobilização da turma realizada ao longo das oficinas em participar da competição de declamação dos *slams* produzidos, num momento coletivo que envolverá os estudantes e professores, seguindo a dinâmica das batalhas escolares com jurados escolhidos na plateia na hora da competição; um *DJ* responsável pelo repertório musical e um apresentador que conduzirá o evento, além de uma pessoa responsável pelo somatório das notas que serão dadas pelos jurados através de cartazes levantados após cada declamação.

Cada estudante/poeta deverá apresentar seu poema em até 03 minutos, não podendo utilizar adereços

nem músicas durante a apresentação. Será permitida a leitura do poema ou a declamação memorizada, cabendo aos jurados atribuírem as notas de acordo com a desenvoltura de cada estudante/poeta.
CONTEÚDOS ENVOLVIDOS: • Elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas.
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 02 AULAS (50 MIN./AULA)

AULA 10 – ANÁLISE FINAL DE DESEMPENHO
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA/ANO: 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL
DATA: 24/11/2023
OBJETIVO: • Investigar, após a realização das oficinas, como está o desempenho dos estudantes no reconhecimento de informações implícitas em textos de gêneros variados, no intuito de comparar com o resultado da atividade inicial realizado antes das atividades.
COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: • Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.
METODOLOGIA: • Inicialmente os estudantes serão informados de que irão realizar uma atividade individual de leitura e interpretação composta por 12 questões e que devem responder de forma consciente para colaborar com resultados verdadeiros que irão compor a pesquisa que se está realizando com a turma (relembrar sobre o compromisso assumido em participar das atividades). Também serão esclarecidos que a atividade não será utilizada como avaliação para compor notas bimestrais nem punir ou favorecer qualquer estudante. • Os estudantes realizam um teste com 12 questões para saber como está o desempenho deles no reconhecimento de sentidos implícitos por meio da ironia, humor e inferência do sentido de palavras e expressões em textos variados.
CONTEÚDOS ENVOLVIDOS: • Efeitos de sentido construídos/reconstruídos por meio do uso de palavras, expressões e uso de ironia e humor.
DURAÇÃO DA ATIVIDADE: 02 AULAS (50 MIN./AULA)

ANEXOS

1 TESTE INICIAL

QUESTÃO 01

Leia o texto abaixo.

O mestre-cuca

Dona Angelina puxara-me as orelhas, passara-me um sabão ao nos despedirmos:

– Está vendo, só? Com a teimosia de não querer falar italiano em casa, agora como é que você vai se arranjar quando chegar na Itália? Não sabe falar italiano, vai ficar com cara de besta... que bela figura!

Meus pais em casa, entre eles, falavam italiano, mas nós, os filhos, respondíamos sempre em português, evitando usar o idioma deles, embora o compreendêssemos tão bem quanto o nosso.

Se Dona Angelina me visse agora, em longos papos em italiano com Pipo, o velho chefe da cozinha do navio – que não sabia uma única palavra de português –, certamente não iria acreditar em seus ouvidos, se espantaria. Na hora da necessidade, não encontrei a menor dificuldade em me expressar no idioma familiar. [...] Foi a doutora que me apresentou a Pipo, recomendando-me ao mestre-cuca. Eu caí nas suas graças e ele me franqueou as portas da cozinha, proibidas a pessoas estranhas ao serviço. Ao chegar em busca de sucos de frutas frescas ou de sopinha de meu filho, já encontrava tudo pronto à minha espera. Na enorme cozinha do navio, o Chefe Pipo, blusão branco impecável, calças de xadrez miúdo, dominava um mar de fogões e de panelas e toda uma legião de subalternos, que o atendiam a tempo e a hora. O Chefe acertara a profissão, gostava de comer, sentia orgulho de seus conhecimentos culinários, dava-me receitas e sentia-se feliz com os elogios que eu fazia a suas iguarias.

GATTAI, Zélia. O mestre-cuca. In: *Senhora dona do baile*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984. p. 16-17. Fragmento. (P080098B1_SUP)

(P080100B1) Nesse texto, o trecho que apresenta uma ironia é:

A) "– Está vendo, só?". (l. 2)
B) "... que bela figura!". (l. 4)
C) "... tudo pronto à minha espera.". (l. 14)
D) "... blusão branco impecável,...". (l. 15)

QUESTÃO 02

Leia o texto abaixo.

Fidelidade

Nos anos 1.970, Claudiomiro, um voluntarioso centroavante do Internacional, que o locutor José Geraldo de Almeida chamava de "tanque colorado", marcou o gol da vitória do Inter, na final, contra o Grêmio.

