

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS, CÂMPUS ASSIS

FERNANDA RODRIGUES CASTANHARO ALEVATO

SLAM NA SALA DE AULA: OUVIR AS VOZES (SILENCIADAS) DOS ALUNOS

ASSIS

2023

FERNANDA RODRIGUES CASTANHARO ALEVATO

SLAM NA SALA DE AULA: OUVIR AS VOZES (SILENCIADAS) DOS ALUNOS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientador(a): Daniela Nogueira de Moraes Garcia

ASSIS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

A372s Alevato, Fernanda Rodrigues Castanharo
Slam na sala de aula: ouvir as vozes (silenciadas) dos alunos
/ Fernanda Rodrigues Castanharo Alevato. — Assis, 2023
118 p. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia

1. Campeonatos de poesia falada (Slams, Poetry).
2. Multiletramento - Aspectos sociais. 3. Aprendizagem ativa.
4. Leitura (Ensino fundamental). 5. Língua portuguesa (Ensino
fundamental). I. Título.

CDD 372.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: SLAM NA SALA DE AULA: OUVIR AS VOZES (SILENCIADAS) DOS ALUNOS

AUTORA: FERNANDA RODRIGUES CASTANHARO ALEVATO
ORIENTADORA: DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Letras, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA (Participação Virtual)
Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. LUCIANE DE PAULA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. LIVIA MARIA TURRA BASSETTO (Participação Virtual)
UTFPR - Cornélio Procópio/PR

Assis, 31 de março de 2023

A você, mulher,

professora com dupla jornada,

esposa,

mãe

e sonhadora;

te dedico!

Ao meu esposo pelo companheirismo e apoio.
Aos meus filhos Apsara, Adam e Aaron que
com carinho compreenderam minhas ausências.
À minha filha Alíria (*in memoriam*), meu anjo.
Ao meu pai (*in memoriam*) por todo orgulho
que sentia dos filhos.

AGRADECIMENTOS

A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado e minha evolução profissional.

A minha mãe, aos meus irmãos e as minhas irmãs que sempre me apoiaram.

Aos meus colegas de curso, que mesmo tendo vivenciado o curso online, pudemos trocar experiências e companheirismo.

A Universidade Estadual Paulista - Unesp de Assis, pela oportunidade de cursar o mestrado e aos professores do curso ProfLetras, toda minha admiração e respeito.

A minha orientadora Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia - UNESP - FCL Assis, pela confiança no meu trabalho, pela orientação, pela compreensão e pelos sábios conselhos.

Aos membros da banca examinadora, pelo interesse, pela disponibilidade e pelas intervenções.

ALEVATO, Fernanda Rodrigues Castanharo. *Slam* na sala de aula: ouvir as vozes (silenciadas) dos alunos. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa visa romper com antigas práticas e, por outro lado, também se abre à perspectiva de inovação no tocante à leitura e produção de textos, em sala de aula, com práticas didáticas voltadas às metodologias ativas, ao multiletramento e ao desenvolvimento do protagonismo e da criticidade. A leitura no ambiente escolar valoriza o cânone literário e deslegitima autores que fogem dessa vertente. A fim de sugerir uma nova prática pedagógica articulada com o mundo, abordamos um gênero discursivo presente em nossa sociedade, o gênero *Slam* e promovemos o debate dos problemas sociais enfrentados pelos alunos dentro e fora do ambiente escolar: *bullying*, racismo, preconceito, misoginia, suicídio, etc. Assim, esta pesquisa tem como tema o estudo do trabalho de um gênero discursivo diversificado e estimulante para as aulas de Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental. O objetivo primordial é refletir sobre o uso desse gênero para melhorar o interesse pela leitura, promover a oralidade e desenvolver a escrita na escola para que os adolescentes e jovens interajam entre si, falem sobre seus problemas, desenvolvam a criticidade e, desta forma, transformem seus espaços de vivências. O aluno precisa perceber que, através das leituras e escritas diversificadas, conseguimos questionar, criar, confrontar e relacionar o mundo à nossa volta. Zilberman e Silva (2005) enfatizam sobre a importância de se aprender a ler, para que o leitor ascenda instrucional e socialmente, caminhando para o sucesso. Os diferentes gêneros discursivos, quando abordados e trabalhados de maneira significativa, colaboram para a formação protagonista e cidadã dos discentes. A abordagem do multiletramento, torna o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e diverso, alinhado com as demandas atuais, como forma de refletir e promover cidadãos conscientes e questionadores. Segundo Rojo (2012), os multiletramentos estão associados à multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica de construção dos textos. A pesquisa fundamentou-se na análise da produção textual escrita dos alunos, as poesias *slam*, na observação dos participantes e de suas *performances*. Os resultados indicam que, se dar voz aos oprimidos é uma característica da *slam*, há êxito em se dar espaço a esse gênero na escola, pois sustenta seu potencial crítico e democratizante. Contudo, ainda há um percurso a ser trilhado para que possamos caracterizar melhor as produções textuais e as *performances* de modo a realmente realizarmos uma batalha de *slam* escolar. Esperamos que as constatações aqui feitas suscitem novas investigações relacionadas às questões aqui expostas.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa; Multiletramento; Metodologias Ativas; Protagonismo; *Slam*.

ABSTRACT

This research aims to break with old practices and, on the other hand, also opens up to the perspective of innovation in terms of reading and producing texts in the classroom, with didactic practices addressed to active methodologies, multiliteracy and the development of protagonism and criticality. Reading in the school environment values the literary canon and delegitimizes authors who deviate from this aspect, while at the same time disregarding important issues that need to be debated in the school environment. To suggest a new pedagogical practice articulated with the world, approaching a discursive genre present in our society, the Slam genre and promoting the debate of the social problems faced by students inside and outside the school environment: bullying, racism, prejudice, misogyny, suicide, etc. Thus, this research has as its theme the study of the work of a diverse and stimulating discursive genre for Portuguese Language classes in the 9th grade of elementary school. The primary objective is to reflect on the use of this genre to improve interest in reading, promote speech and develop writing at school so that adolescents and young people interact with each other, talk about their problems, develop criticality and, in this way, transform their living spaces. Students need to realize that through the diverse readings and writings that they participate in questioning, creating, confronting and relating the world around us. Zilberman and Silva (2005) emphasize the importance of learning to read so that the reader ascends instructionally and socially to success. The different discursive genres, when treated and used in a meaningful way, collaborate for the formation of well informed and socially aware students. Multiliteracy approach makes the teaching-learning process more inclusive and diverse with current demands, as a way to reflect and promote conscious and questioning citizens. According to Rojo (2012), multiliteracies are associated with cultural multiplicity and the semiotic multiplicity of text construction. The research was based on the analysis of the written textual production of the students, the slam poetry, on the observation of the participants and their performances. The results indicate that, if giving voice to the oppressed is a characteristic of slam, there is success in gaining space in the school, because it sustains its critical and democratizing potential. However, there is still a path to be followed so that we can better characterize the written text and performances in order to really carry out a school slam battle. We hope that the findings made here will raise new research related to the issues presented here.

Keywords: Portuguese Language; Multiliteracy; Active Methodologies; Protagonism; Slam;

LISTA DE SIGLAS

B-boy - *breaking boy* (dançarino de *breaking dance*)

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

B-girl - *breaking girl* (dançarina de *breaking dance*)

DJ - *Disk Jockey* (disco jôquei) artista responsável por transmitir música

ERE - Ensino Remoto Emergencial

h/a - Hora Aula

L - Linha

MC - Mestre de Cerimônia

MEC - Ministério da Educação

MMC - Método de Melhoria de Convivência

NTICS - Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

RAP - *Rhythm and poetry* (Ritmo e Poesia)

SEDUC – SP – Secretaria do Estado da Educação de São Paulo

Unesp - Universidade Estadual Paulista

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

POC - Professor Orientador do Conviva

Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. BREVE HISTORIZAÇÃO: HIP HOP E SLAM	14
1.1. Entrelaço entre os movimentos sociais: Hip Hop e Slam	14
1.1.1. A cultura hip hop.....	14
1.1.2. Slam: a voz da “reexistência”	16
1.1.3. Hip hop e slam: linhas cruzadas.....	20
1.2. Da “pedagogia” do hip hop para uma “pedagogia” do Slam	22
1.3. Uma literatura “marginal-periférica”	24
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1. Multiletramento: aprendizagem plural	30
2.2. As metodologias ativas aplicadas ao multiletramento	34
2.2.1. As metodologias ativas em sala de aula	36
2.3. O slam como ferramenta pedagógica para o multiletramento	39
2.4. Gêneros discursivos e o ensino de língua portuguesa	41
2.5. Slam: um gênero discursivo	45
2.6. As Tecnologias (NTICS) aliadas ao ensino e aprendizagem	49
2.7. O protagonismo juvenil nas escolas públicas	52
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	59
3.1. Natureza da pesquisa	59
3.2. Critérios de delimitação do corpus	61
3.2.1. A escola como “arena”	61
3.2.2. O slam “ocupa” a escola.....	63
3.2.3. Antes da “batalha” é preciso planejar.....	64
4. CONTEXTO DA PESQUISA	74
4.1. A escola: espaço de levante	74
4.2. Os sujeitos participantes da pesquisa	78
5. PRODUÇÃO DOS DADOS	82
5.1. Produção textual dos alunos: a poetry slam escolar	82
5.1.1. Grupo 1: Slam do Big Dream (S1)	83
5.1.2. Grupo 2: Slam Amor (S2)	84
5.1.3. Grupo 3: Slam Não ao Bullying (S3)	85
5.1.4. Grupo 4: Slam Amizade (S4)	86

5.1.5. Grupo 5: <i>Slam</i> : Quebrando o Tabu (S5)	87
5.1.6. Grupo 6: <i>Slam</i> : Igualdade (S6)	88
6. ANÁLISES DE DADOS	89
6.1. Produção escrita: <i>spoken words</i>	89
6.1.1. Grupo S1: <i>Slam</i> Igualdade	90
6.1.2. Grupo S2: <i>Slam</i> Amor	91
6.1.3. Grupo S3: <i>Slam</i>, Não ao <i>Bullying!</i>	91
6.1.4. Grupo S4: <i>Slam</i> Amizade	93
6.1.5. Grupo: S5: <i>Slam</i>: Quebrando o tabu	93
6.1.6. Grupo S6: <i>Slam</i>: Igualdade	94
6.2. Análise geral das produções escritas	95
6.3. Comunicação corporal: a <i>performance</i>	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende refletir sobre o uso do gênero discursivo *Poetry Slam*¹ no processo educacional. Consideramos relevantes as reflexões sobre as implicações desse recurso no trabalho didático do ensino de Língua Portuguesa.

A educação é parte essencial da sociedade e, como tal, também vem sofrendo diversas mudanças e evoluções dada sua interação com o mundo. Atualmente, muitas são as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem, visto que, apesar das transformações que ocorreram na educação nas últimas décadas, ainda existem inúmeras dificuldades a serem superadas.

Há muitos elementos envolvidos no cenário de uma aula: os alunos, o professor, o objeto de ensino, os materiais, o espaço, os instrumentos, os métodos; todos atuando para que a aula tenha uma dada configuração. Tais elementos, também, sofrem reconfigurações com as transições sociais e tecnológicas. É nesse contexto, de múltiplas atuações, que alguns significados vão sendo construídos e outros desconstruídos. Do papel do professor ao protagonismo do aluno, passando pelo método de ensino, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394, 1996) para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), da lousa e giz para o espaço *maker*, as renovações têm sido significativas e as práticas docentes também precisam ser.

Refletir acerca das práticas pedagógicas, do espaço escolar e as ressignificações implica reconhecer que há significados que podem ser questionados e reajustados, e outros ainda podem assumir novos contornos e usos. As práticas podem revelar, também, as concepções sobre o objeto de ensino (no nosso caso, especialmente, a Língua Portuguesa), o papel do aluno e do professor nesse cenário organizado de uma dada maneira e, também, as concepções sobre essa organização.

Após anos de ensino estagnado, alicerçado em escolas que pouco se alteraram desde suas fundações, temos presenciado, ainda que modestamente, os investimentos tecnológicos, as modernizações no sistema de ensino e nas formas de aprendizado. Tais fatos têm gerado impactos positivos, não somente para os discentes, mas também para os docentes.

¹ Neste trabalho, usaremos os termos *Poetry Slam*, *Slam Poetry*, *slam*, *spoken words*. *Poetry Slam* é o nome original do movimento que surge como *Uptown Poetry Slam* (D'ALVA, 2011, p. 120) e, também, é utilizado no Brasil, por isso aparece em letra maiúscula. No entanto, é mais comum no país o uso do termo *slam* enquanto substantivo comum, relacionando-o ao evento, todavia também é utilizado para designar a poesia. Também usaremos a variação “a *slam*”, para designar a poesia *slam* assim como também “o *slam*”, para designar o poema *slam*. Tanto o termo poema, como também poesia são aceitáveis.

Novas metodologias e novos objetos de ensino surgem com as mudanças sociais e tecnológicas, e se fazem necessários nas práticas cotidianas de ensino e aprendizagem. Todavia, os desafios enfrentados na educação pelas constantes mudanças trouxeram instabilidade para o sistema educacional nos últimos anos, desafios que representam uma caminhada árdua para todos os envolvidos nesse processo, principalmente professores e alunos. Tornar o processo de ensino mais atrativo ao discente é uma constante, foi um grande desafio durante o período de ERE (Ensino Remoto Emergencial), e agora na (pós) pandemia de Covid-19, novos obstáculos precisam ser gerenciados.

Compete aos profissionais da educação embarcarem nesses desenvolvimentos e em novas tendências advindas da evolução social e digital da sala de aula: *wi-fi*, plataforma de aprendizagem, aplicativos, equipamentos, pacotes de serviços pedagógicos e infraestrutura física; e assim também redirecionar suas práticas para o uso ativo e a obtenção de bons resultados.

Nesta perspectiva, a escola e, especialmente, os profissionais de Língua Portuguesa devem romper com a sua forma histórica de ensino para fazer frente aos novos desafios.

No ambiente escolar, os jovens são, em muitos contextos, cada vez mais reprimidos, sem direito a opinar, sem poder de decisão, mesmo que se pregue o protagonismo, a participação do aluno ocorre de forma dirigida por professores e gestores. Todavia, é preciso estimular e valorizar a participação do aluno ativamente no ambiente escolar, dar-lhes voz, ouvi-los. Ou seja, não só falar de protagonismo juvenil, mas é preciso praticá-lo.

No tocante ao trabalho com a produção escrita e a leitura, muitos estudiosos da área, como Geraldi (2011), discordam da maneira como, na maioria das vezes, a leitura e a escrita são abordadas na escola, apenas com foco na avaliação. Segundo o autor, o adequado é incentivar e desenvolver a competência leitora e escritora de forma contextualizada, sem preocupações com a decodificação, na leitura, e as questões ortográficas e gramaticais, na escrita.

Outros problemas apontados são aulas monótonas, atividades com textos distantes da realidade dos alunos, desconsiderando-se as suas necessidades e gostos. Também se discute, atualmente, a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) como ferramentas de ensino, baseando-se no fato de os alunos terem, em grande parte, acesso a celulares, computadores e navegarem pelos muitos *sites* da *internet*, com destaque às redes sociais, nas quais os usuários interagem intensivamente, lendo, escrevendo e compartilhando textos dos mais diversos gêneros e formatos.

Com base no exposto, a presente pesquisa visa romper com antigas práticas e, por outro lado, também se abre à perspectiva de inovação no tocante à leitura, à produção de textos, com o uso de metodologias ativas e à promoção do multiletramento. Para tal, a fim de demonstrar uma nova prática pedagógica articulada com o mundo, faz-se necessário abordar, nas aulas de Língua Portuguesa, diferentes gêneros discursivos presentes em nossa sociedade.

O movimento poético *poetry slam* permeia essa pesquisa. A *slam* é usada aqui como uma ferramenta de estímulo didático de produção de texto/discurso no contexto escolar. Na aula de Língua Portuguesa nos apropriamos de determinados elementos do movimento *slam*, especialmente, a construção/produção da poesia para desenvolver a aprendizagem. Focamos na reflexão da transposição desse gênero para o ensino da língua materna em uma escola pública, especificamente em uma turma de 9º ano, de uma unidade de ensino localizada na cidade de Assis, no interior do estado de São Paulo.

O objetivo primordial deste trabalho é promover o debate e a reflexão dos problemas sociais enfrentados pelos alunos dentro do ambiente escolar: *bullying*, racismo, preconceito, misoginia etc.; levando a promoção do diálogo, do protagonismo, da participação coletiva e da criticidade. Desta forma, o objetivo secundário, mas não menos importante, é desenvolver a compreensão e o desenvolvimento do *poetry slam* como gênero discursivo contemporâneo de ‘reexistência’ (SOUZA, 2011), segundo a autora um símbolo de resistência e existência social, política e cultural; e assim afirmar a importância desse estilo de poesia para a formação do cidadão crítico, capaz de refletir sobre a sociedade e a cultura, em que está inserido, e, desta forma, potencializar o multiletramento.

Para o desenvolvimento do pensamento crítico precisa haver uma abertura na escola, em sala de aula, para que os discentes possam expor seus pensamentos. Volóchinov (*apud* PAULA e OLIVEIRA, 2019 p. 360) afirma que “qualquer palavra dita ou pensada não é somente um ponto de vista, mas um ponto de vista *avaliativo*”. E ainda, segundo Paula e Oliveira (2019, p. 361), “o jogo do signo ideológico é esse: a valoração da palavra varia, inclusive, ao trazer à tona vozes antagônicas, de situacionalidades distintas [...]”.

Desta maneira, a palavra é analisada a partir da inquietação do indivíduo diante dos fatos podendo discordar do ponto de vista um do outro. Na sociedade, e no universo escolar, existem várias ideias, concepções, pensamentos etc. que, sem percebermos, podem ser distinguidas como ideológicas, essas ideias podem ser expressas por professores, alunos, funcionários, pais, diretores ou mesmo podem ser trazidas de fora da escola.

Então, a natureza ideológica dos signos é determinada pelos contextos de onde surgiu esta manifestação discursiva, do suporte através do qual é transmitida e da realidade social na

qual está inserido seu receptor. Na atual conjuntura político-econômica e sociais a escola e seus agentes não podem estar alheios, por isso

[...] resistência é a palavra da vez [...] pois verdades são construções sógnicas, sempre ideológicas, e sujeitos sempre se posicionam, mesmo quando decidem sequer pensar sobre essa temática, pois a vida social assim está constituída no quadro que se apresenta – e não apenas no Brasil. (PAULA e OLIVEIRA, 2019 p. 370)

Visando proporcionar uma situação real de comunicação mais próxima da vivência dos estudantes, abordando a prática oral e escrita, as NTICs e o multiletramento, para o desenvolvimento do pensamento crítico, sugerimos a produção e a proclamação de poesias conhecidas como *Slam*.

A relevância dessa pesquisa deve-se ao fato de observarmos como os alunos colocam-se frente a situações problemas da esfera social, refletidos e refratados no ambiente escolar, seus discursos e suas expressividades. Consideramos, principalmente, o contexto (pós) pandemia que gerou uma mudança de comportamento nas crianças, nos jovens e adolescentes ao retornarem ao convívio escolar, para as aulas presenciais.

Este trabalho se inicia com a presente introdução para, em seguida, apresentar uma breve historização sobre o *hip hop* e o *slam*, a fim de discorrer sobre os possíveis entrelaços entre esses movimentos sociais. A fundamentação teórica articulasse sobre o multiletramento, pautada em Rojo (2005, 2009 e 2012), Costa (2000) e Filho (2011); assim como também nas metodologias ativas ponderada por Bacich e Moran (2018) e Camargo e Daros (2018). Também, permeamos nossas considerações quanto ao protagonismo juvenil e, a partir de Moran (2013), discorreremos sobre as tecnologias digitais. Além destes estudos, utilizamos ideias e reflexões de D'alva (2011) e Gioia (2003) sobre o movimento *slam*. Tais autores nos ajudaram na construção teórica e metodológica da nossa investigação, permitindo-nos aprofundar nossas reflexões acerca, do multiletramento, das metodologias ativas, da tecnologia e da *performance poetry slam*. Passamos para a metodologia da pesquisa que tem como caminho metodológico a pesquisa-ação de natureza qualitativa. Em seguida, apresentamos a análise dos dados e, finalmente, tecemos nossas considerações finais.

1. BREVE HISTORIZAÇÃO: *HIP-HOP* E *SLAM*

Os *slams* são competições de versos que navegam entre a poesia e o *rap*. A poesia é um texto literário composto por uma estrutura de versos, estrofes e, por vezes, rimas. Esse gênero discursivo é um modo de expressão artística periférica caracterizado pelo uso de regras, de sons e de estruturas sintáticas específicas.

O *Rap* (*Rhythm and poetry*), é a música do *hip-hop*, tem como significado e estrutura, o ritmo e a poesia. O *Rap* é uma mistura de ritmos intensos, com rimas poéticas, integrando o contexto social, cultural e político onde está inserido.

Por sua vez, a rima é um processo de repetição dos sons no final de dois ou mais versos. São repetição de sons idênticos, iguais ou parecidos, em uma ou várias sílabas, nos finais de duas ou mais palavras.

Tanto a poesia, quanto o poema, o *rap* e o *slam*, envolvem-se em rima, todavia, existe uma leve diferença entre eles, sendo o *slam* uma batalha de rimas, métrica, estrofe e versos livres que fortalece a cultura das periferias, pois aborda esse contexto.

Atualmente, mais de 30 anos depois da criação do *Poetry Slam*, e há mais de 10 no Brasil, podemos dizer que tanto o *slam* quanto o *hip-hop* fazem parte de um movimento que busca abrir um espaço para a cultura marginal-periférica e fazer com que as vozes desses indivíduos sejam ecoadas.

Nas palavras de D'Alva

[...] 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).

Na próxima seção abordaremos os movimentos sociais *hip-hop* e *slam*.

1.1. Entrelaço entre os movimentos sociais: *hip-hop* e *slam*.

As características do *Hip-Hop* e do *Slam* são muito próximas. Uma questão fundamental seria verificar em que medida há elementos do *Hip-Hop* no *Slam* e/ou vice-versa. Apesar de nossa pesquisa não focar nesses dados, é impossível dar continuidade sem tecer algumas considerações ao fato.

1.1.1. A cultura *hip-hop*.

Mais que um gênero musical, o *hip-hop* é uma cultura popular. Surgiu nas comunidades de origem africana e latina nos subúrbios de Nova Iorque dos anos 70, em meio violência e à criminalidade. A rua era o ambiente de expressão dos jovens, que, por meio da música, da dança e da pintura, manifestavam e contestavam a realidade em que viviam. A lírica do *hip-hop*, representada pelo *Rap* (*Rhythm And Poetry* -Ritmo e Poesia; a letra do *hip-hop*); ganhou espaço nas discotecas (décadas de 70 e 80). *DJ's* e *MC's* começaram a conquistar o público, competindo entre si nas batalhas de *Rap*.

Esse ritmo surgiu na década de 50, nos Estados Unidos, advindo da música negra americana, o *Rhythm and Blues* e *race music* e foi batizado de *Funk*. O funk chegou ao Brasil na década de 70, vindo da Florida (EUA), pelo ritmo *Miami Bass* de músicas com batidas rápidas e erotizadas. No Brasil, ele nada mais era que a reprodução dos funks clássicos norte-americanos, somente nos anos 80 surge o *funk* brasileiro.

A cultura do *hip-hop* tem quatro pontos principais: o *DJ*, o *MC*, o *B-boy*, a *breakdance* (dança) e o grafite, que, diferente da pichação, considerada um ato de vandalismo e ilegal, é usado para divulgação e marcação dos espaços nas cidades.

Dessa forma, o *hip-hop* se tornou uma cultura inclusiva da qual todos podem participar, contribuindo com criatividade e arte. Na língua inglesa, a palavra *hip* refere-se a algo atual, acontecendo no exato momento em que é falada, mas também pode ser “quadris”. O *hop* faz referência ao movimento de saltar na dança.

No Brasil, segundo Herschmann (2003), o movimento *hip-hop* tem sido respeitado por uma grande parcela da sociedade brasileira, mérito alcançado por seus líderes.

Por sua vez, o *Rap* é uma mistura de ritmos intensos, com rimas poéticas, integrando o contexto social, cultural e político. A música tem uma batida acelerada, sua letra vem em formato de discurso, com muita informação e pouca melodia. Uma das normas é que as letras abordem as dificuldades e os problemas sociais, ou seja, é uma forma ritmada e cantada de se contar os problemas cotidianos com criticidade.

A linguagem do *Rap* possibilitou aparecer novos cantores, grupos musicais e mestres de cerimônia, os *MCs*, importantes nos bailes *funks* e nas apresentações de *Rap*.

A *Break Dance* é a linguagem artística dentro do *Rap* praticada pelos *b-boys* e *b-girls*, e baseia-se na *performance* do dançarino, na sua capacidade de travar e quebrar os movimentos leves e contínuos. É específica da Dança de Rua (*Street Dance*) que possui característica de enfrentamento, protesto e/ou execução em grupo, mas permitindo que em determinado momento da apresentação alguém possa improvisar com a sua habilidade em *break dance*.

Na sequência, abordaremos o gênero que é foco desta pesquisa.

1.1.2. *Slam*: a voz da “reexistência”

Nos últimos anos, o cenário cultural presenciou o crescimento da poesia falada - a *slam*; e das chamadas batalhas de poesia, contribuindo para a divulgação de práticas poéticas e para a circulação alternativa de produções e autores. Por isso, discutiremos o contexto do ensino de Língua Portuguesa, verificando as principais potencialidades e fragilidades do uso da *slam poetry*, demonstrando, também, sua instrumentalização como uma prática didática.

O movimento *slam poetry*, tornou-se um fenômeno de manifestação juvenil da atualidade. Os jovens sentem a necessidade de falar, de se expressar, de manifestar seus sentimentos e de se reconhecer no outros, percebendo que experimentam das mesmas dores, das mesmas lutas e, assim, despertam a empatia e a alteridade. A batalha de poesias se estabelece como um momento de protagonismo a esses jovens, heterogêneos e divergentes.

Nas considerações de Sparks e Grochowski *apud* Gama e Fernandes (2020, p.116)

Como um espaço de possibilidade os *slams* de poesia também fornecem uma via educativa onde jovens estão tanto ensinando uns aos outros sobre seus mundos da vida como aprendendo sobre a palavra falada como uma forma de poesia. Eles falam uns com os outros, através de sua poesia, sobre como experienciam suas vidas e como eles vivem suas vidas. Eles falam livremente sobre suas diferenças e o que significa recusar-se a desistir de quem eles são. (SPARKS e GROCHOWSKI, 2002 p.13, *apud* GAMA e FERNANDES, 2020, p.116, tradução dos autores)

A *slam* é uma poesia falada criada nos anos 80 em Chicago, EUA, por Marc Smith um poeta e operário norte-americano da construção civil. Smith passou a realizar recitais de poesia em um clube de *jazz* de Chicago, com a intenção de estimular e revitalizar o formato de leitura de poesia em eventos de *open mic* (microfone aberto), onde qualquer pessoa podia subir ao palco e apresentar seu texto. Tão logo o evento se popularizou, Smith definiu as regras para sua realização.

