



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ALINE JULIANA VARGAS DE LIRA

**O SLAM COMO PRÁTICA DISCURSIVA: A POESIA FALADA E O
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE PARA A APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS
PÚBLICOS DE FALA**

RECIFE
2023

ALINE JULIANA VARGAS DE LIRA

**O SLAM COMO PRÁTICA DISCURSIVA: A POESIA FALADA E O
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE PARA A APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS
PÚBLICOS DE FALA**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Professora Doutora Maria Clara Catanho Cavalcanti

RECIFE

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lillian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

L768s Lira, Aline Juliana Vargas de
O Slam como prática discursiva: A poesia falada e o desenvolvimento da oralidade para a apropriação dos espaços públicos de fala / Aline Juliana Vargas de Lira. – Recife, 2023.
65f.: il.

Sob orientação de a Maria Clara Catanho Cavalcanti.
Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Letramentos de reexistência. 2. Mudança discursiva. 3. Mudança social. 4. Oralidade. 5. Slam. I. Cavalcanti, Maria Clara Catanho (Orientação). II. Título.

809 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-96)

ALINE JULIANA VARGAS DE LIRA

**O SLAM COMO PRÁTICA DISCURSIVA: A POESIA FALADA E O
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE PARA A APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS
PÚBLICOS DE FALA**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovada em: 03/04/2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Catanho Cavalcanti (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco/UFPE - PROFLETRAS

Prof.^a Dr.^a JACIARA JOSEFA GOMES (Examinadora interna)
Universidade de Pernambuco/UPE - PROFLETRAS

Prof.^a Dr.^a CYNTHIA AGRA DE BRITO NEVES (Examinadora externa)
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP

Dedico integralmente esta etapa da minha caminhada profissional e existencial à minha primeira professora, que me ensinou a ler, me moldou o caráter, inspirou meu senso de justiça social e de quem herdei a obstinação: Minha mãe, D. Ivanize (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Esta foi uma jornada empreendida com o suporte direto e indireto de várias pessoas e instituições, às quais dedico aqui meus sinceros e justos agradecimentos.

Primeiramente, agradeço aos queridos alunos da turma do 9ºB da Escola Municipal Luiz Manoel Nogueira, do ano de 2022, pela atenção, pela dedicação, pelo acolhimento, pelo afeto e pelas suas existências em minha vida durante essa longa jornada, na qual tive que nos manter motivados a realizar algo tão desafiador como foi a vivência do projeto Slam Nogueira.

Agradeço à Escola Municipal Prefeito Luiz Manoel Nogueira, palco de tantos momentos experienciados nesses 13 anos sua existência (que também é todo meu tempo como professora). Sou grata a todas as forças humanas que contribuem para seu funcionamento e, especialmente, àquelas que deram suporte à realização deste desafio.

Ao meu companheiro de vida Ericson Santos, pelas reflexões partilhadas e pela escuta atenta e disponível em todas as etapas da pesquisa. Ao meu sobrinho-filho Jonas Neto, pela fiel torcida pelo meu sucesso e por sua insubstituível presença em todas as fases da minha vida. À minha irmã Carolina por sua incontestável torcida pelo meu sucesso. E a todos os meus familiares, incluindo primos, tios, cunhados e sogros, por entenderem minhas ausências nos últimos meses e pela consideração e carinho a mim destinados.

Aos meus amigos e, não por acaso, também companheiros de profissão Polyanna Oliveira, Nívia Tamires, Gutemberg Nascimento, Cida Arruda e Ada Nascimento pelo carinho, pelo interesse demonstrado pela pesquisa e pelo apoio moral dispensado a mim. A Poly, em especial, por ter aguçado em mim o desejo de trabalhar com a Poesia Slam.

Aos companheiros que partilharam com a turma e comigo tantos saberes, durante suas participações ricas e especiais como convidados: Tsumbe Maria, Clau Barros e Patrícia Naia.

Às professoras Cynthia Agra e Jaciara Gomes pelo aceite em compor a banca de avaliadoras e por serem as professoras competentes, empáticas e entusiastas da melhoria da escola pública.

À minha orientadora Maria Clara Catanho Cavalcanti, pela proveitosa e honrada parceria neste intento de contribuir para a melhoria a Educação Básica, resultado desse diálogo, tão necessário quanto profícuo, da Academia com a Escola Pública, possibilitado por programas como o PROFLETRAS.

Da mesma forma, agradeço à UFPE e ao PROFLETRAS nas pessoas dos professores, pelos saberes compartilhados com excelência e pelo trato humano para com quem precisou administrar, em tempos pandêmicos, as várias atribuições demandadas pela docência e pesquisa

científica. E, como não poderia deixar de mencionar, agradeço aos meus companheiros da turma 7, pela escuta e pelas partilhas virtuais e pelos abraços presenciais, raros, mas reais.

Por fim, agradeço à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pois o presente trabalho foi realizado com apoio desta importante instituição brasileira – código de Financiamento 001.

Acho que eu aproveitei muito bem cada um dos três minutos que me foi dado, sabe? Acho que eu consegui... Ser menos invisível; meu sonho na vida sempre foi ser menos invisível assim... Sempre fui muito invisível. Então, cada vez que eu subo e falo três minutos e alguém me ouve – e geralmente é mais de uma pessoa, porque slam consegue concentrar bastante gente – eu me sinto menos invisível. E eu gosto de ser menos invisível; não é só tipo porque... Sei lá, pra aparecer, mas... Porque eu acho que eu carrego... Acho que eu carrego muita coisa que não é só minha, sabe? E veio... muitas outras antes de mim, que carregavam muitas coisas que são minhas também, e ninguém nunca ouviu. Então, eu me sinto muito privilegiada por cada um desses três minutos que eu tenho e eu posso falar por mim. Eu não preciso esperar que alguém fale por mim (informação verbal¹).

¹ Fala da slammer Luz Ribeiro no documentário Slam: Voz de levante, 2017. A poeta comenta como foi representar o Brasil em Paris e ter conseguido chegar à semifinal do campeonato mundial daquele ano.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento da oralidade em alunos do 9º ano do EF por meio do trabalho com a poesia slam para fins de promoção da apropriação de espaços públicos de fala. O embasamento teórico é fornecido pelo paradigma de ensino do oral como objeto autônomo, a partir do trabalho com os gêneros orais públicos (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004); pela Teoria Social do Discurso, de Fairclough (2016), e suas contribuições sobre as relações entre discurso, ideologia, poder e hegemonia e sobre discurso e identidade; pelos postulados dos sociólogos de Giddens (1997) e Thompson (2002) acerca da dinâmica da reconfiguração das tradições na contemporaneidade; e, por último, pela perspectiva dos Letramentos de Reexistência (SOUZA, 2011) em diálogo com o entendimento de Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015), em consonância com o panorama inclusivo dos Letramentos Sociais (STREET, 2014), cujo entendimento das práticas de letramento como heterogêneas, múltiplas e fortemente marcadas pelas trajetórias linguísticas dos sujeitos permite a concepção das batalhas de poesias como práticas sociais de uso da linguagem. De natureza interventiva, a pesquisa é direcionada à aplicação prática de procedimentos de ensino/aprendizagem (rodas de conversa em torno da temática da Identidade e seus desdobramentos e oficinas de produção poética e de performance oral) e à posterior análise das possíveis competências comunicativas orais desenvolvidas pelos alunos. E para aferir *se* e *como* o trabalho com a poesia falada pode estimular o desenvolvimento do comportamento comunicativo dos sujeitos no plano da oralidade, a pesquisa busca se debruçar qualitativamente sobre a) as habilidades orais construídas ao final das intervenções (participação em uma batalha de poesia); b) os aspectos subjetivos e argumentativos registrados nos discursos dos alunos em seus poemas. Concebido como uma agência de letramento, a poesia slam tem o potencial de estimular comportamentos discursivos particulares, devido ao seu caráter autoral e performático e à natureza reivindicatória impressa nos discursos produzidos, de maneira que, levando os sujeitos à mudança discursiva, poderá estimular a mudança social.

Palavras-chave: letramentos de reexistência; mudança discursiva; mudança social; oralidade; slam.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar el desarrollo de la oralidad en estudiantes del 9º año de la Enseñanza Fundamental a través del trabajo con la poesía slam con el propósito de promover la apropiación de los espacios de habla pública. La fundamentación teórica la proporciona el paradigma de la enseñanza de lo oral como objeto autónomo, a partir del trabajo con géneros orales públicos (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004); por la Teoría Social del Discurso, de Fairclough (2016), y sus aportes sobre las relaciones entre discurso, ideología, poder y hegemonía y acerca de discurso e identidad; por los postulados de los sociólogos Giddens (1997) y Thompson (2002) sobre la dinámica de reconfiguración de las tradiciones en la contemporaneidad; y, finalmente, desde la perspectiva de los Letramientos de Re-existencia (SOUZA, 2011) en diálogo con el entendimiento de Letramiento Racial Crítico (FERREIRA, 2015), en consonancia con el panorama inclusivo de los Letramientos Sociales (STREET, 2014), cuya comprensión de las prácticas letradas como heterogéneas, múltiples y fuertemente marcadas por las trayectorias lingüísticas de los sujetos permite la concepción de las batallas poéticas como prácticas sociales de uso del lenguaje. De carácter intervencionista, la investigación se dirige a la aplicación práctica de procedimientos de enseñanza/aprendizaje (ruedas de conversación en torno al tema de la Identidad y sus desarrollos y talleres de producción poética y actuación oral) y al posterior análisis de las posibles competencias comunicativas orales desarrolladas por los estudiantes. Y para evaluar *si* y *cómo* el trabajo con poesía hablada puede estimular el desarrollo del comportamiento comunicativo de los sujetos en términos de oralidad, la investigación busca abordar cualitativamente a) las habilidades orales construidas al final de las intervenciones (a partir de la participación en una batalla de poesía); b) los aspectos subjetivos y argumentativos registrados en los discursos de los estudiantes en sus poemas. Concebida como una agencia de letramiento, la poesía slam tiene el potencial de estimular comportamientos discursivos particulares, debido a su carácter autoral y performativo y al carácter exigente impreso en los discursos producidos, de manera que, al conducir a los sujetos al cambio discursivo, puede estimular el cambio social.

Palabras clave: cambio discursivo; cambio social; letramientos de re-existencia; oralidad; slam.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A fachada da escola	54
Figura 2 – Dinâmica para caracterização do gênero da poesia slam	61
Figura 3 – Dinâmica do espelho na caixa	63
Figura 4 – Participação do multiartista Tsumbe Maria	63
Figura 5 – Tsumbe Maria falando sobre a cosmovisão de sua cultura	65
Figura 6 – Dinâmica do lixeiro	71
Figura 7 – Reprodução do vídeo sobre a corrida dos privilégios	72
Figura 8 – Participação do professor de geografia Gutemberg Nascimento	73
Figura 9 – Dinâmica sobre as desigualdades de gênero	74
Figura 10 – Dinâmica sobre as desigualdades de gênero (parte 2)	75
Figura 11 – Dinâmica da autodeclaração racial	76
Figura 12 – Livros confeccionados artesanalmente apresentados aos estudantes	80
Figura 13 – Dinâmica do sentimento na folha	81
Figura 14 – Atividade de produção coletiva de texto poético	81
Figura 15 – Processo de produção de texto a partir da técnica do fluxo de consciência	83
Figura 16 – Cards da atividade voltada para a percepção dos tons da fala	88
Figura 17 – Comandos iniciais da dinâmica do bastão	90
Figura 18 – Dinâmica / Concentração visual	90
Figura 19 – Dinâmica / domínio do corpo (agilidade e precisão)	91
Figura 20 – Dinâmica da passarela (postura, gestual e qualidade da voz)	92
Figura 21 – Performando versos	93
Figura 22 – Montagem das imagens das duas Anastácias	95
Figura 23 – Produção de zines e do painel ilustrativo	96
Figura 24 – Esquema do contexto espacial do evento	97
Figura 25 – Momento do microfone aberto	98
Figura 26 – Momento do desempate da batalha	99
Figura 27 – Os ilustradores orgulhosos	100
Figura 28 – Os percussionistas talentosos	100
Figura 29 – A plateia integrada	101
Figura 30 – O júri atento e generoso	101
Figura 31 – Slam Nogueira <3	102
Figura 32 – Intertextualidade (exemplo 03)	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Meios não linguísticos da comunicação oral	33
Quadro 2 – Quadro Tridimensional do Discurso	37
Quadro 3 – Resumo das atividades da fase interventiva	58
Quadro 4 – I roda de conversa	59
Quadro 5 – II roda de conversa	62
Quadro 6 – III roda de conversa	65
Quadro 7 – IV roda de conversa	70
Quadro 8 – I oficina de produção poética	79
Quadro 9 – II oficina de produção poética	82
Quadro 10 – III oficina de produção poética	84
Quadro 11 – I oficina de performance oral	86
Quadro 12 – II oficina de performance oral	89
Quadro 13 – III oficina de performance oral	92
Quadro 14 – Análise da apresentação do slammer 01	104
Quadro 15 – Análise da apresentação da slammer 02	106
Quadro 16 – Análise da apresentação da slammer 03	107
Quadro 17 – Análise da apresentação da slammer 04	109
Quadro 18 – Análise da apresentação do slammer 05	111
Quadro 19 – Análise da apresentação da slammer 06	113
Quadro 20 – Análise da apresentação do slammer 07	114
Quadro 21 – Análise da apresentação da slammer 08	116
Quadro 22 – Escolhas lexicais (exemplo 01)	126
Quadro 23 – Escolhas lexicais (exemplo 02)	128
Quadro 24 – Escolhas lexicais (exemplo 03)	129
Quadro 25 – Intertextualidade (exemplo 01)	130
Quadro 26 – Intertextualidade (exemplo 02)	131
Quadro 27 – Intertextualidade (exemplo 04)	133
Quadro 28 – Intertextualidade (exemplo 05)	135
Quadro 29 – Letramentos de reexistência (exemplo 01)	137
Quadro 30 – Letramentos de reexistência (exemplo 02)	138
Quadro 31 – Letramentos de reexistência (exemplo 03)	140

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A POESIA SLAM E O ORAL COMO OBJETO AUTÔNOMO DE ENSINO.....	18
2.1	A POESIA SLAM.....	18
2.1.1	Voz e performance.....	22
2.2	A ORALIDADE COMO OBJETO AUTÔNOMO DE ENSINO.....	25
2.2.1	A comunicação oral em interface com os gêneros textuais.....	30
2.2.2	Os multicódigos comunicativos.....	32
3	LINGUAGEM E SOCIEDADE.....	36
3.1	DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL.....	37
3.1.1	Discurso e identidade: as práticas discursivas e a tessitura das identidades.....	42
3.2	A LUTA HEGEMÔNICA E A RECONFIGURAÇÃO DAS TRADIÇÕES.....	44
3.3	LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA.....	48
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
4.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	52
4.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	53
4.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	56
4.4	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS – FASE INTERVENTIVA.....	57
4.4.1	Rodas de conversa.....	59
4.4.2	Oficinas.....	79
4.4.3	Batalha de poesia falada.....	96
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	103
5.1	PRIMEIRA DIMENSÃO DE ANÁLISE: O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE.....	103
5.1.1	Slammer 01 - Minha procura.....	104
5.1.2	Slammer 02 - O Nordeste é maior que qualquer preconceito.....	106
5.1.3	Slammer 03 - Todos os corpos têm sua própria beleza.....	107
5.1.4	Slammer 04 - O verdadeiro lugar da mulher.....	109
5.1.5	Slammer 05 - O slam diz “não” ao racismo.....	111
5.1.6	Slammer 06 - Aprendemos errado.....	113
5.1.7	Slammer 07 - É sonhar ou sobreviver.....	114
5.1.8	Slammer 08 - O Diário de *.....	116
5.1.9	Análise geral das apresentações.....	118

5.2	SEGUNDA DIMENSÃO DE ANÁLISE: TEXTO E DISCURSO	120
5.2.1	Teoria Social do Discurso.....	120
5.2.2	Letramentos de reexistência.....	136
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	148
	APÊNDICE A – Teste de Autoconhecimento Cultural.....	152
	APÊNDICE B – Card com elementos culturais de Pernambuco.....	153
	APÊNDICE C – Exemplos de mapas conceituais produzidos pelos alunos.....	154
	APÊNDICE D – Produção textual coletiva.....	155
	APÊNDICE E – Exemplar do zine produzido coletivamente.....	156
	APÊNDICE F – Poema do slammer 01.....	157
	APÊNDICE G – Poema da slammer 02.....	158
	APÊNDICE H – Poema da slammer 03.....	159
	APÊNDICE I – Poema da slammer 04.....	160
	APÊNDICE J – Poema do slammer 05.....	161
	APÊNDICE K – Poema da slammer 06.....	162
	APÊNDICE L – Poema do slammer 07.....	163
	APÊNDICE M – Poema da slammer 08.....	164
	ANEXO A – Tirinha de Quino.....	166

1 INTRODUÇÃO

A oralidade é a unidade de ensino da Língua Portuguesa menos explorada nos livros didáticos, menos referenciada nos documentos curriculares oficiais (PCNs e BNCC) e, por vezes, a menos trabalhada em sala de aula, se comparada com os demais eixos de ensino da Língua Portuguesa. Essas são constatações evidenciadas na própria dinâmica da prática docente – das corriqueiras consultas bibliográficas necessárias ao ajuste do planejamento curricular e dos planos de aula à simples observação da carga horária anual destinada ao desenvolvimento do oral, frente ao trabalho com a leitura e a escrita. As razões que conduzem a esse panorama passam por questões das mais diversas, mas as mais determinantes são de ordem teórico-metodológica. Muitos professores, dentre os quais me incluo, sentem dificuldade tanto em implementar metodologias que promovam o desenvolvimento adequado de habilidades requeridas pelas variadas práticas sociais orais como em avaliar o processo metodológico em si. Tais limitações estão relacionadas, em grande medida, a entendimentos reducionistas sobre a perspectiva de oralidade que permeia a nossa prática docente.