Ao final da partida, eleito por uma rádio o melhor em campo, recebeu, como prêmio do patrocinador, uma caixa de azulejos para banheiro. Emocionado, Claudiomiro agradeceu, mas fez uma ressalva:

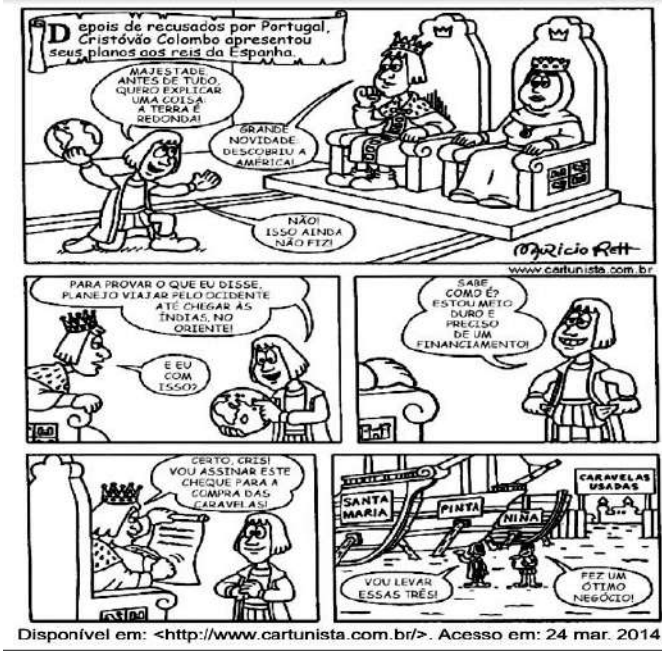
– Muitíssimo obrigado pelos azulejos, mas, pra ser sincero, eu preferia ganhar os "vermelhejos", que são da cor do Inter e combinam melhor com o banheiro lá de casa...

PRADO, Renato Maurício. *Deixa que eu chuto 2, a missão!* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006. p. 48. (P090260A9_SUP)

##) (P090260A9) Nesse texto, sobre Claudiomiro, o traço de humor está na referência

A) à emoção de ter sido o melhor.
B) à confusão com a palavra "azulejo".
C) ao apelido de "tanque colorado".
D) ao presente ganho pelo jogador.

QUESTÃO 03



Disponível em: <http://www.cartunista.com.br/>. Acesso em: 24 mar. 2014.

(P050181F5) No terceiro quadrinho do Texto 2, no trecho “Estou meio duro e preciso de um financiamento!”, a expressão destacada é o mesmo que estar

A) envergonhado.
B) paralisado.
C) sem coragem.
D) sem dinheiro.

QUESTÃO 04

O tempo não apaga

Há alguns anos, quase todo dia de manhã, quando eu abria o portão para ir ao trabalho, via um garotinho sorridente que passava por mim, a caminho da escola, e eu correspondia o sorriso sem palavras. Certo dia muito frio, percebi que ele estava de tênis, mas sem meias, apenas com uma calça curta e uma blusinha de uniforme. Perguntei se poderia lhe dar algumas roupas dos meus filhos, e ele, todo feliz, disse que precisava apenas de meias, mas que seu irmão precisava do restante. Combinei que no dia seguinte, quando ele passasse, lhe entregaria o material. Juntei todas as meias que pude, de todos os tamanhos e cores e dito e feito: com um “muito obrigado, senhora”, ele se foi. De vez em quando, ainda o via, mas com o passar do tempo não o vi mais... Até que certo dia a campainha soou e fui atender. Era um rapaz alto, mas aquele sorriso era o mesmo, me agradecendo mais uma vez pelas “meias” e, com um cesto de verduras verdinhas, me fez chorar... Ele me contou que as meias duraram muitos anos e em momento algum esqueceu o meu gesto. Às vezes, uma atitude tão simples faz toda a diferença na vida de alguém.

Seleções. Jan. 2011. p. 60. (P070350C2_SUP)

(P070353C2) No final desse texto, o rapaz demonstrou ser

A) agradecido.
B) debochado.
C) divertido.
D) orgulhoso.

QUESTÃO 05

Leia o texto a seguir e responda.

1. Leia a tirinha de Suriá.

Laerte. Suriá, a garota do circo. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000. p. 14.

A ironia na tirinha se deve ao fato de:

A) a plateia bater palmas para que o urso Kurtz toque novamente.
B) as pessoas saberem que Kurtz é o urso tocador de tuba mais aplaudido do mundo.
C) Kurtz ser o urso tocador de tuba mais aplaudido do mundo porque toca mal.
D) um urso tocar tuba e ser o mais aplaudido do mundo

QUESTÃO 06

Leia o texto abaixo.

Joãozinho e os pronomes

Na escola:
– Joãozinho!
– Sim, professora!
– Por favor, diga-me dois pronomes.
– Quem, eu?
– Muito bem, garoto!

Disponível em: <http://recantodacronica.blogspot.com.br/2011/11/joaozinho-e-os-pronomes-historias.html>. Acesso em: 3 dez. 2015. (P091384H6_SUP)

(P091384H6) O humor desse texto está
A) na forma como o Joãozinho atende a professora.
B) na maneira como a professora faz o pedido ao Joãozinho.
C) no fato de Joãozinho responder corretamente sem intenção.
D) no jeito como a professora faz um elogio ao Joãozinho.