A *slam* é marcada por um estilo poético contemporânea, caracteriza-se pelo rompimento com as normas convencionais e metrificadas do fazer poético, por isso sua métrica, seus versos e suas estrofes são livres. A rima nem sempre está presente e, quando aparece, nem sempre está no final dos versos. É embasada na criticidade promovendo o debate político-social e o compartilhamento de experiências pessoais e culturais.

Foi trazido ao Brasil em 2008 por Roberta Estrela D’Alva². O termo *slam*, do inglês, quer dizer batida, semelhante a uma pancada, todavia qualquer significação sobre “o que é *Slam*?” não abordará toda a amplitude de sua significação e de seu impacto cultural e social, pois o *slam* quebra as barreiras da definição. Trata-se de um gênero discursivo que rompe com a forma e o conteúdo clássico propondo uma democratização da literatura. Nas palavras de D’Alva,

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 [...] (D’ALVA, 2011, p. 109).

Ainda, segundo D’Alva (2019, p. 270):

sua popularização se deu como uma resposta à ideia elitista de que a poesia seria um gênero restrito aos círculos acadêmicos; que pertenceria exclusivamente a um ou outro determinado grupo social específico; ou mesmo que existiria somente enquanto manifestação escrita. (D’ALVA, 2019, p. 270)

No início, o termo denominava as *performances* poéticas, e, mais tarde, passou a nomear as competições de poesia (D’ALVA, 2011, p. 120).

Apesar de a poesia não seguir uma métrica, as batalhas de *Slam*, também chamadas de “batalhas de poesia falada” e/ ou “batalha das letras”, são competições de poesia falada que seguem algumas regras, as quais podemos resumir em: poesias autorais de até três minutos, sem a utilização de objetos cênicos, sem acompanhamento musical e sem figurino específico, são pautadas na utilização do corpo e da voz.

As *performances* caracterizam-se por uma teatralidade com o uso da movimentação corporal, da musicalidade e recursos de oralidade como velocidade, intensidade, repetição, densidade, timbre e marcadores de textos orais, desta forma o *slammer* - nome que se dá ao poeta e intérprete que participa da batalha; ou seja, o poeta de *slam* - “materializa” suas palavras com a expressão / comunicação corporal e a vocalização.

As competições são divididas em três fases: geral, semifinal e a final, e as notas são dadas por um júri popular que é escolhido no momento da batalha. O limite de tempo visa

² Roberta Marques do Nascimento (Roberta Estrela D’Alva) é pesquisadora, produtora cultural e poeta brasileira. Formou-se em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP) e fez mestrado em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Fundou a primeira companhia de teatro *hip hop* do Brasil, o Núcleo Bartolomeu de Depoimentos. É uma das pioneiras no Brasil do *poetry slam* e fundadora a Zona Autônoma da Palavra (ZAP!).

democratizar a participação no evento. Ninguém interrompe um *slammer*, mas quando este ultrapassa o tempo, perde pontos na somatória final.

No *slam*, o *slammer* cria um outro gênero baseado na *performance*, aliando características da poesia escrita, da declamação poética oral calcada na forma do *rap* e com engajamento social, típico do *hip-hop*. De acordo com D'Alva (2011), a voz do poeta liga-se a outras vozes que revelam não apenas as percepções subjetivas, mas que demarcam ideologias tanto do poeta que fala quanto de toda comunidade que participa do *slam* e que faz apreciações estéticas dos enunciados apresentados. As competições são um círculo poético onde as demandas sociais são apresentadas de forma dinâmica, roteirizada, com uma abertura e um fechamento.

Os eventos contam com a participação ativa de um público diversificado: jovens escritores de diversas vertentes e estilos - poetas, escritores, músicos, *rappers*, jornalistas, *MCs*, estudantes, entre outros.

Os temas das poesias são livres, mas não estão dissociados de seu caráter político e sociocultural, por isso, grupos socialmente excluídos vêm utilizando essa expressão literária como forma de reivindicar seus lugares de direito e dar visibilidade às suas lutas. Os eventos de *slam* têm demonstrado a especial afeição dos poetas pela abordagem de tais temas.

Apesar de ser uma competição, antes de tudo, as batalhas tomam proporção de uma celebração, que inclusive conta com um mestre de cerimônias, chamado *slammaster*. As comunidades ou times se reúnem e o público é parte integrante da apresentação, intervindo a todo momento com vaias, aplausos, gritos, voz de comando ou com a participação nas batalhas.

Em 1986, os encontros de *slam poetry* se espalharam por outras cidades dos Estados Unidos. Após tornar-se popular no país, a prática do *slam* foi tema de documentários e filmes, além de servir como inspiração para uma série de televisão. A poesia conquistou outros países europeus e se espalhou pelo mundo, o que levou à criação de competições nacionais e uma grande competição internacional, a *National Poetry Slam*, que acontece na França.

No Brasil, como já citado, foi difundida pela brasileira Roberta Estrela D'Alva, através do ZAP! *Slam* (Zona Autônoma da Palavra), fundado pela *slammer*, na cidade de São Paulo. D'Alva começou a se destacar no movimento a partir de 2011, quando foi finalista da Copa do Mundo de Poesia *Slam* na França. Atualmente, as batalhas têm se difundido pelo país, através de vários grupos espalhados pelos estados brasileiros: *Slam* da Guilhermina, *Slam* Capão, *Slam* da Norte, *Slam* Paz em Guerra, *Slam* Resistência, *Slam* Caruaru, dentre muitos outros; entretanto ainda, restrito aos grandes centros.

Como as competições geralmente ocorrem em locais abertos (praças e parques), são comuns narrativas e gravações, todavia são escassos os registros acadêmicos tanto das produções textuais quanto dos eventos (batalhas), o que torna o tema ainda mais necessário para a pesquisa.

Compete esclarecer que, segundo nossas observações bibliográficas, o termo *slam* é utilizado tanto para designar o gênero discursivo, quanto as batalhas/competições. Assim como, também, ao reportar-se ao gênero podemos utilizar tanto o artigo definido feminino “a *slam*” (qualificando como “a poesia *slam*”) quanto o artigo definido masculino “o *slam*” (qualificando como “o poema *slam*”).

A prática do *slam* dentro da sala de aula, transcende as questões conteudistas de um gênero de estudo de Língua e Literatura Portuguesa e, mostra-se cada dia mais uma forma de libertação, de oportunidade para o desenvolvimento da criticidade e desenvolvimento do protagonismo ao dar vez e voz a estudantes que são comumente excluídos ou não são acolhidos da maneira adequada pelo sistema escolar.

O *poetry slams* é uma categoria literária ainda pouco conhecida e pouco divulgada, todavia já tem sido transposta para o espaço institucional escolar há alguns anos, principalmente nos grandes centros, difundindo sua manifestação social, o seu potencial artístico e, também, seu viés crítico-social e institucional.

Esse gênero tem se destacado pela poética democrática e, também, pela promoção de uma didática pedagógica contextualizada nas aulas de Língua Portuguesa. O aspecto político e outras aplicabilidades, também, são destacados na utilização do *slam* como uma possível ferramenta de ensino dentro de espaços formais de educação. Boudreau (2009) afirma que as experiências que as crianças têm com a poesia na escola geralmente envolvem recitação e memorização, focadas em poesia como gênero, na sua estrutura e no estudo de poemas cânones.

Ao romper com essas questões do gênero poético e a sua “fórmula” de construção, ou seja, o repetir mecanicamente e o cumprir protocolos formais, o *slam*, com suas características próprias e um fazer poético mais livre, pode ser utilizado como uma poderosa ferramenta didática, pois, valoriza a criatividade e a expressão de seus participantes desenvolvendo o protagonismo.

Embora não sejam muitos, são significativos os poetas que, driblando a literatura cânone, propõem articulações alternativas que não necessariamente rompem, mas renovam a produção poética. Ao utilizar uma nova configuração da poesia, amplia-se sua dimensão, tornando-a um instrumento de engajamento social e cultural, assim como o *hip-hop* e o *slam*.

1.1.3. *Hip-hop* e *slam*: linhas cruzadas

Com base no exposto, vimos que o *hip-hop* e o *slam* são movimentos sociais. Ammann conceitua o movimento social como “uma ação coletiva de caráter contestador, no âmbito das relações sociais, objetivando a transformação ou a preservação da ordem estabelecida na sociedade”. (AMMANN,1991, p. 22)

Ambos os movimentos são artísticos e marcados pela contestação, pelo protesto, que se remete às emoções e experiências pessoais. As diversidades de vozes, em ambos, são essenciais para a construção de uma cultura democrática e plural, características essenciais a todo movimento social. Tais características podem ser trabalhadas e desenvolvidas na escola para o engajamento estudantil na construção e suporte da sociedade multicultural que estão inseridos.

Quanto à cultura do *hip-hop* e seu enlace com o *slam*, Kathryn E. Boudreau, *Associate Professor, Middle Tennessee State University* no *Forum on Public Policy* em 2009 argumenta:

Although slam poetry is often delivered with a hip-hop vibe, it is not confined to the hip-hop culture. Hip-hop grows out of a culture and has influenced poetry slam due to the incursion of young African Americans into the art form. Their immersion in hip hop has led to an influence on performance at slams. The rhythm of hip hop provides rich fodder for slam. Slam poetry arose from a poet's vision, not limited to a specific culture. The essence of a slam poem is emotional punch; the generation of authentic, personal experience laid bare as spoken word poetry. One's reaction to the experience is communicated during the performance; the listeners respond to the force of the words and the performance. Unlike a poem on a written page, the author has the opportunity to provide interpretive guideposts to the listener. The listener still has freedom to read or add meaning to the work, but new opportunities of response are available. The poet guides the listener; the listener gets to provide immediate feedback. The experience on both sides is empowering and formative³. (BOUDREAU, 2009, p.4)

³ Embora a poesia *slam* seja frequentemente apresentada com uma vibração *hip hop*, ela não se limita à cultura *hip-hop*. O *hip hop* nasce de uma cultura e influenciou o *slam* poesia devido à incursão de jovens afro-americanos nesta forma de arte. Sua imersão no *hip hop* levou a uma influência no desempenho em *slams*. O ritmo do *hip hop* fornece forragem rica para o *slam*. A poesia *slam* surgiu da visão de um poeta, não se limitando a uma cultura específica. A essência de um poema *slam* é o emocional; a geração de uma experiência pessoal autêntica revelada como poesia falada. A reação de alguém à experiência é comunicada durante a *performance*; os ouvintes respondem à força das palavras e da *performance*. Ao contrário de um poema em uma página escrita, o autor tem a oportunidade de fornecer guias interpretativos ao ouvinte. O ouvinte ainda tem liberdade para ler ou dar sentido à obra, mas novas oportunidades de resposta estão disponíveis. O poeta orienta o ouvinte; que consegue fornecer *feedback* imediato. A experiência de ambos os lados é empoderadora e formativa. (tradução nossa)

Entre alguns estudiosos do movimento *slam poetry*, a correlação entre *slam* e a cultura *hip-hop* é coincidência. Para essa vertente, Marc Kelly Smith⁴ não contou com a arte do movimento *hip-hop* para a origem do *slam*.

Todavia, uma outra linha de pesquisadores do gênero, argumentam que o programa *Def Poetry Jam*⁵ de Russell Simmons reuniu o *Slam* e o *hip-hop* e assim trouxe sucesso comercial e reconhecimento ao *slam*. Sobre essa possível aproximação entre esses movimentos, Gioia⁶ (2003 *apud* Boudreau, 2009, p. 5) argumenta:

*hip-hop (rap is the lyric) follows a set rhythm meter (dance beats of ¾ or 4/4 with stress on 3rd) whereas meter for poems in slams follows no rules. Hip-hop emphasizes rhythm, street language, strong images, free-wheeling improvisation. The themes in hip hop and slam poems spring from the Black Arts Movement that advanced the life story/experiences of non-mainstream populations.*⁷

Segundo essa linha de pesquisa, apesar da métrica e do ‘ritmo musical’ divergentes entre os dois movimentos artísticos, os temas cotidianos e a denúncia estão presentes em ambas as produções.

No tocante as questões identitárias e geográficas, de ambos os movimentos, a pesquisadora Oliveira (2022) destaca,

A identidade e a questão espacial-geográfica que advém do *hip-hop* são basilares no *Poetry Slam*. Como observa Estrela D’Alva[...] o *slam* é também um espaço para livre expressão, uma ágora, celebrado entre comunidades. É comum nos contextos de *slam* que questões identitárias e sociais sejam tópicos centrais tanto nos poemas declamados quanto nas discussões propostas. Isso porque, como integrante da cultura *hip-hop*, o *slam* também se coloca frente à toda tentativa de submissão por parte daqueles que detém os mais variados tipos de poder (social, cultural, linguístico, etc.). Tanto a identidade quanto a questão espacial-geográfica constituem as chamadas comunidades de *slam*. (OLIVEIRA , 2022 p.30

⁴ Marc Smith é o criador/fundador do *Uptown Poetry Cabaret*. Conforme declarado na série de televisão da PBS, *The United States of Poetry*, uma “linha de nova poesia começou em Chicago em 1987, quando Marc Smith encontrou um lar para o *Poetry Slam*. Desde então, a poesia performática se espalhou pelo mundo. <http://www.marckellysmith.net/> acesso em fev 2022.

⁵ Russell Simmons apresenta *Def Poetry Jam* ou *Def Poetry*, é uma série de televisão de poesia falada exibida na HBO entre 2002 e 2007.

⁶ Michael Dana Gioia é um poeta, crítico literário, tradutor literário e ensaísta americano. Gioia é considerado parte dos movimentos literários da poesia americana conhecidos como Novo Formalismo, que defende a continuação da escrita de poesia em rima e métrica, e Nova Narrativa, que defende a narração de histórias não autobiográficas. Gioia também argumentou a favor de um retorno à tradição passada de tradutores de poesia replicando o ritmo e a estrutura do verso do poema original.

⁷ (“o *hip-hop* (o *rap* é a letra) segue uma métrica rítmica definida (batidas dançantes de ¾ ou 4/4 com ênfase na 3ª), enquanto a métrica para poemas em *slams* não segue regras. O *hip-hop* enfatiza o ritmo, a linguagem das ruas, as imagens fortes e a improvisação livre. Os temas do *hip-hop* e dos poemas *slam* brotam da vida, experiências cotidianas de populações não convencionais” - tradução nossa)

Com base nas características dos movimentos sociais aqui apresentados, mesmo que em poucas palavras, acreditamos que o movimento *Slam poetry* se enreda e entrelaça entre o *hip-hop*, pois constituem-se como movimentos que abrem espaço para que os sujeitos que vivem à margem da sociedade tenham suas vozes ouvidas e não silenciadas.

Então, podemos dizer é que o *Poetry Slam* integra a cultura *hip-hop* visto que ela o antecede, se estabelece enquanto cultura, retoma o espaço público, tornando-se um estilo de vida, “uma maneira de viver e de enxergar o mundo” (D’ALVA, 2012, p. 10).

Se o papel da escola é formar cidadãos conscientes, que entendam o funcionamento da sociedade em que vivem e buscam formas de melhorá-la, a escola, portanto, precisa oferecer instrumentos para que os alunos possam construir uma sociedade mais justa. Uma pedagogia diferenciada é uma das ferramentas necessária.

A função da escola, segundo Libâneo:

A difusão de conteúdo é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia ‘dos conteúdos’ é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos, que tenham ressonância na vida dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 69).

Para Libâneo (1994, p. 70), a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo, fornecendo instrumentos, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na sociedade.

Na próxima seção, abordaremos a “pedagogia” do *hip-hop* corroborando com a visão do papel da escola segundo Libâneo.

1.2. Da “pedagogia” do *hip hop* para uma “pedagogia” do *slam*.

Com base nas pesquisas realizadas, através de autores, pesquisadores e *slammers*, tais como D’Alva (2011) e Gioia (2003), observamos que o movimento *slam* reinventou a antiga tradição de recitar poemas. No *slam poetry* a produção poética não é lida, tampouco declamada, ela é performática e o *feedback* do público é recebido em tempo real, com uma interação direta.

Tanto no discurso verbal marginalizado do *hip-hop* e quanto no do *slam* aparece a procura por um espaço, a busca pela inclusão social, por intermédio de uma produção cultural de resistência. Hill (2014) destaca a Pedagogia Crítica ao pensar na “Pedagogia” *hip-hop*.

A prática educacional é o processo de aprendizagem que leva a um tipo de conhecimento intelectual e reflexivo, neste caso, uma educação que visa uma emancipação do indivíduo e a criticidade. Essa pedagogia contribui para uma educação questionadora, de reconstrução da social e identitária, levando a reflexão social.

A cultura faz parte da formação do aluno e através dela é possível desenvolver uma leitura crítica sobre a vida cotidiana, baseado no multiletramento (linguagem, literatura, tecnologia, mídia, música, dança, relações sociais...). Em relação ao tema, Hill (2014, p. 44) argumenta: “(...) ao ir além do elitismo cultural da burguesia humanista, e das tradições marxistas estudiosos da pedagogia crítica também seguiram estudos culturais teóricos que rejeitam as distinções arbitrárias entre baixa e alta [cultura]”. Com isto, nota-se o papel que uma pedagogia diferenciada faz com os jovens, afirmando a importância da educação para o seu convívio e desenvolvimento social.

Há um caminho a ser trilhado para que o *slam* integre o currículo escolar. Assim como o *hip-hop*, como manifestação artística, o *slam* pode ocupar um espaço central tanto no contexto cultural quanto no pedagógico. O *hip-hop*, ao ser transposto para a sala de aula, firmou-se como um instrumento pedagógico formativo, ganhado espaço na pedagogia crítica, o que o levou a ser reconhecido como “Pedagogia do *Hip-Hop*”. Podemos também incluir dentro da Pedagogia Crítica o *slam poetry* e quiçá um dia utilizar o termo “Pedagogia do *Slam*”, visto que a batalha de *slam* é uma arte de empoderamento e de transformação da periferia invisível, assim como, também, é uma cultura, ou seja, um conjunto de crenças, hábitos, formas de vestir, pensar, agir e falar com poder de embasamento teórico dinâmicos.

Diferentemente da poesia tradicional, associada a escritores consagrados, o *slam*, nosso objeto de pesquisa, valoriza a palavra falada e as narrativas pessoais. Os *slammers* contam sobre suas experiências de vidas, suas comunidades negligenciadas, suas lutas por direito, entre outros temas sociais relevantes. Essa diversidade de vozes se deve ao enorme potencial do *slam* enquanto movimento social, cultural e artístico. D’Alva (2019, p. 271) argumenta que “a auspiciosa junção de política, arte, entretenimento e jogo, somada à sua vocação comunitária, fazem com que os *slams* sejam celebrados em comunidades no mundo todo, com realidades completamente distintas”.

Da mesma forma, Poole (2008) destaca a capacidade do *slam* de expressar culturas, sugerindo o seu uso como ferramenta para o ensino de línguas estrangeiras. A autora propõe

que o gênero, por sua variedade de estilos e tópicos, é uma boa escolha didática, tanto por sua base linguística quanto por sua capacidade de representar a cultura popular, pois mostra imagens e sons atuais da sociedade, evidenciando, também, sua função como memorial, contribuindo para que certos fatos não sejam esquecidos.

O contexto digital inserido nas competições, também, é um fenômeno, pois pelo uso das tecnologias digitais os participantes e colaboradores registram e compartilham a programação e os eventos dando uma visibilidade imediata nas redes sociais.

As batalhas revitalizaram a poesia, criando e incentivando um cenário poético contemporâneo e tecnológico. Com o formato similar ao de um sarau ou encontro de *spoken word* (declamação de textos), atraem poetas, espectadores e escritores que, muitas vezes, não têm intimidade com a “poesia tradicional”.

Nas palavras de Alves e Souza (2020, p. 233), o *Slam* é “um gênero discursivo e poético contemporâneo com forte expressão e manifestação da oralidade que, infelizmente, ainda se apresenta tímida e, em certo ponto, marginal, no espaço escolar e no ensino/prática da Língua Portuguesa”. Nosso intuito é colaborar para a mudança desse paradigma dentro da sala de aula.

Segundo Lajolo (1982), existe, na sociedade moderna, uma espécie de trajeto comercial por onde a obra literária deve circular antes de cumprir sua natureza social. Nessa visão, o gênero poético aqui retratado demonstra sua resistência, pois mostra a vida das pessoas, seus discursos cotidianos, indo contra os modelos comerciais e capitalistas de produção literária.

No próximo tópico abordaremos a questão da literatura “marginal-periférica”.

1.3. Uma literatura “marginal-periférica”

Na literatura, o termo “marginal” designa obras e autores que de alguma maneira se afastam do cânone, podendo se referir à produção literária que circula fora do circuito comercial das grandes editoras ou a textos que procuram se opor às tendências literárias. No que se refere à sua definição, a literatura conhecida como literatura marginal e/ou periférica é a representação de uma literatura desfavorecida e está ligada a escritores que estão à margem do poder acadêmico, linguístico e dos editoriais.

No Brasil, o termo dos anos 1970 refere-se à produção de autores de classe média que buscam alternativas literárias e comerciais para aproximar sua produção do leitor e da vida, todavia a literatura marginal contemporânea se caracteriza principalmente pela condição social dos escritores, que são historicamente excluído (mulheres, negros, indivíduos de baixa classe

social, semianalfabetos...), aspiram ao reconhecimento literário por meio de uma produção que ao mesmo tempo retrata e procura enfrentar a situação de marginalidade.

Nesta pesquisa, usaremos o termo literatura marginal-periférica de acordo com a definição contemporânea, na qual se enquadra o gênero *slam*.

A literatura marginal-periférica utiliza a linguagem coloquial, também conhecida como linguagem informal (variante linguística que usamos no nosso dia a dia.) e gírias, aproximando-se da oralidade e se contrapondo à norma culta, também nomeada como linguagem de prestígio (variante linguística com conjunto de regras e padrões linguísticos utilizada em documentos oficiais, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, documentos jurídicos, que resulta da prática em um meio social considerado culto, tomando-se como base pessoas de nível superior completo e moradores de centros urbanos).

Autores de literatura marginal-periférica como Plínio Marcos (1935-1999), João Antônio (1937-1996), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Solano Trindade (1908-1974), Sérgio Vaz (1964), Ferréz (1975), Paulo Lins (1958), entre outros, são valorizados pela crítica, pela presença contextual de suas obras, por não representarem uma linguagem culta e por fugirem dos ‘padrões literários’.

Quanto aos autores de literatura marginal-periférica, Neves e Anderson (2016) opina:

enquanto silenciados apenas sofreram as consequências de um pensamento elitista, enquanto autores colocam no campo de jogo suas ideias e perspectivas, para que sejam também discutidas e incluídas na agenda da construção do país. (NEVES e ANDERSON, 2016, p.216)

A literatura marginal-periférica tem como característica a pluralidade, representa as múltiplas faces sociais e as diversidades de experiências podendo prevenir comportamentos preconceituosos ao naturalizar e legitimar arquétipos, além dos padronizados e estereotipados, inclusive ao que se refere as definições. Essa literatura não deve ser tachada como inferior por simplesmente retratar a violência, a pobreza e a marginalidade, como costuma ocorrer, afinal, esses temas fazem parte de seu repertório, mas não são os únicos.

A literatura marginal-periférica é uma literatura compromissada e engajada com a vida social, envolve-se em atividades comunitárias, aponta questionamentos advindos da classe social que a representa, configurando sua arte ao campo social e cultural em que está inserida.

Sérgio Vaz (2013 *apud* SANCHEZ, 2013, n.p.), um dos representantes desse movimento, disse: “gosto do termo literatura periférica porque diz de onde viemos. Antigamente falavam da gente. Hoje, falamos nós mesmos.”

Ao promover o estudo de produções marginais, o professor tende a despertar o interesse dos alunos pelo hábito da leitura de assuntos que permeiam o ambiente social e cultural que se identificam, ao mesmo tempo que amplia o seu repertório. A razão é o contato com os variados gêneros textuais marcados por temáticas cotidianas e com linguagem coloquial. Somam-se a isso termos e construções textuais diversificados e autores que não estão no topo da escala literária canônica, aproximando a relação entre quem escreve e quem lê. Além disso, esse tipo de proposta de trabalho pedagógico é capaz de revelar e reconhecer textos de qualidade, provocando o gosto pela leitura e pela produção dessa literatura desprestigiada.

A título de ilustração sobre literatura marginal que podemos trabalhar em sala de aula, podemos citar o romances em torno da vida nas periferias urbanas brasileiras, *Cidade de Deus* (1997), do escritor Paulo Lins. *Capão Pecado* (2000), de Ferréz. Na poesia marginal, nomes que se consagram, como Ana Cristina Cesar (1952-1983), Cacaso (1944-1987), Chacal (1951), Francisco Alvim (1938) e Paulo Leminski (1944-1989). Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e Solano Trindade (1908-1974), autores negros que assumem a própria marginalidade.

De acordo com Terry Eagleton (2006) a literatura se caracteriza por transmitir emoção estética, ou seja, emoções que surgem ao se entrar em contato com a beleza, com as experiências emocionais que se sente ao desfrutar de um momento cultural.

[...] está longe de ser clara a possibilidade de distinguirmos nitidamente entre as maneiras "prática" e "não-prática" de nos relacionarmos com a linguagem. A leitura de um romance, feita por prazer, evidentemente difere da leitura de um sinal rodoviário em busca de informação. (EAGLETON, 2006 p.14)

Ainda, segundo o mesmo autor, “A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe.” (EAGLETON, 2006 p.16)

Essa visão deve permear a análise e a compreensão dos estudantes a fim de que encarem a obra literária como um fenômeno cultural e histórico, que recebe elogios e críticas em diferentes épocas e de variados grupos sociais.

A literatura marginal denota não só uma temática de questões ou modo de vida da periferia, mas uma afirmação de uma cultura que se distancia de padrões e busca o marginal como meio de subversão.

[...] há mais de uma década, diferentes ações culturais que acontecem nas periferias têm-se caracterizado por um novo movimento político na cidade, tamanha a força dessas produções culturais, protagonizadas, sobretudo, por jovens. Trata-se de produções que acontecem, na maioria das vezes, em espaços públicos: praças, ruas, centros culturais, bares etc. Não é uma arte que “tira o jovem da rua”, mas que o coloca na rua, no centro da disputa pelo espaço público. (ALMEIDA, 2014, p. 1)

Ainda sobre a literatura marginal-periférica, Rodriguez (2004) argumenta que os registros de uma linguagem oral, cuja escrita nomeou como pseudo fonética, e a abundância de termos usuais nas comunidades são relevantes na concepção do escritor e do leitor das periferias. Por isso é destinada a espaços, autores, leitores e questões sociais consideradas marginais, como a periferia, a favela, as suas linguagens e culturas, além da temática como a violência, as drogas, entre outros, que sugerem questionamentos e posicionamentos.