Foi a partir da percepção dessa insuficiência de estratégias pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento de habilidades orais em minha própria prática que surgiu a motivação para a escolha do presente objeto de pesquisa, especialmente após as constatações a que cheguei após uma experiência que tive com o gênero slam em uma feira de conhecimentos que estimulava projetos interdisciplinares, ocorrida na escola em que trabalho, E.M. Prefeito Luiz Manoel Nogueira (Ipojuca/PE), em 2019. Em parceria com um colega professor de Artes, fizemos um trabalho com foco na autonomia dos alunos, partindo de ações pedagógicas que integraram poesia falada e intervenções artísticas dentro da sala de aula. Na época, meus conhecimentos sobre o gênero eram muito incipientes, motivo pelo qual convidei dois ex-alunos slammers para ministrar oficinas com a turma. O que se sobressaiu com a experiência foi o empenho com que o grupo se dedicou e como os percebemos autônomos, comprometidos, integrados, declamando suas poesias para os visitantes em uma sala de aula cujas paredes estavam todas cheias de colagens e grafismos feitos por eles. Faço este relato no sentido de indicar o lugar legítimo de onde vem minha inquietação pedagógica, como surge a motivação para aperfeiçoar tanto meus conhecimentos sobre o gênero como acerca das questões da oralidade, de maneira que a pesquisa acadêmica possa consolidar um caminho pedagógico possível para o trabalho com a oralidade a partir da poesia slam.

Por outro lado, o slam, gênero oral público em crescente circulação entre os jovens, vem legitimando seu lugar no panorama da literatura oral. E, à medida que vai se estabelecendo nas

praças de todo o país, ocupando aos poucos o espaço escolar, também vai ganhando destaque na Academia. Entretanto, ainda não há um volume robusto de pesquisa sobre o gênero. No âmbito do PROFLETRAS, por exemplo, há apenas duas dissertações tratando do slam em seu repositório nacional – nenhuma delas no polo UFPE ou em qualquer dos polos do estado de Pernambuco. Em uma delas, cujo título é Poetry Slam: uma experiência com a linguagem poética e seus vínculos com a cultura e a vida (Universidade Federal de Uberlândia, 2019), Lucimar Américo Dantas conduz uma investigação sob o ponto de vista do letramento literário, propondo em sua pesquisa-ação que o Slam traz contribuições para a formação do leitor literário do gênero poema. Já na dissertação intitulada Poetry Slam na Escola: embate de vozes entre tradição e resistência (Universidade Estadual Paulista/UNESP, 2018), a pesquisadora Lidiane Viana, sob a perspectiva dialético-dialógica de análise do discurso, concebe a poesia em sua função social e analisa o embate de vozes dentro da escola.

A temática desse último trabalho dialoga com esta investigação, pois ambas se propõem a analisar seus corpora com as lentes das teorias do discurso, embora aqui as relações discursivas são observadas sob a égide da Teoria Social do Discurso de Norman Fairclough e não apenas a partir das premissas dialógicas do círculo de Bakhtin, como o fez a pesquisadora Lidiane Viana. Nesta pesquisa, as relações discursivas são compreendidas como ações comunicativas condicionadas por fatores sociais relacionados a modelos hegemônicos de sociabilização que, tacitamente, tendem a limitar, invisibilizar e silenciar sujeitos (FAIRCLOUGH, 2016). Entretanto, mais do que discutir um entendimento sobre a dinâmica das assimetrias de poder dentro da escola, concretizadas pelo embate entre quem tem o direito de poder-dizer e quem não o tem, o foco deste trabalho está na perspectiva de mudança da ordem discursiva e social. Sob essa ótica, partimos da hipótese de que a poesia falada se constitui em uma potencial ferramenta pedagógica de desenvolvimento da expressão oral dos sujeitos, especialmente dos mais socialmente vulneráveis e invisibilizados, a fim de que eles se apropriem dos espaços de fala e ocupem o lugar social de seu discurso. De maneira que mobilizar um trabalho de intervenção utilizando o gênero slam como ferramenta de autoconsciência discursiva possa estimular o desenvolvimento de habilidades orais necessárias à tomada pública da palavra.

Paralelamente, o trabalho com a poesia slam na escola contempla, ainda, a necessidade de se estimular a interação social, a subjetividade, a formação de valores humanos e as reflexões sobre a realidade através do trabalho com a Literatura, principalmente quando a interação com a poesia assume o formato de campeonato. Assim, a possibilidade de fomentar situações reais de produção de textos literários na escola, nas quais os alunos sejam estimulados a expressarem

suas inquietações sobre temas contemporâneos e urgentes – como os relacionados a questões de gênero, de classe, às identidades culturais ou o racismo, por exemplo – significa conduzi-los a um lugar de protagonismo em um ambiente onde a circulação das vozes que não representam os discursos institucionais é tão condicionada. O fato de essa prática discursiva poder ser concebida como uma espécie de modalidade esportiva da literatura amplifica o potencial de interesse dos jovens. Nesse sentido, Silva (2020, p. 7) menciona que, de acordo com Marc Smith, o criador do slam, “essa modalidade se baseia em cinco pilares principais: poesia, performance, competição, interatividade e comunidade”. Funcionando conjuntamente, tais elementos constituem um campo de interesses que podem estimular a prática social oral dos sujeitos em seu contínuo processo de desenvolvimento da linguagem e de formação humana.

Portanto, esse é o panorama em que surge esta pesquisa. Por um lado, a necessidade de se ensinar a oralidade numa perspectiva autônoma; por outro, a preocupação sobre o lugar das vozes desses alunos dentro do espaço institucional da escola. E, de maneira transversal, a primordialidade de se amparar o trabalho com a modalidade oral a partir de um gênero oral público que fomente a participação dos sujeitos e seu interesse em usar suas vozes para ocuparem um espaço que tradicionalmente não lhes é facilitado. Assim, além de oportuno e adequado, mostra-se necessário dar centralidade à oralidade em uma pesquisa interventiva desenvolvida a partir do gênero slam, de modo que a modalidade oral se constitua como objeto autônomo de conhecimento e de ensino. Partindo do entendimento de que usar a linguagem (aqui, especificamente, a voz) é agir no mundo, concebe-se a intenção de se focar a produção oral na escola como realização da ação comunicativa e social do sujeito, possibilitada pela construção de um espaço de livre expressão, constituído pela prática discursiva e social do slam.

Assim, o trabalho proposto por esta pesquisa pretende, de forma específica, demonstrar a relevância da inclusão do slam no ambiente escolar como forma de democratizar o acesso a culturas literárias orais não canônicas; Evidenciar a importância de dar centralidade a questões associadas à temática da identidade no sentido de revelar olhares (sobre o mundo e sobre si) e resgatar conhecimentos sobre nossa ancestral tradição oral, fomentando um movimento de resistência cultural; Destacar o caráter performático por trás dos atos de fala próprios do slam, evidenciando a concepção de linguagem como ação; Demonstrar como a discussão sobre as relações entre discurso e poder pode ressignificar perspectivas e comportamentos no que tange à tomada pública da palavra. E, de maneira geral, tem por finalidade analisar, à luz dos Estudos Críticos do Discurso, como o trabalho com a poesia falada do slam pode fomentar o desenvolvimento de habilidades discursivas orais e a consequente apropriação dos espaços públicos de fala em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, esta investigação está ordenada em cinco seções. No primeiro capítulo, são apresentadas as contribuições de D'alva (2019) e Neves (2017, 2021) acerca da caracterização do gênero slam, enquanto Zumthor (2005, 2007) e Kilomba (2016, 2019) trazem aportes sobre o caráter performático da comunicação, aspecto constitutivo sobressalente das declamações de poesia slam. Em sequência, Carvalho & Ferrarezi Jr. (2018) incrementam a nossa visão do oral no panorama da Educação no Brasil, enquanto Bunzen (2020) está presente nas reflexões sobre os direcionamentos sobre o ensino da oralidade nos documentos curriculares oficiais. Já Dolz e Schneuwly (1999, 2004), Marcuschi (2007), Bazerman (2006), e Travaglia (2013) fornecem subsídios teóricos para a construção da concepção de gênero textual que dá suporte ao trabalho com oralidade. Por fim, os parâmetros para o ensino da oralidade de maneira autônoma advêm dos postulados teórico-metodológicos de Dolz e Schneuwly (2004).

O segundo capítulo traz os principais pressupostos teóricos que dão sustentação à maneira como esta pesquisa entende o panorama do ensino da oralidade, que é a já mencionada Teoria Social do Discurso, de Fairclough (2016), e seus desdobramentos referentes às relações entre discurso ideologia, poder e hegemonia, especialmente, à natureza instável do poder, que possibilita a mudança discursiva dos sujeitos e, por conseguinte, a mudança social. Ainda na perspectiva da transformação das convenções e da mudança social, buscamos em Thompson (2002) e Giddens (1997) aportes para compreender o processo de reconfiguração das tradições. Em seguida, Souza (2011) conduz importantes reflexões sobre os usos sociais da linguagem a partir da proposição da categoria *letramentos de reexistência*, que, nesta pesquisa, dialoga com os novos estudos do letramento, sobretudo com a concepção de letramentos sociais, de Street (2014) e com a perspectiva do Letramento Social Crítico de Aparecida de Jesus Ferreira.

No capítulo seguinte, descrevemos o contexto da pesquisa (local e a escolha dos sujeitos), a natureza metodológica e os procedimentos para a coleta e análise de dados. Já no último capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados, por meio do roteiro procedimental descrito no capítulo anterior.

Por fim, na última etapa, fazemos algumas considerações sobre as fases interventiva e de análise de dados desta investigação, vislumbrando expor constatações sobre a hipótese que mobilizou as proposições deste trabalho e, assim, contribuir para as discussões sobre a oralidade como objeto autônomo de ensino das aulas de Língua Portuguesa.

2 A POESIA SLAM E O ORAL COMO OBJETO AUTÔNOMO DE ENSINO

O presente capítulo se destina, inicialmente, a abordar descritiva e teoricamente o gênero escolhido para a proposição do trabalho com a modalidade oral, o slam, destacando os dois elementos essenciais para sua realização: a voz e a performance. Em seguida, apresentaremos a base conceitual que define o caráter autônomo do ensino da oralidade defendido em nossa proposta.

2.1 A POESIA SLAM

A poesia slam, ou simplesmente slam, é um gênero textual pertencente à esfera da poesia oral que, há uma década e meia, vem despertando o interesse de jovens espectadores, poetas marginais, ativistas culturais e professores da área de Linguagens Brasil afora. É o termo que designa também tanto o acontecimento em si – ou seja, o evento de letramento no qual as poesias são declamadas – quanto a comunidade de pessoas responsáveis por sua realização. Mas pode ser entendido, em sentido amplo, como “um movimento, uma filosofia, uma forma, um gênero, um jogo, um instrumento educativo, uma possibilidade de carreira e um recurso” (GREGORY, 2009, apud VASQUES, 2016, p. 12). Foi o gênero que apresentou os melhores atributos para fomentar o trabalho sobre o desenvolvimento da oralidade proposto por esta pesquisa. O simples conhecimento da existência do gênero nos contextos escolares/acadêmicos ainda está em curso, fazendo com que o slam não seja tão conhecido/reconhecido como gênero textual/literário, motivo pelo qual cabe uma definição em grande estilo:

O poetry slam é reconhecidamente um movimento social, cultural e artístico que tem sido utilizado como plataforma para criar espaços nos quais a manifestação da livre expressão poética, do livre pensamento e a coexistência em meio à diversidade são experienciados como práticas de cidadania. Desde 1986, ano de sua criação, converteram-se em ágoras onde questões da atualidade são debatidas, em um acontecimento/movimento com traços marcantes, não apenas artísticos, mas também políticos. 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 (D’ALVA, 2019, p. 270).

As palavras acima são de Roberta Estrela D’Alva, atriz-MC, slammer e diretora musical e cultural. Ela foi a precursora da poesia slam no Brasil, quando criou o ZAP! Slam (ZAP: Zona Autônoma da Palavra), em 2008, realizado pela companhia de teatro da qual é uma das fundadoras, o Núcleo Bartolomeu de Depoimentos. Estrela D’Alva também representou, com maestria, o Brasil na Copa do Mundo de Poesia Falada de 2011 – evento que sempre ocorre na

França –, conquistando o terceiro lugar da competição. Acima, a multiartista menciona o múltiplo alcance da cultura literária do slam, destacando não só o aspecto comunicativo, mas também o artístico, cultural, comunitário e político do gênero. Para D’Alva, o slam traduz-se, metaforicamente, em uma espécie de plataforma, de cais, a partir do qual a livre expressão da palavra e do pensamento podem impulsionar manifestações e experiências comunicativas que conectam realidades e atravessam diversidades.

O termo onomatopeico *slam* se refere, no inglês, ao som de uma batida de porta, em analogia à forma abrupta e direta com que o conteúdo das poesias atinge seus espectadores, um público cada vez mais fidelizado ao gênero. É a palavra com a qual o poeta Marc Kelly Smith nomeou os campeonatos de poesia performática que ele começou a organizar em 1984, em um bar de jazz de Chicago, Estados Unidos. O movimento logo ganhou as periferias da cidade, se estendendo para outras regiões do país posteriormente.

Inspirado no *Spoken Word*² (palavra falada, em tradução literal), o formato de interação poética inaugurado por Smith pretendeu reunir amantes da arte da palavra em espaços completamente alheios aos domínios editoriais e acadêmicos, se distanciando do conhecido caráter purista e elitizado que a produção poética apresenta em muitos contextos. Smith, que também era operário da construção civil, inventou uma forma de mostrar ao mundo que escrever poesia não é uma competência exclusiva da elite intelectual e que o que ele e seus amigos realizavam ali era, sim, poesia. Criado há quase 40 anos, o movimento de Marc Smith já estava em consonância com o panorama de contestação e de proposição de novas abordagens epistemológicas dos estudos literários contemporâneos, que acusam a necessidade de a literatura – aqui, especialmente, a poesia – incorporar as múltiplas subjetividades, as múltiplas vozes do mundo social. É o indica o entendimento de Regina Dalcastagnè acerca das direções da literatura contemporânea: “Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço – e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala (DALCASTAGNÈ, 2012, p.07)”. A poesia slam nasce, portanto, como um movimento de contracultura poética cujo objetivo primário é combater as representações que o senso comum reproduz sobre o que é e sobre quem pode escrever poesia.

Embora o acesso às competições seja facilitado a toda e qualquer pessoa que queira participar (com qualquer idade, classe social ou ideologia), o direito à tomada da palavra nos eventos de slam é exercido sob o condicionamento de algumas regras básicas: os participantes

² Eventos de recitação de poesia (sem competição) associados ao universo *beatnik* e aos discursos políticos do movimento negro estadunidense, agregados posteriormente pelo movimento hip-hop e pelas manifestações poéticas contemporâneas (D’ALVA, 2014).

devem apresentar uma poesia autoral através de uma oralização performatizada (o texto pode ser memorizado ou lido) em um intervalo de até 3 minutos, que começa a ser contado a partir do primeiro instante em que o slammer lança sua voz ao público. Após esse tempo, há uma tolerância de 10 segundos e, a partir de então, estará a/o poeta sujeita/o a penalidades. Durante sua apresentação, não pode fazer uso de nenhum outro recurso visual, como vestimentas ou adereços, devendo manter o foco na voz e na performance. A competição é julgada por cinco pessoas escolhidas da plateia, que não precisam ter formação técnica para tal. Geralmente, os slammers competem com um poema diferente em cada uma das fases (na primeira, competem todos os poetas inscritos; na segunda, são escolhidos cinco semifinalistas; na final, competem três poetas). Quem comanda a apresentação é uma espécie de mestre de cerimônias, que pode ser acompanhado por um DJ que interage com o público nos intervalos das apresentações.

Do ZAP!, o slam migrou inicialmente para as praças, parques e ruas de São Paulo, que ainda é onde se realiza a maior expressão do gênero no Brasil, embora várias comunidades de slam tenham surgido em diversas capitais brasileiras, como Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Como a vontade de participar é o único critério de acesso, o slam começou a reunir pessoas que não teriam espaço em outros contextos literários e culturais. Nas ruas, as batalhas congregaram uma multiplicidade de vozes, ideias, temas e realidades que a inseriram no universo do que se conhece como Cultura de Periferia, integrando o movimento de resistência cultural e poética já iniciado pelos saraus literários nos quatro cantos da cidade de São Paulo – como o Sarau da Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia, criada pelos poetas Sérgio Vaz e Marco Pezão), Sarau da Brasa, Sarau do Binho, Sarau Elo da Corrente, entre outros – e contribuindo para o estabelecimento de conexões de ordem criativa, comunitária e coletiva, próprias dos movimentos culturais ditos marginais. Tanto o teor contestador dos discursos contidos nas poesias quanto a própria natureza interventiva da realização das batalhas dão forma a esse movimento de ocupação de espaços públicos antes inexistentes ou interditados para tal finalidade.