QUESTÃO 07

Leia o texto.

A capital mineira tem Lourdes e Savassi, com suas ruas arborizadas, lojas de grife e cafés charmosos; a Pampulha, com obras de Oscar Niemeyer; restaurantes estrelados, que não deixam nada a desejar em relação a outras metrópoles [...]. Mas uma das melhores coisas de BH não está nos lugares. E sim nos moradores, que, com sua simpatia e o jeitim devagarim de falar, fazem questão de manter o clima de cidade do interior.

Disponível em: <http://www.yankeeviagens.com.br/?dir=noticias&url=abre_noticia&id=18>. Acesso em: 27 mar. 2014. Fragmento. (P090390F5_SUP)

(P090390F5) Nesse texto, a expressão “jeitim devagarim” foi utilizada para
A) destacar a passagem do tempo na capital mineira.
B) fazer uma crítica à linguagem formal.

C) ironizar as características das pessoas de BH.
D) representar a forma de falar dos mineiros.

QUESTÃO 08

Leia o texto abaixo.

Leia o texto abaixo.

Corda Bamba

As duas vinham andando pela calçada – a Mulher Barbuda e Maria. De mão dada. A Mulher Barbuda usava saia, barba e uma sacola estourando de cheia; Maria, de calça de brim, um embrulho debaixo do braço, ia levando a tiracolo um arco enfeitado com flor de papel, quase do tamanho dela (não era muita vantagem: ela já tinha dez anos, mas era do tipo miúdo). Pararam na frente de um edifício. Barbuda falou:

– É aqui, tá vendo? 225. – Olhou pra trás: – Foguinho! Ei!

Foguinho estava parado na esquina tirando um coelho da meia: andava treinando pra ser mágico. Há anos que ele comia fogo no circo, mas agora tinha dado pra ficar de estômago embrulhado cada vez que engolia uma chama; tinha dias, que só de olhar pras tochas que Barbuda trazia, o estômago já se revoltava todo.

– Olha só, fiz a mágica da meia! – gritou. Agarrou o coelho pela orelha e correu pra porta do edifício.

Barbuda achava uma graça danada naquela história de Foguinho treinar mágica em tudo que é canto; deu um beijo nele:

– Você ainda vai ser o maior mágico que já se viu por aí. Não é, Maria?

Mas Maria continuou quieta; só apertou com mais força a mão de Barbuda.

NUNES, Lygia Bojunga. *Corda Bamba*. 20. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997,virgula p.9.

(P050008PE) **Qual era o problema de Foguinho?**

A) Cansou de exercer uma ação de risco.
B) Ganhava pouco como engolidor de fogo.
C) Ficava enjoado com o "sabor" do fogo.
D) Possuía talento para a técnica mágica.

QUESTÃO 09

Leia o poema de Paulo Leminski:

dois loucos no bairro
um passa os dias
chutando postes para ver se acendem
o outro as noites
apagando palavras
contra um papel branco
todo bairro tem um louco
que o bairro trata bem
só falta mais um pouco
pra eu ser tratado também

Disponível em http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330753/1/Gessner_Ricardo_D.pdf. Acesso em 08/11/2019.

Podemos inferir que a ironia com efeito de humor está presente quando o eu-lírico
A) afirma que todo bairro tem um louco.
B) descreve a ação do louco em chutar postes.
C) compara a figura do louco com a do poeta que apaga palavras.
D) descreve a ação do poeta em passar a noite apagando palavras.

E) comenta que o todo bairro tem um louco, mas também tem um poeta.

QUESTÃO 10

Leia o texto abaixo.

Mônica. Gibi, n. 10. Maurício de Souza Editora, 2007, p. 82.

(P050190A8) Esse texto é engraçado porque

A) Magali não precisava usar o celular para falar com Mônica.
B) Magali estava muito feliz por ter ganhado um celular novo.
C) Mônica não queria falar com Magali.
D) Mônica estava cansada de usar o celular.

QUESTÃO 11

Escolas americanas atrasam aula para manter jovem ligado

Jilly dos Santos bem que tentava chegar à escola no horário. Programava o alarme de seu telefone para tocar três vezes sucessivas. Deixava de tomar o café da manhã. Maquiava- se às pressas já no carro, dirigido por seu pai irritado. Mas poucas vezes no ano passado conseguiu chegar ao seu colégio, o *Rock Bridge High School*, em Columbia, Missouri, antes do primeiro sinal, às 7h50.

Então ela soube que as aulas iam começar ainda mais cedo, às 7h20. “Pensei: ‘Se isso acontecer, eu morro’”, lembrou a estudante de 17 anos. [...] Foi quando a adolescente com *défi cit* de sono virou ativista do sono, decidida a convencer o conselho de ensino de uma verdade que conhecia desde o íntimo de seu corpo cansado: adolescentes são movidos por seu próprio desenvolvimento físico a se deitar tarde e acordar tarde.