Essa literatura, por ser produzida por autores provenientes da periferia, constitui-se uma maneira de mostrar e produzir a cultura que lhes é particular e pertencimento e, dessa forma, dar-lhes vez e voz. Surgiu como manifestação que se contrapõe, também, à estética literária dominante e elitizada e incorpora, em sua construção literária, elementos da linguagem coloquial, o falar do povo da periferia, temas referentes ao universo periférico e resgates históricos de classes socialmente desfavorecidas e, até, na nomenclatura, ao denominar-se como marginal pelo fato de ser representada por escritores e temas à margem da sociedade.

Para Eslava,

trata-se de um movimento que, apesar de carregar consigo marcas visíveis de sua origem periférica, possui presença viva no cenário das práticas discursivas que integram atual campo literário brasileiro, sejam quais forem suas conotações simbólicas para os respectivos produtores e receptores. (ESLAVA, 2004, p. 46)

Holanda (2013, *apud* BUZZI e EBLE, 2015, p.15) afirma que a periferia tem o anseio de ter a cultura antes dita “elitizada” e reivindica não só a valorização, mas também o direito de ser ouvida, ter a igualdade de possuir e usufruir a cultura antes destinada às classes sociais média e alta.

Muitas vezes, o encontro do discente com a literatura e com o hábito da leitura, dá-se na instituição escolar. O professor tem o papel de incentivar a leitura por meio de indicações de livros, levar os estudantes à biblioteca, propiciar momentos em que eles possam descobrir o que gostam de ler, ensinar a gramática e, ao mesmo tempo trabalhar vários tipos de texto, gêneros e autores.

Cabe ao professor, mediar os aspectos formais e temáticos de cada texto de forma a contemplar sua proposta didática, excluindo, por exemplo, textos com muitas caricaturas e piadas que contradizem o politicamente correto. Tais gêneros discursivos, muitas vezes são usados para atrair o público, pois são carregados de humor e ironia, todavia, são recursos que podem reforçar a discriminação ao retratar personagens pertencentes a minorias carregadas de estereótipos, tabus e preconceitos.

O resultado desse processo de leitura e mediação será a formação de leitores capazes de refletir sobre as questões sociais, culturais e estéticas propostas pela literatura.

Com o aumento de sua visibilidade, a literatura marginal-periférica não pode mais ser considerada fora da tradição literária, ou do mercado editorial. A principal justificativa, seria, nesse sentido, o fato de ser produzida por autores provenientes da própria periferia, permitindo um olhar interno sobre a experiência da marginalização social e cultural, assim como uma estética própria que dialoga com essa realidade.

Outro fator de destaque é o engajamento político e social presente não apenas nessas obras, mas na constante preocupação com a sua circulação e com o acesso a diferentes formas de bens culturais.

Para muitos educadores, trabalhar literatura em sala de aula não é funcional. O maior desafio é a dificuldade e a resistência que os estudantes apresentam para ler textos de caráter teóricos e literários, ou seja, a falta da cultura leitora presente em nossa sociedade.

Estudos apontam que os professores exercem um baixo poder de influência na formação do hábito da leitura. Por outro lado, há a necessidade de um trabalho multidisciplinar. Infelizmente, muitas vezes na escola, cada professor vive em “seu mundo” e deixa a tarefa do trabalho com a literatura somente para os professores de Língua Portuguesa, esquecendo que a leitura subjaz como a base de aprendizagem de toda e qualquer disciplina.

Outro desafio, ao se trabalhar a literatura é o fato de a literatura reunir em suas obras o momento histórico e cultural da sociedade a qual pertence, permeando interpretações que fogem ao controle daquele que maneja a escrita e da mediação do professor, ou seja, deixa à livre interpretação, ou seja, o que antes era visto como uma produção de saberes e conhecimentos úteis à sociedade, hoje pode ser motivo de contestação de familiares e grupos políticos contrários a visão de educação libertadora.

Uma outra questão, quanto ao processo didático com literatura, é o fato de a leitura literária ser uma exigência na escola, ou seja, exigisse que os alunos leiam determinada obra para serem avaliados. O uso da obrigatoriedade e da avaliação não podem ser considerados como um projeto de incentivo e promoção da leitura.

Diante do exposto, salientamos que a aplicabilidade de determinados gêneros discursivos com conteúdo significativo é primordial para o desenvolvimento da competência leitora, social, emocional e cognitiva do aprendiz. A escolha de textos com os quais o aprendiz se identifique é importante, além de diversificar a abordagem do processo de ensino-aprendizagem com práticas metodológicas para a inserção da literatura em sala de aula. Por isso, para despertar o interesse dos alunos pela leitura, propomos o uso da literatura conhecida

como literatura marginal-periférica, pois esse estilo literário é mais coloquial, possuem temáticas, geralmente, cotidianas, ou seja, um contexto mais próximo dos estudantes.

A literatura marginal-periférica, associada à cultura *slam poetry*, assume uma postura instigadora e questionadora, por isso optamos por trabalhar com esse gênero discursivo como uma alternativa para a promoção do multiletramento. Ao consideramos o *slam* uma representação de literatura marginal, consolidamos que sua construção poética e a sua linguagem são meios de resgatar a identidade das culturas periféricas, além de fomentar a leitura e a escrita.

No capítulo seguinte, abordaremos a fundamentação teórica apresentando as referências que se baseia a pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após abordarmos o que é *slam* e suas potencialidades como instrumento didático, compete trazê-lo para a prática no contexto educacional.

Por meio desta pesquisa, desenvolvemos em sala de aula um contexto real de uso e produção da língua, dando voz aos alunos, demonstrando o processo de construção da linguagem, promovendo o protagonismo e o multiletramento com a produção de poesias faladas - *slam*.

Nas próximas sessões, abordaremos as ideias relevantes sobre multiletramentos, metodologias ativas, tecnologias e protagonismo.

2.1. Multiletramento: aprendizagem plural

A escola é um local de diversidade, diferentes linguagens, visões e de cultura. O multiletramento é uma abordagem que busca tornar o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e diverso, em sintonia com as demandas da sociedade na atualidade.

Dessa forma, além das questões linguísticas, a linguagem também envolve uma consciência dos fatores sociais, econômicos, culturais e tecnológicos, que moldam a comunicação e a sociedade, dessa a maneira uma interlocução dá-se por meio de formas variadas, como a visual, oral, corporal, musical, além da tradicional alfabética.

A pedagogia do multiletramento traz a oportunidade de que a interação e o aprendizado se tornem uma experiência plural, com o desenvolvimento do pensamento crítico, da habilidade de resolução de problemas e da capacidade de transitar entre várias perspectivas e modos de pensar.

Os estudos sobre multiletramentos enfatizam a importância da formação de um indivíduo capaz de interpretar e produzir textos multimodais, ou seja, constituídos por cores, sons, imagens e movimentos, para transmitir uma mensagem, e assim ser capaz de fazer uso da linguagem como uma prática social.

Segundo Rojo e Moura (2012), multiletrar é desenvolver no aluno habilidades que o torne capaz de construir sentidos por meio de textos em que elementos, como, por exemplo, visuais, verbais e semióticos estejam juntos, estruturados de maneira que a leitura não seja sequencial.

Essa linguagem híbrida, ou seja, multimodal é amplamente utilizada na comunicação contemporânea, especialmente nas mídias digitais, por isso a necessidade de utilizarmos a pedagogia do multiletramento.

De acordo com a BNCC, “[...] é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (BNCC, 2018, p. 60), para isso, precisamos envolver os estudantes em práticas de linguagem situadas e significativas em suas vidas e no ambiente escolar para que possam desenvolver uma formação cidadã, fortalecendo as relações com a escola e tornando-se responsáveis por sua própria aprendizagem.

Considerando a grande relevância de buscar estratégias de ensino capazes de romper com a tradição que burocratizou o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, que pouco contribui para a formação de nossos jovens, e que demanda da escola, em especial, do professor da área de linguagem, uma intervenção pedagógica que viabilize ao aluno diferentes maneiras de construir o sentido, voltamos nossa atenção para a poesia falada.

Algumas observações apontam para mudanças significativas na postura do professor e dos alunos, assim como também nos espaços de ensinar e aprender, no que se refere ao escopo. As escolas, em especial o professor de Língua Portuguesa, devem repensar seus papéis, refletir sobre antigas práticas e considerar que a tecnologia pode ser uma aliada do ensino e aprendizagem.

O gênero discursivo *slam* pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica dessa nova prática do multiletrar aliado não só às tecnologias digitais, como instrumentos facilitadores, como também à colaboração das metodologias ativas, pois promove momentos educativos democráticos de livre expressão de fala e escuta.

Moran discorre que “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. (MORAN, 2013, p. 63).

Segundo Lovato (2010, p. 2), o ensino de língua portuguesa “deve objetivar a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização”, visto que a linguagem é produto de ação humana, construída ao longo da história dos povos a partir de suas necessidades e interações, desta forma se traduz em mais uma cultura a ser apropriada pelo aluno.

Rojo (2012) ressalta que trabalhar com multiletramentos significa oportunizar estratégias de imersão desses novos gêneros ao letramento escolar.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p.8)

Existe uma diversidade de gêneros discursivos, e por isso, é importante que as pessoas conheçam e familiarizem-se com eles, já que tais textos permeiam a nossa cultura, conseqüentemente, é importante saber distinguir e produzir vários gêneros textuais para que se possa ter uma visão mais ampla da língua e da cultura, e assim desenvolver a competência linguística.

O desenvolvimento de uma competência está relacionado à aquisição de conhecimentos, à sua aplicação prática, à apresentação de atitudes frente ao conhecimento e à construção de valores. No caso do desenvolvimento das competências linguísticas, permite agir socialmente no uso da língua.

BNCC contempla em sua competência geral 4:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, 2018, p.9).

De acordo com essa competência, para se comunicar bem, crianças e jovens necessitam entender, analisar criticamente e saber se expressar utilizando uma variedade de linguagens e plataformas. Enfatiza, ainda, a importância de que a comunicação ocorra por meio da escuta e do diálogo.

Todas as competências da área de Língua Portuguesa promovem o desenvolvimento da escrita, leitura, da expressão corporal e artística e podem ajudar o aluno a entender e utilizar as várias linguagens, mídias e plataformas para se comunicar. Compreendemos que a tecnologia possa ser incorporada às práticas, pois às maneiras tradicionais de comunicação somam-se as do mundo digital: redes sociais, *blog*, *youtube* etc. Tais possibilidades não são desconhecidas por crianças e jovens, cabendo, dessa forma, à escola mediar o uso com vistas à integração e um processo significativo de ensino e aprendizagem.

A supracitada competência abrange a capacidade de escuta e diálogo para promover entendimento mútuo. Ao abordar o *bullying*, a violência, o racismo e a misoginia na escola, por exemplo, o professor pode debater com os estudantes o quanto esses fatos estão relacionados

com problemas de comunicação, da incapacidade de interagir e compreender o outro. Mas, para além das discussões em aula, crianças e jovens necessitam exercer essa capacidade no cotidiano. Por isso, a promoção da escuta e do diálogo deve estar entre os princípios que regem a prática da escola e, desse modo, contemplar a competência geral 9:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p.10)

Muito mais do que seu potencial como ferramenta didática, a poesia falada pode ser um instrumento de expressão, do saber ouvir, e, quando inserida no contexto escolar, pode desencadear transformações que transcendem a educação formal.

Vale ressaltar que os desafios da educação não devem ser analisados de maneira a separar o campo da educação formal e não-formal, visto que ambos os campos (formal e não formal) “(...) conversam, se complementam, se alimentam e se constituem um ao outro, mas com uma identidade própria. A fronteira entre eles não é estática, se modifica de acordo com seus fazeres” (GARCIA, 2008, p.1).

Segundo Nóvoa (2021), a característica ubíqua da educação, ou seja, o fato de aprendermos em todos os lugares, faz da escola o espaço privilegiado para o multiletramento, oportunizando diferentes contextos aos menos privilegiados combatendo às desigualdades. No tocante ao uso de *slam*, no ambiente escolar, exigirá uma quebra de paradigma com as vertentes tradicionais de ensino, pois trabalharemos com um gênero discursivo externo ao ambiente escolar, ou seja, faremos a didatização desse gênero.

No que tange a didatização do gênero e seu uso como ferramenta de ensino, segundo as pesquisadoras Izandra Alves e Bruna Nathália Salermo Souza, no texto “O *Slam* como representação de literatura marginal e manifestação cultural na escola”,

A possibilidade de habilitar jovens - alunos -, historicamente deixados à margem, como narradores das próprias vivências faz com que a prática do *slam* em sala de aula seja uma forte ferramenta de ensino. Ao trazer o *slam* para a sala de aula, muito mais do que os saberes formais pertencentes aos currículos escolares, é possível estimular esses alunos a tornarem-se porta-vozes de si mesmos e dos seus, através da valorização dos saberes de sua família, bairro e comunidade que ganham voz através da sua expressão. (ALVES e SOUZA, 2020, p.243)

Da sociedade periférica para o espaço escolar, o professor de Língua Portuguesa é fundamental para a transposição, implantação e consolidação do *Slam* na escola como uma possível ferramenta pedagógica, para um aprender através do construir poético, do pensar na

expressão subjetiva, no espaço de fala, no exercício de escrita e escuta, na articulação oral; aproximando a literatura do aluno e de seu contexto cotidiano, e assim levando-o à autoria da sua própria história.

Nesse contexto, os docentes da área de língua portuguesa precisam trabalhar as novas formas textuais, valorizando as identidades e as culturas do educando e favorecendo o seu contexto de vida.

é preciso novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 21)

A abordagem de multiletramento combinada com as metodologias ativas trazem diversos benefícios para os discentes, como por exemplo, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, de colaboração e de criatividade, do pensamento crítico, de valores, de habilidades socioculturais, do conhecimento sobre diferentes mídias, etc.

Na próxima seção abordaremos as metodologias ativas aplicadas ao multiletramento.

2.2. As metodologias ativas aplicadas ao multiletramento

Conforme explicitado anteriormente, é evidente que o gênero textual *slam* é um instrumento pedagógico para a prática de ensino e aprendizagem, aliado não só às tecnologias digitais, como também às metodologias ativas.

O grande desafio deste momento histórico educacional é a prática de metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais.

Para o enfrentamento de tal desafio, dispomos das metodologias ativas de aprendizagem que são uma alternativa necessária a essa finalidade.

Segundo Camargo e Daros (2018), apesar da contemporaneidade das metodologias ativas como prática pedagógica, suas matrizes conceituais datam do início do século XX. Muitos pensadores como John Dewey (1929), Kilpatrick (1975), Decroly (1929) e Ausubel (1960) se dedicaram à construção de metodologias inovadoras com o intuito de “criar possibilidades de uma práxis pedagógica que forme um sujeito crítico, reflexivo e humanizado”. (CAMARGO e DAROS, 2018, p. 9)

Ao utilizar as metodologias ativas, problematizar a realidade como estratégia de ensino e aprendizagem viabiliza a motivação do discente, pois, diante do problema real, ele examina, reflete, relaciona e passa a atribuir significado às suas descobertas. Nesse sentido, aprender por meio da resolução de problemas de sua área é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos durante o processo formativo (CAMARGO e DAROS, 2018, p.14)

As metodologias ativas (BACICH e MORAN, 2018) baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos. Ao utilizar as metodologias ativas, problematizar a realidade como estratégia de ensino e aprendizagem viabiliza a motivação do discente, pois, diante do problema real, ele examina, reflete, relaciona e passa a atribuir significado às suas descobertas.

Segundo os autores do tema, a utilização das metodologias ativas como recurso didático em complemento às aulas expositivas, traz para a sala de aula a criatividade e a inventividade, permitindo que o aluno desenvolva o saber fazer, o saber conhecer, o saber conviver e o saber a ser.

Tais metodologias estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade. Assim, proporcionam o desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal, como a visão transdisciplinar do conhecimento e uma visão empreendedora, assim como também a geração de ideias e de conhecimento que levarão à reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento, ou seja, conduz ao protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem.

O papel do professor no desenvolvimento dessas metodologias precisa ser revisto, agora não somente como facilitador e mediador, mas também um “influenciador” motivacional, profissional e emocional.

As metodologias ativas de aprendizagem são recentes e representam novas dinâmicas no processo de ensino e aprendizagem. No mapa mental, abaixo, apresentaremos algumas dessas metodologias.

Mapa mental Metodologias Ativas



Fonte: elaborado pela autora

Além das metodologias supracitadas, há muitas outras que já são desenvolvidas em muitas instituições de ensino e que também foram utilizadas em nossa pesquisa. Segundo Bacich e Moran,

A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. (BACICH e MORAN, 2018, p.38)

Discorreremos brevemente sobre algumas dessas metodologias.

2.2.1. As metodologias ativas em sala de aula

O conceito de metodologias ativas de aprendizagem, seus tipos e os benefícios que trazem, tanto aos alunos quanto às próprias instituições serão abordados nesta seção.

As instituições de ensino ainda estão organizadas com métodos tradicionais de ensinar e de aprender, métodos convencionais, ultrapassados, centrados na transmissão de informações pelo professor. As metodologias ativas com projetos são caminhos para iniciar um processo de mudança, desenvolvendo as atividades de engajamentos mais profundo dos estudantes.

Com base na obra *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, organizado por Lilian Bacich e José Moran (2018), apresentaremos algumas dessas metodologias:

- a) sala de aula invertida (*flipped classroom*). Nesse modelo, o aluno tem acesso aos conteúdos antes da aula, para que o tempo em sala seja otimizado, por isso, essa metodologia conta com o auxílio da tecnologia, transformando qualquer ambiente em um espaço dedicado ao estudo; em casa, na rua, ou nos meios de transporte, por exemplo, é possível acessar o conteúdo previamente, disponibilizado nas plataformas de ensino. Isso faz com que o aluno obtenha um conhecimento prévio e apenas tire dúvidas com os professores e interaja com os colegas, incentivando o interesse das turmas nas aulas e fazendo com que os alunos se tornem mais participativos. Dessa forma, o tempo da aula pode ser usado para discussões e debates sobre o tema, em vez de somente a transmissão do conteúdo. Os discentes se beneficiam em função do melhor planejamento de aula e da utilização de recursos variados, como vídeos, imagens e textos nos mais diversos formatos, melhorando a concentração e a dedicação dos mesmos.
- b) ensino híbrido (*blended learning*). Combina atividades com e sem o professor, com o uso de tecnologia, possibilitando que o aluno estude sozinho ou em grupo, com o apoio da internet ou em sala de aula. O ensino híbrido abre um espaço para o pensamento crítico, pois os estudantes têm a oportunidade de compreender os assuntos de maneira mais aprofundada e levar questionamentos para a sala de aula.
- c) ABP (aprendizagem baseada em projetos - *project based learning (PBL)*). Objetiva a aquisição de conhecimento por meio da solução colaborativa de desafios. Os alunos precisam se esforçar para explorar as soluções possíveis dentro de um contexto específico, utilizando os recursos (livros, dicionários, internet, tecnologia em geral), ou seja, exige que eles executem e reflitam, sobre o problema, buscando soluções, o professor não expõe toda a metodologia, a fim de que os alunos busquem os conhecimentos.

- d) Método da aprendizagem baseada em problemas. Tem o propósito tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal por meio de problemas propostos. Isso o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho. A aprendizagem baseada em problemas é focada na parte teórica da resolução de casos.
- e) Estudo de Caso. Origina-se no método de Aprendizagem Baseada em Problemas. São situações do mundo real, apresentadas aos estudantes com a finalidade de prepará-los para a resolução de problemas reais. O Estudo de Caso oferece aos alunos a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem, enquanto exploram seus conhecimentos em situações mais complexas.
- f) Aprendizagem entre Pares e Times (*Peer Instruction* (PI) ou *Team Based Learning* (TBL)). É a formação de grupos/equipes dentro da turma para que o aprendizado seja feito em conjunto e assim compartilhem suas ideias para a resolução de problemas. Desta forma, aprendem e ensinam ao mesmo tempo, desenvolvendo o pensamento crítico e a colaboração.
- g) Gamificação. O objetivo é envolver os alunos para tornar aprendizagem mais atrativa, bem como incentivar a colaboração, a interação e o compartilhamento por meio das regras e princípios dos jogos. Os recursos digitais são um grande aliado desse método (aplicativos, plataformas de ensino, jogos online, jogos de computadores), mas a estratégia pode ter sucesso com pouca ou nenhuma tecnologia, inclusive com o uso de antigas brincadeiras e jogos (jogos de tabuleiro, telefone sem fio, o mestre mandou, STOP!, entre outras).
- h) Rotação por estações. Circuito de diferentes atividades para construção de uma aula e isso deverá ser pensado em um mesmo plano de aula. Cada atividade proposta nesse circuito é considerada uma estação. E cada estação aborda o conteúdo ou parte dele de uma forma diferente.
- i) Pesquisa de campo. Busca a informação diretamente com a população pesquisada. O pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir informações.

A aplicação de metodologias ativas de aprendizagem tem um papel importante para a educação. Na breve explanação sobre os métodos, foram elencados vários benefícios: aquisição de autonomia, desenvolvimento da confiança, aptidão para resolver problemas, protagonismo, formação para o mundo do trabalho. Transformar a cultura educacional não é uma tarefa fácil, especialmente quando falamos na quebra de paradigmas enraizado, como as metodologias de ensino.

Misturar saberes, métodos (metodologias ativas) e multiletramentos (pluralidade) são ingredientes para um processo de ensino-aprendizagem crítico e criativo.

As metodologias ativas colocam os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, estimulando uma maior responsabilidade do estudante pela construção do próprio saber, pois ele se envolve no processo de aprendizado de maneira ativa tornando-se o protagonista da sua aprendizagem.

Na aplicação da *slam* em sala de aula, para a realização desta pesquisa, fizemos uso de diferentes metodologias ativas que poderão ser verificadas durante a análise dos dados e na descrição das atividades. O uso de tais metodologias contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, do multiletramento e dos benefícios aqui relatados.

Abordaremos o uso do gênero discursivo *Slam* como uma ferramenta pedagógica.

2.3. O *Slam* como ferramenta pedagógica para o multiletramento

Os estudos sobre multiletramentos enfatizam a importância do desenvolvimento da capacidade crítica de leitores para que interpretem e produzam textos multimodais, ou seja, constituídos por cores, sons, imagens e movimentos.

A pedagogia do multiletramento é proposta com o intuito de romper com essa separação entre o mundo real, vivenciado pelos educandos, e o universo escolar, “saindo da lógica do século XIX, da educação transmissiva” (ROJO, 2012, p.3).

Segundo Rojo (2012), os multiletramentos estão associados à multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica de construção dos textos, portanto explorar os múltiplos modos de expressão, a diversidade cultural e a linguística garantem uma formação de excelência aos alunos. Essa pedagogia considera para o letramento a multiplicidade cultural e de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...). Ao contrário das técnicas pedagógicas tradicionais, a premissa multimodal tem o objetivo de ampliar os métodos de ensino por meio de atividades que integrem as novas tecnologias, a globalização e a internet.

Em síntese, podemos definir o multiletramento como o letramento de variados modos, a partir de várias linguagens: textual, visual, audiovisual, tridimensional, digital, entre outras, sem que se priorize uma em detrimento de outra, mas associando-as, tornando a aprendizagem mais completa e acessível.

Os multiletramentos buscam a atualização e novas formas de estimular o aprendizado dos alunos, ou seja, vão além das abordagens comuns de leitura e escrita comumente praticadas nas escolas. Para Rojo, (2012), as concepções acerca dos multiletramentos absorvem os conceitos correspondentes aos letramentos, isto é, ao crítico, digital, visual, dentre outros.

A prática pedagógica demonstra que nem sempre as ferramentas utilizadas na educação serão voltadas ao ensino específico da disciplina a qual se aplica, mas podem ser facilmente adaptadas para o processo de aprendizagem. Portanto, os professores não precisam se limitar aos livros didáticos, podendo trabalhar com inúmeras ferramentas para ampliar a comunicação e compreensão por parte dos alunos.

Para favorecer o multiletramento em sala de aula, Rojo (2012) pondera que a escola deve incorporar o que se chama de repertório de mundo do aluno, ou seja, a cultura que esse estudante leva para a sala de aula. O que é apresentado na mídia de massa, o que é visto na internet (redes sociais), o que é vivido nas comunidades as quais pertence, deve ser colocado em diálogo com os conteúdos programáticos da sala de aula. Nesta pesquisa utilizamos o *slam*.

Já vimos que o *slam* é um gênero discursivo literário que rompe com a forma e o conteúdo clássico, propondo uma democratização da literatura e, por isso, pode ser trabalhado pelo professor como qualquer outro gênero.

Quanto ao uso do *slam* como ferramenta pedagógica para uma aprendizagem plural, podemos verificar que as características desse gênero estão em consonância com as concepções de Rojo. D'Alva (2019, p. 270) ao se referir ao gênero:

sua popularização se deu como uma resposta à ideia elitista de que a poesia seria um gênero restrito aos círculos acadêmicos; que pertenceria exclusivamente a um ou outro determinado grupo social específico; ou mesmo que existiria somente enquanto manifestação escrita. (D'ALVA, 2019, p. 270)

O multiletramento privilegia as diversas experiências voltadas a ver, ler, interpretar, comunicar e sentir o mundo, aliadas ao uso das diversas linguagens das novas tecnologias de informação e comunicação.

O *slam poetry* tornou-se um fenômeno social e tem se expandido de modo crescente para o espaço institucional escolar em vários países do mundo. Com o seu potencial como

prática artística, manifestação social e de produção crítica institucional, torna-se uma ferramenta didática de multiletramento.

Utilizar diferentes gêneros discursivos na sala de aula desenvolve a formação de leitores e escritores capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente e produzir textos eficazes nas mais variadas situações, ou seja, desenvolverem diversas habilidades linguísticas.

Essa é a missão do professor de Língua Portuguesa, ensinar o aluno a desenvolver suas habilidades linguísticas, por esse motivo precisa trabalhar os diferentes gêneros, não somente como um instrumento de comunicação, mas também como objeto de ensino e aprendizagem. Abordaremos o tema no próximo segmento.

2.4. Gêneros discursivos e o ensino de língua portuguesa

Embasado em nossa experiência docente e nas reflexões pedagógicas, discorreremos sobre os gêneros discursivos e o ensino de língua portuguesa.

O trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula não é uma prática recente, embora ainda haja dificuldades de colocá-lo em prática. Os gêneros discursivos são a base do ensino de língua materna ao redor do mundo. No Brasil, a orientação para o ensino de línguas a partir dos gêneros discursivos ganhou notoriedade na década de 90 com os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Atualmente, com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) norteando a educação brasileira, houve a integração das práticas e habilidades envolvendo os gêneros, ou seja, uma continuidade do que os PCNs já estabeleciam.

Ambos os documentos abordam o trabalho com múltiplas linguagens: os PCNs tratam, de modo sucinto, do uso de tecnologias, evidenciando o uso do computador, do rádio e da televisão. Já a BNCC detalha, em diferentes habilidades, a necessidade do trabalho com imagens, sons e diferentes linguagens digitais. O enfoque voltado aos multiletramentos se ampliou, considerando a diversidade decorrente do uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) no cotidiano escolar.

Apesar da abordagem desde os anos 90, ainda não ocorreu uma mudança significativa das práticas metodológicas, pois o que mais se ensina sobre os gêneros são os seus aspectos estruturais, inferiorizando os aspectos extra verbais, como as ideologias, os interlocutores, a função social e a intenção, ou seja, o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula ainda continua priorizando a forma e não a função da língua.

Esse avanço traz demandas formativas (discentes e docentes), uma vez que o trabalho com as multissemeioses, segundo Rojo (2009), um conjunto de signos e linguagem,

possibilitadas pelas mídias eletrônicas, exige a exploração de diferentes gêneros discursivos, diferentes competências, habilidades leitoras e novos percursos metodológicos.

Na BNCC, o trabalho com os gêneros discursivos é proposto como princípio de desenvolvimento de várias habilidades, organizadas em campos de atuação. Ao considerarmos os estudos bakhtinianos acerca dos gêneros discursivos, essa organização em campos de atuação se justifica pois, segundo Bakhtin, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2003, p.121).

Segundo Bakhtin (2003), o ensino de língua portuguesa não pode considerar a língua como um sistema fechado, pois a língua está inserida em contextos reais da vida. É pela linguagem que o indivíduo se constitui sujeito, um ser historicamente inserido no contexto social, cultural e concreto.

A BNCC orienta que as aulas de língua portuguesa tenham como base o estudo do texto, materializado em algum gênero discursivo. Os gêneros devem se constituir em instrumentos teóricos e metodológicos que intermedeiam o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem. São as práticas de linguagem, portanto, os conteúdos de toda e qualquer aula de língua portuguesa, por isso o gênero discursivo deve se constituir como o núcleo do ensino de língua, tanto na língua falada como na escrita, visto que o estudo dos gêneros é uma área fértil para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.

Bakhtin reconhece a importância do estudo do enunciado levando em consideração seus aspectos linguísticos ou textuais, porém seu foco é o texto como fenômeno sociodiscursivo, “nas condições concretas da vida dos textos na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2003, p. 319). “Todo texto tem um sujeito, um autor” (BAKHTIN, 2003, p. 308) que age em função de um destinatário, ficando evidente a importância das relações enunciativas para a concepção de texto.

Entretanto, costumamos verificar em nosso sistema educacional que os alunos em geral não possuem conhecimentos e vivência de práticas sociais de letramento que envolve certos gêneros discursivos, de forma a colocá-los diante de ações reais de comunicação. A noção de gênero discursivo abrange o funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem e se comunicam nas diferentes esferas das relações humanas; isso precisa ser levado em conta em uma sala de aula.

O ensino de língua portuguesa numa perspectiva dos gêneros discursivos é considerado promotor de letramento na escola, visto que permite aprofundar a estruturação de situações que

favorecem a apropriação do sistema de escrita em diferentes situações e a promoção da leitura com contextos sociocomunicativos.

Em consonância com os documentos oficiais e dos filósofos da linguagem, acreditamos que, no contexto escolar, um dos principais objetivos da inserção dos gêneros no ensino de língua portuguesa é oferecer aos alunos a competência linguística, ou seja, proporcionar-lhes uma aprendizagem que contemple as mais diversas condições de comunicação e, dessa maneira, promover o multiletramento. Desse modo, defendemos a potencialização da formação de leitores críticos e produtores de textos conscientes para interagir socialmente. Para tanto, é preciso ensiná-los a perceberem que os sentidos dos enunciados não estão prontos na estrutura morfossintática que os sustentam, mas inseridos em determinados contextos de produção.

O desafio é criar situações em sala de aula que permitam aos alunos uma diversidade maior de material, pois não faz sentido pedir para que escrevam um texto só para serem avaliados, mas precisam ser motivados. A melhor alternativa para trabalhar os gêneros é envolver os alunos em situações reais de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos quais desejam alcançar.

Para que possamos trabalhar de maneira eficiente com os gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa em sala de aula da educação básica, é necessário ressaltarmos que, além de propiciar o contato dos alunos com os mais variados gêneros discursivos, o professor deve compreender que não é preciso fazer com que os alunos assimilem ou até decorem quais são as características ou estrutura de cada gênero discursivo, pois, como já dito, os gêneros discursivos são relativamente estáveis de enunciados, que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos, ou seja, as condições e finalidades nos quais estão inseridos. É por esta dependência com relação ao contexto que eles são historicamente variáveis. Assim, a imensa diversidade de gêneros é que forma a língua e o que determinará seu estilo é, sobretudo, a circulação desse texto.

A disciplina de língua portuguesa precisa contemplar o trabalho com os mais variados gêneros discursivos em sala de aula para que os alunos conheçam um repertório diversificado de textos, suas condições de produção e de circulação na sociedade.

Nesse percurso, ao produzirmos um texto, não somos sua fonte, porém intermediários que dialogam e polemizam com os outros textos. Nessa relação dialógica, o discurso está em movimento e os enunciados estão repletos de palavras dos outros, explícitas ou implícitas, isto é, as “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2003, p. 295)

Assim sendo, os alunos devem ser expostos a textos próximos de seu cotidiano, em contextos reais, para utilizarem seus conhecimentos prévios sobre o gênero de modo a compreender quais são as relações e os significados entre os textos apresentados e seus contextos. Desta forma, a escola tem o dever de formar bons escritores e leitores, mas, para isso, é necessária uma metodologia que trabalhe com os diferentes gêneros textuais, pois, desta maneira, oportunizará ao aluno ter contato com práticas sociais da leitura e da escrita em situações reais, em que os gêneros são tidos como produto socio discursivo, permitindo a interação entre os usuários da língua.

Baseado em nossa experiência docente e no arcabouço teórico, podemos afirmar que muitos alunos, quando concluem o ensino básico, não desenvolveram as habilidades necessárias no que se refere à leitura e à escrita. Isso acontece, pelo fato de o ensino de língua portuguesa, em muitas situações, ainda ter como preferência o ensino da gramática normativa sem contexto de uso, causando um distanciamento entre as práticas escolares e as práticas sociais.

Nesse sentido, ao se trabalhar com o gênero, devem-se abordar primeiramente as instâncias sociais, ou seja,

os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema (s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 196).

Mediar o trabalho com os gêneros discursivos considerando a língua em uso tornará o aluno um leitor competente para utilizar os gêneros nas mais diversas situações em que o discurso seja o mediador da comunicação que, além de uma leitura superficial de um gênero, inferirá sentido aos enunciados.

O trabalho com gêneros discursivos diversos permite o uso adequado da linguagem em determinadas situações, algo que é muito gratificante e significativo para prática docente e para inserção social do aluno, sujeito dialógico, tornando-o ativo no contexto social, para seu desenvolvimento e mudança do meio social em que está inserido. Contudo, os alunos precisam perceber a finalidade do gênero discursivo, seus recursos linguísticos, isto é, a sua funcionalidade e aplicabilidade, identificando quem e para quem o texto está se referindo, qual situação e qual seu objetivo, percebendo se há ironia ou humor, entre outras questões.

Com o uso de situações concretas de comunicação, as relações dialógicas acontecem naturalmente na linguagem, por isso, cabe à escola utilizar metodologias que levem o aluno a entender que o seu discurso não está solto na comunicação verbal, mas mantém um elo com os

outros discursos, visto que um texto é tecido a partir de outros textos, de outras vozes discursivas que se entrelaçam nos enunciados.

Nessa dimensão, podemos recorrer à noção de dialogismo proposta por Bakhtin

[...] o que mais se fala no dia a dia é sobre o que dizem os outros: transmitem-se, recordam-se, ponderam-se, discutem-se as palavras alheias, opiniões, afirmações, notícias, indigna-se com elas, concorda-se com elas, contestam-nas, referem-se a elas etc. (BAKHTIN, 2015, p. 131)

Em uma situação real de uso, o gênero é perpassado pelas relações dialógicas, pois, fora de um contexto social, teríamos apenas um texto enquanto materialidade verbal, sem elo entre os enunciados e enunciação, sem interlocutor e sem expressar nenhuma intenção.

É com o uso do texto que se estabelece a comunicação, ampliam-se as ideias e pontos de vista, garantindo-se um melhor entendimento da sociedade e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das relações que nela se estabelecem. Por isso, somente em uma situação concreta de comunicação, o aluno terá como direcionar adequadamente suas escolhas linguísticas, pois, quando se escreve aleatoriamente, fora de um contexto social, não se tem como e por que preocupar-se com adequação da linguagem. Portanto, trabalhar com os diferentes gêneros nas aulas de língua portuguesa pode ser um caminho para alcançar com maior eficácia os objetivos do ensino da língua.

Ressaltamos a importância do planejamento didático, da sua reflexão e do seu refazer, articulando conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem das informações para a transformação de sua própria vida, assim como, também, para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade.

Nesta pesquisa o *slam* é o gênero discursivo proposto e será explorado na seção seguinte.

2.5. Slam: um gênero discursivo

A leitura e a escrita permeiam as interações humana. Entretanto, a escola e os professores ainda enfrentam dificuldades no desenvolvimento de atividades que promovam não apenas o aprendizado sobre a linguagem, mas também a conscientização da importância das habilidades e competências da escrita e da leitura no contexto social.

A BNCC entende que diferentes formatos e gêneros textuais fazem parte da vida das pessoas e devem ser explorados também em sala de aula. Por isso a necessidade de abordar nas aulas de língua portuguesa diferentes tipos de gêneros discursivos: HQs, contos, artigos,

receitas, mas também abordar a produção e textos digitais, como *e-mails*, *blogs*, *podcast*, *memes*, *slam*, *vlogs*, *fanfic* e outros formatos típicos do contexto cultural atual.

O objetivo dessas estratégias é fazer com que os alunos se tornem capazes de compreender a mensagem transmitida pelo texto em sua plenitude, sem os ruídos de comunicação que podem surgir devido ao desconhecimento das normas, dos gêneros, do contexto, entre outros.

A BNCC assume a centralidade do texto como objeto de trabalho da aula de língua portuguesa, considerando os contextos de produção e o desenvolvimento do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Dessa maneira, o estudo de língua portuguesa deve proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, para que os estudantes participem significativamente das diferentes práticas sociais constituídas pela leitura, pela oralidade e pela escrita.

É fundamental destacar que a BNCC é clara ao afirmar que o objetivo não é simplesmente estudar as regras e normas da língua, mas que o estudante amplie sua capacidade de usar a língua/linguagens em práticas situadas, tanto no que diz respeito à leitura quanto à produção de textos. Para tanto, a aula de língua portuguesa deve considerar as práticas de linguagem: a leitura, a produção de textos, a oralidade e a análise linguística-semiótica, assim como, também, envolver diferentes aspectos como o contexto, o objetivo, as diferentes interações e os interlocutores.

Nossa experiência de ensino de língua portuguesa se baseia no conceito de gênero discursivo criado por Bakhtin. Para o autor, gênero discursivo é visto como um enunciado relativamente estável. Cada enunciado advém de uma esfera específica de comunicação, é estruturado por um conteúdo (temático), por um estilo verbal (léxico, frase, gramática) e por uma construção composicional. Na visão Bakhtiniana:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático,

o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

A linguagem verbal não está limitada às normas gramaticais, já que o sistema linguístico é somente o meio de materializar o extra verbal em que o linguístico e o extra verbal não podem se separar no estudo da linguagem, por isso, ressaltamos que, uma das formas proficientes de se aprender o sistema de uma língua, é através do uso dos diferentes gêneros discursivos, sejam estes orais ou escritos.

Alguns estudiosos da linguagem, tais como Geradi (1996), Rojo (2005, 2012) e Paula (2019, 2020a, 2020b), se apropriam das discussões sobre a comunicação verbal e os gêneros discursivos feitas pelo filósofo russo Bakhtin, para proporem reflexões sobre o ensino da linguagem.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que estudemos a gramática [...]. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 301-302).

Como se vê, Bakhtin aborda os gêneros numa perspectiva dialógica da linguagem, ou seja, a dimensão verbal do gênero não é dissociada da dimensão extra verbal. Para o Círculo Bakhtiniano, a dimensão extra verbal passa a integrar a linguagem, logo deixa de ser "extra". E assim, para alguns estudiosos passa a ser tridimensional.

A tridimensionalidade da linguagem, é abordada por Paula e Luciano (2020a)

[...] propomos que há um terceiro elemento, não considerado, o sonoro/vocal. Assim, as dimensões verbal, vocal/sonora e visual se articulam indissociavelmente, conforme vimos apresentando no decorrer do texto. (PAULA e LUCIANO, 2020a, p.717)

Nesse sentido,

[...] para refletir sobre a linguagem, o Círculo utiliza, predominantemente, o objeto verbal, ao passo que, constantemente, emprega terminologias as quais se referem, metaforicamente, ao vocal/sonoro e ao visual, de maneira a ser comum nos depararmos com termos como material sígnico, signo, produto de criação ideológica junto com tom, tonalidade, ritmo, entonação, polifonia, entre outros, entendidos como constitutivos da linguagem. Algumas expressões terminológicas são empregadas como apropriação de uma linguagem a outra ou como semelhantes umas às outras[...] (PAULA e LUCIANO, 2020 p. 110b)

Em nosso estudo, com base nos autores acima citados, para que o ensino da língua portuguesa seja significativo para o aluno e, para que possa conhecer a função social e os

aspectos estilísticos-composicionais de diversos textos, refletimos sobre a escolha de um gênero discursivo mais adequado de acordo com a situação comunicativa.

Existe uma diversidade de gêneros discursivos. É importante que os alunos conheçam e se familiarizem com os diferentes tipos, já que eles permeiam diferentes contextos sociais, e, ao se produzir diferentes gêneros textuais, tenham uma visão mais ampla da língua.

Bakhtin (2003) discorre que, no momento da interação, oral ou escrita, em todas as esferas da atividade humana, os sujeitos recorrem a determinados gêneros discursivos. Essas escolhas estão intrinsecamente associadas às necessidades dos falantes/escritores. Isso significa que os gêneros discursivos são determinados pela esfera discursiva e estão presentes em toda atividade comunicativa humana, ou seja, para Bakhtin a enunciação é um produto da relação social, além de completar qualquer enunciado que faz parte de um gênero.

Na teoria bakhtiniana, os gêneros discursivos são classificados como primários e secundários. Os primários são os mais simples, relacionados com o campo da oralidade, como o diálogo, considerado a forma mais clássica de comunicação, conferindo importância singular às ideias cotidianas. Já os secundários são os mais complexos, como o romance, o conto, a crônica, o artigo de opinião, os manuais de instrução, os textos científicos, os textos jurídicos e oficiais, publicitários, a redação escolar, redação do Enem, entre outros.

Como não são uma forma fixa de manifestação da língua, os gêneros discursivos são definidos por Bakhtin, como tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Essa relativa estabilidade significa que não existe um modelo imutável de texto, uma estrutura predeterminada e canônica; pelo contrário, os gêneros discursivos são relativamente estáveis de enunciados justamente porque eles constantemente evoluem para atender às necessidades imediatas dos sujeitos em qualquer situação comunicativa, como é o caso do bilhete que evoluiu para as mensagens por aplicativos (*Whatsapp*, por exemplo) ou a carta que evoluiu para o *e-mail*.

Conforme postula Bakhtin, os gêneros discursivos organizam nosso discurso, por isso entendemos que são muito eficientes na sala de aula para o ensino de língua portuguesa. Dessa forma, é relevante que os profissionais da área se apropriem do arcabouço teórico que orienta suas práticas de ensino de línguas em sala de aula, sobretudo no que se refere às concepções de Mikhail Bakhtin a respeito da organização de nosso discurso por meio dos gêneros discursivos.

O ensino da língua portuguesa, pautado na perspectiva bakhtiniana em sala de aula, requer práticas pedagógicas baseadas no uso da linguagem em situações reais de comunicação, objetivando a leitura e a produção dos gêneros discursivos. Com base na teoria de Bakhtin,

sabemos que existe uma questão didática relevante em relação à transposição de um gênero para a sala de aula, pois as interações humanas são constituídas em gêneros discursivos presentes nas diferentes esferas sociais, ou seja, há uma grande diversidade de uso da língua.

Dessa forma, Bakhtin explica que os gêneros são aprendidos no decorrer da vida, como participantes de um determinado grupo social. Ou seja, os gêneros são classificados como padrões comunicativos, que são utilizados socialmente e funcionam como modelos comunicativos na sociedade.

Fazer uma reflexão que envolva a importância dos gêneros na sala de aula resulta em indivíduos capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações comunicativas.

Na seção seguinte, abordaremos o uso da tecnologia e das ferramentas digitais como suporte pedagógico.

2.6. As tecnologias (NTICS) aliadas ao ensino e à aprendizagem

A escola e seus agentes (alunos, professores, gestão, funcionários) estão enfrentando um desafio. A sociedade tem se modificado e a tecnologia tem sido um instrumento para alavancar tais mudanças. Também é notório que novas ferramentas digitais ganham cada vez mais espaço no contexto educacional.

Novos aparelhos, novas plataformas mais dinâmicas e interativas ajudam professores em propostas pedagógicas mais atrativas, que, por sua vez, conquistam os alunos, por isso também utilizamos essas ferramentas para promover a aprendizagem multimodal.

Em meio à cultura digital, soma-se as práticas pedagógicas diferenciadas adeptas ao multiletramento que incentivam a formação de um aluno que se fortalece crítica e autonomamente, e assim se entende como protagonista do seu desenvolvimento como um todo.

O multiletramento pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e informação, pois caracteriza-se por ações que partem das culturas de referência do aluno (social, popular, local,) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidas.

Todavia, vivenciamos, em 2020 e 2021, as aulas remotas com a pandemia de covid -19, e sabemos que os “desafios que permanecem, como constatação do trabalho realizado, dizem respeito à permanência de práticas metodológicas e focadas no conteúdo, apesar dos esforços em efetivamente interagir com o contexto digital”, que muito se deve ao caráter plural e diverso quanto às diferentes realidades educacionais. (KERSCH *et al*, 2022. p.18).

Com as aulas remotas, ficou claro que o uso das tecnologias e das ferramentas digitais não são os redentores dos problemas da educação. As tecnologias são meios, são ferramentas que nos ajudam, mas o processo de ensinar e aprender é complexo. E podemos dizer que vivenciamos “in loco”, durante a pandemia de covid-19, os percalços da tecnologia e suas ferramentas, tais como: equipamentos desatualizados, internet oscilante, aplicativos digitais sobrecarregados, espaço físico deficitário, professores e alunos despreparados, entre outros.

Nesse contexto, a escola que conhecemos não é mais suficiente para a formação do aluno; é urgente ressignificar a escola, seus espaços e seus agentes para conectar o currículo às novas demandas, sociais e tecnológicas.

Como pontua Moran: “As tecnologias são só apoios, meios. Mas, elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça.” (MORAN, 2013, p. 01)

Há uma grande variedade de tecnologias, equipamentos, *softwares* e aplicativos. Entretanto, é importante destacar que há uma carência de materiais específicos para educação, em especial ao ensino da Língua Portuguesa. Todavia, a tecnologia existente pode servir aos propósitos educacionais, ainda que ela não tenha sido criada para este fim, pois pode haver uma adaptação de modo que contribuam para essa área, o que não impede que, eventualmente, fiquem tão ligadas ao processo educativo que se torne difícil imaginar como este seria possível sem o auxílio dessas ferramentas. Com estas afirmativas, percebe-se a importância da inserção destas ferramentas em um ambiente de troca de conhecimentos.

Segundo Gouvêa (2001), o professor é de grande importância nesse processo de inserção:

O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia a dia de forma pessoal e profissional, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas (...). (GOUVÊA, 2001, p.139).

O uso de NTICSs no ensino da Língua Portuguesa se torna tão necessário quanto em qualquer outra disciplina. Tais mecanismos, quando bem orientados e empregados, trazem contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Para que ocorra uma aplicação dos recursos tecnológicos em sala de aula, faz-se necessário que tanto o professor quanto a instituição escolar em que atua percebam as potencialidades das novas tecnologias como ferramenta de apoio para a educação, promovendo o uso responsável desses meios. Moran reforça que:

o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (MORAN, 2015, p. 16)

Rojo (2009) afirma que novos tempos pedem novos letramentos. As tecnologias têm modificado o cotidiano de forma extraordinária: os celulares, a *Internet*, as redes sociais, as multimídias mudaram as formas de relacionamento social e são responsáveis por manter a humanidade constantemente conectada. Essa revolução tecnológica alcançou o ambiente escolar de modo que o processo de ensinar e aprender não pode ser exercido da mesma maneira.

As tecnologias, como apoio no ensino, propõem transformações na sala de aula, e nas ações de professores e alunos. Trazem uma nova estruturação para a educação, sugerindo mudanças inovadoras para processo de ensino-aprendizagem, pois carregam consigo suas características de pluralidade, flexibilidade e diversificação

Nesse contexto, Moran pondera:

[...]educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORAN, 2015, p. 16)

Nessa direção, a BNCC (BRASIL, 2018) orienta o desenvolvimento de competências e habilidades que valorizam a cultura digital e o protagonismo do estudante do ensino fundamental ao ensino médio, conforme está previsto em suas competências gerais e específicas. Enfatizam que se torna cada vez mais necessário conduzir o estudante a viver experiências de aprendizagem que valorizem o engajamento, a construção coletiva, a ação colaborativa, ativa e dinâmica dos alunos, fortalecendo sua formação cidadã em um mundo cada vez mais tecnológico e digital.

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação. (CAMARGO e DAROS, 2018, p.28)

Cabe lembrar que a inserção de tecnologias em sala de aula não se refere apenas ao uso de tecnologias inovadoras ou específicas para a disciplina, mas se trata também de reinventar, transformar e adaptar-se à realidade escolar. Nas palavras de Moran, “A escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos. Não precisamos romper com tudo, mas implementar mudanças e supervisioná-las com equilíbrio e maturidade” (MORAN, 2013, p. 9)

Outro ponto a ser destacado é o modo com que as tecnologias dinamizam a aula, produzem uma aprendizagem lúdica e atrativa e, através de sua linguagem, aproxima aluno e professor, tornando o ensino significativo e favorecendo a interação entre ambos.

É importante ressaltar que o uso da tecnologia possui diversas outras características que podem ser percebidas pela forma em que se aplica em sala de aula. Como, por exemplo, uma pesquisa na internet no momento da aula pode ajudar a tornar mais próximo um assunto, a ilustrar um tema, a visibilizar cenários, eventos etc., ou seja, buscar qualquer assunto, som ou imagem, acompanhado de um debate e/ou uma discussão, torna as aulas mais dinâmicas e didáticas e promove o multiletramento e o desenvolvimento de metodologias ativas.

A sociedade tem acompanhado as mudanças tecnológicas e a escola precisa acompanhar também, pois não há mais espaço para apenas a aula expositiva.

As estratégias podem ser combinadas e adaptadas a diferentes contextos. Assim, por exemplo, pode-se usar uma estratégia voltada para a resolução de problemas com um texto científico, com um estudo de caso ou com uma unidade de aprendizagem. A limitação de seu uso deve ser determinada pelo docente durante o planejamento da aula (CAMARGO e DAROS, 2018 p. 36)

Assim, a pesquisa aqui apresentada demonstra uma ação em vista ao futuro educacional, abordando um gênero discursivo crítico-reflexivo que saiu das periferias, como ferramenta pedagógica de multiletramento, para abordar a problemática escolar e proporcionar resultados de aprendizagem relevantes e eficazes, promovendo o protagonismo e desenvolvendo a criticidade.

2.7. O protagonismo juvenil nas escolas públicas.

A escola é o espaço onde as crianças aprendem, desde seus primeiros anos, muito mais do que os conteúdos disciplinares, se desenvolvem diariamente, aprendendo sobre si mesmas e a se relacionar com o outro.

O ensino conteudista, baseado principalmente na transmissão de conteúdos, está ultrapassado. O mundo se transformou profundamente nas últimas décadas e a educação precisa acompanhar as mudanças para cumprir seu papel na sociedade. Muito mais do que acumular informações, o aluno precisa cada vez mais reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, crítico, aberto ao novo, colaborativo e responsável. Isso requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais abundante na cultura digital, e ser proativo para identificar problemas e buscar soluções.

É necessário repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo da escola. A sala de aula deve deixar de ser o lugar das carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação ao conhecimento, como no espaço *maker*.

O papel do professor deixa de ser o de transmissor de informação, para ser o de “influenciador” do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, protagonista, e como tal, construtor do seu próprio conhecimento.

Nas palavras de Valente

a ênfase da educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa, sendo o professor, o facilitador desse processo de construção. (VALENTE, 1999, p. 12.)

Para Camargo e Daros (2018), “criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais”. (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 36)

Os professores e os métodos pedagógicos têm papel importante na transformação dos alunos em cidadãos éticos, críticos e reflexivos.

A Base Nacional Comum Curricular considera que um dos objetivos da escola é auxiliar no desenvolvimento da consciência social, da cooperação e da colaboração dos alunos, ou seja, promover o protagonismo juvenil. Para tanto, o aluno precisa ocupar o seu lugar no centro do processo de ensino e aprendizagem.

O discente, seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto, é o elemento principal da prática educativa. Por isso, deve participar da definição de todo o seu processo educativo desde a elaboração, a execução e a avaliação. O protagonismo juvenil serve para tornar o aluno

protagonista de seu processo de aprendizagem, dando-lhe voz e incentivando-o a participar das variadas ações escolares.

Quanto ao cerceamento das vozes estudantis no ambiente escolar, Viana (2018) reflete

A voz silenciada, no entanto, não deixa de existir, ela continua a proferir discursos e a expressar a sua ideologia, como no caso da escola, em que o aluno tem sua voz apagada, ela ainda continua a se pronunciar, agora em atos de resistência, uma vez que os espaços “formais” de atuação lhe são negados, como na pichação do muro da escola, na escrita das paredes e carteiras, no rap cantado no fundo da sala. É o sujeito lutando dentro de um sistema para manter sua subjetividade. (VIANA, 2018, p.68)

A ideia do protagonismo juvenil não é recente, mas o termo é atribuído a Antonio Carlos Gomes da Costa, pedagogo mineiro e relator do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Em sua obra *Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática*, o autor define o protagonismo juvenil como o envolvimento do jovem estudante em atividades que vão além do seu universo pessoal, gerando efeitos na vida em sociedade.