Nas ruas, os eventos de slam passaram a possibilitar encontros dos mais diversos, a resgatar identidades locais, a evidenciar a expressão de múltiplas linguagens e a promover inclusão social. Nesse sentido, é indispensável destacar que, no Brasil, essa configuração espacial específica foi determinante para atrair um público também específico: as minorias sociais. Basta uma busca rápida na plataforma de vídeos Youtube para que seja evidenciada a predominância de apresentações de representantes de populações historicamente excluídas,

especialmente de vozes negras³ e/ou femininas – grupos que compõem de maneira majoritária a populacional do Brasil (IBGE/2010). Há, inclusive, coletivos que surgiram para dar espaço de maneira exclusiva a esses grupos sociais, como o Slam Negritude (RJ) e o Slam das Minas, presente em várias cidades do país. Mas essa migração de espaços fechados e comerciais para a agora democrática das ruas também atrai bastantes vozes do universo LGBTQIA+ (como o Slam Marginália/SP, para pessoas trans e não-binárias), de pessoas com deficiências (como o Slam do Corpo/SP, batalhas de poesias em libras) e dos povos originários (como o Slam Coalkan/RJ, primeiro slam indígena das Américas). As batalhas de rua de poesia slam tem sido, portanto, plataformas sociais completamente acessíveis para grupos que têm se utilizado desse espaço para, através da tomada pública da palavra, reivindicar seus lugares de direito, sua existência social.

Contudo, a poesia slam como movimento cultural e literário segue se movendo espacialmente, e foi por iniciativa de Emerson Alcalde, ator e poeta slammer desde 2008, que a poesia Slam chegou aos ambientes escolares brasileiros (NEVES, 2021, p. 9). Ele é o fundador de um dos Slams mais conhecidos do país, o Slam da Guilhermina, e também já representou o Brasil na Copa Mundial de 2014, do qual saiu vice-campeão. De volta ao Brasil, Alcalde ainda estava impressionado pelo que testemunhou nas competições interescolares das quais foi espectador durante sua estadia na capital francesa:

Dezenas de crianças descem do ônibus e se juntam a outras que estão em fila na porta do Teatro de Belleville, em Paris, na França. Elas carregam cartazes de incentivo e entoam cantos de torcida. Aparentam ter, em média, entre 7 e 11 anos de idade. [...] Me espanto com a empolgação das crianças francesas em aguardar ansiosamente por um campeonato de poesia falada. Penso que isso seria normal no meu país caso fosse um torneio de futebol escolar, aliás, a Copa do Mundo de futebol começaria daqui a um mês no Brasil, mas uma Copa de poesia falada... Eu não conseguiria imaginar os meninos e as meninas da quebrada calados em um espaço cheio de gente, quem diria competindo em uma atividade que envolve corpo e palavra (ALCALDE, 2021, p. 14).

A incredulidade inicial de que o evento parisiense pudesse ser reproduzido nas escolas brasileiras deu lugar a uma obstinada militância em favor da promoção da ocupação das escolas pela poesia slam. Tão logo voltou ao Brasil, Emerson Alcalde buscou algumas escolas da Zona Leste da cidade de São Paulo e conseguiu realizar a primeira competição de poesia slam em escolas da capital paulista. Em 2021, o projeto Slam Interescolar SP, que começou timidamente com a participação de apenas com 4 escolas, ganhou a categoria de Fomento à Leitura no eixo Inovação do maior e mais tradicional prêmio de literatura do Brasil, o Jabuti. E em 2022, o

³ No subtópico 3.3. discorreremos sobre esse recorte racial da composição do público das batalhas de poesia slam sob a perspectiva do Letramento Racial Crítico de Aparecida de Jesus Ferreira (2015).

Slam Interescolar SP – organizado desde o início pelo coletivo do Slam da Guilhermina – realizou sua 8ª edição, com a participação de mais de 200 escolas, em sua esmagadora maioria, públicas.

O ativismo de Emerson Alcalde – que realiza voluntariamente palestras, cursos de formação para professores e oficinas de produção para poetas – tem inspirado docentes de várias regiões do Brasil a fazerem o mesmo. Além de São Paulo, já foram realizadas edições da modalidade escolar do campeonato de poesias em unidades de ensino do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Bahia, além da edição nacional, o Slam Interescolar Nacional, que ocorre desde 2019, em São Paulo.

Faz-se necessário ressaltar, apenas, que a realização do campeonato nos ambientes escolares não pode ser entendida como um movimento de legitimação do slam como gênero textual/literário ou como evento de letramento, como podem entender alguns, irrefletidamente. O slam migrou dos bares e cafeterias de Chicago para as praças, parques e ruas do Brasil e, ultimamente, ocupa, cada vez mais, os espaços escolares. Esse movimento migratório da poesia slam destaca o caráter nômade e versátil dessa prática de letramento itinerante, que agora, simplesmente, também está sendo realizado em ambientes escolares. Dessa maneira, a escola não é concebida, nesta pesquisa, como uma instituição que tem a incumbência de legitimar práticas de letramento, mas sim como mais um espaço possível de viabilização do slam como movimento cultural e literário que já promove práticas de letramento, independentemente de onde se realize. A inserção desses campeonatos de poesia falada nas escolas atende, então, à necessidade de inclusão e de diálogo com práticas sociais de uso da linguagem que ocorrem fora da escola, como é o caso do slam.

2.1.1 Voz e Performance

Pensar a realização da poesia slam como gênero literário oral significa, imperativamente, lançar luz sobre seu aspecto performático. Durante a declamação das poesias, o slammer não pode usar adornos, figurinos ou acompanhamento musical. Em contrapartida, pode (e deve) usar a ação performática como meio de expressão de sua poesia autoral. É através de um conjunto de elementos comunicativos não verbais que o texto se torna, além de visível e audível, também tangível. Na poesia slam, a convergência do poema com a performance constitui o espaço/tempo no qual a linguagem poética se realiza de maneira plena, pois aproxima, como nenhuma outra forma de manifestação, aquilo que foi dito efetivamente daquilo que se pretendeu dizer quando o texto foi pensado.

Para Paul Zumthor (2007, p. 50), a forma imediata e concreta com que os participantes do evento comunicativo recebem os poemas performatizados possibilita que a ação performática adquira esse potencial de desvelar o conteúdo do texto poético com fidelidade, destacando que o termo *performance* designa, por essência, um ato de comunicação que solicita a presença corporal de todos os envolvidos, de forma simultânea. Retomando Jauss e o conceito de horizonte de expectativas da estética da recepção alemã, Zumthor (2007, p. 53) destaca que existe uma sintonia intérprete-texto que só é possível porque o texto poético surge como um “tecido perfurado de espaços brancos, interstícios a preencher”, que ele “vibra” e que o leitor/intérprete vibra junto, estabilizando-o. E então é o sujeito-ouvinte que vibra, de corpo e alma.

O entendimento do autor sobre como se dá essa sintonia entre o texto poético e seu leitor/intérprete se mostra bastante pertinente, apresentando ainda mais significação em se tratando do caso da sintonia entre slammer e sua poesia. Como o slammer performatiza poemas exclusivamente autorais, o movimento de preenchimento dos espaços em branco do texto poético se dá de forma mais autêntica, uma vez que tanto seu conteúdo como as emoções mobilizadas durante sua produção pertencem ao poeta-performer. Mesmo tendo produzido as poesias anteriormente, durante a performance, o slammer evoca o eu-lírico de outrora, que, no caso, é uma versão sua deslocada no tempo-espaço. Então, durante essa espécie de ritual, quando ele “vibra” com o texto, seu corpo manifesta um turbilhão códigos e mensagens que preenchem a poesia com significados, estabelecendo uma conexão instantânea com o espectador.

Nessa perspectiva, a configuração diferenciada da realização do slam como prática discursiva potencializa essa sintonia *intérprete-texto-espectador*, pois seu aspecto competitivo fornece ao evento um caráter dinâmico que promove, por regra, uma conexão do/a slammer com o público que é incomum em eventos de declamação de poesias mais tradicionais. Ademais, nos campeonatos de slam, os slammers também são espectadores dos demais slammers, os jurados (não especialistas em poesia) são escolhidos do próprio público e há interação verbal durante todo o evento entre todos os presentes, desde o grito de guerra da comunidade organizadora do evento (que é evocado ao início de cada apresentação) até a reação dos espectadores (com entusiasmo ou decepção) aos versos mais impactantes durante as performances e às notas dadas pelo júri. Há entusiasmo e reconhecimento da competência e da coragem dos slammers e do valor do conteúdo de seus versos, mas sem veneração. A poesia costuma ser valorizada mais pelo que desperta subjetivamente na plateia e menos por sua

adequação a qualquer forma poética tradicional. No slam, todos os presentes interagem, e os elementos *slammer-poesia-interlocutor* vibram em comunhão.

Ao se conceber a performance como uma intervenção corporal que dá forma à palavra, destaca-se que dois elementos são essenciais nesse processo de ritualização da linguagem: o *corpo* e a *voz*.

O corpo abrange a sensibilidade plural do ser humano, com a qual percebemos o mundo. É o que constitui, ao final e ao cabo, nossa existência social, que não pode ser dissociada de nossa necessidade e capacidade de comunicação. Logo, existimos e nos comunicamos a partir do nosso corpo social. Nessa perspectiva, durante a performance, segundo Zumthor (2007, p. 68-69), as presenças corporais do intérprete e do espectador tendem a ser plenas, lotadas de capacidades sensoriais, ambas coexistindo e se comunicando instantaneamente. Portanto, quando se vislumbra a natureza e dinâmica da poesia oral, concebe-se que ela se realiza em um tempo corporalizado. “É um tempo vivido no corpo” (ZUMTHOR, 2005, p. 89).

A voz, por sua vez, está ligada ao sentimento de sociabilidade, figurando como uma representação do funcionamento desse corpo que atua socialmente, conforme analisa Zumthor (2007, p. 63), “(...) a voz, em sua qualidade de emanção do corpo, é um motor da energia coletiva.” Nesse sentido, se a voz não encontra espaço no mecanismo da vida em sociedade, a percepção é a de que o corpo é invisibilizado, ‘desexistindo’ socialmente. Isso ocorre porque a materialidade da voz possibilita que a palavra falada possa ser “vista” e que o sujeito constituído por esse corpo e por essa voz se torne, também, visível, passando a pertencer à sociedade. É uma relação fundamentalmente indissociável. É sobre esse pertencimento social do corpo do sujeito, a ele atribuído pela instância da fala (voz), de que trata Kilomba (2016):

[...] o ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem ouve, ou seja, entre os sujeitos falantes e seus/suas ouvintes. Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização para quem fala. Eu só posso falar se a minha voz for ouvida. Entretanto, ser ouvida vai para além dessa dialética. Ser ouvida também significa pertencer. Sabemos que aqueles/as que pertencem são aqueles/as que são ouvidos/as. E aqueles/as que não são ouvidos/as são aqueles/as que não pertencem (KILOMBA, 2016, p. 08).

A escritora e artista Grada Kilomba ratifica em suas palavras essa relação de dependência entre a instância da voz e a existência do nosso corpo em sua dimensão social, ressaltando a necessidade de participação também da escuta do ouvinte no processo de legitimação do pertencimento social do sujeito enunciador. Essa menção à presença corporal também do ouvinte dialoga com a análise de Zumthor sobre a sintonia existente entre os corpos envolvidos durante a enunciação performática da poesia oral. Quando a voz fala e é ouvida

(vista, no contexto performático), o corpo que a abriga passa a existir socialmente, ou seja, passa a pertencer.

2.2 A ORALIDADE COMO OBJETO AUTÔNOMO DE ENSINO

A oralidade é a modalidade de funcionamento da língua que mais usamos em nossas interações com o mundo, sendo a única até iniciarmos o processo de letramento. Produzimos e consumimos textos orais em diversas instâncias de nossa vida social, interagindo com interlocutores diversos, em variados lugares, em todas as idades, em diferentes níveis de linguagem. Ela está na nossa capacidade de transmissão de conhecimentos, no centro das relações interpessoais e na formação da nossa subjetividade, estando, portanto, na raiz de nossa constituição existencial.

Justamente por ser tão parte de nós, a oralidade ajuda a nos definir como somos. Nossa voz, nosso timbre, as palavras que usamos, a variedade linguística que aprendemos com todas as particularidades, as malemolências que criamos com nossa própria linguagem, o quanto falamos, o que gostamos de falar, tudo isso faz parte essencial daquilo que somos. [...] Nossa oralidade nos conecta ao mundo e nos representa como um-ser-no-mundo, um ser peculiar, único, complexamente singular (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 17).

Carvalho e Ferrarezi Jr. apresentam o conceito de oralidade destacando sua relevância na formação de nossa identidade pessoal e de nossa identidade como integrantes de grupos sociais com os quais compartilhamos, dentre uma gama de referências culturais, variados usos linguísticos. Se, por um lado, somos constituídos por nossa voz, nosso timbre, nosso jeito particular de falar; por outro, somos identificados por comportamentos comunicativos orais próprios da comunidade de falantes da qual formamos parte.

Entretanto, durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa desprezou a comunicação oral, concentrando sua finalidade no desenvolvimento da leitura e da escrita, de modo que, ao final do processo de escolarização, a principal expectativa era que o aluno soubesse ler e escrever. Essa é uma percepção bastante compartilhada entre professores e pesquisadores, abordada, inclusive, no primeiro capítulo da obra referenciada acima, *Oralidade na Educação Básica*, especificamente no texto subtulado *A oralidade esquecida pela escola*, no qual Carvalho e Ferrarezi Jr defendem que essa realidade se dá porque, entre outras causas, ouvir e falar são ações naturais e qualquer pessoa pode desenvolvê-las, enquanto a leitura e a escrita são tecnologias disponíveis para aqueles que tiveram/têm acesso à escola, ou seja, para “iniciados”.

Esse *modus operandi* acompanha toda a trajetória do ensino do Português como disciplina em terras brasileiras, atravessando o período colonial, – com os jesuítas ensinando a nobreza a ler e a escrever a língua oficial do reino de Portugal – para, depois, se consolidar como paradigma norteador das concepções estruturalistas da língua, vigorando até começarem a surgir discussões sobre a linguagem em uma percepção interacionista, como as inauguradas pela virada linguística. A partir de então, os espaços escolares começam a discutir a importância da oralidade no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pensada sob a perspectiva das relações interpessoais e já concebida como prática social, como orientavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa na década de 1990:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (PCN, 1998, p. 67).

A inclusão da oralidade nos então novos paradigmas de ensino da língua materna se mostrou positiva, pois introduziu a abordagem da modalidade falada no currículo, destinando a ela um tratamento menos periférico no contexto escolar. Entretanto, passadas duas décadas desde o lançamento dos PCN, é possível concluir que tais proposições apresentavam limitações de ordem prática, além de enfrentarem obstáculos *in loco*, no chão das salas de aula, decorrentes de crenças como as que reduzem a oralidade à fala ou à simples oralização de textos escritos (leitura em voz alta) e as que a confundem com informalidade, inviabilizando a legitimação do oral como objeto de conhecimento e de ensino nas aulas de português (BUNZEN, 2020).

De igual maneira, as referências normativas trazidas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 2017, tentam destinar mais espaço para a oralidade nas propostas pedagógicas e curriculares no Brasil. Na BNCC, a tradicional concepção centrada na escrita é abandonada e a complexidade da relação de textos verbais com outras semioses passa a ser considerada. Também há um direcionamento recorrente ao trabalho com áudios e vídeos, inaugurando a proposição de uma abordagem da oralidade de maneira vinculada com a cultura digital através da sugestão do uso de gêneros como vlogs, podcasts, jingles, spots etc. e da adaptação de gêneros da modalidade escrita (a notícia e a entrevista, por exemplo) para mídias e ferramentas suportadas digitalmente, como os canais de podcast, blogs e vlogs:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 78-79).

O enfoque da nova base curricular escapa da lógica dicotômica que sempre permeou o tratamento das modalidades oral e escrita no currículo. Sugere, ainda, que os professores direcionem suas práticas de ensino e de avaliação a partir de práticas de oralização que privilegiem aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, de maneira que o aluno se torne competente e autônomo, de acordo com a expectativa e a natureza das mais variadas práticas discursivas (BUNZEN, 2020). Ou seja, o panorama da modalidade oral na escola tem se modificado à medida que o ensino de português é teorizado, planejado e praticado sob a perspectiva interacionista da língua, de modo que, atualmente, a oralidade tem sua abordagem recomendada pelos documentos oficiais, livros didáticos e, em menor ou maior medida, pelos currículos das redes de ensino.

Em contrapartida, apesar das discussões técnicas sobre as novas concepções e proposições para o trabalho com a oralidade e de seus desdobramentos mais recentes no ensino de Língua Portuguesa, a escola ainda costuma ser um espaço que limita, condiciona e, por vezes, proíbe as vozes dos estudantes, em contraponto com a livre circulação dos discursos institucionais. A fala mais formal, mais condicionada, costuma ser a única valorizada e o seu desenvolvimento é estimulado a partir de atividades pontuais, quase que exclusivamente centradas no texto, como as leituras em voz alta de textos narrativos ou a declamação de poemas de autores consagrados. Da mesma forma, a tomada pública da palavra quase nunca é estimulada sob a perspectiva da subjetividade, com exceção de momentos como os que o aluno é convidado a se apresentar no início do ano letivo, muitas vezes limitado pela timidez e falta de intimidade com os interlocutores. A inexistência de espaço pedagógico para a expressão dos sentimentos e das ideias dos estudantes, sobretudo por meio da oralidade, pode deixar de afetar positivamente a aprendizagem, já que os processos cognitivos que levam à aprendizagem estão relacionados ao desenvolvimento e à expressão da nossa subjetividade.

Por outro lado, até a fala espontânea costuma ser condicionada por critérios hegemônicos da instituição escolar que versam sobre quando, onde e o que pode ou não ser dito, sendo, por isso, muitas vezes substituída pelo silêncio. Ou seja, decorrente da tradicional natureza escolar de padronizar e massificar comportamentos desejáveis nas pessoas, há vários

mecanismos de ordem hegemônica referentes aos conteúdos, às práticas de ensino-aprendizagem e à rotina escolar que acabam por condicionar o comportamento linguístico dos estudantes de maneira excludente (ou, no mínimo, pouco inclusiva), especialmente do ponto de vista do lugar da oralidade.