O movimento iniciado há quase 20 anos para fazer as aulas do ensino secundário começarem mais tarde vem ganhando força em comunidades como Columbia. Centenas de escolas em todo o país vêm cedendo ao acúmulo de evidências dadas por pesquisas sobre o relógio biológico adolescente. [...]

Novas evidências sugerem que o adiamento do início das aulas traz benefícios. Pesquisadores na Universidade do Minnesota estudaram oito colégios em três Estados antes e depois da mudança.

Resultados indicam que quanto mais tarde as aulas começam, melhor é o desempenho dos alunos em vários quesitos, incluindo saúde mental, índices de acidentes de carro, frequência escolar e, em alguns casos, aproveitamento e notas em provas padronizadas.

Quando o cérebro se desenvolve e a atividade hormonal aumenta, adolescentes que dormem oito horas diárias regularmente podem aprender melhor e têm menos chances de se atrasar, envolver-se em brigas ou sofrer lesões esportivas. Dormir bem também pode moderar sua tendência a tomar decisões de modo impulsivo ou arriscado.

Durante a puberdade, a melatonina, o hormônio "do sono", é liberada mais tarde nos adolescentes, razão pela qual eles só sentem sono por volta das 23h. A sonolência pode ser adiada ainda mais pela luz azul estimulante dos aparelhos eletrônicos, que engana o cérebro, levando-o a continuar desperto, como que com a luz do dia, atrasando a liberação da melatonina e o adormecimento. O estudo do Minnesota observou que 88% dos alunos levavam seu celular para o quarto.

Resistentes à mudança, muitos pais e alguns estudantes dizem que ela faz os treinos esportivos terminarem tarde, prejudica empregos de alunos que trabalham e reduz o tempo de que dispõem para fazer lição de casa. A resistência se deve, dizem estudiosos, ao ceticismo quanto ao caráter essencial do sono.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1426205-escolas-americanas-atrasam-aula-para-manter-jovem-ligado.shtml>. Acesso em: 19 mar. 2014. Fragmento. (P090210F5_SUP)

(P090213F5) Sobre o sono dos adolescentes, o autor desse texto afirma que

A) as escolas americanas atenderam às reivindicações de Jilly dos Santos.
B) as luzes dos aparelhos eletrônicos ajudam os adolescentes a dormir mais.
C) os adolescentes das escolas americanas se tornaram ativistas do sono.
D) os alunos têm melhor rendimento escolar quando acordam mais tarde.

QUESTÃO 12

Leia o texto abaixo.

Disponível em: <http://migre.me/iodBS>. Acesso em: 18 mar. 2014. (P070157F5_SUP)

(P070157F5) Nesse texto, a expressão "vai mais longe" foi utilizada para

A) indicar duplo sentido.
B) mostrar exagero.
C) fazer uma crítica.
D) apresentar uma definição

2. Texto 01 – Sequência básica

SENHOR DESCONHECIDO (Cristal Rocha)
Senhor Desconhecido
Faz tempo que eu não falo disso
Do meu pensamento você tem sumido,
Mas volta.
Faz tempo que eu não falo disso
Penso como seria se tu tivesse assumido
Pai, volta!
Foi quando eu me peguei chorando ouvindo
Legião Urbana e
descobri que era sua banda preferida
Cantei com mágoa no peito
"Guardo um retrato teu e a saudade mais bonita"
Mas nem lembro da mais bonita
Me disseram que minha primeira gargalhada foi contigo
Que ironia!
Das minhas lágrimas tu já foi motivo
Não olhou para trás porque não suportava ver o que tinha deixado
Já são mais de dez invernos que não sinto o teu abraço
Que eu não sei o calor de teus braços
Que eu não lembro nem dos teus traços!
Pai, uma coisa tu me ensinou:
Eu. Não. Vou. Seguir. Teus. Passos.

Fechei meu coração muito pequena
Depois de perceber que te esperar nos meus aniversários
Não valia mais a pena
Me acostumei com a tua ausência muito pequena
E escrever esse poema sem destino
Não vale mais a pena