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. (COSTA, 2000, p. 90)

O protagonismo pressupõe que a educação seja feita na busca de uma cidadania ética e responsável, por isso é um aliado do processo de ensino-aprendizagem, pois, quando os alunos estão sensibilizados e motivados, podem ser multiplicadores dos ideais e do processo. Alguns conceitos são importantes sob essa ótica: escola como ambiente participativo, comunidade escolar como agente de mudança, projetos, jogos, debates, fundação de clubes ou grêmios, realização de pesquisas de opinião, incentivo ao engajamento do aluno e nomeação dos representantes de classe. As ideias principais quanto ao protagonismo a serem transmitidas e transferidas para os discentes são: responsabilidade, trabalho, liderança, organização e trabalho colaborativo.

A BNCC (2018) define as competências que as crianças devem desenvolver em cada fase da educação e propõe que as crianças sejam protagonistas de seus próprios aprendizados desde a educação infantil, tendo cada vez mais voz e participação nos processos de aprendizagem.

Ao trabalharmos o protagonismo juvenil, propagamos que os problemas enfrentados, sejam eles escolares, familiares e/ou sociais, transformem-se em soluções para o futuro, ao serem enfrentados de modo efetivo pelos alunos, pela comunidade, pela escola, pela família e pela sociedade.

O papel da escola no desenvolvimento do protagonismo é dar o acesso às tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, além de estimular o diálogo entre escola, comunidade escolar e alunos, pois o "jovem protagonista" não só precisa como deve acreditar numa sociedade melhor, inserido e atuante como seu agente transformador.

A instituição escolar possui a possibilidade de ensinar, aprender e desenvolver um currículo ativo, vivo que possa integrar as mudanças do mundo com tecnologias pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa. Cabe à escola, aos professores, à família e à comunidade escolar valorizar as ações dos alunos protagonistas para que eles se tornem propagadores e criem uma onda de cidadania, buscando que todos sejam cidadãos atuantes.

Em vigor desde 2018, a Base Nacional Curricular Comum, como já citado, propõe que as crianças sejam protagonistas de seus próprios aprendizados, tendo cada vez mais voz e participação nos processos de aprendizagem. Por isso a BNCC se divide em competências e habilidades. Tais competências e habilidades devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Educação Fundamental 1, Educação Fundamental 2 e Ensino Médio).

A Base Nacional defende a aplicação dos conhecimentos na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante, tanto em sua aprendizagem como em sua vida. A intenção é que a escola proporcione práticas pedagógicas favoráveis para que os estudantes desenvolvam cada vez mais sua autonomia: a administração dos seus próprios estudos, a sua atuação em sociedade e a construção do seu projeto de vida.

Os jovens devem buscar sonhar, planejar, realizar e celebrar a construção de seus projetos, para depois externar suas observações e desejos em debates nas salas de aula e, assim, realizar a conclusão dos seus objetivos, construindo um ambiente propício para discussão e troca de ideias. Espera-se que os alunos possam envolver-se na solução dos problemas não só da unidade escolar em que estão inseridos, como também da comunidade escolar; com o auxílio e a integração da família, escola, comunidade e a sociedade.

A ideia principal é fazer com que o jovem tenha uma participação social legítima, contribuindo não somente com a escola, como também com a comunidade em que está inserido. Para que isso aconteça, é preciso que os educadores estejam abertos às novas possibilidades e estabeleçam um novo tipo de relacionamento entre jovens, em que o adulto deixa de ser um

transmissor de conhecimento para ser um colaborador e um parceiro do jovem na descoberta de novos conhecimentos e na ação comunitária. O que acontece hoje na escola é inverso, sendo o adulto sempre o detentor do conhecimento.

Essa mudança na postura do aluno, que nem sempre acontece, faz com que ele seja capaz de ir em busca de respostas, a partir dos desafios lançados pelo professor, pois “[...] aprender é estar sempre na posição de "descobridor", tomando para si aquela curiosidade em aprender, por entender, por apropriar-se da cultura, que se modifica e que se apresenta agora” (FILHO, 2011, p. 57). Neste sentido, compreende-se que “[...] aprender é visar a uma autonomia e independência. Por isso, é fundamental que o aluno renuncie ao papel de receptor” (FILHO, 2011, p. 57).

Os alunos precisam ser vistos como seres pensantes de iniciativa, liberdade e de compromisso. Por isso, precisamos estimular os jovens a tomarem a frente dos processos, vivenciando escolhas e responsabilidades. O papel do educador será propor discussões e debates a respeito de alguma questão da escola e/ ou da comunidade, mediando-os a chegarem a uma solução.

O protagonismo juvenil pode ser a solução de muitas questões dentro e fora da escola. No tocante à escola: a violência, o *bullying*, a falta de interesse pelo estudo, a evasão escolar, entre outros, podem ser solucionados ou, pelo menos, amenizados com a participação dos alunos nas decisões. Dessa maneira, o discente se sente pertencente àquele meio e pode cuidar melhor do ambiente e das atividades escolares, sendo capaz de desenvolver uma autogestão de sua aprendizagem, com mais independência e proatividade.

Em vários trechos, a BNCC ressalta a importância do protagonismo do aluno no sentido comunitário e social, apontando essa como uma necessidade importante do desenvolvimento global do mesmo como cidadão responsável e atuante, ressaltando a importância de o aluno compreender o sentido do que aprende em relação à realidade.

Por esse motivo, o sentido de ter o aluno como protagonista transcende as atividades pedagógicas e ganha força na medida em que o estudante começa a interagir em sociedade nas suas diversas formas.

O professor tem papel relevante nessa dinâmica, pois atua como um mediador, orientador e ‘influenciador’ nessa nova configuração de ensino, tirando dúvidas, acompanhando e apresentando caminhos. Essa metodologia proporciona uma relação de troca de saberes com os estudantes, em uma via de mão dupla na qual ambas as partes se desenvolvem construtivamente. O educador além de ser um mediador de conhecimentos tem a função de estimular a curiosidade do aluno a fim de instigar o protagonismo.

Projetos em grupo podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades socioemocionais que auxiliam em seu protagonismo, tanto no âmbito individual quanto colaborativo. O debate é uma excelente ferramenta para ensinar os alunos a estruturarem seus pensamentos, ao mesmo tempo, desenvolve competências analíticas e encoraja habilidades como o pensamento crítico, argumentação, comunicação, desenvoltura, resolução de conflitos, controle das emoções, entre outros.

Além disso, os debates ajudam os alunos a encontrar soluções para problemas complexos, trazendo ideias criativas e permitindo o enfrentamento de desafios e a busca por soluções.

Para o desenvolvimento das competências e habilidades que permeiam o protagonismo, deve-se articular atividades com foco na tomada de decisões. Além de ajudar a ter o aluno como protagonista, tomar decisões é uma parte importante da fase adulta, seja na escolha da carreira, seja nos rumos da vida pessoal e profissional. Além disso, no mundo do trabalho, a habilidade de tomada de decisão agrega valor aos colaboradores, já que as empresas necessitam de profissionais que saibam tomar decisões assertivas.

Também é necessário estimular constantemente o *feedback* dos alunos, não apenas com relação às atividades pedagógicas, mas também ao cotidiano escolar, permitindo que eles exponham suas opiniões e ideias. Para isso, promover metodologias didáticas que proporcionem o pensamento crítico, que incentivem a discussão sobre os problemas escolares, aumenta a sensação de pertencimento à escola e promove maior o zelo pela instituição.

No entanto, resumir-se a aulas unicamente expositivas limita muito as oportunidades de aprendizagem, uma vez que não se oferecem formas de aplicação dos conteúdos, nem se envolvem os alunos realmente com as disciplinas.

O protagonismo na educação caminha junto com a formação integral do educando, pois, quando o ensino e a aprendizagem dão ênfase em repetir informações sem refletir ou demonstrar uma compreensão, o professor não consegue saber quão bem os alunos estão aprendendo, o que prejudica não só seu rendimento, mas também impõe um sistema de avaliação que pode ser falho. Sem oportunidade de aplicação, o uso de habilidades cognitivas de alto nível não acontece regularmente.

A ideia do protagonismo permeia todo o texto da BNCC, aparecendo nas competências gerais e específicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio: “(...) o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades

e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.” (BNCC, 2018, p. 14)

Ademais, “(...) a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BNCC, 2018, p. 15).

O compromisso com uma educação integral, permite o desenvolvimento de competências que visam a equalização do conhecimento, prejudicado pela grande desigualdade social, e, por fim, corrobora para definir objetivos para a realização pessoal e profissional.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, procuramos explicitar a base metodológica que deu suporte à pesquisa. O estudo se insere no campo metodológico da pesquisa-ação de natureza qualitativa, inventiva, interpretativa e etnológica. Discutiremos a natureza da pesquisa e sua fundamentação teórico-metodológica.

3.1. Natureza da pesquisa

O modelo teórico-metodológico que se adotou nesta pesquisa é a pesquisa-ação, que se caracteriza pelo e no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O objetivo prático é voltado para o levantamento de soluções e possibilidades de ações relacionadas ao objeto de estudo. O objetivo do conhecimento é a obtenção de informações e a ampliação de conhecimento.

A partir de Thiollent (1986) e Tripp (2005) como referências centrais, reconhecemos a pesquisa-ação como estratégia necessária à área educacional, visto a sua dimensão e a possibilidade de interlocução com os atores sociais.

Nessa direção, a pesquisa-ação, segundo Toledo e Jacobi

é um instrumento de investigação à disposição da sociedade, que oferece subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e agentes sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação e mobilizar os sujeitos para ações práticas e resoluções de conflitos. (TOLEDO e JACOBI, 2013 p.158).

Para realizar o presente estudo, recorreremos à natureza qualitativa. As pesquisas qualitativas possuem características multimetodológicas, utilizando um número variado de métodos e instrumentos de coleta de dados. Neste estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, optando-se pela coleta de dados e pela observação, e suas análises.

A observação é o formato mais utilizado na pesquisa qualitativa e consiste na participação real na vida da comunidade, grupo ou determinada situação, o que nos permitiu a compreensão das motivações, atitudes, valores e crenças dos sujeitos pesquisados. O registro da observação é feito quando as atividades ocorrem e pode assumir formas diversas. Nesta pesquisa, a pesquisadora é também a professora da turma, o que proporcionou uma observação participante. A observação participante pode ser conceituada como:

O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (MAY, 2001, p. 177).

Neste estudo, adotou-se a natureza qualitativa, pois trabalhamos com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos. Considerou-se, na pesquisa, a fala contextualizada envolvendo a estória de vida dos envolvidos. Segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995 p.21-22)

Desta forma, a preocupação está em retratar a perspectiva dos participantes atraindo-se por uma sensibilidade geral, interpretativa, e, por outro, por concepções da experiência humana e de sua análise restrita a uma visão humanista.

No modelo interpretativista, considerar a importância pela busca da intersubjetividade na construção do conhecimento, não partilhado necessariamente, ou seja, através da interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, podemos inferir as questões a serem investigadas a respeito da formação dos indivíduos. Moita Lopes (1994, p. 331) entende que “o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual”, ou seja, o significado é construído socialmente.

A metodologia utilizada nesta pesquisa também atende a Etnometodologia, movimento do sociólogo Harold Garfinkel⁸. O termo etnometodologia refere-se à metodologia de todo dia, em que *etno* significa membro de um grupo ou do próprio grupo em si e metodologia se refere aos métodos dos membros. A etnometodologia é a “busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”. (COULON, 1995, p. 30).

A etnometodologia se utiliza do estudo da sociedade, baseando-se nas atividades cotidianas dos indivíduos, quer sejam triviais ou eruditas. Nesta pesquisa, os indivíduos envolvidos serão vistos como um conjunto de pessoas e não como um ser individual, por isso usaremos os termos os alunos, a turma, a série, o ano; para nos referirmos aos participantes que estarão inseridos em seu cotidiano de sala de aula.

⁸ *Studies in Ethnomethodology* [Estudos sobre Etnometodologia], 1967, de Harold Garfinkel.

Na educação, a pesquisa sobre a prática escolar (ensino e aprendizagem) e sobre os sujeitos envolvidos diretamente nessa prática (professores e alunos) é importante para a obtenção de dados que colaborem para reflexão da prática e leve a melhores resultados. Em referência ao tema, Bicudo afirma que ‘é preciso valorizar a postura investigativa do professor para melhorar sua prática.’ (BICUDO, 1994).

Com o exposto, tem-se que esse tipo de abordagem amplia as possibilidades de interpretação e compreensão do cotidiano e disponibiliza meios para apreender a complexidade das relações humanas. Esse procedimento metodológico representa um excelente recurso para uma inserção mais densa nas práticas e representações vivenciadas em sala de aula, pois permite ao pesquisador uma análise mais específica, devido a incursões mais constantes que se pode fazer no dia a dia desse contexto.

Partilhamos, na medida em que as circunstâncias permitem, as atividades, opiniões, interesses e afetos do grupo; suas produções escritas, gravação de sons, imagens e as filmagens das *performances de slam*.

3.2. Critérios de delimitação do corpus

Nesta seção, serão discutidos a escolha do corpus, a metodologia usada para selecionar os dados e os critérios utilizados para manter ou excluir os compostos pré-selecionados para compô-lo.

3.2.1. A escola como “arena”

A escola constitui-se de um conjunto de atividades que responde pela formação inicial do indivíduo, permitindo-lhe posicionar-se no mundo. A função social da escola é sistematizar e disseminar os conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados pela sociedade. Por isso, os processos educativos em geral, e, principalmente, aqueles que ocorrem no interior escolar, constituem-se em dinâmicas de socialização social e cultural.

O processo educativo precisa privilegiar a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, ou seja, uma educação que não discrimina, que promova o diálogo, a solidariedade, o respeito mútuo, a tolerância e, sobretudo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

As interações sociais que se desenvolvem no espaço escolar são formativas, ajudam crianças e adolescentes a compreenderem a si mesmo e aos outros que convive socialmente

(familiares, amigos, companheiros, ...) enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura e, assim, oportuniza a construção da base inicial para a vivência efetiva de sua cidadania.

Com o objetivo de combater atitudes e comportamentos intolerantes e de discriminação contra grupos e/ou pessoas vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social, a escola pode incluir, no seu currículo, temáticas que discutam questões relativas à diversidade sociocultural (gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras).

O ambiente escolar deve privilegiar o exercício do diálogo como forma de resolver pequenos conflitos e de ajustar pontos de vistas distintos. Ao negociar, no grupo, a adequação do seu ponto de vista, crianças e adolescentes tomam contato com outras formas de pensar, de sentir e de agir, levando-os a relativizarem seu próprio pensamento acerca do problema em questão, desenvolvendo o espírito de cooperação e de solidariedade entre eles mediante o fortalecimento de atitudes de respeito ao outro e ao bem comum.

As metodologias de ensino a serem desenvolvidas, necessariamente, precisam levar em consideração o educando como o sujeito do processo educativo, contemplando uma pedagogia fundada no diálogo, na participação coletiva e no protagonismo.

O trabalho com a produção escrita de *slam* parte da premissa do protagonismo do educando em seu processo social e criativo. A ideia não é simplesmente organizar uma batalha de poesia, mas criar um momento de produção oral e escrita que proporcione vez e voz aos alunos, contemplando-os e seus diversos aspectos de criatividade, autoria, disposição e habilidades.

Diferentemente da poesia considerada clássica, no *slam* a rima, a métrica, a estrofe não são regras. O verso é livre, inspirado no repente, no *rap* e no *hip-hop*. A poesia é falada e os artistas têm liberdade de expressão. As batalhas são libertárias, pois o compartilhamento ocorre em tempo real e com um número de pessoas expressivo.

Essa expressão artística busca a liberdade no que se refere a palavras, conteúdo, gestos, posturas, expressões e emoções. Mesmo preso a suas regras e convenções, o *slam poetry* proclama a liberdade. O espaço escolar, pelo contrário, exige o cumprimento de regras e normas, um vocabulário específico e um código de postura particular, que envolve controle das emoções e das expressões.

A poesia toma formas totalmente diferentes quando interpretadas de forma oral, podendo carregar força, emoções e dando ainda mais literariedade às palavras antes escritas. Essas formas envolvem e seduzem tanto o interlocutor quanto os receptores.

A transposição desse gênero para os espaços escolares já se mostra atraente pela simples interação com expressões culturais e artísticas populares, por isso tem dividido esse espaço com outras manifestações artísticas: capoeira, funk, *rap*, *hip-hop* ...

A produção artística do *slam* é uma prática social e, ao ser utilizada como ferramenta de ensino, expande o processo educacional para além dos ambientes tradicionais de aprendizagem.

Em uma batalha de *slam*, há mais de uma rodada (geral, semifinal e final). Em cada rodada os *slammers* declamam individualmente. Na primeira, todas as pessoas que se inscreveram devem se apresentar e receber notas e, na segunda rodada, se apresenta apenas quem recebeu as melhores avaliações. Na última rodada só duas pessoas se apresentam e uma delas será a vencedora. Os poemas precisam ser sempre autorais e não podem ser lidos/declamados duas vezes, assim a cada nova rodada, é preciso um novo poema.

No ambiente escolar, se houver condições em sala de aula, ou seja, ao menos cinco poetas com pelo menos três poemas autorais, dispostos a competir entre si, é possível fazer mais de uma rodada, caso contrário, a vitória pode ser declarada por aclamação. Se houver condições, é importante promover as batalhas de *slam* seguindo as regras tradicionais.

3.2.2. O *slam* “ocupa” a escola

Para desenvolver a reflexão e a criticidade, trabalhamos com o gênero *slam poetry*. As conhecidas batalhas de poesia falada foram adaptadas para atender às necessidades dos alunos do 9º ano.

A princípio, a ideia era trabalhar o tema do *bullying* dentro do espaço escolar, utilizando textos e mídias variadas. Todavia, outros problemas sociais, que podemos considerar como subtemas do *bullying*, que ocorrem tanto dentro como fora da escola, foram discutidos.

O tema *bullying* foi escolhido pela professora - pesquisadora por conta do crescente números de casos desse tipo de agressão dentro da escola e nas redes sociais. O tema é alvo de preocupação da gestão escolar que tem solicitado aos professores projetos e ações que trabalhem essa questão promovendo a prevenção.

Todos os dias milhares de alunos em todo o mundo faltam as aulas por medo de sofrer *bullying*. O *bullying* é resultado dos relacionamentos que acompanham a criança de fora para dentro da escola, seja da passividade como vítima, da falta da empatia, da permissividade como testemunha ou, ainda, da agressividade como agente opressor. O maior problema é que o *bullying* ainda é tratado como uma “brincadeirainha”.

É na escola onde os jovens passam grande parte de seu tempo e interagem com um número maior de pessoas, por isso a instituição deve zelar pela sua parte na formação da cidadania, dos direitos e dos deveres, da convivência, da cooperação e do respeito.

O desenvolvimento das atividades que fizeram parte da pesquisa será relatado na próxima seção.

3.2.3. Antes da “batalha” é preciso planejar.

O desenvolvimento da pesquisa foi organizado, a princípio, como uma sequência didática para as aulas de Língua Portuguesa.

Primeiramente, em sala de aula, iniciou-se uma conversa sobre o que os alunos conheciam sobre poema, poesia e outros gêneros como, *rap* e *hip hop*. Questionou-se sobre as características desses gêneros, os autores, os títulos e especificidades dessas formas de expressão. Os alunos expuseram suas ideias e conhecimentos.

Alguns conceitos foram abordados de forma geral como a linguagem poética, o sentido conotativo das palavras e a utilização das figuras de linguagem. Tais abordagens foram feitas com a utilização de slides e exemplos. A exploração desse conteúdo foi realizada ao molde de diagnóstico e retomada de conceitos.

Ao serem indagados sobre a *slam*, nenhum aluno manifestou conhecer esse gênero. Por isso foi proposto que os alunos pesquisassem em suas casas, nos meios possíveis “o que é *slam*?”.

Na aula seguinte, após os estudantes adquirirem informações sobre *slam poetry* em suas pesquisas: o que é, como surgiu, de que forma é trabalhada, como e onde as batalhas acontecem; empenhamo-nos em uma interação professor-aluno bastante efetiva.

Conforme os alunos relatavam suas pesquisas, a professora registrava as respostas na lousa, ao mesmo tempo em que explicava e exemplificava. Com as ideias levantadas, montamos, em sala de aula, colaborativamente, um mapa mental com o que foi pesquisado pelos alunos utilizando o aplicativo *MindMeiter*⁹.

Mapa mental: “O que é *slam*”

⁹ O MindMaster é um software que permite a criação de diversos mapas mentais, através de uma plataforma interativa.



Fonte: produzido pelos alunos com a mediação da professora

Em um segundo passo, com o objetivo de estimular a capacidade artística e criativa dos estudantes, bem como a criticidade por meio da produção de poesias, após uma sequência de aulas discutindo a característica do gênero, tema da pesquisa, selecionamos alguns excertos de textos *slam poetry* para que os alunos pudessem ter acesso à forma e assim pudessem ler e discutir entre si o formato escrito das poesias.

A seleção dos excertos deu-se com base na série e no nível dos alunos, além de dar importância à realidade social deles, de modo a provocar o interesse e a busca pela mensagem do texto.

Há alunos que moram em bairros periféricos e convivem diariamente com o tráfico de drogas, por isso escolhemos o poema “Menimélmetros”, de Luz Ribeiro. Também, no dia a dia da nossa vida social, vivenciamos que o homem branco, classe média, hétero é quem domina as relações sociais, por isso optamos pelo excerto do texto “Burguês que deu errado”, de Beto Bellinate. O *slammer* faz uma crítica a essa padronagem social (homem branco, classe média, hétero) como sendo uma autocrítica.

Em ambos os excertos, a intenção é, além de conhecer o formato escrito de uma *slam*, aguçar os sentidos, a busca pelo que está implícito e a reflexão sobre contextos sociais.

- *Slam 1*: Excerto do poema “Menimelímetros”, de Luz Ribeiro, poeta do *Slam* das Minas de São Paulo. Esse poema foi apresentado, performaticamente, em algumas batalhas em que a *slammer* participou no Brasil.

*“os menino passam liso pelos becos e vielas
os menino passam liso pelos becos e vielas
os menino passam liso pelos becos e vielas
você que fala em becos e vielas
sabe quantos centímetros cabem em um menino?
sabe de quantos metros ele despenca quando uma bala perdida o encontra?
Sabe quantos não ele já perdeu a conta? (...)*

*esses menino tudo sem educação
que dão bom dia, abrem até o portão
tão tudo fora das grades escolares nunca tiveram reforço – de ninguém
mas reforçam a força e a tática
do tráfico, mais um refém (...)*

*que esses meninos sem nem carinho
não tem carrinho no barbante
pensa que bonito se fosse peixinho fora d’água a desbicar no céu
mas é réu na favela lhe fizeram pensar voos altos voa, voa, voa...
aviãozinho e os menino corre, corre, corre
faz seus corres, corres, corres (...)*

*“ceis” já pararam pra ouvir alguma vez os sonhos dos meninos?
é tudo coisa de centímetros: um pirulito, um picolé um pai, uma mãe
um chinelo que lhe caiba nos pés*

*um aviso: quanto mais retinto o menino
mais fácil de ser extinto
seus centímetros não suportam 9 milímetros porque esses meninos*

esses meninos sentem metros”

Slam 2: Trechos da poesia “Burguês que deu errado’ do slammer Beto Bellinate, Slam da Resistência, “Sabotagem sem massagem na mensagem!”

*É o seguinte: Eu sou homem branco e heterossexual
Teoricamente, isso faz de mim um bosta!
Num precisa ser estático, mas é estatístico
Vamo caminhar
Que fique claro, ou escuro
Não falo de mim, só do meu umbiguinho
Porque eu não tô falando de indivíduo
De caráter, de bondade
Eu tô falando de história
De patriarcado, de sociedade
Daquilo que é maior
Que molda a gente, que molda a mente
Eu tô falando do tempo.”*

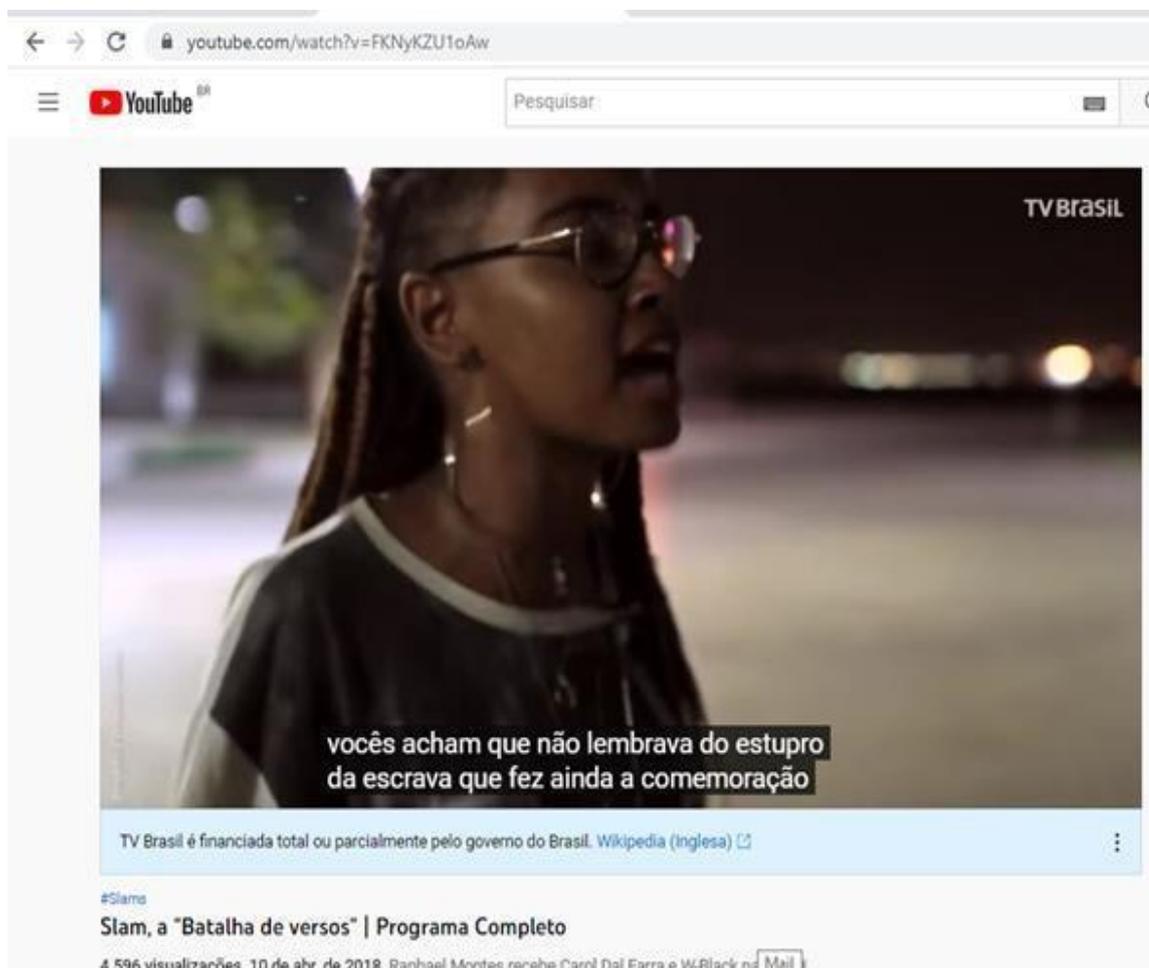
Também, proporcionamos aos discentes o acesso a vídeos de *performances* de batalhas de *slam*. Assistimos aos vídeos em sala de aula, visto que, com a Pandemia de Covid-19, o Governo do Estado de São Paulo, mesmo que ainda precariamente, equipou todas as salas de aulas com TV de 43” e cabo HDMI, assim como, também, enviou *laptops* e instalou *wi-fi* nas unidades escolares.