Tais aspectos do funcionamento da escola sempre estiveram relacionados ao que ocorre fora dela, sobretudo no que diz respeito à dinâmica capitalista (com seus mecanismos de manutenção do poder) e ao conservadorismo social (manutenção do *status quo*). Em todas as sociedades existem procedimentos que ora interdita, ora excluem as pessoas, fazendo com que elas não possam falar tudo que gostariam, em qualquer lugar e em quaisquer circunstâncias. Já que a escola é um microuniverso da vida social, os padrões de comportamento, os interesses e os mecanismos de funcionamento da sociedade afetam o ambiente escolar, constituindo, de forma decisiva, o funcionamento e a finalidade da escola. Um breve resgate de aspectos históricos que marcaram a formação da sociedade brasileira permite constatar que a colonização e a escravidão, por exemplo, determinaram de maneira profunda o processo de escolarização no Brasil e impactaram o lugar da oralidade no ensino de Português.

À medida que os povos originários americanos foram sendo colonizados e as pessoas africanas, escravizadas, suas línguas, fortemente legitimadas pela comunicação oral, foram sendo perseguidas e proibidas, ao ponto de serem quase que completamente sobrepostas pela cultura grafocêntrica da língua dos invasores europeus, para fins de homogeneização e dominação (NASCIMENTO, 2019, p.21). O status de língua oficial dado ao português reproduziu uma representação de sujeito letrado intensamente amparada no modelo europeu de cidadania e modernização, consolidando uma relação de desvalorização das outras línguas concretamente faladas no Brasil Colonial, como ocorreu com as línguas dos povos escravizados de origem africana:

A destituição da legitimidade da língua, da palavra oral africana, representa, por um lado, uma ruptura com sua identidade étnica e, por outro, um primeiro confronto com a cultura da língua escrita europeia. Sucedem-se as rupturas, as negociações e os confrontos, cada um com novas proibições e cerceamentos. Os usos da linguagem, tanto oral quanto escrita, ocorrem na clandestinidade, e é nessa dinâmica que ocorrem as apropriações e os usos da linguagem oral e escrita (SOUZA, 2011, p. 39-40).

Se, por um lado, houve a deslegitimação das línguas originárias desses povos, por outro, foram adotados critérios, como os de civilidade e humanidade, para a concessão do acesso à escolarização. Inicialmente, apenas os filhos da elite portuguesa poderiam aprender a ler e a escrever. Depois, os povos originários e africanos escravizados que exerciam alguma função

doméstica passaram a receber alguma instrução, à medida que iam sendo catequizados e, assim, considerados *humanos* sob a perspectiva dos invasores. Os considerados indignos, tiveram que usar sua linguagem oral na clandestinidade e desenvolver sua linguagem escrita nas mesmas condições. Por outro lado, conforme a escolarização avançava e promovia, de maneira institucionalizada, a submissão de uma massa heterogênea de falantes à outra língua, a uma só língua (a portuguesa), provocou-se um apagamento da tradição oral desses povos dos quais descendemos todos nós.

Perdido o lugar original, o lugar de produção de sua palavra também é transferido: o outro, o branco, tem o domínio do lugar de produção linguística. E esse poder significa transformar a palavra africana não só no silêncio, mas na ausência da palavra, da palavra enquanto criação ideológica (MOYSÉS, 1995, p. 56).

Logo, esse silenciamento da palavra oral e, por conseguinte, das memórias, da cosmovisão e do espaço de criação ideológica dos povos que nos constituem como nação foi profundamente marcado pela colonização e pela escravidão, indicando que a já referenciada supressão da oralidade no ensino da língua portuguesa e no silenciamento das vozes dos estudantes na dinâmica das instituições escolares tem relação com processos históricos e sociais. Decorrente da intenção de homogeneização do comportamento comunicativo da nação brasileira que estava em formação no Brasil Colônia ou dos intentos de padronização linguística atuais, esse apagamento foi e ainda é fortemente regulado pela instituição escolar, especialmente pelas escolas públicas, espaços que atendem a públicos mais vulneráveis a intervenções motivadas por interesses hegemônicos das ideologias dominantes e dos poderes institucionais.

Portanto, além de ampliar nosso conhecimento sobre aspectos cronológicos que permeiam o tratamento escolar dado a essa modalidade da língua tão preterida, a compreensão de que o lugar ocupado pela oralidade atualmente no ensino de português tem relação com episódios históricos tão determinantes para a constituição da nação brasileira nos permite constatar a influência que interesses e demandas ideológicas sociais exercem sobre os usos e comportamentos linguísticos valorizados e efetivamente ensinados pela escola. Abordar o oral nas aulas de português através de um enfoque voltado ao que ele apresenta de específico, com finalidade e método bem definidos, significa restituir à oralidade o lugar que os últimos documentos curriculares oficiais e a academia, paulatinamente, vêm reclamando para ela, mas, principalmente, o espaço que a comunicação oral nunca deveria ter perdido nas aulas de língua materna, após iniciado nosso processo de escolarização.

2.2.1 A comunicação oral em interface com os gêneros textuais

Para que a modalidade oral da língua seja trabalhada na escola de maneira autônoma, é imprescindível a escolha de um caminho didático. Há nas diretrizes curriculares, nos livros didáticos e na academia bastante indicações de que o ensino de língua deve contemplar o trabalho com os gêneros textuais nas várias etapas de escolarização, já que é uma abordagem que visa à preparação dos sujeitos para as variadas situações sociais em que deve se expressar. Por isso, defendemos na presente pesquisa que a proposição de um trabalho cujo objetivo-fim é a oralidade se dê ancorado em um gênero textual oral público. Tal caminho, sistematizável e potencialmente produtivo, possibilita ao falante a compreensão da modalidade oral de forma ampla, à medida que ele pode se apropriar de habilidades orais concretas cujas particularidades se sobressaem no funcionamento do gênero.

Assim, o gênero textual aqui é compreendido como um “conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovada” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161) e que atende às finalidades de determinados contextos comunicativos das variadas esferas de atividade humana, conforme discorre Bazerman:

Podemos chegar a uma compreensão de gêneros se os compreendermos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam (BAZERMAN, 2006, p. 31, grifos do autor).

Logo, os gêneros são formas textuais que são constituídas como tal a partir de sua recorrência nos processos sociais de comunicação, nas quais os indivíduos partilham significados textuais reconhecíveis pelos outros e que funcionam em razão dos propósitos práticos das várias atividades sociais. De maneira que, ainda segundo o autor (2006, p. 31), “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual”, já que são parte da maneira como os sujeitos realizam e entendem as interações em sociedade.

Já os gêneros orais são todos aqueles que têm a voz humana como suporte, mas não apenas: é necessário que eles sejam produzidos para serem realizados oralmente, independente de terem também uma versão escrita (TRAVAGLIA et al., 2013). Para o autor, levar em consideração esses dois critérios são essenciais quando se pretende construir uma concepção adequada desses gêneros sem que se cometam equívocos. Ou seja, o simples fato de ler em voz

alta um romance, um conto ou uma crônica não os torna gêneros orais; é necessário que tenham sido criados para essa finalidade.

Por sua vez, os gêneros textuais orais públicos são mais regulados do que aqueles que o sujeito usa para sua comunicação em privado, pois, segundo Dolz e Schneuwly, “constituem formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). A conceituação cunhada pelos pesquisadores descreve de maneira precisa o gênero oral público selecionado para pautar a presente proposição pedagógica, já que os processos relacionados à produção e à realização do slam exigem da/o slammer a mobilização de habilidades multimodais específicas realizadas pelas instâncias da voz e da comunicação corporal, como já referenciado. Embora os referidos autores não tenham elencado gêneros textuais orais públicos pertencentes à arte literatura em seus postulados teóricos – limitando-se a referenciar gêneros dos campos da vida pública, jornalístico-midiático e estudo e pesquisa –, concebemos o slam como um gênero oral público ensinável, pertencente à esfera literária.

A escolha do gênero que vai ancorar o trabalho com a oralidade configura um passo importante da ação docente. No contexto escolar, os gêneros são, concomitantemente, objetos de ensino-aprendizagem e instrumentos concretos de comunicação, o que exige muita atenção no que se refere à formulação dos procedimentos didáticos. É necessário que o docente elabore abordagens que considerem todas as dimensões ensináveis dos gêneros, desde o domínio de suas formas linguísticas à apropriação dos meios necessários à sua realização. No caso desta investigação, os procedimentos didáticos realizados foram pensados nesse sentido, uma vez que abordaram a poesia slam como gênero a aprender – contemplando suas dimensões linguísticas e não linguísticas, sua origem e finalidade – sem perder de vista a construção de habilidades para que o gênero também servisse para comunicar.

É bastante relevante também que o docente tenha claro que trabalhar a linguagem a partir dos gêneros textuais não se trata apenas de ensinar como é o funcionamento daquele padrão comunicativo cujo contexto interacional está sendo reproduzido na escola. “Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 69). Ou seja, a abordagem em sala de aula precisa, primeiro, estar o mais fiel possível da prática de linguagem real, preservando-se sua função comunicativa, e, idealmente, deve ser guiada por elementos sociocomunicativos que possam fazer sentido para a realidade do estudante.

Portanto, a decisão pela realização de uma batalha de poesia na escola seguindo os moldes das competições de poesia slam que ocorrem em outros espaços públicos correspondeu à necessidade de vivenciar a prática social dos eventos de slam com o máximo de fidelidade, conforme indicam os autores. Por outro lado, a livre circulação da linguagem informal, a menção de temáticas relacionadas às constituições identitárias dos sujeitos, as referências recorrentes a artistas e a letras de rap nas poesias e seu caráter contemporâneo constituem características sociocomunicativas do gênero que tendem a aproximá-lo da realidade e das preferências estéticas dos jovens e, assim, contribuir para o sucesso da iniciativa do docente.

2.2.2 Os multicódigos comunicativos

Uma vez definido que o caminho mais produtivo para o ensino da oralidade é em interface com um gênero textual oral, mostra-se necessário delimitar claramente as propriedades do oral a ser ensinado. Para Dolz e Schneuwly (2004), essa definição passa pela necessidade de dissociar a oralidade da escrita, como tradicionalmente se faz, buscando destacar o que essa modalidade tem de próprio. Segundo os autores, é preciso 1) Construir o entendimento da importância da prosódia para se pensar o oral como funcionamento da fala; 2) Caracterizar o oral a partir de seus dois vieses: o espontâneo (pouco ou nenhum controle) e a vocalização de produções escritas (maior restrição); 3) Conceber a oralidade sob a perspectiva de seus multicódigos comunicativos.

A construção de um entendimento amplo da oralidade sugere a descrição da fala como uma construção composta por dimensões prosódicas – entonação, acentuação e ritmo. A *entonação* pode ser descrita como a variação da altura tonal da palavra falada, de acordo com as situações comunicativas (tom interrogativo ou exclamativo, por exemplo), as atitudes (polidez, autoritarismo, reprovação, ironia etc.) e as emoções (raiva, tristeza, alegria etc.) do falante. A *acentuação* diz respeito à intensidade com que alguns sons são produzidos em recortes silábicos ou sintáticos. Por fim, o *ritmo* se relaciona com a duração da articulação dos sons, dando forma ao fluxo da fala de uma pessoa.

Consecutivamente, se mostra necessária a observação da realização do oral tanto por sua ocorrência mais espontânea como por seu caráter mais restritivo. O oral mais espontâneo é caracterizado pela fala improvisada durante uma situação conversacional, apresentando marcas comunicativas próprias geralmente evidenciadas quando transcritas. Há um equívoco em tentar moldar essa fala a partir dos mecanismos comunicativos da escrita, já que a espontaneidade da fala é completamente imprevisível por ser produzida em ação. Enquanto a produção oral mais

restrita é considerada a vocalização de um texto escrito; “trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 133). Enquanto a primeira é costumeiramente condicionada e deslegitimada no espaço escolar por razões ideológicas e hegemônicas, como já supracitado, a oralização de textos escritos é a abordagem do oral mais contemplada pelas práticas cotidianas de ensino da oralidade nas aulas de português. Embora a oralização dos poemas do gênero slam se enquadrem nesse segundo modo de realização, é necessário ressaltar que seu caráter performático exige do sujeito habilidades acentuadamente mais complexas no plano do oral, as quais serão pontuadas na continuação.

Por fim, o terceiro parâmetro estabelecido pelos autores para a construção de uma concepção ampla de oralidade que seja trabalhada de maneira autônoma trata dos multicódigos comunicativos que extrapolam o domínio linguístico da comunicação oral. Para os autores,

Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo. O organismo pode trair o mal-estar e o medo do locutor quando este deixar escapar índices involuntários de uma emoção (aceleração do ritmo cardíaco, críspação dos músculos, sangue que aflui ao rosto, estrangulamento da voz), sejam eles perceptíveis ou não, linguística e prosodicamente. O organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) a serviço da colocação da voz e da comunicação oral (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 133-134).

São múltiplas as habilidades que podem ser mobilizadas durante a comunicação oral. Muitos desses recursos são do plano não verbal e podem funcionar tanto voluntariamente, complementando o significado do conteúdo linguístico, como denunciando emoções e sensações do enunciador, à sua revelia, durante a enunciação. Podem, ainda, substituir o conteúdo linguístico em alguns contextos comunicativos. A partir da sistematização estabelecida por Dolz e Schneuwly (2004), é possível ter uma noção mais abrangente de tais multicódigos:

Quadro 1 – Meios não linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARALINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz; Melodia; Elocução e pausas; Respiração; Risos; Suspiros.	Atitudes corporais; Movimentos; Gestos; Troca de olhares; Mímicas faciais.	Ocupação dos lugares; Espaço pessoal; Distâncias; Contato físico.	Roupas; Disfarces; Penteado; Óculos; Limpeza.	Lugares; Disposição; Iluminação; Disposição das cadeiras; Ordem; Ventilação; Decoração.

(DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 134)

O quadro acima inventaria o repertório de signos comunicativos não verbais que podem ser usados na comunicação oral classificados conforme algumas categorias. Os autores alcançaram uma sistematização clara e didática, facilitando a constatação de que o trabalho com a oralidade como objeto autônomo de ensino é abundante do ponto de vista das dimensões do oral ensináveis em sala de aula.

Na primeira categoria, os autores listam elementos que fazem parte da paralinguagem, compreendida como “uma espécie de modificação do aparelho fonador, ou mesmo a ausência de atividade desse aparelho, incluindo nesse âmbito todos os sons e ruídos não linguísticos, tais como assobios, sons onomatopeicos, altura exagerada” (STEINBERG, 1988, p. 05 apud DIONÍSIO, 2007, p. 182) ou, em outras palavras, um conjunto de sons não linguísticos que acompanham a voz atribuindo a ela algum significado compreensível pelo interlocutor, já que pode revelar as condições psicológicas e emocionais do enunciador no momento da enunciação. Para evitar equívocos conceituais, é oportuno registrar que Dolz e Schneuwly sintetizaram no item *melodia* os traços prosódicos (entonação, acentuação e ritmo) que compõem o fluxo melódico da fala.

Em seguida, abordam a cinésica (do inglês *kinesics*: movimento), que está diretamente associada à comunicação que se dá por meio dos movimentos do corpo. Ela pode exercer cinco funções (STEINBERG, 1988, p. 07-08 apud DIONÍSIO, 2007, p. 182):

- **Lexical:** gestos com significados próprios que podem substituir a comunicação verbal. Exemplo: estando em um bar, o movimento de levantar a mão, indicando que precisa da ajuda do garçom;
- **Descritiva:** gestos que buscam representar de forma simbólica algo ou alguém, em complemento da comunicação verbal. Exemplo: o gesto de levar dois dedos à boca para indicar um cigarro;
- **Reforçadora:** gestos que têm por intuito enfatizar o que está sendo enunciado pela ação verbal, de forma indissociável desta. Exemplo: o gesto de balançar a cabeça para um lado e para o outro para reforçar nossa negação a alguma coisa;
- **Embelezadora:** atos gestuais que pretendem embelezar a ação verbal. Exemplo: gestos graciosos executados com as mãos para tornar a explanação de algum conteúdo mais claro, mais esteticamente agradável;
- **Acidental:** os gestos que são executados involuntariamente. Exemplo: ações gestuais que fazemos sem querer quando estamos nervosos, por exemplo.

Por fim, o referido quadro lista elementos agrupados em três categorias que dizem respeito à configuração espacial e organizacional inerente à realização das práticas discursivas em que a comunicação oral é requerida.

As dimensões não linguísticas da comunicação humana esmiuçadas acima denotam o aspecto multifacetado das possibilidades de ensino do oral como objeto totalmente dissociado do texto escrito. Esses diversificados signos semióticos são de importância indiscutível no processo de produção de significados na comunicação oral. Todas as categorias sistematizadas pelo quadro de Dolz e Schneuwly contêm meios não linguísticos ensináveis no contexto do trabalho com a poesia slam: na **paralinguagem**, a qualidade da voz, melodia (entonação, acentuação e ritmo), elocução e pausas, respiração, risos, suspiros; na **cinésica**, atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais; na **composição espacial**, ocupação dos espaços pelo slammer; no **aspecto exterior**, o uso da camiseta personalizada para o evento e aparência geral; e na **disposição dos lugares**, a disposição dos lugares do júri, da plateia, dos percussionistas e dos DJs, posicionamento do tablado, iluminação, ordem, ventilação e decoração.