Os Dias dos Pais sempre foram ruins
Não eram dias de paz
Não entendia como alguém era capaz
Surreal
Mas dá pra acreditar
Que o mesmo que te pôs no mundo foi o que veio a te largar?
Mas vozes me dizem que eu tenho que te amar
Eu te amo.
Não!
Quem eu amo cuidou do meu joelho ralado quando eu caí no chão
Anda comigo na rua e segura a minha mão
Me pede proteção
Me recebe em seu ventre mesmo depois de uma discussão
Senhor Desconhecido
Tu não sabe!
Não me levou no meu primeiro jogo de futebol
Não me ensinou a nadar
Não me protegeu do sol
Não me tirou pra dançar
Não assistiu a minhas apresentações da escola
Não me ensinou a andar de bike
Não me ensinou a jogar bola
Quando me assustava com o mundo
Não foi tu que veio me acolher
Não me deu os seus conselhos quando eu não soube escolher
Não me abraçou em momentos que não soube mais dizer... Nada
Esse poema é cheio de nada. Cheio de mágoa.
Crianças nascem sem o nome do pai na certidão
Crianças crescem sem o pai apenas com o nome dele na certidão
É uma cultura, né? Abandonar e achar que o tempo cura, né?
Sou fruta madura, mas madura suficiente pra aprender com as amarguras,
Fé
Pra que amem suas crianças
Zés- Ninguém na vida de quem ainda tem esperança é
A única coisa que tenho certeza
É que nosso futuro é incerto
Talvez nem os meus filhos sejam pais para os meus netos
Filho, presente de indignação
Pai ausente que fugiu sob pressão?
Medo de cuidar ou de pagar pensão?

Senhor Desconhecido
Venho por meio deste poema tentar
Pôr um ponto-final nessa mágoa que marca vidas
Mas enquanto eu recito essa poesia, mais uma criança nasce
E quem sabe toda essa história
Ainda vai ser repetida.

3. LINKS DOS VÍDEOS UTILIZADOS NAS OFICINAS

OFICINA 1: Estudo sobre o gênero *slam* a partir da cultura do repente e das cantorias
• Documentário "Poetas do repente" https://www.youtube.com/watch?v=VO2REyqCRK4 • Vídeo: *"O que é Poetry Slam? Com Roberta Estrela D'Alva - Top Dicas Sesc #48"* onde Roberta Estrela D'Alva https://www.youtube.com/watch?v=bojuwnv6yd0 • Vídeo Slam da Guilhermina – Final 2018 Mariana Felix - Abusivo: https://youtu.be/lj5gI3DxPOI
Oficina 02: *Slam* - literatura marginal
• Vídeo "Mas é tudo a mesma *merda* esse tal de nordestino?" Bell Puã https://www.youtube.com/watch?v=7N0u0tgi8CM
Links dos vídeos dos *slams* a serem trabalhados:
OFICINA 3: Ironia a partir do slam
- Vídeo: Midria – "Eu sou a menina que nasceu sem cor..."(https://youtu.be/o6zEZP7pudQ)
Outros:
1. **Deslocamento poesia manifesto - Mel Duarte** https://www.youtube.com/watch?v=8z-gyDkQH6k
2. Ideia para declamação em duplas. https://youtu.be/3c8l8sqR5fw SLAM CAPÃO - Campeão do Torneio dos Slams - Estéticas das Periferias (performance)
3. **Slam Interescolar Nacional** | 2019 https://youtu.be/xZRwdYlo8pI Wandin |
4. Eu quero ver, meu bem, quando no Enem eu tirar 100, eles falarem que foi cota... Lucas Koka https://youtu.be/ZQ11ZiegSLg
5. Eu cresci ouvindo que gente como eu não tinha vez... https://youtu.be/BXHLYLkAXE8 Rafa Nunes -
6. **Pensei em tirar a minha vida, mas a poesia foi a minha salvação...** Sabrina Azevedo https://www.youtube.com/watch?v=I4bD1eV0l-A
7. Natália Pagot – Eu sou a revolta da chibata https://youtu.be/bwtaPC3sN7Q

1. TESTE FINAL

Leia o texto abaixo.

QUESTÃO 01

Congresso internacional do medo

Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos,
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio porque esse não existe,
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, [...]
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,
depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro, Aguilar, 1967. Granã Drummond. p. 105. Fragmento. (P090221C2_SUP)

(P090222C2) Nesse texto, há presença de ironia no verso:

A) "Provisoriamente não cantaremos o amor,". (v. 1)
B) "Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,". (v. 3)
C) "cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,". (v. 8)
D) "e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.". (v. 10)

QUESTÃO 02

O tempo não apaga

Há alguns anos, quase todo dia de manhã, quando eu abria o portão para ir ao trabalho, via um garotinho sorridente que passava por mim, a caminho da escola, e eu correspondia o sorriso sem palavras. Certo dia muito frio, percebi que ele estava de tênis, mas sem meias, apenas com uma calça curta e uma blusinha de uniforme. Perguntei se poderia lhe dar algumas roupas dos meus filhos, e ele, todo feliz, disse que precisava apenas de meias, mas que seu irmão precisava do restante. Combinei que no dia seguinte, quando ele passasse, lhe entregaria o material. Juntei todas as meias que pude, de todos os tamanhos e cores e dito e feito: com um "muito obrigado, senhora", ele se foi. De vez em quando, ainda o via, mas com o passar do tempo não o vi mais... Até que certo dia a campainha soou e fui atender. Era um rapaz alto, mas aquele sorriso era o mesmo, me agradecendo mais uma vez pelas "meias" e, com um cesto de verduras verdinhas, me fez chorar... Ele me contou que as meias duraram muitos anos e em momento algum esqueceu o meu gesto. Às vezes, uma atitude tão simples faz toda a diferença na vida de alguém.