É pertinente relatar que, as *slams*, por serem textos de *performance* de poesia falada, utilizam linguagem oral e coloquial, de denúncia e ativismo social, em que as temáticas sexuais e as palavras de baixo calão estão presentes em algumas produções, pois são uma forma de expressão, de pensar e de agir. Todavia, esse tipo de vocabulário e assunto é socialmente discriminado e desprestigiado, por isso, por se tratar de uma turma de alunos menores de idade, foi prudente não veicular conteúdo ou realizar atividades que pudessem gerar interpretações errôneas ou que estivessem em desacordo com as legislações ou supostas convenções dos pais/responsáveis, e assim evitar adversidades.

Com base no exposto no parágrafo anterior, os textos e os vídeos utilizados em sala de aula, foram selecionados de modo a não causar impasses entre a professora-pesquisa, a unidade de ensino e pais e/ou responsáveis.

Vídeos de batalhas de *slam*:

1. *Slam*, a “Batalha de versos”:



Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/trilha-de-letras/2018/04/slam>

Neste episódio do Trilha de Letras, da TV Brasil, o apresentador Raphael Montes, dialoga sobre o tema *slam* com os *rappers* e poetas Carol dal Farra e W-Black. Além de entrevistas com os *slammers* também há trechos de batalhas.

2. Batalha de *slam* interescolar:



Sabrina Pina | Slam Interescolar Sp | EE Oswaldo Aranha - Final

253 visualizações 2 de jul. de 2020 Slam Interescolar SP categoria Ensino Médio, ano 2019

Realização: Slam da Guilhermina...mais

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5XO-501jtdo>

O segundo vídeo é sobre a final da batalha *Slam* Interescolar SP, categoria Ensino Médio, ano 2019, realizado pelo *Slam* da Guilhermina, “Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas”.

Logo após assistirem aos vídeos, os alunos já começaram a expressar interesse e imitar as batalhas. Na sequência, fizemos uma discussão sobre as características das *performances* observadas nos vídeos: postura dos *slammers*, gestos, roupas, plateia, ambiente, temática, entre outros.

Em um terceiro momento, foi sugerida a formação de grupos, o que rapidamente foi acatado pelos alunos, que se organizaram, mediados pela professora: formação dos grupos, escolha do tema de cada grupo, categorias a serem apresentadas, organização física do espaço etc. Pelo número de alunos na sala, sugerimos que se dividissem em 5 (cinco) grupos com 6 (seis) indivíduos em cada e um grupo com 7 (sete), totalizando 6 (seis) grupos.

A premissa metodológica pressuposta nesta pesquisa pauta-se em estudantes ativos e protagonistas, com a participação crítica, apreciação poética e reflexão sobre os problemas sociais no ambiente escolar. Por isso, como já explanado, a princípio foi proposto o tema *bullying*, todavia as temáticas das realidades vividas pelos estudantes apareceram tanto nas discussões quanto nos textos que veremos mais à frente: feminismo, violência, racismo, preconceito, entre outros. A professora não interferiu nos temas abordados pelos alunos, pois, se a ideia é dar-lhes voz, impor-lhes temas ou formação do grupo estaria contra a proposta da própria pesquisa.

Gostaríamos de relatar que a formação dos grupos foi tranquila, todavia, as questões relacionais são um dos problemas do ambiente escolar que precisam ser trabalhados cotidianamente. Em grupos numerosos e heterogêneos encontramos a falta de alteridade, a falta da compreensão dos diferentes pontos de vista, o desconhecimento das motivações que levam a determinadas ações e suas interpretações, ou seja, diferentes comportamentos sociais para lidar com as demandas interpessoais, por isso, a mediação da professora para a formação grupal foi necessária.

Nos grupos, foi pedido para que os alunos lessem e ouvissem algumas poesias de *slam poetry*, oferecidas pela professora; com atenção à sonoridade, detendo-se em um verso, uma palavra, tentando criar imagens mentais, compreendendo as metáforas, refletindo sobre o vocabulário utilizado, percebendo os silêncios e omissões.

A observação e a reflexão devem ser constantes para a produção de textos poéticos. Por isso, no quarto momento, foi pedido que os discentes analisassem os textos de poesia falada, tanto os textos escritos que foram disponibilizados, quanto os textos orais dos vídeos.

Ao apreciarem a forma, o estilo e o conteúdo dos textos, os estudantes puderam olhar para além das rimas e, então, começaram a perceber as metáforas presentes, possibilitando que criassem imagens mentais, enriquecendo suas próprias produções com tais percepções.

A ideia inicial era organizar uma batalha de poesia nos moldes tradicionais, mas algumas adequações foram necessárias; primeiramente, porque estávamos reiniciando as aulas presenciais no “pós-pandemia” de covid-19, por isso, estávamos sujeitos às resoluções estaduais de medidas protetivas; e, em segundo, para contemplar e respeitar os alunos e suas heterogeneidades: aspectos de criatividade, disposição e habilidades; e assim engajar o maior número de alunos na proposta.

Convém salientar que o trabalho com *slam poetry* não necessita resultar necessariamente em uma atividade prática ou criativa, pois a apreciação do gênero pode ser por

si considerada uma atividade prática. No entanto, a produção oral e escrita faz parte da premissa da promoção do protagonismo dos jovens em seu processo criativo.

Como a base do trabalho é o fomento do protagonismo, o próximo passo, após aprenderem sobre o que é *slam* e refletirem sobre seu conteúdo e formato, a partir dos materiais apresentados, foi propor a produção escrita e oral de *slams*.

Para estimularmos o protagonismo dos estudantes, propusemos uma roda de conversa nos grupos, sobre os problemas enfrentados no ambiente escolar, promovendo a interação da turma. Nos grupos, sugerimos que os alunos fizessem anotações sobre suas discussões, pois na aula subsequente faríamos um exercício de produção coletiva: a escrita de um poema *slam*. Os alunos discutiram os temas, escolheram qual abordariam e dividiram as tarefas para a produção dos textos e vídeos.

Como já explanado, a temática principal era o *bullying* no ambiente escolar, todavia subtemas relacionados, como racismo, violência, machismo, desigualdade, feminismo, violência contra a mulher, surgiram nas discussões e produções da turma.

Ao mesmo tempo em que a roda de conversa ocorria, a professora trabalhou alguns conhecimentos necessários para a escrita e o desenvolvimento da argumentação para a produção textual dos alunos.

A educadora Madalena Freire dedica-se à análise de resultados dos estudos em grupo. No texto “O que é um grupo?”, Freire (2003) especifica que o indivíduo é constituído a partir da relação com o outro, sendo assim, ao ajudarem-se por um objetivo em comum, desenvolvem novas perspectivas e habilidades, mesmo que imperceptíveis aos indivíduos relacionados. Nessa construção do grupo, é possível identificar um pouco de cada um, em todos.

A identidade do sujeito é um produto das relações com os outros. Neste sentido todo indivíduo está povoado de outros grupos internos na sua história. Assim como também povoado de pessoas que o acompanham na sua solidão, em momentos de dúvidas e conflito, dor e prazer. Desta maneira estamos sempre acompanhados por um grupo de pessoas que vivem conosco permanentemente. Em termos gerais a influência deste grupo interno permanece inconsciente. Algumas vezes só no esquecimento (pré-consciente) e não nos damos conta que estamos repetindo, reproduzindo estilos, papéis que têm que vir com vínculos arcaicos onde outros personagens jogam por nós. Todos estes integrantes do nosso mundo interno estão presentes na hora de qualquer ação, na realização de uma tarefa. Por isso, nosso ser individual nada mais é que um reflexo, onde a imagem de um espelho que nos devolvem é de um “eu” que aparenta unicidade, mas que está composta por inumeráveis marcos de falas, presenças de modelos dos outros. (FREIRE, 2003 p.30)

A organização em grupos (aprendizagem baseada em equipe) foi proposta para que cada aluno pudesse contribuir com seu conhecimento. Com a coleta das opiniões de cada

participante, encontrando pontos-chaves do tema e conciliando as informações de modo coerente para o desenvolvimento da ideia central.

A Aprendizagem Baseada em Equipe - ABE (*Team-Based Learning-TBL*) é uma estratégia educacional constituída por um conjunto de práticas sequenciadas de ensino-aprendizagem. A ABE visa promover o desenvolvimento de equipes de aprendizagem e fornecer a estas equipes oportunidades para se envolver em tarefas de aprendizagem significativas.

No processo de ensino e aprendizagem, é preciso levar em conta os aspectos coletivos e individuais de aprendizagem, e os multiletramentos conseguem suprir essas duas necessidades. Roxane Rojo (2012, p. 23) ressalta que os multiletramentos “são interativos; mais que isso, colaborativos”, ou seja, promovem a curiosidade e a proatividade dos alunos, permitem que eles trabalhem de forma coletiva e possibilita que aprendam de maneira mais atrativa, pois o acesso ao conhecimento pode acontecer de diversas maneiras, nos mais variados suportes, tornando-o mais democrático em relação às habilidades de aprendizagem.

Sugerimos a criação de *slams*, em grupo, para serem apresentadas, dessa forma trabalhamos a oralidade, a reflexão e a representatividade dos envolvidos. Por fim, os alunos exercitaram o protagonismo, planejando e organizando uma batalha de *slam* e fazendo uma campanha nas mídias sociais contra esses problemas dentro da escola.

Neste trabalho, os alunos também puderam pesquisar sobre o escopo, fazer suas reflexões, e trazê-las para sala de aula para debater, apresentar, construir suas críticas e a relevância que tiveram na mudança no pensamento relacionado a diversos assuntos. Ou seja, praticaram a metodologia ativa conhecida como sala de aula invertida e ensino híbrido.

De acordo com Bergmann e Sams (2020), na Sala de Aula Invertida se propõe a inversão dos ambientes em que são realizadas as atividades, ou seja, o que é feito na escola, será feito em casa, e vice e versa.

A Aprendizagem Invertida (*Flipped Classroom*) é uma abordagem pedagógica na qual a aula expositiva passa da dimensão da aprendizagem grupal para a dimensão da aprendizagem individual, enquanto o espaço em sala de aula é transformado em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo.

Convém relatar que os alunos concluíram que muitas discussões, brigas e desentendimentos em suas vidas, sejam elas no âmbito familiar ou escolar, estavam relacionadas com as expectativas que criaram sobre o outro ou sobre uma determinada situação. Ou seja, a imagem que formamos do outro e as expectativas são criadas pela nossa subjetividade

e não necessariamente corresponde à realidade. A professora-pesquisadora achou madura essa visão dos estudantes.

Segundo Bakhtin (2009), a comunicação, como realidade fundamental da língua, acontece pela realização concreta da interação verbal, palavra que procede de alguém e se dirige para alguém, ou seja, é justamente o processo de expressar-se em *relação* ao outro, e não simplesmente *para* o outro.

O autor ressalta que os gêneros se constituem historicamente, sendo passíveis de variações e mudanças, acompanhando a evolução das interações sociais e a dinâmica inerente ao fluxo das transformações que intervêm nas relações mediadas pela linguagem, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 2003, p. 282)

É fundamental para o multiletramento aprender a lidar, dentro e fora da escola, com as aplicações de diferentes recursos digitais. A possibilidade de uso das NTICS é muito variada. Uma das propostas era a digitalização e edição das produções escritas. Mas a escola estava em reformas nesse período, sendo impossível utilizar a sala de informática, por isso a professora propôs que os alunos fizessem a digitação em casa, como isso não aconteceu, recolhemos as atividades como estavam.

Os dados foram coletados através de diversos instrumentos: das produções escritas dos alunos, os vídeos gravados das *performances*, os relatos dos alunos e a observação da professora-pesquisadora. Com o vasto número de dados, selecionamos trabalhar principalmente com as produções escritas e os vídeos das *performances* produzidos pela turma.

Um desafio que nos encoraja a abarcar na escola um projeto ou uma pesquisa com múltiplas facetas de ler e falar, de observar as produções, analisar e refletir é a satisfação de perceber seus novos olhares. Todos os dias, presenciamos em salas de aulas atitudes de apatia dos nossos alunos, que, frequentemente, vêm sobrecarregados com problemas e preocupações. Essa carga pesa também sobre nós, professores, que tantas vezes não sabemos como agir para suavizar essas situações. Descarregar seus sentimentos, descontraír, dar-lhes voz, também faz parte da essência educacional.

Ao todo, foram disponibilizadas 20 horas aulas (h/a) desde o início da pesquisa com a apropriação dos conhecimentos necessários, sobre o que é uma *slam* até o fim do projeto com a apreciação dos vídeos com as apresentações orais.

4. CONTEXTO DA PESQUISA

A poesia de rua, levada para dentro das escolas públicas, tem o potencial de inovar o ensino, com temas pertinentes e mais próximos do cotidiano dos alunos. Nesse capítulo, delimitaremos o contexto da pesquisa, o espaço e os participantes.

4.1. A escola: espaço de levantar

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual da cidade de Assis, no interior do estado de São Paulo. A unidade de ensino, espaço delimitado em que se realiza essa pesquisa, é a maior escola da Diretoria de Ensino de Assis.

O prédio público é dotado de 24 salas de aulas e funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite, contabilizando 45 turmas de ensino regular de 6º ano EF (Ensino Fundamental) ao 3º ano EM (Ensino Médio) e EJA (Educação de Jovens e Adultos EF (6º. Ano ao 9º. Ano) e EM (1º. Ano ao 3º. Ano, todavia denominados 1º termo, 2º termo e 3º termo, sendo que a partir de 2024 abrigará também o 4º. termo; seguindo as novas legislações vigentes).

A unidade escolar também conta com salas de recurso para Educação Especial (visual, física e intelectual), totalizando o atendimento a 1.650 alunos.

A unidade é de ensino regular, todavia desenvolve muitos projetos como: Jovens Acolhedores; Campanha contra o abuso sexual; Semana da Matemática; Ciclo de profissões; Gentileza gera Gentileza; Consciência Negra; entre outros.

A reflexão da transposição do *slam* para o ensino de Língua Portuguesa nessa escola pública, em especial, deu-se por iniciativa da professora - pesquisadora, principalmente por ser professora titular de cargo efetivo dessa unidade.

Neste momento, entendemos que é pertinente apresentar um detalhamento acerca dos índices (IDESP) 2019 com projeção 2020; e as avaliações externas (SARESP) do ano de 2021, obtidos pela escola na qual a pesquisa foi conduzida. Tais dados são importantes, visto que nos fazem visualizar a amplitude desse ambiente de aprendizagem bem como suas dificuldades e potencialidades.

Tabela 1: Participação dos alunos no SARESP 2021

PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO SARESP 2021

INSTÂNCIAS	5º EF	9º EF	3º EM	TOTAL	%
ESTADO	236.868	317.612	278.026	832.506	78,4
REDE ESTADUAL*	108.279	281.719	252.810	642.808	77,3
INTERIOR	13.780	86.542	68.404	168.726	77,7
DIRETORIA DE ENSINO	171	1.932	1.429	3.532	78,7
ESCOLA	-	151	147	298	75,4

Referência: alunos presentes no 1º dia de avaliação

* Escolas estaduais que participaram do SARESP 2021; 5.058 escolas.

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

A tabela1 apresenta o número de alunos participantes da avaliação externa denominada SARESP, bem como a porcentagem de participação. O SARESP é um sistema de avaliação anual aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo aos alunos da rede ensino pública. Tem como objetivo medir o desempenho discente em relação aos conteúdos programáticos trabalhados.

A participação no SARESP é obrigatória para os alunos do ensino fundamental e médio da rede pública. É uma ferramenta para avaliar o sistema educacional do estado e subsidiar políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino, identificando as áreas que precisam de atenção e, assim, acompanhando a evolução da educação básica paulista. Visualizamos os três anos finais de cada segmento: Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio; assim como também as instâncias: Estado, Rede Estadual, Interior, Diretoria de Ensino e Escola (unidade de ensino espaço da pesquisa).

Apesar da participação dos alunos ser obrigatória, observamos na tabela1 que, em todas as instâncias (Estado, Rede Estadual, Interior, Diretoria de Ensino e Escola pesquisada), a participação está abaixo de 80%, o que nos leva a questionar o compromisso e a responsabilidade, tanto dos discentes quanto de seus responsáveis, com uma educação de qualidade e com ações que promovam mudanças positivas, como por exemplo, a participação no SARESP.

Tabela 2: Médias do SARESP 2021

MÉDIAS DO SARESP 2021

INSTÂNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA			CIÊNCIAS DA NATUREZA		
	5º EF	9º EF	3ª EM	5º EF	9º EF	3ª EM	5º EF	9º EF	3ª EM
REDE ESTADUAL	198,2	241,3	263,1	210,2	246,7	264,2	217,7	263,9	271,5
INTERIOR	201,2	240,7	259,6	216,6	249,0	265,3	221,0	264,8	270,6
DIRETORIA DE ENSINO	188,7	240,2	258,6	205,4	248,7	263,4	210,8	263,3	273,1
ESCOLA	0,0	254,3	281,0	0,0	257,8	277,9	0,0	275,8	289,9

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

A tabela 2 apresenta as Médias do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) 2021.

No SARESP, os alunos têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. São avaliados os anos finais de ciclo (5º Ensino Fundamental, 9º Ensino Fundamental e 3º Ensino Médio).

A tabela 2 compara as médias em cada área de conhecimento, acima destacadas, todas as instâncias (Estado, Rede Estadual, Interior, Diretoria de Ensino e Escola pesquisada), da Rede Estadual, do interior da Diretoria de Ensino e da Escola.

Podemos observar que, a escola onde ocorre a pesquisa, ficou acima da média geral da rede estadual em todas as áreas avaliadas (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza), refletindo o bom trabalho dos profissionais e o empenho dos discentes, ou seja, o esforço conjunto da comunidade escolar em prol da qualidade do ensino.

Uma unidade de ensino bem avaliada no SARESP, é uma escola que prepara seus alunos para enfrentar desafios acadêmicos e pessoais, preparando-os para serem cidadãos ativos e críticos na sociedade.

Tabela 3: Médias do SAEB 2019

MÉDIAS DO SAEB 2019 (SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA)

INSTÂNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	5º EF	9º EF	3ª EM	5º EF	9º EF	3ª EM
ESCOLAS ESTADUAIS DO BRASIL	216,6	256,1	271,0	230,0	257,6	267,7
ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO	223,4	261,6	279,1	242,6	261,7	273,5

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

A tabela 3 apresenta as Médias do SAEB 2019 (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em Língua Portuguesa e Matemática nos anos finais de ciclo (5º. Ensino Fundamental, 9º Ensino Fundamental e 3º. Ensino Médio), comparando as médias das Escolas estaduais do Brasil e de São Paulo.

Podemos observar que, o estado de São Paulo encontrasse com os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática acima da média nacional, de acordo com esse sistema de avaliação.

Os níveis de proficiência (abaixo do básico, básico, adequado, avançado) classificam os alunos em diferentes níveis de habilidade e conhecimento descritos na tabela 4.

Tabela 4: Classificação e descrição dos níveis de Proficiência

CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA		
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Os níveis de proficiência do SARESP¹⁰ seguem a escala proposta pelo SAEB e pela Prova Brasil, representando os resultados da proficiência dos alunos em todo o percurso da educação básica.

A pontuação em cada nível é definida a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdo, habilidades e competências) estabelecidas para cada ano ou série e pelo componente curricular no Currículo do Estado de São Paulo.

A interpretação dessa escala é feita de forma cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um determinado nível dominam não só as habilidades associadas a esse nível, mas também as proficiências descritas nos níveis anteriores.

¹⁰ Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/story/saresp> . Acesso em fevereiro de 2022.

Tabela 5: Meta IDESP 2030 - Ano 2019

Indicadores Desempenho					
Série/Ano	Língua Portuguesa	Matemática	Média de Desempenho	Indicador de Fluxo	IDESP 2019
9º ANO EF	4,8280	3,7870	4,31	0,9739	4,20
3º ANO EM	4,9737	3,1980	4,09	0,9324	3,81

META ANO:2020

Série/Ano	Meta 2020
9º ANO EF	4,38
3º ANO EM	3,93

* Metas Projetadas 2020

fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

A Tabela 5, Meta IDESP 2030 - Ano 2019, apresenta a projeção de metas do IDESP. O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que, além de ser um indicador de qualidade do ensino, também estabelece as metas para o aprimoramento. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar.

O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.

Com base nas tabelas e gráfico apresentados, observamos que a média da escola em que se desenvolve a pesquisa está acima da média da diretoria e do Estado.

Sabemos que uma boa escola não se mede apenas por índices e avaliações, mas também deve oferecer a possibilidade de aquisição de conhecimento ao estudante em um lugar onde ele se sinta bem e, por isso, tenha mais disposição para aprender, fazer amigos, se relacionar e explorar a diversidade de experiências à sua disposição.

Nossa meta nesta pesquisa não é refletir sobre esses índices, mas eles servem como parâmetros para nossas considerações no *caput*.

4.2. Os sujeitos participantes da pesquisa

Ao discorrer sobre os sujeitos da pesquisa, podemos nos ater às questões legais, aos aspectos cognitivos, aos geracionais, às condições de classe social, de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou do campo), aos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos ou políticos em que se inserem os sujeitos e suas trajetórias de vida, pensando as especificidades e a diversidade destes sujeitos. Especificamente, nesta pesquisa, abordaremos os sujeitos em um contexto geral.

Os sujeitos da pesquisa são alunos de 9º. ano, seriados como 9º. F. Apesar da escola em questão não adotar como critério para formação de turmas o desempenho acadêmico, ou seja, os alunos com as melhores notas ficam em uma turma e os alunos com baixo desempenho em outra, esses alunos se enquadram em uma turma em que 70% possuem baixo rendimento, e são classificados como indisciplinados.

Conforme exposto na seção acima, a escola, espaço da pesquisa é uma unidade central. Seu entorno é tipicamente residencial, todavia é marcado pelo envelhecimento populacional. A vizinhanças conta com poucos moradores na idade escolar, por isso há muitos alunos oriundos de outros bairros, inclusive os mais periféricos da cidade, conseqüentemente, alguns dos alunos pesquisados se enquadram nesse perfil. Todavia, a maioria dos discentes são brancos, moram em espaços privilegiados da cidade, além de gozarem de uma situação financeira estável.

Convém relatar que, com a instituição da Progressão Continuada¹¹ nas escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo, e com a diminuição da perspectiva de ingresso no mercado de trabalho, os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, vêm demonstrando uma grande recusa à instituição escolar pública. Os alunos não faltam às aulas, para não serem retidos por frequência, mas não demonstram interesse no aprendizado. Sabemos que a progressão continuada não é o único fator para a falta de interesse educacional, todavia os alunos utilizam esse argumento, mesmo sendo o 9º. ano fim de ciclo, ensino fundamental, e possível de retenção por rendimento insuficiente e não apenas por falta.

A atitude de alguns pais também é pouco colaborativa com a instituição, geralmente dos alunos mais displicentes, pois endossam a atitude de seus filhos, até mesmo porque a presença dos responsáveis nas reuniões de Pais e Professores vem se esvaziando a cada ano.

¹¹ O Sistema de Ensino do Estado de São Paulo adota em sua rede, no Ensino Fundamental, o regime de progressão continuada, organizada em dois ciclos, garantindo aos alunos a progressão em seus estudos e recuperação para aqueles que apresentam defasagem de aprendizagem, conforme: Lei federal nº 9.394/1996, Deliberação CEE nº 09/1997 e Lei estadual nº 13.068/2008.

A maioria dos alunos estão em consonância idade e série, entre os 14 (catorze) e 16 (dezesesseis) anos, apenas 2 (dois) alunos são retidos de anos anteriores, sendo que um foi transferido no decorrer da pesquisa.

Durante a pesquisa, havia 37 alunos matriculados na sala do 9º ano F, sendo 23 meninos e 14 meninas, ou seja, havia a predominância da voz e visão masculina em todo o percurso da pesquisa.

Quanto à etnia, o grupo é predominantemente branco sendo 60 %, os outros 40 % são pardos, não há negros, indígenas ou asiáticos na turma.

A classe social dominante da turma é a classe C, porém há alunos provenientes de praticamente todas as classes sociais. Há, também, alunos que migraram de escolas privadas para a escola pública por vários motivos (mensalidade alta, queda no rendimento familiar, queda no rendimento escolar, acreditam que é mais fácil estudar em escola pública, ...)

Outro ponto a ser destacado, devido a instituição em questão manter-se do saudosismo, dos anos áureos em que era conhecida como uma escola renomada, não é à toa que para os longevos ainda é conhecida como “Instituto”, faz com que muitos queiram estudar na unidade ou a procuram quando necessitam migrar de escolas particulares.

Em 2008, a Lei nº 11.700¹² obrigou o poder público a disponibilizar a escola pública mais próxima da residência do estudante, para ensino infantil e fundamental, ao acrescentar o inciso X ao artigo 40 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, todavia, os pais e/ou responsáveis, abrem mão desse direito e requerem a matrícula via secretaria de educação, na instituição desejada, e, se houver a vaga, a matrícula é efetivada automaticamente pelo sistema SEDUC-SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo)

Essa heterogeneidade dos sujeitos (diferentes bagagens culturais, aprendizagens, ritmos, personalidades, grupos étnicos, classe social, ...) é observado na escola e na sala de aula pesquisa. Por isso, a escola é engajada com a comunidade externa, desenvolvendo projetos sociais, palestras, gincanas e até mesmo atendimento pessoal e familiar por intermédio do POC – Professor Orientador do Conviva

O Conviva é o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na busca da melhoria da aprendizagem. A proposta é de que a escola seja um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro. O programa visa identificar vulnerabilidades de cada unidade escolar para a

¹² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11700-13-junho-2008-576518-publicacaooriginal-99690-pl.html>. Acesso maio de 2022.

implementação do Método de Melhoria de Convivência (MMC), além de atrelar ações proativas de segurança.