Logo, a proposição do ensino da oralidade de maneira autônoma exige a qualificação da discussão sobre *como* a abordagem deve caminhar e *o que* deve ensinado no plano do oral. Nesse sentido, a presente investigação propõe o ensino do oral de maneira conjunta com o gênero textual oral público slam, propondo o desenvolvimento de um oral que contempla as dimensões não linguísticas audíveis e visíveis da comunicação oral, além da configuração espacial e organizacional da batalha de poesias, em função das características composicionais e da finalidade do referido gênero. Só assim, acreditam Dolz e Schneuwly, será possível reconhecer a oralidade em seu caráter autônomo, como ocorre com a literatura, a produção escrita e a gramática, por exemplo, nas aulas de língua materna.

3 LINGUAGEM E SOCIEDADE

As contribuições do conceito bakhtiniano de linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico manifestado na relação do indivíduo com a sociedade influenciaram a maneira como Chouliaraki e Fairclough construíram um entendimento sobre a relação de linguagem e discurso, conduzindo-os à percepção de que o discurso é um momento de realização da linguagem como prática social. De acordo com os referidos linguistas (1999, p. 21), as práticas sociais, por sua vez, são “(...) modos rotinizados, ligados a espaços e tempos particulares, por meio dos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir conjuntamente no mundo”. Ou seja, são ações realizadas no decorrer da vida social e identificáveis por uma recorrência na forma, no conteúdo e na finalidade, localizadas em instâncias espaço-temporais próprias, nas quais os sujeitos podem interagir com os outros e com o mundo linguisticamente.

Nesta seção, discorreremos sobre as práticas sociais de linguagem sob a ótica dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), abordagem teórico-metodológica que se preocupa com as assimetrias de poder nas relações sociais, identificáveis e contestáveis através da análise dos discursos que circulam nos contextos das práticas sociais e trazem a esta pesquisa subsídios para reflexões sobre a insuficiência de ações pedagógicas que estimulem a participação oral pública na escola. Assim, é a partir dos ECD que o embate de vozes dentro da escola é pensado (quem fala, quem não fala, quando se fala, quando não se fala, por que se fala, por que não se fala), tomando-se como base a interrelação entre *discurso*, *poder* e *hegemonia* no horizonte da dinâmica dos espaços escolares.

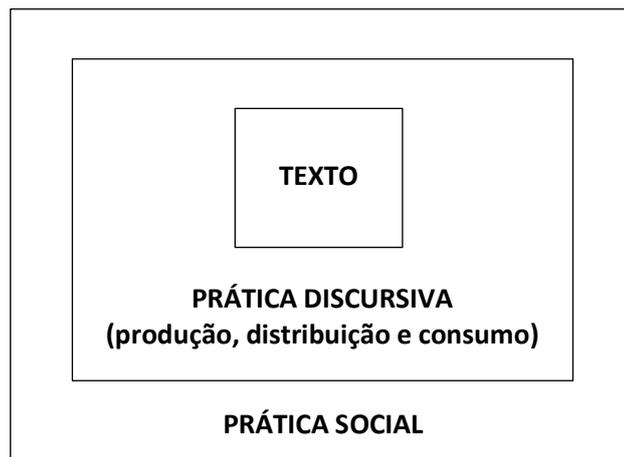
De maneira paralela, também revelam contribuições acerca da interrelação entre as interações discursivas e o processo de tessitura das identidades dos sujeitos. Já em diálogos com estudos sociológicos, os ECD dão luz a entendimentos acerca da relação entre *tradição* e *contemporaneidade*, ajudando a compreender como a tradição escolar tem regulado o trabalho com a oralidade, a escolha dos gêneros orais públicos geralmente trabalhados e a inserção (ou não) de culturas literárias orais não canônicas, como a poesia slam.

Por fim, pensamos a poesia slam em meio ao cenário da reconfiguração das tradições nas sociedades contemporâneas, trazendo à baila perspectivas como a dos Letramentos de Reexistência e a do Letramento Racial Crítico, que conduzem a abordagens críticas em relação ao lugar das vozes dos sujeitos nas sociedades multiculturais.

3.1 DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

A relação entre discurso e prática social está no centro das discussões da Teoria Social do Discurso, de Fairclough (2016[1992]). O método de análise tridimensional criado pelo linguista britânico estabelece princípios para os estudos do discurso diante da intrínseca relação entre linguagem e sociedade a partir das interrelações entre três dimensões que organizam a abordagem analítica: *texto* → *prática discursiva* → *prática social*. O quadro abaixo traz uma representação dessas três instâncias de realização do discurso:

Quadro 2 – Quadro Tridimensional do Discurso



(FAIRCLOUGH, 2016, p. 105)

Além das três dimensões de realização dos discursos, a Teoria Social do Discurso também propõe categorias de análise discursiva. Na instância do *texto*, as categorias de análise fazem referência ao vocabulário, à gramática, à coesão e à estrutura textual. Na esfera da *prática discursiva*, observam-se a produção, a circulação e o consumo dos discursos, além dos tipos de atos de fala, a coerência e a intertextualidade. E, por último, ideologia (os sentidos, as pressuposições, as metáforas etc.) e hegemonia (as orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas etc.) são os dois conceitos segundo os quais as práticas sociais são analisadas. Proposto em 1992 (tradução de 2001), o modelo tridimensional de análise de Fairclough segue servindo de base para os estudos críticos do discurso, embora tenha sido aprimorado em publicações mais recentes (2003, 2006), nas quais as três dimensões aparecem mais pulverizadas e o discurso, antes localizado de maneira centralizada na instância do texto, passou a ser compreendido como um dos momentos das práticas sociais (RAMALHO; RESENDE, 2022, p. 29). Entretanto, tanto o modelo tridimensional como as categorias de análise propostos

por Fairclough ainda fornecem a sistematização de uma metodologia bastante necessária aos Estudos Críticos do Discurso na atualidade.

Assim, os parâmetros teórico-metodológicos da Teoria Social do Discurso subsidiam nossa compreensão sobre as interações discursivas que permeiam a dialética entre linguagem e sociedade, permitindo, de forma conclusiva, indicar que

Todo discurso se manifesta em um texto – seja ele apenas linguístico, multimodal, oral e/ou escrito; 2. Todo discurso é processado por uma prática discursiva de produção, distribuição, consumo e interpretação textuais; 3. Todo discurso se encaixa em uma prática social/sociocultural (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 80).

Gonçalves-Segundo (2018) ratifica os princípios do método tridimensional descrevendo e situando como se dá a realização do discurso em cada uma das dimensões, o que nos conduz a uma oportuna associação com o contexto da prática social sobre a qual se debruça a presente pesquisa: a ação de manifestação do discurso se refere especificamente à sua concretização em formato de texto. No caso do gênero slam, corresponde ao texto poético, propriamente; O processamento do discurso está envolvido em ações discursivas de produção, circulação e consumo de textos que estabelecem parâmetros relacionados às ordens do discurso e aos papéis exercidos pelos diferentes sujeitos nela envolvidos. Trata-se, no contexto referido nesta pesquisa, à ação de produzir os poemas e ao ato enunciativo de declamá-los; por fim, o processo de encaixamento do discurso diz respeito ao movimento de incorporação do texto a uma prática social específica, compreendida sob condicionantes espaço-temporais particulares e constituída por ações reproduzidas e padronizadas e por relações de poder próprias. O acontecimento das batalhas de poesia slam se constitui, portanto, em uma prática social. Logo, compreender as conexões entre o uso da linguagem e a sociedade passa pela premissa de considerarmos que os discursos se realizam em todas as instâncias das práticas sociais, pois, além de serem moldados e restringidos pelas estruturas sociais, eles também as constituem.

É no bojo da concepção faircloughiana de discurso como prática social que se estabelecem discussões fundamentais sobre a interface entre *discurso* e *ideologia*. Para discutir ideologia no ponto de vista das interações discursivas como ação social, Fairclough (2016) parte de bases teóricas que apontam para três proposições iniciais: a) a ideologia se materializa nas práticas discursivas; b) a ideologia atua na constituição dos sujeitos; c) as instituições sociais que promovem aparelhamento ideológico funcionam na delimitação da luta de classes. É a partir da análise de tais asserções que Fairclough (2016) estabelece a seguinte consideração sobre as ideologias:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122).

Para o autor, as ideologias são representações da realidade constituídas nas instâncias das práticas discursivas e que contribuem para o estabelecimento, a sustentação e a transformação das relações de dominação. Fairclough (2016, p. 122) afirma, ainda, que quanto mais naturalizadas são as ideologias, mais elas se mostram dominantes, mas que também podem sofrer transformações através da luta ideológica, uma das dimensões das práticas discursivas.

Um exemplo de como as ideologias são constituídas pelas práticas discursivas é o que ocorre nas escolas durante a vivência do Dia da Independência do Brasil, sobretudo nas escolas públicas interioranas. Os estudantes – principalmente os que cursam séries do nível fundamental – são convencidos a participar do evento social do desfile cívico por discursos argumentativos constituídos por certa ideologia patriótica e reproduzidos pelas vozes dos agentes institucionais (“É uma data muito importante para nosso país”, “Sua participação ajudará nossa escola a manter a tradição”, “Você não pode ficar de fora desse momento cívico” etc.). O discurso persuasivo sustenta a premissa argumentativa de que a participação nesse evento representa um percurso obrigatório para o desenvolvimento do valor patriótico dos estudantes, aspecto ideológico altamente estimado pela escola. Além dos discursos em si, é recorrente que as instituições escolares vinculem a participação dos estudantes no desfile cívico à concessão compensatória de notas, condicionando o poder de decisão dos alunos e atribuindo um caráter meramente quantitativo à avaliação escolar. Ou seja, podem ser identificados aspectos ideológicos tanto nos eventos discursivos ilustrados como na estrutura da instituição escolar, que estabelece as ordens dos discursos e outros mecanismos para sustentação destes.

Assim, observando-se a forma e o conteúdo dos discursos exemplificados de maneira associada a outros recursos persuasivos institucionais, podem ser evidenciadas relações de dominação que garantem a manutenção de ideologias por meio de dinâmicas de natureza hegemônica do funcionamento da instituição escolar, o que traz à tona asserções sobre a relação entre *discurso e poder*, em uma concepção de poder como *hegemonia*. Fairclough (2016) define hegemonia como uma espécie de dominação de ordem econômica, política, cultural e ideológica que ocorre de maneira consensual (como nas relações discursivas no contexto escolar). Se perguntado aos pais e/ou responsáveis legais pelos estudantes, aos professores ou aos demais agentes que tenham algum poder decisivo no jogo hierárquico da escola, provavelmente haverá consenso quanto à obrigatoriedade de os estudantes desfilarem e, talvez,

até quanto à relação direta entre desfilar e desenvolver do valor patriótico. É o senso comum – retroalimentado pelo fator *tradição* – que dá à escola esse poder consensual de deliberar sobre se o patriotismo é um valor ideológico que deve ser construído nos estudantes e quais as formas de realizá-lo.

Em contrapartida, geralmente não existe espaço para que seja perguntado ao estudante se ele deseja participar voluntariamente do desfile, se ele concorda que os desfiles são obrigatórios para a constituição do patriotismo ou mesmo se o desenvolvimento de uma ideologia patriótica faz sentido para eles. Os estudantes cumprem papéis sociais que ficam muito abaixo da pirâmide hierárquica da escola, não integrando a massa de vozes consultáveis (o que é consensual), enquanto gestores, coordenadores e professores tenham o direito preestabelecido de circular seus discursos quando e onde desejarem (o que também é consensual). Esse embate de vozes é um indício da assimetria de poder nas relações sociais no microuniverso escolar. Ou seja, somada à institucionalização de normas, papéis sociais e preferências ideológicas, também é institucionalizada a ausência do espaço dialógico com os estudantes, compreendida aqui como um mecanismo consensual de controle.

Logo, é através da dinâmica da hegemonia que o poder é alcançado e mantido por meio de discursos de algumas pessoas, cujo direito ao poder-dizer existe em detrimento da livre circulação das vozes de outras. Embora às vezes o poder possa ser conquistado à força, é por meio da hegemonia que ele se estabelece com maior recorrência, uma vez que o consentimento costuma consolidar a manutenção de posições sociais dominantes.

Embora cite Althusser em seus postulados, Fairclough (2016) faz algumas ressalvas ao caráter determinista que o marxista francês dá aos processos de reprodução das ideologias dominantes por meios dos citados aparelhos ideológicos. Para além de enxergar a ideologia como um ‘cimento social’, Fairclough chama atenção para a possibilidade de transformação das práticas e das relações de dominação através da luta ideológica como uma dimensão da prática discursiva:

A teoria althusseriana do sujeito exagera na constituição ideológica dos sujeitos e, conseqüentemente, subestima a capacidade de os sujeitos agirem individual ou coletivamente como agentes, até mesmo no compromisso com a crítica e na oposição às práticas ideológicas. Aqui também é importante adotar a posição dialética que defendi anteriormente: os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. O equilíbrio entre o sujeito ‘efeito’ ideológico e o sujeito agente vivo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126).

Fairclough não nega, aqui, que existe um sistema social de aparelhamento que automatiza a constituição ideológica dos sujeitos a partir da reprodução de discursos hegemônicos. Ele sugere que esses processos não são tão fechados em si mesmos, uma vez que a dinâmica das práticas discursivas permite que os sujeitos possam agir criativa e criticamente em relação às práticas, reestruturando as relações de dominação. A advertência acima está na base de toda a concepção de *mudança discursiva* do autor, preceito através do qual os sujeitos (sejam eles produtores ou intérpretes dos discursos) possuem a possibilidade de, a depender de variáveis sociocognitivas e circunstanciais, alcançar interpretações que os façam problematizar as convenções e produzir mudanças estruturais nas ordens do discurso.

No contexto escolar, como vimos, as ordens do discurso estão estabelecidas pela estrutura institucional de tal forma que se sobressaem facilmente as assimetrias de poder que se constituem em função de convenções que limitam as vozes dos estudantes e fazem circular as vozes que representam os discursos institucionais. Professores e estudantes possuem papéis sociais bastante heterogêneos no funcionamento escolar, a ponto de os primeiros poderem ser consultados e os segundos, não, quanto a demandas que envolvem ambos os grupos (como é o caso da participação dos desfiles cívicos, que costumam ser organizados com o suporte dos professores). Frente à dinâmica das práticas discursivas, condições heterogêneas podem ressaltar contradições e engendrar percepções diferenciadas sobre os discursos e o que eles carregam ideologicamente, levando à luta hegemônica, na qual um entendimento já convencionalizado pode ser questionado e reformulado (FAIRCLOUGH, 2016, p. 134-135). Se uma professora resolve problematizar o sentido que os desfiles cívicos têm para a juventude da atualidade, criando um espaço de diálogo com uma de suas turmas e rompendo a tradição consensual de silenciamento da opinião dos estudantes, é provável que percepções diferenciadas sobre a temática sejam levantadas e contradições do processo, ressaltadas, podendo levar a reformulações do entendimento daquele grupo sobre o caráter obrigatório da participação dos estudantes nos eventos cívicos. Portanto, ainda que a escola seja uma das instituições sociais que aparelham ideologicamente a sociedade, há possibilidades de transformação nas instâncias das práticas discursivas (*mudança discursiva*) que possibilitam a luta ideológica, que, por sua vez, levam a questionamentos e reconfigurações de contextos hegemônicos (*luta hegemônica*).

Nesta pesquisa, a proposição de uma abordagem que conduz ao desenvolvimento da oralidade visa à mudança do comportamento discursivo dos alunos, já que parte considerável das justificativas recorrentes para eles decidirem não falar, quando solicitados, é que *não sabem* falar em público. A mudança, neste caso, é vislumbrada como consequência de ações

pedagógicas interventivas que fornecem condições materiais para que eles desenvolvam sua comunicação oral e preencham os espaços vazios com suas vozes e presenças.

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens do discurso: estão desarticulando ordens do discurso existentes e rearticulando novas ordens do discurso, novas hegemonias discursivas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 134).

Segundo o autor, em função do novo comportamento discursivo dos sujeitos (que não são assujeitados, mas agentes), novas convenções vão sendo concebidas. As novas convenções levam a uma reestruturação das ordens do discurso, já que essas estruturas discursivas podem ser rearticuladas, devido à sua configuração mutável. Esses processos de rearticulação da ordem discursiva evidenciam que as hegemonias dominantes são constituídas por um equilíbrio inconstante, o que está no cerne da premissa faircloughiana de que o poder hegemônico é constituído por uma natureza instável. Dessa maneira, uma nova reconfiguração entre as hegemonias discursivas dentro da instituição escolar levaria a uma dinâmica comunicativa dialógica e multilateral entre todos os atores circulam no microuniverso da escola e sobre as quais pesam muitas decisões.

Portanto, uma das preocupações mais centrais dos Estudos Críticos do Discurso é buscar uma relação mais equilibrada entre os lugares dos discursos dentro dos ambientes institucionais – como o da escola –, já que a democratização é concebida por Fairclough (2016) como um importante parâmetro de mudança, especialmente no âmbito dos discursos. Para ele, a democratização dos discursos é compreendida como “a retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 258). Logo, as assimetrias de poder que dão sustentação ao contraste entre a circulação dos discursos institucionais e dos estudantes devem ser discutidas, analisadas e desconstruídas por meio da luta ideológica e da luta hegemônica, duas instâncias interrelacionadas da Teoria Social do Discurso que visam, ao fim e ao cabo, à mudança discursiva e social de sujeitos assujeitados pelas estruturas e relações discursivas que produzem e mantêm as desigualdades nos espaços institucionais.