Seleções. Jan. 2011. p. 60. (P070350C2_SUP)

(P070353C2) No final desse texto, o rapaz demonstrou ser

A) agradecido.
B) debochado.
C) divertido.
D) orgulhoso.

QUESTÃO 03

É verdade que o açaí é uma das frutas mais calóricas que existem?

Não é, não. Só para comparar, 100 gramas da fruta têm em média 65 calorias. É o mesmo que 100 gramas de manga ou de maçã, e bem menos que 100 gramas de banana (105 calorias), de abacate (162 calorias) ou do supercalórico tamarindo (230 calorias). Mas de onde vem a má fama do açaí? "O que torna o açaí consumido nas lanchonetes bastante calórico é a adição de outros ingredientes no preparo da polpa, como açúcar e xarope de guaraná", explica o químico Hervé Rogez, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e autor do livro *Sabor Açaí.*

O famoso açaí "na tigela", popular na região Sudeste, é preparado justamente com essa polpa turbinada. E com uma agravante: muitas vezes, o açaí vem acompanhado de

outras delícias, como banana e granola, que aumentam muito o total de calorias [...]. Mas não entre na neura de ficar contando calorias que nem louco. Vale a pena comer açaí de vez em quando, porque ele é supernutritivo. “Primeiro, o açaí tem ação antioxidante – ele é tão bom quanto o vinho para retardar o envelhecimento. Segundo, sua gordura é saudável, semelhante à do azeite de oliva, e faz bem ao sistema cardiovascular”, afirma a nutricionista Cynthia Antonaccio [...]. Sem contar que a fruta é rica em fibras, manganês, cobre, cálcio, magnésio, proteínas e potássio.

Uma última curiosidade sobre a fruta é que seu modo de consumo no Norte e Nordeste do país é bem diferente. Nessas regiões, suco de açaí é misturado à farinha de mandioca ou tapioca. O produto final é um mingau meio doce, que os nortistas adoram comer com peixe frito.

Acesso em: 21 ago. 2013. Fragmento. (P090057F5_SUP)

(P090439F5) O termo em destaque no trecho “... não entre na **neura**...” (ℓ. 10-11) significa

A) algo que incomoda.
B) ideia fixa.
C) limitação.
D) mania de perseguição.

QUESTÃO 04

Leia o texto abaixo.

A caçada

A loja de antiguidades tinha o cheiro de uma arca de sacristia com seus panos embolorados e livros comidos de traças. Com as pontas dos dedos, o homem tocou numa pilha de quadros. Uma mariposa levantou voo e foi chocar-se contra uma imagem de mãos decepadas.

— Bonita imagem — disse ele.

A velha tirou um grampo do coque, limpou a unha do polegar. Tornou a enfiar o grampo no cabelo.

— É um São Francisco.

Ele então voltou-se lentamente para a tapeçaria que tomava toda a parede no fundo da loja. Aproximou-se mais. A velha aproximou-se também.

— Já vi que o senhor se interessa mesmo é por isso... Pena que esteja nesse estado.

O homem estendeu a mão até a tapeçaria, mas não chegou a tocá-la.[...]

TELLES, Lygia Fagundes. A caçada.In: *Os melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 265. Fragmento.
*Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090490A9_SUP)

(P090490A9) O trecho “... tirou um grampo do coque, limpou a unha do polegar.* (ℓ. 6) evidencia uma pessoa

A) curiosa.
B) ignorante.
C) simples.
D) tímida.

QUESTÃO 05

Leia o texto a seguir e responda.

A Formiga e a Cigarra

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era “trabalho” e seu sobrenome, “sempre”. Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o Sol, curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir.

Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando. A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou

surpresa com o que viu: sua amiga cigarra, dentro de uma Ferrari, com um aconchegante casaco de visom. E a cigarra falou para a formiguinha:

— Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris.

Será que você poderia cuidar da minha toca?

— Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar essa Ferrari?

— Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?

— Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!

MORAL DA HISTÓRIA: “Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine”.

Fábula de La Fontaine reelaborada.
https://www.geocities.com/soho/Atrium/8069/Fabulas/fabula2.html - com adaptações.

Em relação ao texto original da fábula, percebe-se ironia no fato de
(A) a cigarra deixar de trabalhar para aproveitar o Sol.
(B) a formiga trabalhar e possuir uma toca.
(C) a cigarra, sem trabalhar, surgir de Ferrari e casaco de visom.
(D) a cigarra não trabalhar e cantar durante todo o outono.

QUESTÃO 06

Leia o texto abaixo.