A gestão escolar toma medidas que podem contornar uma situação-problema, todavia alguns fatos extrapolam o âmbito educacional, sendo necessária a intervenção da própria família e, se for o caso, de profissionais capacitados em lidar com a questão.

As normas e as regras sociais, em geral, inclusive da escola, são apresentadas como princípios, sem possibilidade de serem questionadas, muito menos alteradas. Nesse contexto, geralmente, os discursos morais substituem a possibilidade de diálogo, ainda mais quando se há a hierarquia como na escola, o aluno sempre está abaixo.

A escola acompanha o contexto social em que está inserida. Sua ação contribuiu para a produção da subjetividade nos diferentes momentos históricos articulando-a às relações de poder que nela circulam, ou seja, a escola é marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações interpessoais e grupais (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-gestão, gestão-professor ...) ou na forma pela qual concebe o ensino e a aprendizagem.

No entanto, quando se questiona como a escola, instituição encarregada de transmitir para as gerações mais jovens a cultura e as formas de comportamento aceitos em sociedade, tem cumprido o seu papel, constata-se, predominantemente, uma prática centrada no ensino, isto é, a transmissão de conhecimentos prontos para o consumo.

Para construir um conhecimento, é imprescindível a ação daquele que aprende sobre o objeto do conhecimento. Por ação compreende-se tanto as manipulações como as elaborações mentais e por objeto do conhecimento, um objeto concreto, um aparelho científico, a língua, outra pessoa, um grupo social, textos elaborados, conhecimentos sistematizados por outros, etc; enfim, tudo aquilo que o sujeito quer e/ou precisa conhecer.

Na produção de dados demonstraremos a geração do conhecimento pelos educandos participantes da pesquisa.

5. PRODUÇÃO DOS DADOS

A pesquisa desenvolvida tanto apresenta a descrição de um fenômeno social ainda pouco conhecido no ambiente escolar, quanto propõe caminhos analíticos que podem ajudar a compreender e a melhorar a prática didática, assim como também, desenvolver a escrita e a criticidade dos estudantes.

O *slam* aproxima o público da poesia e da literatura, consideradas distantes do público em geral e muitas vezes desinteressantes, ainda mais quando se trabalha com jovens e adolescentes. Em tempos em que cada vez mais os jovens e a sociedade, em geral, distanciam-se desses gêneros textuais canônicos, a *poetry slam* preenche uma enorme lacuna e demonstra de forma prática seu potencial como um instrumento pedagógico e, desta forma, torna-se uma ferramenta didática a ser bem utilizada dentro do ambiente escolar.

A contribuição maior se dá através destas análises de dados qualitativos produzidos por meio da produção de textos e *performances* dos alunos.

Vejam os seguintes exemplos de produções textuais.

5.1. Produção textual dos alunos: a *poetry slam* escolar

Neste segmento, apresentaremos os textos, ou seja, as produções escritas de *slam* de cada grupo realizados pelo 9º ano.

O multiletramento permite que os professores explorem recursos variados de linguagens no cotidiano dos alunos, incluindo materiais impressos, digitais, mídias audiovisuais, entre outros. Em nosso escopo, utilizamos os *slams* de diferentes *slammers* e temas, assim como também, diferentes tecnologias necessárias para o desenvolvimento do trabalho: cópias, vídeos das *performances*, pesquisas na *internet*, *wi-fi*, TV, aplicativo para a construção de *word cloud*, celular, entre outros.

Consideramos a capacidade do *poetry slam* de ser transportado para a sala de aula e, assim, ser utilizado como um instrumento de aprendizagem, reflexão e inclusão social, aproximando os alunos da leitura, da literatura, da arte e desenvolvendo a habilidade de escrita, leitura e criticidade; fomentando o embate na escola, onde geralmente se observa o apagamento da voz do aluno e o predomínio da voz dominante de professores e gestores.

Na próxima seção trataremos os textos produzidos pelos alunos, a produção foi coletiva, realizada em grupo. Utilizaremos as nomenclaturas S1, S2, S3, S4, S5 e S6; para nos referirmos a cada uma das produções textuais.

5.1.1. Grupo 1: *Slam do Big dream (S1)*

Nós somos todos iguais
não há raça nem cor
se em nosso coração tiver muito amor.
Todos temos missões
branco, preto ou amarelo
somos viver em paz
e o mundo será mais belo.

Vamos esquecer preconceitos
e parar de apontar
pois todos queremos sonhos realizar.
Os que praticam bullying
pensam que são maiores
fazem muitas ameaças
e só ficam piões.

Cotidiana das vítimas
não sabem o que fazer
quando não tem amigos
e ninguém os defender.
O bullying não é brincadeira
ele pode estar por perto
pois quem pratica pensa que é um sucesso.

5.1.2. Grupo 2: Slam Amor (S2)

SLAM: amor

O amor próprio, é um amor em que as pessoas sentem por si mesma, elas não se preocupam com o que os outros pensam sobre ela ou fala. Para sentir o amor próprio, não significa que devemos ter sempre seus desejos satisfeitos, ser egoísta ou pisar nos outros.

Na escola precisamos ter o amor próprio, porque quando sofremos bullying o amor próprio não deixa nos ferimos a muito casos que as pessoas não tem esse amor e acabam sofrendo, estas coisas: depreciação, suicídio, com esse amor você não se refraiza.

Amor próprio é aquele sentimento de estima, desigualdade ou respeito que cada um tem por si mesmo. Muitos ainda sentimos que temos que fazer o projeto outros seres humanos.

Para ter amor próprio aceite-a, o tempo e outros. Busque sempre resaltar quais são suas principais qualidades, valorizar sua amizade e as características que ele ou ela tem

5.1.3. Grupo 3: Slam Não ao Bullying! (S3)

O Bullying

O bullying é um ato de que ocorre a pessoa com palavras, com gestos, e por causa disso a pessoa que vem sofrendo

com estes atos, sofrem muito por dentro, talvez por isso os alunos mais estudiosos,

mais quietos, ou até mesmo mais bonitos.

É isso que os chamamos de bullying.

A pessoa que sofre bullying, se sente diferente, se sente cada dia mais triste com isso.

Se não tem mais bullying, se ele não sente muito triste tinha medo de ir para escola, mais deixava o meu medo de

isso e ia estudar pois sabia que um dia isso iria acabar.

mas não é isso que acaba, acaba com um sentimento de medo e se mesmo, ou pode até acabar com a própria

suicídio.

Na minha opinião, bullying não era pra nunca ter existido, pois acaba com a gente por dentro.

Está na hora de tomar medidas drásticas,

diga "NÃO AO BULLYING"

5.1.4. Grupo 4: Slam Amizade (S4)

Em um país, estado, cidade
onde as pessoas seguem suas
vidas de verdade, um aluno se
perdia cada vez mais na
realidade.

Na sua escola era zulado,
na sua casa era derrotado
da sua vida ele era tirado.

Seus amigos ele virou, somente
como inimigos ele ficou.

Ben em um dia, após ele
tirar sua vida.

Quando o incrível ele
já havia feito, todos se
arrependeram de seus
preconceitos.

Isa que ele não tinha alguém
para o apoiar.

Seu um amigo ele seguiu, até
o dia final de sua vida.

Mas tudo isso você pode mudar,
com seus amigos você pode
pensar!

valem a pena tudo isso?

5.1.5. Grupo 5: Slam: Quebrando o Tabu (S5)

QUEBRANDO O TABU!!

Na escola temos que nos respeitamos e aprender a amar, e a união é o que temos que quebrar.

Com o tempo vamos aprendendo e adquirindo conhecimento, e umachismo ainda está acontecendo e nas escolas já devia ter acabado a muito tempo.

Porque a nossa roupa é a problema?

a gente só quer vestir o que a gente quer!

Dão ficarem falando?

porque temos que ter medo de andarmos sozinhos?

Quanto com as amigas, e vai lá, e um homem

te abraça de cima para baixo? Quem te deu

autorização? isso acontece em todos os lugares

até na escola!

Não é questão de roupa e sim de caráter, mas

somos julgados por tudo o que fazemos? mas não somos prestigiados pelo mesmo reconhecimento.

5.1.6. Grupo 6: *Slam* :Igualdade (S6)

Somos iguais,

Não tem diferença que destina as pessoas

Pois somos todos iguais.

Somos todos de carne e osso.

Tem gente que quer julgar a pessoa pela aparência,

Pois temos características diferentes uns dos outros.

Tem gente que é mais clara;

Tem pessoas mais escura.

O racismo acontece em todo o mundo|

Em algumas partes mais frequentes, em outras menos,

Mas é muito frequente nas escolas.

6. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, compartilharemos a análise de dados coletados segundo a proposta da pesquisa que é a reflexão da transposição do *slam* para o ensino de Língua Portuguesa no 9º ano de uma escola pública fomentando a produção escrita, a criticidade e culminando na formação de indivíduos que possam protagonizar sobre suas vidas nos diferentes espaços sociais.

6.1. Produção escrita: *spoken words*

Uma das características que definem o *slam* é a presença da identidade de um grupo ou do indivíduo. A liberdade de expressão faz o poema soar verdadeiro, assim, o *slam* se torna um espaço de formação de identidades e, conseqüentemente, de formação de uma identidade política e social, o que confere aos *slammers* um status de ativistas, mesmo que apenas manifestado em forma discursiva.

Devido a essa característica, durante a produção, apesar da contribuição dessa atividade para o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes, a professora-pesquisadora não opinou sobre as produções no tocante à coesão, escolhas lexicais e domínio da linguagem, mas fez pequenas observações quanto à coerência das produções e fuga do tema, ou seja, fez alguns comentários construtivos sem interferir na liberdade de criação.

As únicas regras para se escrever um *slam* são: os poemas devem ser de autoria própria, com no máximo três minutos, e não pode haver acompanhamento musical, figurinos nem adereços. O *slam* parte do princípio de que todo indivíduo é capaz de emitir uma opinião válida sobre qualquer tema, característica presente nos textos dos alunos.

A palavra é a interação viva das forças sociais das próprias capacidades cognitivas dos educandos. Desse modo, as ações desenvolvidas na pesquisa não colaboraram para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades, para a potencialização de poderes (*empowerment* _empoderamento) dos agentes sociais, em sua cultura local" (ROJO, 2009, p. 100).

As demandas trazidas por eles nos textos não são exclusivas à realidade da unidade escolar, mas se manifestam em diversas outras realidades escolares e sociais no contexto brasileiro.

A proposta inicial era escrever sobre o *bullying* e seus subtemas. A pluralidade cultural, o conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais, as desigualdades

socioeconômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam nossa sociedade são evidentes nas produções dos estudantes. Também observamos a reincidência de alguns tópicos; como por exemplo ativismo social (contra o racismo, machismo e misoginia), a presença do espaço (escola, rua) e sujeitos (minorias, negros, mulheres, família, amigos)

A seguir apresentamos as análises das produções textuais escritas com alguns excertos dos temas exteriorizados. Destacamos que as transcrições mantiveram a exatidão do conteúdo transcrito, ou seja, não houve correções ou adaptações, visto que não era o foco da pesquisa as questões ortográficas e / ou convenções.

6.1.1. Grupo S1: *Slam do Big Dream*

O texto já causa um efeito de sentido pelo título “*Slam do Big Dream*”, o grande sonho da igualdade foi proclamado nesse *slam*.

Apesar da rima não ser obrigatória nesse gênero, foi importante a forma como o grupo S1 reconheceu que a rima é um componente do poema, conferindo-lhe a sonoridade e o ritmo. Portanto, levar a sala à releitura dessa produção especificamente foi fundamental para que os alunos identificassem esse diálogo entre as rimas e assim percebessem a musicalidade e o ritmo do poema, fazendo-os mergulhar numa *performance* leitora necessária à sua formação de leitor poético e competente. Com esse exercício de releitura, alguns alunos perceberam que seus próprios textos não tinham uma cadência rítmica ao serem proclamados.

O tema principal da produção foi o preconceito e a igualdade, todavia temas interligados com essas vertentes estão presentes.

Sobre a igualdade, o grupo afirma que “Nós somos todos iguais” (L1) e acrescenta que “Todos temos missões (L4) [...]branco, preto ou amarelo” (L5). Ao afirmar que “todos temos missões” independente de nossas raças, transfere-nos um poder divino, pois uma missão é algo sublime, uma razão de ser.

Ao abordar o preconceito discorre que “não há raça nem cor” (L2), desconstruindo suas origens, o que, também, confirma a ideia da igualdade, e nos intima a “Vamos esquecer preconceitos” (L8), ou seja abandonar essa prática.

O *bullying* é reafirmado como um instrumento de opressão “Os que praticam bullying (L11) pensam que são maiores” (L12), e superioridade “quem pratica pensa que é um sucesso” (L21), essa é a ideia disseminada nesse tipo de agressão, de superioridade, o agressor tem esse sentimento em relação a sua vítima.

Os autores da S1 promovem o *slogan* “O bullying não é brincadeira” (L19), reafirmando o *status* de luta e engajamento social em que o *slam* está engajado.

Todavia, a resiliência aparece como uma condição para vencer essa situação demonstrando tolerância e otimismo.: “se em nosso coração tiver amor” (L3), “Todos temos missões” (L4), “vamos viver em paz” (L6), “e o mundo será mais belo” (L7), “todos queremos sonhos realiza” (L10).

6.1.2. Grupo S2: *Slam* Amor

A S2, apesar de apresentar um certo nível de coesão e coerência, não possui características de uma *slam*. É um texto escrito em prosa, organizado em parágrafos, que expõe uma ideia; contrapondo-se ao verso, ao ritmo e a sonoridade de uma *slam*.

A *slam* caracteriza-se pela junção da escrita e da *performance*. O ritmo e a melodia estão ligados à *performance* da *spoken word*, pois, ao ser declamada em voz alta, soa como “música”, logo, há um trabalho com a sonoridade dos vocábulos e dos versos, que ultrapassa a função utilitária da linguagem e seu sentido denotativo. Tais características não são encontradas no texto.

Todavia, o texto S2, tem seu valor temático, pois abordou como tema principal o amor-próprio e os temas secundários advindos desse: “O amor próprio é um amor em que as pessoas sentem de si mesmas [...]” (L1 e 2), “Para sentir o amor próprio [...]” (L4 e 5). A autoestima aparece associada ao amor-próprio, dando a ideia de um escudo para proteger-se do *bullying*: “Amor próprio é aquele sentimento de estima [...] que cada um tem por si mesmo.” (L14 a 16). O amor-próprio faz com que as pessoas ajam de forma mais positiva e busquem sempre evoluir, tirando aprendizados de todo tipo de situação “[...] quando sofremos bullying o amor próprio não nos deixa nos ferimos [...]”.

A depressão, que pode levar ao suicídio, é um assunto que sempre causa impacto, todavia, no texto, foi amenizado pelo sentimento do amor: “[...] deprecão, suicídio, com esse amor você não se rebaixa” que reforça a ideia de proteção, de escudo contra a agressão,

Novamente, a resiliência; embasada no amor-próprio, no círculo da amizade, nas qualidades do eu e do outro; aparece como redentora dos problemas sociais: “para ter amor próprio, aceite-a, o tempo e outro. Busque sempre resaltar quais são suas principais qualidades, valorizar sua amizade e as características que ele ou ela tem” (L 18 a 21)

6.1.3. Grupo S3: *Slam*, Não ao *Bullying*!

O grupo S3 tentou escrever em versos. Não chega a ser um texto escrito em prosa, mas possui um segmento não convencional. Podemos observar parágrafos desconstruídos, para parecerem versos.

Os autores expuseram um posicionamento sobre *bullying*. O texto S3 traz argumentos sobre o assunto, expondo uma ideia, com traços de relato e artigo de opinião, mas não há a sonoridade de uma *slam*.

O que nos chama a atenção é ambientação “escola” e a citação específica de um tipo de vítima, “talvez por ser o aluno mais estudioso”.

Há o predomínio do “eu” como o sujeito dos fatos narrados. O “eu-lírico” é uma característica do *slam*, pois é uma poesia autoral, subjetiva: “Na minha opinião (L30)”. Todavia, o uso da primeira pessoa do singular, também sugere que talvez, apesar da formação do grupo, há apenas um autor, algo “normal” do ambiente escolar, apenas um integrante do grupo fazer o trabalho. Mas, nesse texto, parece que o autor, o “eu”, admite ser a vítima de *bullying*, por isso achamos que possa ser um relato de experiência.

O desenvolvimento do texto como um artigo de opinião ou um relato se deve ao fato de serem os dois gêneros discursivos trabalhados no 8º. e 9º. ano, ou seja, é fruto da instrumentalização da produção de textos na escola. Nesse sentido, fica claro que para desenvolver a autoria do aluno requer muito mais do que normas e padrões, o aluno precisa pensar sobre o seu texto, por isso a importância de se trabalhar a heterogeneidade textual.

O texto discorre sobre as consequências do *bullying*. A pessoa que é vítima desta violência seja física, verbal, moral ou psicológica acaba se isolando do convívio escolar e, até de outros convívios sociais, interferindo na jornada estudantil e em seu desenvolvimento intelectual: “O bullying é um ato de que agride a pessoa” com palavras, com gestos,” (L1 e 2)

O problema da baixa autoestima também aparece em várias partes do texto: “sofrem muito por dentro” (L7), “sentimento de nojo de si mesmo” (L26), “se sente diferente, se sente cada dia mais triste” (L14 e 15), “acaba com a gente por dentro” (L32).

O sofrimento da vítima é tão intenso que pode levar a atos extremos: “pode acabar com o próprio suicídio” (L28 e 29)

O ambiente escolar, que deveria ser seguro e acolhedor, faz com que a vítima seja tomada por uma sensação de insegurança desencadeada pela percepção de perigo: “Medo de ir para a escola” (L19)

A resiliência ressurgiu para enfrentamento e superação das adversidades: “sabia que um dia isso iria acabar” (L22 e 23).

No final do texto, em um ato de resistência e ativismo, o “eu lírico” grita: “diga NÃO AO BULLYING”. Faz uso de uma técnica escrita do internetês, ao escrever em letras maiúscula dá destaque à fala soando como um grito; uma voz de comando.

6.1.4. Grupo S4: *Slam* Amizade

A S4 possui traços de *spoken word*. O texto possui rimas em seus versos, e, apesar de não ser uma característica obrigatória de uma *slam*, as rimas trazem musicalidade ao texto.

O texto aborda o contexto escolar: “aluno”, “zuado”, “sem amigos”. O *bullying* aparece como tema principal: “Na sua escola era zuado” (L6) e os subtemas amizade, família, preconceito e suicídio são apresentados.

A casa, que deveria ser um refúgio, uma metonímia para o termo família, é apresentada como um ambiente que reflete a violência: “Na sua casa era derrotado” (L7).

A falta de amigos é usada para confirmar a solidão e justificar o motivo de ser vítima de *bullying*: “sem amigos ele vivia” (L 9), “sem um amigo ele seguia” (L19). Todavia, ter amigos é uma metáfora de estar seguro, ter proteção e uma ferramenta para a construção de mudanças: “Mas tudo isso você pode mudar, Com seus amigos você pode pensar!” (L21,22 e 23)

Tanto a família quanto o círculo de amizade, que simbolizam proteção e segurança, negligenciam o autor.

Uma imagem triste é apresentada misturando atos de arrependimento, preconceito e suicídio: “da sua vida era tirado” (L8), “Bem em um dia, após ele tirar sua vida. (L11 e 12), arreponderam -se de seus preconceitos” (L15 e 16), “sem um amigo ele seguia, até o final de sua vida” (L19 e 20). O suicídio é um ato extremo de fuga do sofrimento, associar que o suicídio levou ao arrependimento dos abusadores é uma abstração forte.

6.1.5. Grupo S5: *Slam*: Quebrando o tabu.

O grupo S5: *Slam*: Quebrando o Tabu era formado apenas por meninas. O texto demonstra que se negaram a permanecer em silêncio, pois usam sua produção para dar visibilidade aos fatos misóginos e ao machismo que ocorrem tanto fora quanto dentro do ambiente escolar. “misôgenia temos que quebrar” (L3), “o machismo ainda está acontecendo” (L 6).

O texto S5 se pauta na luta feminista ao contestar o machismo e o assédio, além de contestar a questão da vestimenta feminina que muitas vezes é usada como desculpa por

assediadores “porque a nossa roupa é o problema?” (L10 e 11). Também faz reflexões sobre o medo de “andarmos sozinha”.

Nas discussões sobre a produção da *slam*, o grupo indagou sobre as normas de vestimentas da escola. Dentro da escola, o uniforme (camiseta) é obrigatório e são impedidas de entrar quando estão de *shorts* ou de calça rasgada, todavia presenciam, diariamente, que o tal impedimento não acontece com os meninos. Fora da escola sabemos que suas roupas chamam a atenção, são questionadas quanto a possível exposição de seus corpos e, quando vítimas de uma violência maior, como abuso ou estupro, a roupa é considerada o fator motivador.

Outro fator validador de abusos e estupros em nossa sociedade, além da vestimenta, é estar sozinha: “porque temos que ter medo de andarmos sozinha?” (L 15 e 16) “um homem te olha de cima para baixo” (L18, 19 e 20). Muitas de nós mulheres já escutamos a frase: “se está sozinha, está querendo”. Como mulher, colocamo-nos no lugar dessas meninas, pois já vivenciamos tais situações.

A crítica maior do grupo S5 está no questionamento do pensamento autoral, chamam a atenção por suas roupas e por andarem sozinhas, mas não por suas capacidades e inteligências: “mas não somos prestigiadas pelo nosso conhecimento” (L27, 28 e 29).

6.1.6. Grupo S6: *Slam* :Igualdade

O grupo S6, em sua produção textual, prezou pela legitimação da igualdade em seu texto, começando-o com a frase “Somos iguais” (L1). No decorrer do texto, ainda discorrem sobre o tema: “Não tem diferença que destina as pessoas” (L2), ‘Somos todos de carne e osso’ (L3).

É um grupo formado somente por meninos que provavelmente sofreram *bullying*, pois possuem características estigmatizadas (pardos, abaixo da linha social-econômica, baixa estatura, sobrepeso...). A discriminação social, física e racial é exposta nas frases: “Tem gente que julga pessoa pela aparência” (L5), “Pois temos características diferentes uns dos outros.” (L6), “Tem gente que é mais clara” (L7), “Tem pessoas mais escuras” (L8).

O texto é ambientado na escola, no final eles afirmam que “O racismo acontece em todo mundo [...] Em algumas partes mais frequentes, em outras menos, [...], Mas é muito frequente nas escolas.” (L 9,10 e 11). Ao afirmarem que o racismo é muito frequente na escola, denunciam o fracasso da instituição enquanto formadora de caráter, ou seja a escola não tem propiciado referenciais positivos para a construção de identidades e valores.

O grupo também foi o único que não apresentou um vídeo, apenas entregaram o áudio proclamando a *slam* produzida.

6.2. Análise geral das produções escritas

Com base nas produções textuais acima apresentadas, constatamos que alguns alunos já sofreram algum tipo de violência dentro ou fora da escola, mas nenhum assumiu ser o agressor, apesar de ser de conhecimento da gestão escolar os indivíduos que praticam o *bullying* dentro da escola.

O fato de serem praticantes de *bullying* na unidade escolar pode ser o reflexo de suas vivências fora dela. A perpetuação do *bullying* é uma prática comum, quase todos os agressores já foram vítimas e, muitas vezes, juntam-se aos seus próprios algozes para provocarem outrem e assim terem a sensação de pertencimento ao grupo.

Nossa análise reafirma o poder de intervenção das vozes, pois a maioria dos grupos denunciaram, em versos ou prosa, o *bullying*, a violência e a opressão que sofrem dentro da unidade escolar. Também constatamos o caráter de resistência e ativismo, além da difusão de ideais de igualdade, de feminismo, de luta social e familiar.

A resiliência esteve muito presente na produção textual dos discentes. Em um contexto geral, ou seja, no ambiente social, familiar, laboral, educacional, entre outros, abordamos a resiliência a partir de uma perspectiva positiva, para promover uma relação saudável entre os participantes de um grupo social. Todavia, ao constatar sua presença massiva nas produções, questionamo-nos se não estamos utilizando o discurso da resiliência para mascarar práticas abusivas e, desta forma, legitimar atos de violência como o *bullying*.

Com base nas análises, podemos afirmar que as batalhas de *slam* são um instrumento de luta social e podem ser usadas como uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de competências: escritora, leitora e emocional, à medida que, associada ao multiletramento e às metodologias ativas, dá voz aos alunos para que possam falar sobre seus cotidianos, suas rotinas, seus problemas, suas conquistas; dentro do ambiente escolar ou de outros.

No processo de constituição da identidade por meio do *slam*, vale notar algumas evidências de que nem todos os participantes são os sujeitos que sofrem os problemas sociais em questão, visto que a maioria dos discentes são brancos, moram em espaços privilegiados da cidade, além de gozarem de uma situação financeira estável; mas são indivíduos que constroem uma identificação com essas causas, pois cotidianamente presenciam episódios de violência.

Em meio a clichês e repetições de fórmulas, houve uma variação temática e estilística: temas polêmicos, discursos raciais, sociais e políticos, também encontramos a exposição de suas vidas privadas.

Apesar da contribuição dessa atividade para o desenvolvimento da escrita dos estudantes, habilidade imprescindível para a disciplina de língua de portuguesa, não nos atentamos durante a análise aos erros gramaticais, às escolhas lexicais e ao domínio da linguagem. Tal avaliação poderia acontecer em um segundo momento na sala de aula, mas não era o escopo da nossa pesquisa.

6.3. Comunicação corporal: a *performance*

Após analisarmos as produções escritas, voltamos nosso olhar à produção visual, ou seja, a expressão corporal. Sabemos que uma das características que definem o *slam* é a presença de *performances* com uso da voz e do corpo. Não é à toa que é conhecida como “poesia performática”.

A *performance* é a comunicação corporal. A expressão corporal estimula um outro sentido da plateia, além da audição, aguça a visão, o que aumenta as chances de uma retenção eficaz do que está sendo transmitido (tema) pela apresentação da *slam*.

O enunciado poético é preconcebido na escrita, entretanto a *slam* inclui recursos que extrapolam o campo literário, envolvendo a poesia falada, artes cênicas, a comunicação corporal, a musicalidade, o cenário, as roupas, entre outros recursos. Há, também, a participação do público que atua com os corpos (por exemplo, batendo palmas) e as vozes (por exemplo: gritos, assobios, voz de comando ...). Assim, o público é um elemento essencial dessa arte, pois faz parte da *performace*.