3.1.1 Discurso e identidade: as práticas discursivas e a tessitura das identidades

A natureza discursiva do processo de tessitura das identidades dos sujeitos é um desdobramento teórico da concepção de discurso como prática social. Quando nos

comunicamos, não o fazemos como usuários esvaziados de nosso lugar no mundo. No processo de produção de discursos, acionamos referenciais simbólicos relacionados à nossa nacionalidade, gênero, sexualidade, profissão, religião, classe social etc. Partimos, portanto, do entendimento de *identidade* como o conjunto de representações simbólicas com as quais nos identificamos ou que somos identificados através dos discursos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159).

Assim, o processo de construção das identidades se dá no seio das interações sociais, uma vez que a percepção que temos sobre a maneira como o outro é constituído impacta nossas referências simbólicas (ratificando-as ou confrontando-as) e acaba por dar contorno às nossas existências sociais. “É por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem” (MOITA LOPES, 2002, p.30). Ou seja, as identidades dos sujeitos são constituídas a partir da maneira como eles se conectam (ou são conectados) aos significados contidos nos discursos dos outros, marcados por contextos espaço-temporais próprios.

[...] o discurso não ocorre num vácuo social, mas numa situação determinada, sócio-historicamente marcada e entre interlocutores. Nesse contexto, constroem-se as identidades, as quais não estão prontas e acabadas, mas se formam durante os processos discursivos. Nessas construções, é inegável a relação de poder presente nas práticas discursivas e intrínseca à construção de significados, já que temos posicionamentos sócio-históricos na vida social, ainda que essas relações de poder possam ser revertidas por meio de contradiscursos (CAVALCANTI, 2010, p.07).

Cavalcanti (2010) retoma a concepção de discurso como uma construção social mediada por relações de poder e por fatores contextuais de ordem sócio-histórica que, por um lado, determinam a construção de significados e, por outro, estão sujeitos a alterações decorrentes do próprio processo de contínua atualização que se dá na dinâmica das interações sociais. É devido à fluidez presente nas práticas discursivas que o caráter inacabado e processual da construção das identidades se estabelece, sobretudo nestes tempos, em que as sociedades estão vivenciando alterações constantes nos modos de vida e nos comportamentos sociais dos sujeitos. Na Modernidade Tardia (GIDDENS, 2002), a fragmentação do indivíduo tem levado à confrontação de realidades já estabelecidas e de identidades já estabilizadas, influenciando a construção de significados, alterando o processo de produção e circulação de discursos e fazendo com que as referências identitárias das pessoas sejam construídas e reconstruídas continuamente.

Nesse sentido, não é por casualidade que os discursos dos poetas nos campeonatos de slam Brasil afora contenham, de maneira frequente, assuntos agrupados sob o grande guarda-

chuva temático da *Identidade*, como racismo estrutural, padrões sociais de beleza, desigualdade de gênero, desigualdade social, xenofobia, direitos dos povos indígenas, intolerância religiosa etc. Esses são assuntos de interesse recorrente dos slammers porque são questões que atravessam diretamente a construção das representações simbólicas que delineiam suas existências sociais, de maneira que se mostra completamente natural que estejam presentes em seus discursos, sobretudo em práticas sociais como os eventos de Slam, cuja finalidade é promover a circulação de subjetividades e vozes múltiplas que não têm chance em outros espaços. Certamente, os slammers que falam sobre o racismo estrutural, por exemplo, dominam variadas temáticas, mas é compreensível que, em espaços nos quais as vozes circulam em um formato tão confessional e legítimo, eles escolham falar de questões que afetam em maior proporção seu modo de vida.

Por todas as questões discutidas acima, *Identidade* foi o tema escolhido para ancorar os debates das rodas de conversa que compuseram a fase prática desta pesquisa-ação. Foram momentos em que os sujeitos da pesquisa tiveram acesso a uma variedade de discursos (em vídeos, canções, depoimentos dos convidados e relatos dos colegas) que abordaram diversos subtemas relacionados à constituição de suas identidades, tanto os associados às questões étnico-raciais, de gênero ou de classe social como os que englobam os aspectos geográficos, históricos e culturais que constituem sua condição social.

Logo, é na dinâmica das interações discursivas (como as possibilitadas pelas rodas de conversa) que se dão dois movimentos essenciais para a constituição das identidades dos sujeitos: alteridade e autopercepção. É a partir do contato com as representações e significações reveladas pelos discursos do *outro* que exercemos continuamente o processo de reconhecimento das referências identitárias que *nos constituem* em um determinado tempo-espaço. Posteriormente, no capítulo 4, a análise textual dos poemas terá a finalidade de observar *se e o que* revelam os discursos dos poetas sobre suas próprias identidades.

3.2 A LUTA HEGEMÔNICA E A RECONFIGURAÇÃO DAS TRADIÇÕES

Em paralelo, a perspectiva da luta hegemônica conduz a constatações sobre o ensino da oralidade na escola em diálogo com o panorama da reconfiguração das tradições na contemporaneidade. As abordagens sociológicas de Giddens (1997) e Thompson (2002) sobre o papel das tradições apresentam importantes convergências com os estudos do discurso na perspectiva faircloughiana de transformação das convenções. Os sociólogos analisam o panorama das tradições no contexto da modernidade tardia, defendendo que a dinâmica da

evolução dos meios de comunicação, do desenvolvimento da tecnologia e do avanço da indústria midiática alterou os sistemas de crença e de valores e as relações sociais e discursivas, ressaltando contrastes que levam a reformulações das tradições. Assim, o entendimento dos autores de que a globalização inaugurou uma nova dialética na esfera dos discursos, ideologias e convenções sociais está em consonância com os pressupostos de mudança discursiva e social da Teoria Social do Discurso.

Em seus postulados, Thompson (2002) apresenta sua concepção sobre as tradições a partir da descrição de quatro aspectos que as constituem: o hermenêutico, o normativo, o legitimador e o identificador. Para o autor, o *hermenêutico* diz respeito a um conjunto de pressupostos relacionados às crenças, valores e julgamentos que são aceitos pelas pessoas e reproduzidos por elas de geração a geração (as representações). O *normativo* compreende princípios ideológicos e de comportamento oriundos do passado que norteiam conceitos e ações do presente. Tais ações e crenças são naturalizadas através da rotina e realizadas com pouca ou nenhuma reflexão. O aspecto *legitimador* costuma apoiar o exercício do poder e da autoridade, pois é o mecanismo que garante a obediência àqueles que detêm a tradição. Segundo Thompson (2002, p. 164), é neste aspecto que as tradições “podem se tornar ‘ideológicas’: isto é, podem ser usadas para estabelecer ou sustentar relações de poder estruturadas sistematicamente de maneiras assimétricas”. O último aspecto, o *identificador*, é o que leva as tradições a fornecerem representações simbólicas para a formação ideológica das pessoas em dois planos: o individual e o coletivo, já que os sentidos que as pessoas têm de si como indivíduos e como integrantes de um grupo social são moldados por crenças, valores e modelos de comportamento que são transportados do passado.

É partindo dessa caracterização que o sociólogo analisa o cenário das tradições na modernidade, fornecendo argumentos conclusivos que auxiliam de maneira essencial nossa compreensão sobre o processo de reconfiguração das práticas tradicionais. Por um lado, ele afirma que “com o desenvolvimento das sociedades modernas, há um gradual declínio da fundamentação tradicional da ação e no papel da autoridade tradicional – isto é, nos aspectos normativos e legitimadores da tradição” (THOMPSON, 2002, p. 165), pois as práticas discursivas e sociais contemporâneas conduzem à problematização tanto das normas e das práticas rotinizadas pelas tradições como das relações de poder que garantem que alguns exerçam autoridade sobre outros. Contudo, apesar das transformações demandadas pela contemporaneidade, o autor defende que as tradições retêm sua importância no mundo moderno, especialmente em seus aspectos hermenêutico (fornecendo representações de mundo) e identificador (criando o sentido de pertencimento). Para o autor, o enfraquecimento da

autoridade tradicional e dos fundamentos tradicionais da ação não correspondem necessariamente ao desaparecimento das tradições, estando mais relacionado a uma sinalização de mudança na natureza e na função das tradições. Ou seja, trata-se de um processo que contesta a vigência de determinado sistema de crenças, valores e padrões de comportamento de outrora em função dos interesses e demandas sociais da atualidade.

Dentre os aspectos inerentes à contemporaneidade apontados como motores da reconfiguração do tradicional, destacamos a atividade reflexiva. A reflexividade é entendida como a capacidade sociocognitiva de monitorar nossas práticas e ações, estando entre os elementos mais constitutivos da natureza humana. De acordo com Giddens (1991, p. 39), em sociedades pré-modernas, sobretudo naquelas em que a alfabetização não era acessível a todos, essa capacidade humana esteve a serviço da interpretação e do esclarecimento das tradições, funcionando para sua sustentação. Com a modernidade, a evolução da produção e circulação do conhecimento, as novas atividades profissionais e os novos modelos de interação social fizeram a rotinização da vida cotidiana perder a conexão com o passado, alterando a realização das práticas e, portanto, influenciando a atividade reflexiva sobre essa nova realidade social. Conforme Giddens (1991, p. 39), “a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. Com o advento da modernidade, o que se sobressai é uma atitude reflexiva que não é movida apenas pela busca do novo em si, mas que é marcada pela ampliação do alcance dessa reflexividade, que também inclui a reflexão do próprio ato reflexivo. Ou seja, para o autor, a modernidade inaugura a era na qual as certezas são passíveis de revisão, destacando o caráter instável de todo conhecimento.

No capítulo anterior, mencionamos que o espaço restrito que a oralidade ocupa no ensino de português tem relação com a influência que a colonização e a escravidão exerceram sobre a comunicação oral dos primeiros povos que compuseram a sociedade brasileira e sobre o processo de escolarização no Brasil. Sugerimos também que esse lugar mais periférico que a oralidade tem ocupado se mantém por força da manutenção de representações ideológicas hegemônicas (tradições) acerca da linguagem, que ainda guiam a dinâmica e a finalidade das aulas de português. As tradições, como sabemos, tendem a regular a vida social. No contexto educacional, entendemos que a atenção desproporcional destinada às duas modalidades de expressão da língua (escrita e oral) tem sido determinada por construções ideológicas sobre a linguagem (estruturalismo) e sobre a língua portuguesa (grafocentrismo), pelas convenções (curriculares, pedagógicas e comportamentais) e pelas ordens discursivas e relações de poder

já estabelecidas no cotidiano da instituição escolar. Entretanto, vimos que a problematização das concepções de linguagem fez surgir novas perspectivas sobre a língua no bojo das interações sociais, levando a um revisionismo dos parâmetros curriculares oficiais.

Por essa razão, após a década de 1990, com a publicação dos PCN, a escola e os profissionais da Educação passaram a reconfigurar conceitos e procedimentos metodológicos referentes ao ensino da língua materna. Esta pesquisa representa, inclusive, uma evidência desse processo de reconfiguração das convenções que está em curso contínuo, uma vez que problematiza o ensino de língua portuguesa sob o ponto de vista do ensino da oralidade em diálogo com culturas literárias orais não canônicas, como a poesia slam, ressaltando faltas, equívocos e contradições e abrindo caminho para novos entendimentos teórico-metodológicos sobre o trabalho da oralidade como objeto autônomo de ensino.

Outra particularidade que tem contribuído para a necessidade da reconfiguração das práticas tradicionais no âmbito do ensino de língua materna é que o público atendido pelas escolas também tem mudado, se tornando cada vez mais heterogêneo e plural. Essa mudança estrutural reclama da escola a necessidade de ser o mais inclusiva possível. É sobre o que discorre Bell Hooks (2017) quando aborda o efeito das transformações socioculturais ocorridas nas sociedades contemporâneas no contexto do funcionamento da escola:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos do saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente (HOOKS, 2017, p. 63).

A autora aborda a necessidade de atualização da instituição escolar frente à nova configuração multicultural da sociedade, sugerindo que os atores sociais repensem sua prática e reflitam sobre a responsabilidade de seus papéis sociais na manutenção de desigualdades e preconceitos dentro da escola. Ela trata também das expectativas dos alunos nessa nova configuração, indicando a necessidade de a escola incluir práticas de aprendizagem inovadoras para atender suas atuais demandas.

Portanto, as palavras de Hooks ilustram alguns dos aspectos tradicionais da dinâmica escolar que estão sendo superados em nossos tempos devido a processos decorrentes da circulação de uma maior diversidade cultural dentro dos muros da escola. Essas transformações são oriundas de alterações do conjunto de representações que ocorrem no seio das interações discursivas dos sujeitos, em várias camadas da vida social. Logo, a possibilidade de mudança

nas práticas e estruturas discursivas é o que conduz, ao final e ao cabo, à transformação de formas tradicionais de representação de mundo e à reconfiguração das tradições na escola ou fora dela.

3.3 LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA

O cenário dos letramentos também dialoga com a abordagem crítica do lugar das vozes dos sujeitos nas sociedades multiculturais. O conceito, concebido no plural, advém dos novos estudos do letramento, para os quais é necessário considerar que as práticas letradas ocorrem em instâncias variadas da vida social das pessoas e, por isso, são heterogêneas, múltiplas, historicamente situadas e marcadas pelas trajetórias linguísticas dos sujeitos, em contraponto ao entendimento anterior de *letramento* como sinônimo de *alfabetização*. Street (2014) faz um breve paralelo entre as maneiras diferentes de se entender e discutir a temática:

Anteriormente, o foco de boa parte da pesquisa acadêmica incidia sobre as consequências cognitivas da aquisição do letramento. Na Sociolinguística, a ênfase tem sido dada às diferenças entre letramento e oralidade como canais de comunicação e, em contextos educacionais, os “problemas” de aquisição e de como “tratar” os aprendizes com dificuldades de leitura e escrita. Recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural (STREET, 2014, p. 17).

Para o autor, as práticas de linguagem realizadas pelos sujeitos não podem ser compreendidas de forma deslocada de seu espaço de realização, a sociedade, destacando sua natureza multiforme, que aglutina variados contextos culturais. Tais práticas sobrepõem as premissas de outrora voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita e passam a contemplar aspectos complexos associados às vivências das pessoas em suas culturas locais. Na perspectiva desses letramentos – *letramentos sociais* para Street –, portanto, são reconhecidas as nuances referentes às práticas culturais dos falantes, que notadamente atravessam a relação dos sujeitos sociais com a linguagem.

A pesquisadora Ana Lúcia Silva Souza abordou essa problemática em seu livro *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. No livro, produto de sua tese de doutorado, os *letramentos de reexistência* designam as práticas de uso social da linguagem ainda não legitimadas socialmente, embora diretamente relacionadas à materialidade da vida social dos sujeitos, de modo que o movimento hip-hop é concebido pela pesquisadora como uma agência de letramento (ou de multiletramentos – já que mobiliza linguagem oral, escrita, imagética e sonora) e seus ativistas, como agentes legítimos desses processos. Para ela,

a importância do reconhecimento de práticas de letramento realizadas nas variadas esferas do cotidiano está no seu poder de ampliar o conhecimento sobre a linguagem e sobre os sujeitos que a usam, desvelando, de maneira particular, aspectos do funcionamento da língua próprios de grupos sociais marginalizados. É necessário deixar de lado a preocupação com os conhecimentos que são ausentes nesses grupos e passar a reconhecer a existência de conhecimentos, que, embora não valorizados socialmente, trazem significado às vidas das pessoas, como no contexto dos multiletramentos possibilitados pelo movimento hip-hop (SOUZA, 2011, p.35).

Logo, tais práticas de letramento envolvem a ação de ressignificar usos linguísticos não validados socialmente, através dos quais as funções sociais dos sujeitos são constituídas e sustentadas em um processo de contínua reafirmação de suas existências, de maneira que os letramentos de reexistência são assim postulados pelo que têm de próprio, de singular.

A singularidade está nas microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas... não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, própria de situações em que estão em disputa lugares socialmente legitimados (SOUZA, 2011, p. 37).

A pesquisadora defende a relevância do reconhecimento das particularidades que constituem os modos de dizer e os modos de ser dos sujeitos, uma vez que elas estão vinculadas ao processo de constituição de suas identidades sociais. A adoção de um entendimento sobre os letramentos sob a perspectiva de seu caráter heterogêneo e múltiplo possibilita, portanto, um olhar menos excludente sobre os sujeitos, sobre seus usos linguísticos, sobre os papéis sociais que exercem e sobre suas identidades.

Devido à sua natureza inclusiva, a concepção teórica dos letramentos sociais se mostra tão necessária quanto urgente ao colocarmos em perspectiva a ausência/carência de representatividade e de oportunidade vinculada aos grupos sociais minorizados, como mulheres, pessoas indígenas, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIA+ e, sobretudo, os negros. Embora a população negra constitua a maioria do povo brasileiro e contribua de maneira especial para a formação da identidade cultural nacional, ela tem sido historicamente vitimada pela invisibilização social. A Lei 10.639/03, voltada ao reconhecimento da relevância da história e da cultura afro-brasileiras e africanas no contexto escolar, não logrou garantir a inclusão nem a valorização dessas populações na escola, que ainda são espaços que reproduzem e sustentam o racismo estrutural e institucional.

Por isso, convém trazer à baila a concepção de letramento racial crítico, da pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira. Essa corrente dos letramentos é voltada à desconstrução das formas de pensar as questões raciais e de agir sobre elas, propondo e executando ações pedagógicas em/entre instâncias sociais diversas (contexto escolar, ambiente de trabalho, coletivos, movimentos sociais etc.) que fomentem a mudança de comportamento e do pensamento acerca da racialização das relações sociais, como resume a pesquisadora:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais (FERREIRA, 2015, p. 138).