Tradução simultânea

Sou professor de inglês em Taiwan e tenho uma colaboradora chinesa que traduz quando os alunos não entendem o que digo. No início de cada semestre, conto piadas para que os calouros se sintam à vontade. Para saber se entendiam bem, perguntei à minha colaboradora se traduzia palavra por palavra, ou apenas o sentido geral.

– Bem, na verdade, não entendo suas piadas – respondeu ela –, então peço aos alunos que riam.

CROOK, Steven. Taiwan. *Seleções Reader's Digest*. Ago. 2010. p. 42. (P070131C2_SUP)

##) (P070131C2) O que tornou esse texto engraçado foi

A) a curiosidade do professor sobre os alunos.
B) a chinesa ter pedido aos alunos que rissem.
C) o professor lecionar inglês em Taiwan.
D) o professor ter uma colaboradora chinesa.

QUESTÃO 07

Leia o texto.

Bancos e cadeiras

Era uma vez um homem que fazia bancos. Aprendeu desde pequeno a arte de fazer bancos e, como era rápido e vendia a mercadoria com facilidade, nunca quis fazer outra coisa.

Ao lado da oficina do homem que fabricava bancos, instalou-se um outro artesão. Mas este só fabricava cadeiras. Os clientes começaram a dividir-se.

Alguns continuaram a comprar bancos, que eram mais baratos, mas outros preferiam comprar cadeiras, um pouco mais caras, mas mais cômodas.

O homem que fazia bancos enervou-se. Para poder vender bem o produto do seu trabalho, baixou para metade o preço dos bancos. Os bancos continuavam do mesmo tamanho, o preço é que estava mais baixo.

O concorrente ao lado fez o mesmo. Uma cadeira passou a ser tão barata que dava vontade de rir.

Aproveitando a baixa dos preços, cada vez iam mais clientes às oficinas. Mas aquilo era um disparate, tanto maior quanto, descendo os preços, de dia para dia, chegou uma altura em que os bancos e as cadeiras eram dados.

Os dois artesãos fartavam-se de trabalhar, noite e dia, para responder aos pedidos. Arruinavam-se. Isto mesmo lhes disse Joaquim, um amigo de ambos.

Por que é que vocês não se juntam e formam uma sociedade que venda cadeiras e bancos, ao mesmo por um tempo e por um preço razoável?

A princípio, eles não queriam. Estavam habituados a trabalhar sozinhos e cada qual tinha as suas razões de queixa do outro. Mas conformaram-se, a ver no que dava. Deu certo. A Sociedade Banco & Cadeira, formada pelos antigos rivais, agora amigos, vai de vento em popa.

TORRADO, Antonio. Disponível em: http://www. anossaescola.com/cr/testes/dulcilene/leituraeinterpretacao.htm. Acesso em: 4 mar. 2024. (P090257G5 SUP)

QUESTÃO 08

(P090257G5 SUP) Nesse texto, no trecho “Mas aquilo era um **disparate** ...” (l. 12-13), a palavra destacada tem sentido de

A) Absurdo B) bobagem. C) brincadeira. D) problema.

Leia o texto abaixo.

O ônibus

O ônibus é um automóvel que ou a gente pega ele ou ele pega a gente. Se a gente está dentro dele é muito engraçado ver como ele vai passando bem justo nos buracos que ficam entre um carro e outro, mas agora se a gente está na rua dá sempre a impressão de que ele vem em cima da gente, e, às vezes, vem mesmo. Como o ônibus dá muita trombada eu acho que as fábricas já fazem eles velhos, pois eu nunca vi ônibus novo. Os carros grã-finos parecem que têm muito medo dos ônibus [...]. Eu acho que o ônibus é um animal feroz das cidades.

FERNANDES, Millôr. São Paulo: Abril Educação, 1980. P. 73. Literatura Comentada. (P091146ES_SUP)

.

(P091146ES_SUP) De acordo com esse texto, o ônibus é um meio de condução

A) ágil. B) assustador. C) engraçado D) sujo.

QUESTÃO 09

Leia o texto abaixo.

Eu não sei como começou todo esse papo de Lobo Mau, mas está completamente errado. Talvez seja por causa de nossa alimentação. Olha, não é culpa minha se os lobos comem bichos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. É apenas nosso jeito de ser. Se os cheesburgers fossem uma gracinha, todos iam achar que você é Mau.[...]

No tempo do Era Uma Vez, eu estava fazendo um bolo de aniversário para minha querida vovozinha. Eu estava com um resfriado terrível, espirrando muito.

Fiquei sem açúcar. Então resolvi pedir uma xícara de açúcar emprestada para o meu vizinho. Agora, esse vizinho era um porco. E não era muito inteligente também. Ele tinha construído a sua casa toda de palha. Dá para acreditar? Quero dizer, quem tem a cabeça no lugar não constrói uma casa de palha. [...]

SCIESZKA, Jon. A verdadeira história dos três porquinhos. Editora Companhia das Letrinhas.

Em qual frase aparece um comentário irônico do narrador sobre a alimentação dos leitores?