Em outras palavras, as *slams* surgem a partir de produções textuais, mas é através das *performances* (apresentações) que as *slams* vão tomando forma, isto é, durante a própria ação performativa. A comunicação corporal nas batalhas são atos evocativos, que se tornam presentes por meio da palavra posta em ação, bem como através de escolhas gestuais e movimentos corporais.

Não pudemos realizar as batalhas de *slam*; um encontro literário com apresentação oral, *performance*, competição e público; visto que estávamos no início do retorno das aulas presenciais, regidos pelas restrições de distanciamento social impostas pela Pandemia de Covid 19. Por isso, para acatar o distanciamento social e, ademais, para driblar os problemas de

timidez e insegurança, fizemos uma oitiva junto aos grupos e acolhemos a solicitação por filmar as apresentações orais das *slams*.

Para que os alunos pudessem filmar as apresentações, demonstramos o uso de algumas ferramentas para edição de vídeos (*Kinemaster, Canva, Inshot*), todavia os alunos tinham muito conhecimento sobre essas ferramentas, inclusive outras que aqui não foram citadas, pois disseram que estavam acostumados a editar vídeos para o *Instagram e Tik Tok* pessoais.

Como uma das propostas iniciais era gravar para divulgar nas redes sociais da escola, para a promoção de uma campanha contra o *bullying* na comunidade escolar, não houve maiores problemas quanto à execução e à produção. Os alunos ficaram livres para filmar e editar seus vídeos, a filmagem foi realizada dentro da escola, no horário de aula.

Com planejamento e regras de uso, podemos ampliar a aprendizagem dos alunos tornando o processo mais motivador com o uso das ferramentas digitais. Combinamos que um integrante do grupo teria permissão para utilizar o aparelho celular para gravar a *performance*. Os alunos gravaram suas *performances* nos diferentes espaços dentro da escola: pátio, quadra, sala de aula, sala de leitura, refeitório. Foram disponibilizadas 2h/a para a gravação.

A professora - pesquisadora roteou a *internet* para que, com seus aparelhos celulares (*smartphones*), os alunos pudessem editar os vídeos e, apesar da disponibilidade de 2 h/a, os alunos precisaram terminar a edição em casa.

Não realizamos o combate “ao vivo” com a presença de um público e um júri. Por isso, não podemos considerar os vídeos como *performances*, tampouco podemos dizer que realizamos as famosas “batalhas de *slam*”, mas podemos afirmar que, por meio das produções escritas e da oralidade, houve a troca de informação e de debate desde os fatos mais rotineiros do dia a dia escolar, aos mais complexos do convívio social, proporcionando a difusão cultural, o entretenimento e o embate de vozes.

Nos vídeos, não encontramos nas *performances* dos alunos a teatralidade e os recursos características das *slams*: movimentação corporal, musicalidade, vocalização, intensidades, ritmo, narração autorrepresentativa, mas vislumbramos a livre expressão dos educandos.

Ao valorizar a pluralidade e proporcionar voz às minorias em nossa pesquisa, os adolescentes, alunos de escola pública, com o gênero *slam*, promovemos a possibilidade da igualdade de se expressar aquilo que se deseja.

Nesta pesquisa, vivenciamos a valorização das vozes dos alunos. Muito mais do que mostrar suas poesias, os alunos descobriram a possibilidade de construir suas próprias experiências e de serem ouvidos.

Impossível negar os desafios encontrados para realizar a proposta aqui apresentada, pois lida com emoções, sentimentos, improvisações e a participação dos alunos sem obrigação, somente para lhes proporcionar o protagonismo e desenvolver a criticidade, mostrando-lhes que são capazes de representar suas culturas e impactar seus meios

Por evidências no conteúdo dos textos produzidos, observa-se o retrato da realidade social dos adolescentes, suas práticas cotidianas, suas interações, suas ações e reações.

Constatamos, também, a forma como se posicionaram em relação ao *bullying*, inclusive enquanto sujeitos, demonstram que vivenciam tais práticas no ambiente escolar.

Os vídeos das *performances* produzidos pelos grupos foram assistidos em sala de aula pelos alunos da turma, que teceram comentários, aplaudiram e avaliaram por si mesmos cada uma das produções.

Os vídeos também foram postados nas redes sociais da escola, promovendo uma campanha *antibullying* na comunidade escolar, como era previsto na proposta da pesquisa.

Segue, abaixo, os *prints* das postagens realizadas no *facebook* da escola, espaço da pesquisa:

- Publicação 1:



- Publicação 2:

Projeto Bullying - Professora Fernanda Castanharo Alevato, com os alunos do 9º F. Parabéns aos participantes pelo belo trabalho realizado. 🙌



- Publicação 3:

Projeto Bullying - Professora Fernanda Castanharo Alevato, com os alunos do 9º F. Parabéns aos participantes pelo belo trabalho realizado. 🙌

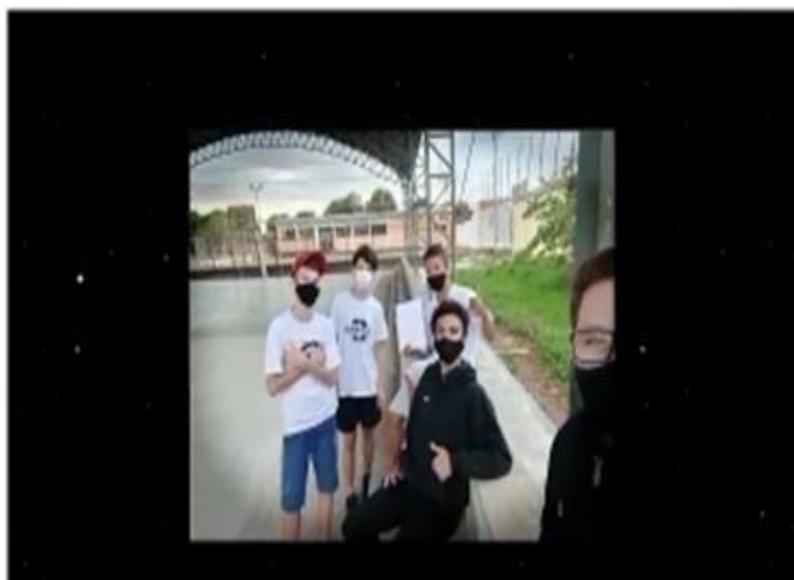


- Publicação 4 :

Projeto Bullying - Professora Fernanda Castanharo Alevato, com os alunos do 9º F. Parabéns aos participantes pelo belo trabalho realizado. 🥰



- Publicação 5



Fonte: imagens retiradas do *facebook* da unidade escolar

Para obter êxito em suas ações, a escola e seus professores não podem viver de improviso. Faz-se necessário planejamento, estratégias, sequências e protótipos didáticos, para que possamos superar a alienação dos processos pedagógicos e prezar pela formação integral dos nossos educandos. Por isso, a pesquisa apresentada partiu de um produto educacional,

uma Sequência Didática (SD), e foi desenvolvida em sala de aula pela professora-pesquisadora durante o período de formação no Mestrado Profissional em Letras, para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que, ao configurar essa pesquisa, partimos do trabalho com a linguagem em sala de aula e no pensar no aluno como sujeito que interage nas diversas situações de comunicação (escrita, falada, corporal).

Não poderíamos deixar de afirmar as contribuições do pensamento bakhtiniano para com as práticas de linguagem, pois reconhecemos que os alunos emanam em suas produções as vozes do conhecimento linguístico que já possui.

Valemos da observação de que grande parte dos estudantes eram jovens de classe média que estudam em uma escola pública, localizada em um lugar central e privilegiado da cidade, todavia, alguns dos sujeitos envolvidos moravam em outros bairros mais afastados. Destacamos que os estudantes estavam conscientes sobre as disparidades socioespaciais que refletem a desigualdade social, econômica e cultural, o que justifica o fato de se identificarem como oprimidos, mesmo num espaço mais "central", o que nos revela um embate, uma contradição social e a diversidade de suas vivências.

A unidade escolar em questão já possui um histórico de trabalho *antibullying* com projetos e palestras em que professores, unidos aos gestores da escola, periodicamente realizam atividades de conscientização sobre o tema.

Todavia, com o retorno das aulas presenciais "pós" pandemia, verificamos um crescimento da indisciplina, do desrespeito, das agressões verbais e até mesmo física entre os alunos. O que pode ser visto com um ato de denúncia e de resistente do momento histórico-social pelo qual estamos passando, que reflete e refrata, também, o embate social e político do país dividido em lutas de classes sociais, com um governo que estimula a violência e com a agressividade "liberada" como modo de interação dominador.

Por isso, a atividade com a poesia falada, considerando sua capacidade de educar e aproximar os alunos da escrita e da oralidade, também buscou potencializar ações de educação para as relações sociais e educacionais.

Partimos de uma sequência didática para averiguar a aplicabilidade do *slam* como ferramenta pedagógica e sua contribuição para o multiletramento e criticidade dos estudantes, o que de fato ocorreu no que concerne aos objetivos pretendidos.

A reflexão esteve presente durante toda a prática, mas é na escrita que se estruturam e sistematizam-se, mesmo que superficialmente, os saberes, por intermédio da linguagem. Por isso a produção escrita das *spoken words* foi enfatizada como dado da pesquisa, durante a qual

os estudantes, em grupos, produziram poemas que refletiram os temas e os apresentaram durante uma simulação de ‘Batalha de *Slammers*’, que se configurou com a produção de vídeos.

As situações de aprendizagem possibilitadas resultaram, além do desenvolvimento crítico dos conteúdos, da capacidade escritora e de trabalho em grupos, uma experiência significativa, tanto para a professora quanto para os estudantes ao compartilharem uma vivência escolar singular trabalhando um gênero discursivo até então desconhecido pelos participantes e, até mesmo, entre outros profissionais da unidade.

Ao refletir sobre os dados aqui apresentados quanto à vivência escolar, enquanto professora – pesquisadora, volto o olhar para os processos mais subjetivos da escola, observando o seu contexto cotidiano, os acontecimentos, as interações sociais, as relações de poder, as vivências escolares, os saberes construídos e a mescla cultural reproduzidos e transformados no dia a dia do ambiente escolar.

Foram principalmente essas vivências e saberes que oportunizaram a realização do trabalho aqui analisado, na medida em que este atendeu às carências dos estudantes quanto à aprendizagem de procedimentos, atitudes e habilidades, muito mais do que os conteúdos conceituais; possibilitando sua autonomia, uma maior dinâmica no processo de aprendizagem que se deu, sobretudo, de maneira crítica, promovendo o protagonismo.

Como todas as formas artísticas, *o poetry slam* também é passível de críticas e discordâncias em vários de seus aspectos. E sua transposição para o ambiente escolar não poderia ser diferente. Não podemos determinar que realmente ocorreu uma batalha de *slam*, mas podemos afirmar que os poetas *slammers* do 9º F demonstraram a paixão ao escancararem seus medos, seus egos, suas personalidades, suas limitações, suas opiniões, suas crenças e suas vidas, demonstrando um momento de comunicação poética, liberdade de expressão, livre pensamento e apropriação.

Apesar de vislumbrarmos o caminho contestatório e o conteúdo denunciativo dos poemas compartilhados, não encontramos nas *performances* dos alunos a teatralidade e os recursos características das *slams*: movimentação corporal, musicalidade, diferentes velocidades da vocalização, intensidades, repetições, densidades, timbres, marcadores de oralidade, ritmo, narração.

A didatização de gêneros textuais comunicativos, como o *slam*, considerando seu potencial pedagógico, ou seja, uma possível ferramentas de ensino para o desenvolvimento de habilidades de produção escrita e produção oral tem sido cada vez mais usual na escola. Todavia, os elementos centrais da produção desse gênero, mesmo que estejam no contexto de

vida dos alunos e da comunicação, podem esbarrar em um contexto regrado e disciplinador como o escolar.

Supomos que, por conta do regimento do espaço escolar, o comportamento dos alunos esteja regulado e a paixão não apareceu com o mesmo tom que apareceria em seu ambiente natural. Mesmo pautando-se no entendimento e na produção desse gênero no contexto social, sua criação não ocorreu no mesmo ambiente social costumeiro e libertador, a rua. Tal fato demonstra o quanto a escola está aparelhada e ainda é vista como punitiva, o fazer ainda está condicionado à nota, ao “a professora mandou”, o medo de expor certas ideias, talvez, por isso, as produções basearam-se em aspectos formais. Nossa hipótese é que as *performances* esbarraram na didatização do gênero e dos alunos, por isso precisamos debater mais essa condição, e, assim, compreender melhor como trabalhar a produção desse gênero na escola, seus entraves e acertos.

A forma como apresentaram seus textos evidencia que refletiram sobre os seus próprios lugares sociais, principalmente na escola e o papel que esse lugar desempenha para a manutenção dos problemas sociais dentro e fora da unidade.

Os *slammers* do 9º. F se apoderam da palavra a fim de negar a condição subalternizada na qual são sistematicamente colocados na escola dando-lhes força e argumentos para que possamos insistir na inclusão das instituições de ensino básico um debate aberto essencial sobre essas questões e realmente praticar o protagonismo.

Evidenciamos a necessidade de se olhar e dar voz aos alunos, indo além das demandas conteudistas, ou seja, trabalhar as questões sociais, seus problemas e soluções dentro da escola.

Observamos que discurso resiliente precisa ser revisto, não só dentro do ambiente escolar, mas socialmente, e ser trabalhado sobre um outro aspecto, para que não seja utilizado para mascarar atos de violência, oprimindo ainda mais as vítimas.

A pesquisa demonstrou que os jovens e adolescente são capazes de se reinventar e criar aparatos de fala e novas expressões de arte, como a prática do *slam*, que tem crescido e se consolidado principalmente pelo seu fácil alcance.

Considerando o fato que os currículos escolares ainda estão ligados à perspectiva de ensino tradicional, que preza a instrumentalização da produção textual, e não a diversidade de gêneros discursivos, mantendo-se com pouca abertura para a expressão das individualidades no ambiente escolar, ou seja, muito mais exclui do que inclui os estudantes e suas vozes que evocam, muitas vezes inaudíveis, desse modo, muitas necessidades dos discentes acabam não sendo contempladas. Nesse sentido, oportunizar o conhecimento e a prática do *slam* dentro da

sala de aula pode trazer o embate entre vozes que clamam por serem ouvidas, por serem frequentemente ignoradas.

O *slam* possibilitou uma real interação social com os alunos do 9º. ano F e a descoberta de si mesmo, pois propiciou que os autores/escritores pudessem libertar suas próprias vozes e de seus pares, em uma constante troca de experiências e vivências, através de situações de produção escrita, *performance* e socialização, aproximando leitores e escritores.

As apresentações dos alunos fizeram com que todos refletissem sobre os seus próprios lugares sociais e o papel que isso desempenha para a manutenção dos problemas escolares, principalmente o *bullying*. Apesar de o tema ser constantemente debatido pela instituição de ensino que, como já citado, é politizada e busca incluir essa pauta no currículo, a apresentação trouxe uma força para o debate e motivação para que mais alunos se pronunciassem.

A criação e propagação dessas poesias nas mídias sociais não seriam unicamente modos de expressão identitária, como também um movimento de apropriação e ressignificação da linguagem, promovendo uma campanha contra o *bullying* na comunidade escolar. Ao mesmo tempo que vemos a voz dos alunos sendo cerceada, diminuída, no dia a dia escolar, podemos dizer que há uma apropriação dessa linguagem como instrumento estético político ideológico que pode sair, além dos muros das escolas, alçando voo pelas mídias sociais.

Ademais de uma aprendizagem crítica, do desenvolvimento da capacidade escritora e de trabalho em grupos, o mais significativo enquanto professora foi a possibilidade de compartilhar com estudantes uma vivência escolar singular. Pudemos explorar as subjetividades dos alunos, mudando paradigmas e dando autonomia para que os discentes interpretassem, declamassem e contassem suas histórias, sem deixar de propor debates essenciais para a sociedade.

Possibilitar um trabalho com gêneros discursivos diferentes e partir de uma concepção de linguagem interativa é de extrema importância para munir os alunos de multiletramento.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo (BAKHTIN 2003, p. 262)

Também é imprescindível reconhecer que, sendo considerada como uma ação dos sujeitos sobre o mundo, na interação com o outro, a língua está em constante adaptação, por isso, organiza-se em formas relativamente estáveis de comunicação. Essas formas, os gêneros discursivos, circulam em sociedade e precisam estar presentes nas aulas de língua portuguesa.

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, é preciso dominar edição e diagramação de áudio, de vídeo, de imagem, entre outras. Segundo Rojo (2012, p. 21), “são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos multiletramentos”.

Para tanto, há que se investir nas práticas pedagógicas que englobem essas *performances* poéticas, concebendo-as como caminhos possíveis para despertar nos alunos o gosto por diferentes leituras e produções textuais. A partir disso, por meio da poesia falada, podemos intervir nas práticas pedagógicas vividas no dia a dia, em sala de aula, já que envolvem o fazer pedagógico frente à busca de uma efetivação do multiletramento.

O *slam* pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica importante para promover uma educação crítica e libertária, promovendo debates culturais, sociais e educacionais e contribuindo para favorecer a permanência e o sucesso dos estudantes no sistema escolar. Por outras palavras, o desenvolvimento de projetos com base em uma “pedagogia do *slam*” contribui para tornar o ensino de língua portuguesa mais atrativo e inclusivo, potencializando a arte como objeto de transformação social.

Reflete-se, ainda, de maneira eficaz, formas inovadoras de ensinar poesia e literatura no Ensino Básico, levando a arte e a cultura periférica para dentro do currículo escolar, pensando em aproximar o ensino da realidade dos alunos, de suas culturas e estimulando a criatividade, autonomia e autoria.

Com o movimento de olhar para os saberes dos alunos, suas vivências e trazer para sala de aula podemos desconstruir tabus, ciclos de violência, preconceitos, desigualdades; e assim contribuir para o processo de formação integral dos cidadãos.

A pesquisa evidenciou como o *slam* é capaz de propiciar um espaço de produção e partilha poética, dando vozes aos indivíduos historicamente silenciados, não só no contexto social como também na educacional.

Em resumo, o poema *slam* traz a insurgência de vozes estudantis, que se posicionam, sendo o levante dessas vozes um instrumento eficaz para aquilo que se espera de ações protagonistas. As redes sociais (*facebook, youtube, instagram, tik tok*, entre outras) e as plataformas digitais e/ ou audiovisuais estão sendo o maior diferencial desse tipo de poesia performática, devido à facilidade de compartilhamento em tempo real e com a exposição para um número de pessoas bem mais expressivo.

Consideramos necessário dar continuidade a esse projeto em sala de aula, investindo no ensino de diferentes gêneros textuais, mais dinâmico e atrelado às vivências dos alunos, pois o *feedback* dos alunos acerca dessa experiência foi positivo e nos leva a pensar na continuidade

do projeto na criação poética sobre suas próprias trajetórias, e promovendo uma verdadeira batalha de *slam*.

Espera-se que este estudo sirva de apoio e incentivo para outros educadores, que também acreditam no auxílio de diferentes gêneros discursivos e de novos letramentos, para a formação de leitores efetivos e conscientes, como também escritores competentes e indivíduos protagonistas de suas histórias, afinal, “a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em toda a plenitude do seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja” (BAKHTIN, 2014, p. 33).

Conclui-se que, dentro dos moldes atuais da escola, faz-se necessário promover momentos que permitam a expressão discente e o *slam* pode ser utilizado como um instrumento de ensino e libertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Renato Souza de. *Cultura de periferia em movimento*. Portal SESC, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5787140/mod_resource/content/1/Mat%C3%A9ria%20Cultura%20e%20Periferia%20>. Acesso em maio 2022.

ALVES, Izandra; SOUZA, Bruna. *O Slam como representação de literatura marginal e manifestação cultural na escola*. *Travessias*, Cascavel, v. 14, n. 2, p. 233–250, 2020. DOI: 10.48075/rt.v14i2.24819. Disponível em: <<https://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/24819>>. Acesso em: 15 maio. 2022.

AMMANN, Safira. Bezerra. *Movimentos sociais: unidade na diversidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

BACICH, Lilian e MORAN, José. (orgs.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*. Porto Alegre: Penso Editora, 2018

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Tironi Bernadini et al. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2014

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I. A Estilística*. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BERGMANN, Jonathan e SAMS, Aaron. *Sala de Aula Invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: Unimep, 1994.

BOUDREAU, Kathryn Elizabeth. *Slam poetry and cultural experience for children*. *Forum on Public Policy Online: A journal of the Oxford round table*, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em março 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em março 2022.

BUZZI, Scarlet Karen e EBLE, Taís Aline. *A educação intercultural em prática: a literatura marginal/periférica e o sarau dos Mesquiteiros*, 2015. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/935-0.pdf>. Acesso março 2022.

CAMARGO, Fausto; DAROS; Thuinie. *A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, e-PUB, 2018.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

COULON, Alan. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

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. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf>>. Acesso em: abril de 2021.

D'ALVA, Roberta Estrela. A performance poética do ator-MC. Dissertação de mestrado. 2012.

D'ALVA, Roberta Estrela. *SLAM: voz de levante*. Rebento, São Paulo, n. 10, p. 268-286, jun. 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/360/251>>. Acesso em: março 2022.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESLAVA, Fernando Villarraga. *Literatura marginal: o assalto ao poder da escrita*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 24. Brasília, 2004.

FILHO, Porfírio Amarilla. *Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais*. Educ. rev., v. 27, n.2. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200004>>. Acesso em maio 2022.

FREIRE, Madalena. *O que é um grupo?* In: FREIRE, M. (org.) Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003, p. 29 – 38.

GARCIA, Valéria Aroeira. *O papel do social e da Educação Não formal nas discussões e ações educacionais*. In: Congresso UNISAL, São Paulo, 2008

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011

GIOIA, Dana. *Disappearing Ink: Poetry at the End of Print Culture*. The Hudson Review 56, no. 1 (Spring 2003): 21-49. WilsonWeb: 1-13.

GOUVÊA, S. F. *Os Caminhos do Professor na Era da Tecnologia*. Acesso – Revista de Educação e Informática, ano 9, n.13, abr.2001.

HERSCHMANN, Micael, *O Funk e o Hip-Hop invadem a cena.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

HILL, Marc Lamont. *Batidas, rimas e vida escolar – pedagogia hip hop e as políticas de identidade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KERSCH, Dorotea Frank, MARTINS, Ana Patrícia Sá, SANTOS Gabriela Krause dos. org. *Multiletramentos e o trabalho com projetos: (trans) formando a aprendizagem.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura.* São Paulo, Ed. Brasiliense, 17ª ed. 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LOVATO, Cristina dos Santos. *Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNs de língua portuguesa do ensino fundamental.* Travessias, Cascavel, v. 2, n. 3, p. e3172, 2010. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3172>>. Acesso em: jun. 2022.

MAY, Tim. *Pesquisa social. Questões, métodos e processos.* Porto Alegre, Artemed, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, Vozes. 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Pesquisa interpretativista em LA: a linguagem como condição e solução.* Delta, vol. 10, nº 2, São Paulo: PUCSP, 1994.

MORAN, José, Manoel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* 21.ed. Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. *Mudando a educação com metodologias ativas.* [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PROEX/UEPG, 2015.p.15-33.

NEVES, Lais e ANDERSON, Jonas. (2016). A Marginalidade Enquanto Identidade: A Literatura de Periferia e o Empoderamento Cultural de Seus Sujeitos. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. 2. 213. 10.23899/relacult.v2i1.151. Disponível em : <https://www.researchgate.net/publication/312478339_A_Marginalidade_Enquanto_Identidade_A_Literatura_de_Periferia_e_o_Empoderamento_Cultural_de_Seus_Sujeitos>. Acesso em março 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. *Os professores depois da pandemia.* Educação & Sociedade, v. 42, p. e249236, 2021

OLIVEIRA, Simony Alves de. *A voz (de levante) na ágora (do agora): análise dialógica de enunciados de Poetry Slam.* Dissertação desenvolvida no PPGLLP da Unesp Araraquara sob a orientação de Renata Marchezan, 2022 (Mimeo). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/236008>. Acesso em junho 2023.

PAULA, Luciane de; OLIVEIRA Fábio Augusto Alves de. *O signo “resistência” nas eleições presidenciais de 2018 no Brasil.* Revista ENTRELETRAS (Araguaína), v. 10, n. 2, jul/dez 2019

https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=7_WeW0kAAAAJ&citation_for_view=7_WeW0kAAAAJ:NhqRSUpF_18C >. Acesso abril 2022

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. *A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual*. Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978), [S. l.], v. 49, n. 2, p. 706–722, 2020a. DOI: 10.21165/el.v49i2.2691. Disponível em: <<https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/2691>>. Acesso em maio 2022

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. *A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana*. Linha D'Água, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 105-134, 2020b. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v33i3p105-134. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/171296>>. Acesso em maio 2022.

POOLE, Sara. *Le texte, autrement. Opening the (language classroom) door to slam*. The French Review, Vol. 82, n.2. 2008.

RODRIGUEZ, Benito M. *O ódio dedicado. Algumas notas sobre a produção de Ferréz*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, 2004.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas in J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ROJO, Roxane. Entrevista: *Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens*. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: 134 Revista Práticas de Linguagem, v. 6 especial - Escrita discente – 2016

SANCHEZ, Marco. *Literatura marginal brasileira ultrapassa fronteira das periferias*. 2013, n.p. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/literatura-marginal-brasileira-ultrapassa-fronteira-das-periferias/a-16835249>>. Acesso em mar 2022

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

SPARKS, Barbara; GROCHOWSKI, Chad. *Narratives of youth: cultural critique through spoken word*. In: SEMINARIO CIENTÍFICO SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. Matanzas, Cuba. 2002 *apud* GAMA, Danielle Marcia Hachmann de Lacerda da; FERNANDES Diogo Linhares. Slams e espaços educacionais extraescolares. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 109-122, 2020

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto (2013). *Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas*. Educação & Sociedade, 34(122), 155–173. Disponível em :<<https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100009>>. Acesso em março 2022.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em março 2022.

VALENTE, José Armando. *Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica*. In: VALENTE, J.A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento* Campinas: Unicamp/Nied, 1999.

VIANA, Lidiane. *Poetry slam na escola: embate de vozes entre tradição e resistência*. Dissertação de Mestrado desenvolvida no ProfLetras Unesp Assis sob a orientação de Luciane de Paula, 2018 (Mimeo). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153407>. Acesso em agosto 2022.

ANEXOS

ANEXO1: *Prints* dos vídeos produzidos pelos alunos:

GRUPO 1: *Slam do Big Dream*



Grupo 2: *Quebrando Tabu*



Grupo 3: *Slam Não ao Bullying !*



Grupo 4: *Slam Amizade*



Grupo 5: Slam quebrando o tabu



Grupo 6: *Slam* Igualdade (Não produziram vídeo)

ANEXO 2: Fotos