Nesse sentido, por integrarem uma quantidade majoritária de negros nas práticas linguísticas que promovem, o movimento hip-hop e as batalhas de poesia slam devem ser concebidas como práticas de letramento social crítico, pois dão acesso e visibilidade a sujeitos e a discursos que confrontam e denunciam a forma como as relações de poder decorrentes do racismo estrutural afetam suas existências. São, portanto, movimentos contra-hegemônicos que atuam comunitariamente na luta contra o racismo.

Em vista das constatações que a perspectiva dos letramentos sociais traz para os estudos sobre os usos da linguagem, aqui destacadas sob a ótica da pesquisadora Ana Lúcia de Souza em diálogo com a Aparecida de Jesus Ferreira, defendemos nesta investigação a concepção de que as batalhas de poesia slam estão constituídas por práticas de uso da língua que são realizadas em circunstâncias comparáveis às do movimento hip-hop, o que igualmente as valida como agências de letramento e, por conseguinte, como práticas de letramentos de reexistência. Trata-se de práticas que fomentam a produção poética de textos autorais carregados de significados para o microuniverso da rua e que têm sua realização legitimada por meio de eventos que integram e promovem sociabilização entre todos os participantes (organizadores, poetas e público em geral). As batalhas são a circunstância espaço-temporal que aglutina aspectos linguísticos, culturais, psicossociais e estruturais diretamente relacionados às vivências da comunidade que mora e circula pelo entorno do local do evento, fomentando a realização de práticas de letramento que consideram as modalidades escrita e oral da linguagem, mas que também envolvem o fomento à leitura e o consumo de formas de expressão como a música e o grafite.

Desse modo, a inclusão da poesia slam nos espaços escolares atende à necessidade de a escola dialogar com a multiplicidade de práticas de letramento oriundas de diferentes esferas

da sociedade, por onde circulam usos linguísticos, significados e temáticas particulares em função da natureza multicultural da sociedade. Nesse sentido, Rojo (2009) indica que

[...] o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, *polifônico* em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas *valorizadas*, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais (ROJO, 2009, p. 115, grifos da autora).

Compreendemos, portanto, que a instituição escolar deve se interessar em fomentar diálogos multiculturais dentro de seus muros, de maneira que as culturas locais e populares possam trazer para a escola demandas sociais oriundas das vivências reais dos estudantes. Dessa maneira, a escola pode potencializar a formação de um sujeito protagonista que valorize e promova a tolerância e a democracia e que seja, de acordo com Rojo (2009, p. 115), “multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua”. Ademais, é através da interlocução com as variadas práticas sociais de letramento que a pluralidade de comportamentos linguísticos e sociais e de sentidos pode ser evidenciada, alterando a dinâmica da luta hegemônica dentro e fora do ambiente escolar.

Por fim, a relação intrínseca entre a possibilidade de falar por meio das poesias e ser ouvido e a condição de existência/pertencimento social dos sujeitos presentes consolida o direito à ocupação de espaços sociais, evidenciando relações entre identidade, poder e o uso da palavra. A ação performática é de onde o/a slammer pode alçar sua voz carregada de subjetividades, confissões e considerações sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Constituindo-se porta-voz de si mesmo, de sua família, de seu bairro ou comunidade e sendo ouvido e visto, terá, então, consumada sua existência social e alcançará a condição de pertencimento àquela comunidade de slam, ao grupo de iguais que seu grito representa, à poesia.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.

(Paulo Freire)

A realidade da sala de aula nos apresenta desafios variados e heterogêneos diuturnamente, exigindo de nós, professores, uma atitude ativa e autônoma para compreendermos variáveis que não podemos controlar e superarmos limitações que estão ao nosso alcance, em nossa própria prática. O trabalho com a oralidade sempre me foi incômodo, não só porque sua eficácia está relacionada a aspectos da personalidade dos estudantes, mas principalmente devido à minha falta de conhecimento sobre como ensinar a modalidade oral para além das leituras em voz alta, dos debates dirigidos e das apresentações pontuais em seminários e, sobretudo, como avaliar os processos. Portanto, tanto a escolha da oralidade como objeto de ensino como a busca por um método que pudesse sistematizar a presente proposição teórico-metodológica são oriundas da realidade de minha sala de aula e servem à tentativa de solucionar limitações, que são dos estudantes, dos livros didáticos, do currículo, das expectativas institucionais sobre o processo de apropriação da linguagem, mas que são também minhas, como pessoa e profissional.

Nesta seção, apresentaremos e justificaremos os encaminhamentos metodológicos escolhidos – não sem incertezas ou inseguranças – para guiar as etapas práticas e analíticas desta investigação. Inicialmente, descreveremos a natureza, o contexto e os sujeitos que participaram da pesquisa. Na sequência, detalharemos os procedimentos pedagógicos realizados na fase interventiva para a constituição dos dados a serem analisados. E, por fim, explanaremos os parâmetros estabelecidos para a análise desse *corpus* em duas frentes: análise crítica dos discursos contidos nas poesias elaboradas pelos estudantes e análise do comportamento comunicativo oral dos participantes ao fim da etapa prática da investigação.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

As pesquisas que surgem no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) demandam, inerentemente, duas atitudes dos pesquisadores: interpretar e intervir. Nelas, pretende-se planejar, aplicar e avaliar um método que vise a solucionar um problema ou limitação do contexto do ensino de língua portuguesa. Partindo de uma base

teórica que possibilita adensar o olhar sobre uma problemática específica, essa categoria de investigação tem como finalidade agir sobre a realidade das salas de aula e sugerir alterações em circunstâncias associadas a suas vivências linguísticas, podendo apresentar uma abordagem mais localizada, neutra e técnica ou mais comprometida com as problemáticas sociais de fundo, associadas aos objetos de pesquisa.

No caso desta investigação, utilizamos pressupostos teórico-metodológicos dos Estudos Críticos do Discurso, cujo enquadre é conduzido por um ímpeto científico crítico e político, de modo que uma pesquisa realizada sob a ótica dos ECD é explicitamente engajada no combate às desigualdades sociais, estruturadas e mantidas pelas práticas discursivas. Por outro lado, nosso objetivo final denota comprometimento social, já que buscamos, por meio da presente proposta, um maior equilíbrio no acesso e no controle do discurso público, que, por razões já pontuadas, é tradicionalmente desigual e excludente nos ambientes institucionais. Logo, além de interpretativa e interventiva, a natureza desta investigação também é explicitamente engajada, haja vista a fundamentação teórica escolhida e o tipo de mudança pretendida.

Nesse sentido, esta pesquisa direcionou-se à investigação das possíveis contribuições de um trabalho sistemático com o gênero slam para o desenvolvimento da oralidade em estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como fim a apropriação da fala pública. Para tal, na etapa prática da pesquisa, foram realizados procedimentos de ensino/aprendizagem relacionados à produção de poesias faladas do gênero slam. Nossa abordagem foi desenvolvida com cunho majoritariamente qualitativo (podendo apresentar dados quantitativos em menores proporções), já que a pesquisa tem como foco a análise de aspectos subjetivos do comportamento discursivo dos sujeitos, ressaltados e determinados por demandas procedimentais, contextuais e sociais associadas ao gênero textual escolhido. Da mesma maneira, também é qualitativo processo de observação do comportamento comunicativo dos estudantes após as atividades desenvolvidas, visando a identificar possíveis competências comunicativas orais desenvolvidas por eles.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A Escola Municipal Prefeito Luiz Manoel Nogueira, localizada na Av. Dr. Humberto da Costa Soares, s/nº, Camela, Ipojuca/PE, código INEP 6132338, foi a instituição escolhida por: 1) ser o ambiente de minha atuação docente, exigência do programa; 2) ser meu local de trabalho há 12 anos, havendo vínculos afetivos tanto com a escola quanto com a comunidade; 3) atender a um alunado acentuadamente vulnerável socialmente; e 4) apresentar apenas 3,5 no

IDEB 2021, ficando abaixo da média do município (4,2), do Estado de Pernambuco (5,4) e do Brasil (5,5).

A instituição funciona nos três turnos, recebendo alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além da modalidade EJA, nos módulos III e IV. No ano de 2022, atendeu, em média, 800 alunos distribuídos em 23 turmas. A escola tem 11 salas de aula (3 no térreo e 8 no primeiro andar), uma biblioteca (em processo de organização) e um laboratório de ciências (em desuso). O alunado atendido pela referida escola é composto majoritariamente por residentes da área urbana do bairro de Camela, porém ao redor de 20% dos estudantes são oriundos da área rural.

Figura 1 – A fachada da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

A comunidade onde a escola está localizada tem por volta de 25 mil habitantes e é o mais isolado dos seis bairros da cidade de Ipojuca/PE (Ipojuca-sede, Nossa Senhora do Ó, Porto de Galinhas, Maracaípe, Serrambi e Camela). Está a 40 km do complexo industrial do Porto de Suape, 20 km do fluxo turístico das praias do município e não possui um sistema de transporte público eficiente que integre o camelense a todas as localidades ipojucanas. Possui uma creche e quatro escolas municipais, uma escola estadual e duas privadas, de pequeno porte, além de uma filial do projeto social Orquestra Criança Cidadã. Não apresenta atrativos culturais nem uma variedade de equipamentos públicos que sirvam a esse fim, possuindo apenas uma praça,

duas quadras poliesportivas e um estádio de futebol para o entretenimento da população, que é bastante religiosa, motivo pelo qual existem dezenas de igrejas de diversas denominações.

O distrito é conhecido ainda pela Feira Popular que ocorre todas as sextas-feiras, há mais de 40 anos, e pela Festa de Santo Antônio, que ocorre em junho. A base econômica dos camelenses é constituída pelo funcionalismo público, pelo setor de comércio e serviços e, principalmente, pela cultura canavieira. A localidade é, inclusive, totalmente circundada por plantações de cana-de-açúcar.

Outra questão relevante para contextualizar a pesquisa está associada à violência social. Na última década, Camela tem sido assolada pela ascensão do tráfico de entorpecentes, de maneira que as pessoas vivem sob a insegurança de estar no meio da guerra às drogas implementada pelo Estado brasileiro. Alto da Palmeira, Alto da Foice, Alto da Compesa e Barrinho são, ao mesmo tempo, as principais áreas do bairro de onde vêm os estudantes e onde as ocorrências policiais são mais comuns. A escola, inclusive, está localizada em uma região de vulnerabilidade social.

Levamos em conta as limitações geográficas, econômicas e sociais da realidade circundante dos estudantes durante toda a pesquisa: na escolha do objeto de ensino, na delimitação do nosso objetivo final, na seleção dos instrumentos pedagógicos, na curadoria das dinâmicas, vídeos e textos trabalhados nas atividades e, especialmente, na escolha do gênero textual oral público que deu suporte à nossa proposta de intervenção.

Uma motivação relevante para a escolha da poesia slam vem do cotidiano da referida escola, através da observação de alguns discursos e comportamentos que se sobressaem no que se refere ao contexto da cultura da periferia e a aspectos equivocadamente a ela associados. Por um lado, é comum vermos inscrições nas carteiras, nas paredes das salas de aula e dos banheiros que remetem à facção criminosa que atua na comunidade, o que parece remeter mais a uma atitude de valorização desses modos de vida do que uma evidência concreta de seu envolvimento com o mundo do crime. Por outro lado, percebemos, em discursos que representam o senso comum, uma tendência a associar determinados usos linguísticos, comportamentos, gostos musicais e modos de vida ao mundo do crime. Partimos do entendimento de que ambos os pontos de vista precisam ser problematizados, uma vez que apresentam entendimentos equivocados e preconceituosos sobre o outro. Nossa percepção é que a convivência diária com contextos violentos está exercendo forte influência tanto na maneira como parte de nossos alunos enxerga um símbolo representativo de uma facção criminosa, como na forma generalista e preconceituosa que parte da sociedade camelense percebe quem usa uma corrente de prata e escuta bregafunk, por exemplo.

Nesse contexto, iniciativas que aproximam a escola da realidade circundante da comunidade e que busquem dialogar com ela, entendê-la e, de alguma forma, acolhê-la podem representar um passo importante em direção à desconstrução das romantizações, por um ângulo, e das estigmatizações e exclusões, por outro. A escola precisa estar disposta a conhecer e reconhecer as várias camadas que existem nas razões de ser e de pensar de parte do público que ela atende.

Portanto, o trabalho com a poesia slam foi pensado também como uma maneira de abranger os olhares sobre a cultura produzida por e nas comunidades marginalizadas, como o é Camela. Em vez de simplesmente proibir os discursos que enaltecem o mundo do crime ou concordar com a associação determinista dos discursos que generalizam, mostra-se necessário partir da realidade dos próprios estudantes (a forma como falam e se vestem, o que gostam de ouvir, onde e como vivem) para ressignificar esses posicionamentos tão comuns no cotidiano da escola Luiz Nogueira e da comunidade de Camela.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes desta pesquisa são estudantes de uma turma de 9º ano do E. F. do turno vespertino da Escola Municipal Prefeito Luiz Manoel Nogueira. O grupo é composto por 10 estudantes do gênero feminino e 19 do masculino, totalizando 29 estudantes, cuja faixa etária varia entre 14 e 19 anos, três deles em distorção idade/série. Todos apresentam configurações econômicas familiares que os situam entre as classes D e E. Quanto à identificação étnico-racial⁴ da turma, 24 se consideram pretos e pardos; dos demais, 4 se reconhecem brancos e 1, indígena. A maioria deles estuda na mesma turma desde o 6º ano, havendo vínculos afetivos já construídos entre eles quando os conheci, em março de 2022. De maneira geral, a turma é produtiva, embora nove estudantes apresentem dificuldades de aprendizagem. Desses, quatro apresentam limitações mais acentuadas, que envolvem suspeitas de deficiência intelectual (um aluno) e déficit de atenção (um aluno), enquanto outros dois leem textos sem fluência e possuem hipóteses de escrita que vão da silábica com valor sonoro (um aluno) e silábica alfabética (um aluno).

A escolha desse recorte etário se justifica por algumas variáveis: primeiro, porque os estudantes irão para o Ensino Médio, nível de ensino que tende a exigir que eles possuam habilidades comunicativas ainda mais complexas do que as que são esperadas no nível

⁴ O processo de autoidentificação étnico-racial se deu durante uma dinâmica, em uma das rodas de conversa da fase interventiva da pesquisa, momento que será detalhado adiante.

fundamental, para que possam ocupar espaços de fala em práticas discursivas das mais diversas. Depois, por estarem em sua última etapa no Ensino Fundamental, esses jovens tendem a apresentar uma maior maturidade intelectual e social para corresponderem, com o máximo de aproveitamento, ao conjunto de atividades a serem realizadas. A última justificativa remete ao fato de esses sujeitos estarem em uma importante fase de transição, na qual é comum o movimento de se olhar no espelho, de olhar para o outro, de fazer comparações e da qual surge a necessidade de pertencimento. Mostra-se oportuno, especialmente para esse recorte etário, portanto, o trabalho com o tema Identidade, que esteve presente na fase interventiva e que deu corpo às produções dos alunos.

Nenhum dos estudantes da turma trabalha, mas em todas as aulas em que ocorreram as atividades interventivas foram registradas ausências. Isso pode ter influenciado indiretamente a produtividade dos participantes, entretanto, acreditamos que não tenha afetado marcadamente as atividades desenvolvidas com o grupo.

Todos os estudantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o de uso da imagem, através dos quais os responsáveis legais tomaram ciência da pesquisa e autorizaram a participação. Todos os estudantes presentes nos momentos pedagógicos da etapa interventiva participaram das atividades da pesquisa, pois elas foram planejadas para se articularem com parâmetros curriculares propostos para o trabalho com a oralidade no referido nível de ensino. Por essa mesma razão, todos os alunos tiveram a participação e o desenvolvimento observados para fins de avaliação durante todo o processo. A produção e performatização de poesias foi a única etapa que não foi obrigatória. Dentre os estudantes, participaram das análises todos aqueles que produziram poemas e as apresentaram no dia da batalha de poesia.

4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS – FASE INTERVENTIVA

Na fase interventiva da pesquisa, houve a aplicação de um conjunto de instrumentos pedagógicos voltados à apropriação de conhecimentos associados ao gênero, à promoção de reflexões sobre o tema Identidade, à produção e à declamação das poesias. Esses instrumentos foram as rodas de conversa e as oficinas de produção poética e de performance oral, que serão detalhados em seguida. A etapa final das atividades, uma batalha de poesias, não é necessariamente um instrumento pedagógico, mas sim uma das fases de realização do gênero.

Quadro 3 – Resumo das atividades da fase interventiva

Etapa	Descrição	
1 ^a	Roda de Conversa 2 h/a	Apresentação da poesia slam.
2 ^a	Roda de Conversa 2 h/a	Momento dialógico sobre a identidade comunicativa oral do povo brasileiro, a partir da perspectiva da nossa ancestral tradição oral.
3 ^a	Roda de Conversa 3 h/a	Momento dialógico sobre nossa identidade coletiva (dimensão cultural, histórica e geográfica) (O que os constitui como camelenses, ipojucanos, pernambucanos, nordestinos, brasileiros e latino-americanos).
4 ^a	Roda de Conversa 3 h/a	Momento dialógico sobre nossa identidade individual (o que constitui a identidade do ponto de vista da classe, da raça e do gênero).
5 ^a	I Oficina de produção poética 2 h/a	Momento dialógico com Patrícia Naia sobre a experiência da poeta como slammer. Atividade de produção coletiva de um texto poético a partir de uma abordagem subjetiva.
6 ^a	II Oficina de produção poética 2 h/a	Abordagem expositiva sobre a técnica do fluxo de consciência; Atividade individual de escrita a partir da técnica do fluxo de consciência.
7 ^a	III Oficina de produção poética 3 h/a	Abordagem expositiva sobre elementos linguísticos recorrentes nas poesias slam (intertextualidade, jogo de palavras e algumas figuras de linguagem); Atividade de escrita e reescrita das poesias; Momento individual de correção dos poemas a partir dos textos produzidos digitados.
8 ^a	I Oficina de performance oral 2 h/a	Abordagem expositiva sobre as habilidades orais (linguísticas e não linguísticas) necessárias para a realização performática do slam; Atividade de performance oral a partir da exploração da variação de tom na fala em função da intenção comunicativa.
9 ^a	II Oficina de performance oral 2 h/a	Conjunto de dinâmicas em grupo enfocando o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática da performance (parte 1)
10 ^a	III Oficina de performance oral 2 h/a	Conjunto de dinâmicas em grupo enfocando o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática da performance (parte 2)
11 ^a	Batalha de poesias 3 h/a	Oralização performatizada das poesias produzidas pelos estudantes.