(A) Talvez seja por causa de nossa alimentação.

(B) Se os cheesburgers fossem uma gracinha, todos iam achar que você é Mau.

(C) Eu estava fazendo um todo de aniversário para minha querida vovozinha.

(D) Não é culpa minha se os lobos comem bichos engraçadinhos.

QUESTÃO 10

Leia o texto abaixo.

Exageros de Mãe

Já te disse mais de mil vezes que não quero ver você descalço. Nunca vi uma criança tão suja em toda a minha vida. [...] Oh, meu Deus do céu, esse menino me deixa completamente maluca. Estou aqui há mais de um século esperando e o senhor não vem tomar banho. Se você fizer isso outra vez nunca mais me sai de casa. Pois é, não come nada: é por isso que está aí com o esqueleto à mostra. [...] Não chora desse jeito que você vai acordar o prédio inteiro. [...] Mas, furou de novo o sapato: você acha que seu pai é dono de sapataria, pra lhe dar um sapato novo todo dia? Onde é que você se sujou dessa maneira: acabei de lhe botar essa roupa não faz cinco minutos! Passei a noite toda acordada com o choro dele. [...] Não se passa um dia que eu não tenha que dizer a mesma coisa. Não quero mais ver você brincando com esses moleques, esta é a última vez que estou lhe avisando.

FERNANDES, Millôr. *10 em Humor*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1968. pág. 15. Fragmento. (P050129B1_SUP)

(P050263B1) Esse texto é engraçado porque

A) faz uma brincadeira com as mães.
B) mostra a bagunça feita pelos filhos.
C) mostra a mãe cuidando do filho.
D) retrata um modo das mães reclamarem.

QUESTÃO 11

Leia o texto abaixo.

Eu, etiqueta
Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho
[...]
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos, são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,

e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas.
[...]

Já não me convém o título de homem
Meu novo nome é coisa
Eu sou a coisa coisante.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Corpo. Rio de Janeiro. Record, 1984.

(P090025PE) Pela leitura desse texto, pode-se afirmar que o poeta (eu-lírico) sente-se

A) fortalecido.
B) intimidado.
C) manipulado.
D) Roubado.

QUESTÃO 12

Leia o texto abaixo.

Uma vida melhor que a encomenda

[...] Domingo passado, comentei sobre o documentário *Eu Maior*, em que Rubem Alves também participou [...]. Entre outras coisas, ele contou que certa vez um garoto se aproximou dele para perguntar como havia planejado sua vida para chegar onde chegou, qual foi a fórmula do sucesso. Rubem Alves respondeu que chegou onde chegou porque tudo que havia planejado deu errado.

Planejar serve para colocar a pessoa em movimento. Se não houver um objetivo, um desejo qualquer, ela acabará esperando sentada que alguma grande oportunidade caia do céu, possivelmente por merecimento cósmico.

É preciso querer alguma coisa – já alcançar é facultativo, explico por quê.

Uma vez determinado o rumo a seguir, entra a melhor parte: abrir-se para os acidentes de percurso. Você que sonha em ser um Rubem Alves, é possível que já tenha começado a escrever num *blog* (parabéns, pôs-se em ação). No entanto, esses escritos podem conduzi-lo a um caminho que não estava nos planos. Dependendo do conteúdo, seus *posts* podem levá-lo a um convite para lecionar no interior, [...] a estagiar com um tio engenheiro, a fazer doce pra fora, a pegar a estrada com um amigo e acabar na Costa Rica, onde conhecerá a mulher da sua vida e com ela abrirá uma pousada, transformando-se num empresário do ramo da hotelaria.

Não é assim que as coisas acontecem, emendando uma circunstância na outra?

A vida está repleta de exemplos de arquiteta que virou estilista, [...] estudante de Letras que virou maquiadora, publicitário que virou chef de cozinha, professor que virou dono de *pet shop*, economista que virou fotógrafo. Tem até gente que almejava ser economista, virou economista, fez uma bela carreira como economista e morreu economista. A vida é surpreendente.

Ariano Suassuna largou a advocacia aos 27 anos, João Ubaldo também se formou em Direito, mas nem chegou a exercer o ofício, e Rubem Alves teve até restaurante. Tudo que dá errado pode dar muito certo. A

vida joga os dados, dá as cartas, gira a roleta: a nós, cabe apenas continuar apostando.

MEDEIROS, Martha. Disponível em: <http://cadeomeuabraco.blogspot.com.br/>. Acesso em: 22 jul. 2014. Fragmento. (P090472H6_SUP)

(P090476H6) Nesse texto, a expressão “caia do céu” (ℓ. 7-8) foi usada para

A) ironizar o comportamento das pessoas sonhadoras.
B) mostrar a mudança repentina de atitude das pessoas.
C) reforçar o sentimento de passagem repentina do tempo.
D) sugerir a inércia das pessoas para atingir um objetivo.