Fonte: Dados da pesquisadora.

A presente investigação teve a liberação para ser aplicada *in loco* em meados de maio, tendo sido iniciada na primeira semana de junho. Como ministro aulas na turma na qual foi realizada a pesquisa apenas em dois dias por semana (quartas-feiras e quintas-feiras, 3h/a em

cada dia), foi prevista a necessidade de 11 momentos pedagógicos para a conclusão das atividades, totalizando 26 h/a. Como a natureza da oralidade enfocada nesta pesquisa está relacionada à fala pública, previmos inicialmente que a culminância ocorreria no início de agosto, no contexto da vivência do Dia do Estudante, porque necessitaria acontecer durante algum evento público da escola. Mas o cronograma da escola retardou um pouco a conclusão das atividades. Assim, a intervenção ocorreu entre junho e novembro de 2022.

4.4.1 Rodas de conversa

Nessa etapa, foi apresentada à turma uma variedade de textos e vídeos em momentos dialógicos, com a finalidade de apresentar o gênero textual aos estudantes, alguns autores consagrados da cena do slam e provocar reflexões/discussões sobre a temática da **Identidade**, a partir de três recortes: a dimensão da tradição oral e os aspectos coletivos e individuais da constituição das identidades.

Quadro 4 – I Roda de conversa

Descrição	Objetivos	Material
Apresentação do gênero slam e do tema das rodas de conversa: Identidade.	*Apresentar as etapas da intervenção aos alunos, o gênero slam e o tema Identidade, presente nas rodas e sugerido e para as poesias.	*Slides para apresentação da proposta interventiva; *Cards para a dinâmica da caracterização do gênero. *Slides contendo informações sobre o gênero.

Fonte: Dados do arquivo pessoal.

Na sala de aula da turma, com os estudantes dispostos em semicírculo, iniciamos a fase interventiva a partir da apresentação, por meio de slides, da nossa proposta didática. Explanei, de maneira resumida, o que motivou minha pesquisa, falando um pouco sobre o panorama do ensino da oralidade na escola e, concluí detalhando os momentos pelos quais passaríamos durante as semanas seguintes.

Em seguida, sem fazer qualquer descrição prévia sobre o gênero, reproduzi para eles um vídeo intitulado Literatura e poesia marginal com WJ & Said⁵. Esse é material especial para mim, pois foi a primeira apresentação de slam que vi, anos atrás. Nos primeiros instantes do vídeo, alguns alunos ainda estavam dispersos, mas com o decorrer da apresentação dos poetas, percebi a turma bastante concentrada. Ao final, a reação foi bastante positiva, percebida por frases como “caramba, professora!”, “pesado...” e “pôôxa!”. Após as reações deles, reproduzi

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wRcnrxRq2L4>.

mais dois vídeos: Tu aprendeu "to be", lá em casa nois aprendeu Tupac...⁶ e Ei, meu, e se Jesus fosse preto?⁷. Após a exibição dos vídeos das declamações, fiz algumas perguntas direcionadas com o objetivo de provocar a troca de percepções entre eles: “Vocês sabem que tipo de texto é esse que vamos estudar?”, “Já viram algo assim?”, “Vocês fariam algo assim?”, “Reparam na linguagem que eles usaram?”, “Vocês acham que daria para apresentar algo assim na escola?”. Às duas primeiras perguntas, eles responderam em negativo. À terceira, alguns demonstraram dúvida (“não sei”, “talvez” etc.), mas a maioria indicou não ser possível realizar algo nos moldes do que tinham acabado de ver. Quanto à linguagem, saíram respostas como “eles se garantiram” e “foi forte, né, professora?”. Quanto à última pergunta, eles demonstraram incredulidade, de forma quase unânime. Contestei, perguntando se eles não poderiam fazer algo daquele jeito. Alguns responderam que não conseguiriam, justificando que não teriam aquela coragem, que não saberiam falar daquela forma e que não gostam de falar em público.

Depois da reação deles às perguntas, comentei que apresentaria um material um pouco diferente e reproduzi um vídeo⁸ no qual alguns professores relatam as etapas de realização de um projeto interdisciplinar que tratou da poesia slam em uma escola pública da grande São Paulo. O vídeo de um pouco mais de 6 minutos descreve o que motivou o projeto, como se deu a etapa de discussão em sala sobre temáticas relacionadas aos direitos humanos e, por fim, como foi o processo de produção das poesias, além de mostrar apresentações dos alunos participantes (todos alunos do 9º ano). Após a reprodução, os questionei sobre as diferenças e semelhanças entre as apresentações que eles viram. Alguns estudantes conseguiram identificar aspectos semelhantes relevantes, como o tom reivindicativo e as críticas sociais. Chamei atenção para o fato de a escola retratada ser uma escola pública e que os alunos em questão cursavam a mesma série que eles, no intuito de confrontar a impressão inicial deles sobre não poderem realizar algo parecido e motivá-los a acreditarem que eram capazes.

Após esse momento, iniciamos a dinâmica volta a caracterização do gênero slam, que se dividiu em três momentos: 1) Colei alguns cards no quadro contendo o nome SLAM, além de palavras relacionadas a aspectos relacionados ao gênero; 2) Posicionei o nome SLAM no centro, fiz três círculos ao redor da palavra centralizada e solicitei que os estudantes posicionassem os cards nas três camadas. No círculo mais próximo ao centro, eles deveriam posicionar os elementos mais relacionados ao gênero; nos demais, os menos representativos; 3) Por fim, fiz uma explanação sobre a poesia slam através de slides, na qual expus de maneira

⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OKk3V_21-BQ.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6nRQWP0Wk18>.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tljju2vNTdE>.

detalhada as características do gênero, as circunstâncias de seu surgimento, o significado do termo em inglês, as regras das batalhas, os temas recorrentes, a modalidade escolar e alguns poetas-slammers destacados na cena do slam. Para concluir, indiquei que eles, se quisessem, poderiam reorganizar as palavras no quadro. A montagem abaixo ilustra os três passos que a atividade seguiu:

Figura 2 – Dinâmica para caracterização do gênero slam



Fonte: Arquivo pessoal.

Algumas observações se fazem pertinentes: na primeira tentativa dos estudantes em tentar caracterizar o gênero textual que tinham acabado de conhecer, eles fizeram algumas deduções deslocadas. Por um lado, deixaram duas das características mais essenciais do slam (performance e competição) no 3º eixo de significação; por outro, inseriram elementos que não estão associados à produção nem à circulação do gênero no 1º eixo de significação (justiça e leitura). Após a apresentação do slide com a exposição detalhada dos aspectos que constituem o slam, eles trocaram as posições dos termos mencionados, de maneira adequada. Entretanto, mostrou-se interessante como eles encaixaram os termos “escola” e “rua” nas duas tentativas. Antes dos slides, eles entenderam que os substantivos que indicam os locais de realização dos eventos de slam estavam diretamente associados à caracterização do gênero; depois, porém, eles localizaram esses termos no 3º eixo. O entendimento que tive durante a análise foi a de que algo na minha exposição os teria levado a essa percepção, provavelmente por não ter dado a devida ênfase ao fato de que o gênero slam não pode ser dissociado dos eventos de slam (que têm uma relação existencial com os espaços onde ocorrem). Porém, modalizando o esquema sobre os elementos constitutivos da poesia slam, ficou assim:

1º eixo: literatura, oralidade, competição, performance, resistência, rua, escola.

2º eixo: protagonismo, autonomia, indignação.

3º eixo: leitura, rebeldia, justiça, vocabulário.

Quadro 5 – II Roda de conversa

Descrição	Objetivos
Momento dialógico sobre a oralidade a partir da perspectiva da nossa ancestralidade oral. A roda contou com a participação de Tsumbe Maria, multiartista moçambicano que abordou a temática sob o ponto de vista da cosmologia do povo sena.	*Demonstrar a importância da oralidade a partir de diálogos sobre nossa ancestral identidade oral; *Comprovar a importância da oralidade na cultura brasileira a partir do resgate de lendas e contos oriundos do saber popular e tem seu consumo mais comum através da contação oral.

Fonte: Dados da pesquisadora.

A segunda roda de conversa foi dividida em dois momentos. Na primeira aula, fiz uma dinâmica com eles no intuito de apresentar a temática das rodas, Identidade. Nas duas aulas seguintes, tivemos a rica participação do multiartista Tsumbe Maria desenvolvendo o subtema Identidade oral.

Comecei a roda a partir da projeção de uma tirinha do argentino Quino, autor da personagem Mafalda, na qual o personagem Felipe lança uma frase filosófica: “¿Por qué justo a mí tenía que tocarme ser yo?” (anexo A), cuja tradução é “Por que justo eu sou obrigado a ser eu?”. Perguntei se eles conheciam aquele personagem e se conseguiam entender a mensagem. Após as reações negativas, apresentei o personagem, traduzi a fala e comentei que essa pergunta tinha relação com o tema das rodas de conversa, Identidade. Em seguida, perguntei se eles já se tinham feito aquela pergunta, uma vez que é na adolescência que os jovens começam a perceber suas particularidades pessoais, a identificarem afinidades e diferenças que os tornam pertencentes a alguns grupos e a se questionarem sobre seu lugar no mundo. Alguns responderam que sim com certa veemência. A esses estudantes, perguntei se tinham achado a resposta. Disseram que não. Então sugeri que a resposta à pergunta de Felipe estava numa caixa intitulada “EU no mundo” (que à essa altura já estava às vistas deles). No primeiro momento, fiz algum suspense, mas encerrarei indicando que eles poderiam ir ver a resposta voluntariamente.

Dentro da caixa, eu tinha colocado um espelho, para fazer referência, metaforicamente, ao movimento de reconhecimento de suas próprias identidades. Adicionei paçocas também, para motivar a curiosidade dos que testemunhavam os colegas retirando algo da caixa e, assim, promover uma maior participação. Após a esperada quebra de expectativa, encerrei comunicando que o objetivo das rodas de conversa estaria relacionado àquele movimento que eles acabaram de fazer.

Figura 3 – Dinâmica do espelho na caixa



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a dinâmica do espelho na caixa, indiquei que a conversa com nosso convidado teria como foco a nossa identidade oral e passei a fala para ele. Com o grupo em círculo, Tsumbe começou sua interação com eles através da música, tocando três canções seguidas antes de começar a falar. Ele levou para a roda um instrumento tradicional em seu país: o balafom. Enquanto ele entoava notas agudas e relaxantes, os estudantes se mantiveram ora concentrados nas melodias, ora intrigados com uma e outra palavra que Tsumbe entoava entre as notas na língua de seu povo, a língua sena. Enfim nosso convidado se apresentou, falou sobre sua origem, sobre o significado do seu nome e sobre o instrumento.

Figura 4 – Participação do multiartista Tsumbe Maria



Fonte: Arquivo pessoal.

Os estudantes foram convidados a se aproximarem do instrumento e a tocarem. Alguns foram, mas a maioria se mostrou bastante retraída, provavelmente devido a inseguranças decorrentes da circunstância pouco comum. Nos momentos que se seguiram, o clima na turma foi ficando mais descontraído e alguns até arriscaram algumas perguntas sobre Moçambique. Tsumbe tocou uma canção muito bonita, cuja letra era toda na língua sena. O refrão da canção repetia continuamente uma palavra. Ao final da apresentação, ele perguntou aos estudantes o que aquela palavra dizia para eles, o que eles “sentiam” dela. Um dos alunos se reportou a mim: “professora, será que é ‘minha’?”. Esse momento foi curioso por dois motivos. Primeiro, porque pareceu uma evidência da limitação que os alunos têm para falar em público em situações de comunicação mais protocolares, sendo mais confortável para eles se dirigirem a alguém com quem têm mais intimidade. Segundo, porque o significado da palavra em português é “vovó”, que, devido ao lugar de pertencimento que inspirou a canção, tinha relação com a percepção do referido aluno.

A partir de então, nosso convidado relatou sua relação com sua avó, mencionando o quanto os anciãos têm um papel importante na cultura negra, estabelecendo uma relação com o conceito do griô. Contou, ainda, algumas narrativas curtas que aprendeu com as mulheres de sua família. Relatei que já havia trabalhado com um livro chamado *Waze*, que faz parte da coleção *Contos de Moçambique*, da editora Kapulana, no qual é narrada uma lenda parecida com as histórias do Bicho Papão. Logo, comentamos um pouco sobre os contos do Bicho do Mingu, uma entidade mítica que, segundo moradores de Serrambi e Camela, vive numa mata localizada na metade do caminho entre os dois distritos. Após essa explanação, ele tocou mais uma vez a canção em homenagem à sua avó e pediu que todos cantássemos o refrão. Esse momento da roda foi impactante e emocionante ao mesmo tempo, pois dois alunos que perderam as avós recentemente começaram a chorar. Então, Tsumbe os abraçou.

Tsumbe cantou outra canção, essa cantada em português com sotaque moçambicano. A letra fazia referência a várias Marias, “em homenagem às figuras femininas das nossas vidas”, disse ele. A roda seguiu com nosso convidado perguntando sobre as Marias das vidas dos alunos. Nesse momento, eles interagiram com mais tranquilidade. No momento, senti vontade de participar e falei um pouco sobre minha mãe e minha avó materna, já falecidas, especialmente sobre minha avó Maria Dolores, indicando que Dolores significa *dores* em espanhol. Tsumbe, então, falou sobre saudade e luto do ponto de vista da cosmovisão de sua cultura.

Figura 5 – Tsumbe Maria falando sobre a cosmovisão de sua cultura



Fonte: Arquivo pessoal.

Por fim, realizamos duas dinâmicas para encerrar a roda de conversa. Por meio de cantos, palmas e movimentos corporais, Tsumbe nos guiou, primeiro, num jogo no qual deveríamos fazer movimentos coordenados por ele, a fim de testar nossa atenção e nosso foco, deixando os estudantes bastante descontraídos. Depois, nos conduziu numa espécie de ciranda, instigando nosso contato e aproximação.

A turma expressou ter gostado bastante da segunda roda de conversa. Consideramos que o constrangimento inicial, natural em contextos incomuns de interação, foi sendo substituído pelo envolvimento e pela integração entre todos os presentes. Nas palavras finais de Tsumbe, buscando saber o que os estudantes acharam do nosso encontro, uma aluna resumiu bem essa que pareceu ser a conclusão de muitos ali: “a gente se conectou...”.

Quadro 6 – III Roda de conversa

Descrição	Objetivos	Materiais
Momento dialógico sobre nossa identidade coletiva, ou seja, sobre a dimensão cultural, histórica e geográfica: (O que os constitui como camelenses, ipojuicanos, pernambucanos, nordestinos, brasileiros e latino-americanos).	<ul style="list-style-type: none"> *Suscitar reflexões sobre a relação da identidade cultural dos alunos com a localização deles no mundo; *Destacar a presença do aspecto rural atrelado ao cultivo da cana de açúcar na formação do modo de vida dos ipojuicanos, sobretudo os camelenses (Camela é o distrito mais rural do município); *Provocar reflexões sobre as variações culturais regionais e a xenofobia contra nordestinos; *Destacar o caráter miscigenado da cultura brasileira e a importância dos povos originários e dos africanos escravizados. 	<ul style="list-style-type: none"> *Testes de autoconhecimento; * Vídeo Conceito de Identidade, que descreve como a nossa identidade coletiva é formada; *Ferramenta do Google Earth; *Vídeos.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Antes da terceira roda de conversa, entreguei aos alunos um questionário (apêndice A) contendo 20 perguntas associadas às características que formam a identidade social dos estudantes. Intitulei essa atividade como Teste de Autoconhecimento Cultural. Solicitei que eles fossem o mais sinceros possível, respondendo apenas o que eles tivessem certeza, podendo deixar em branco as questões das quais não sabiam a resposta ou simplesmente indicar que não sabiam. Após cerca de 20 minutos, recolhi as atividades. Em todas as folhas, havia questões em branco ou com a indicação “não sei” como resposta. Retive as folhas das atividades para retomá-las em outro momento da roda.

Começamos a roda apresentando a ferramenta Google Earth projetada no quadro. Os estudantes não a conheciam. Inicialmente, distanciei a lupa para que eles visualizassem o planeta inteiro e o girei, como a uma bola, instigando-os a reconhecerem os continentes. Depois, convidei os alunos a localizarem o Brasil. Um dos alunos veio manusear a ferramenta e indicou onde o Brasil estava no globo. Perguntei onde estaria Camela e eles sorriram. O aluno que estava manuseando o mapa disse que aquele comando seria difícil de realizar. Então, pedi para que ele digitasse o nome da escola no espaço da busca. Ele o fez e a ferramenta se movimentou sozinha, conduzindo a lupa até mostrar uma imagem aérea da nossa escola. Então, eles reagiram de maneira generalizada com comentários que denotaram surpresa.

Na continuação, expliquei que aquela era uma ferramenta bem interessante para ajudar na nossa localização no mundo e que nossa localização no mundo, por sua vez, contribui fortemente para a formação da nossa identidade social, comentando que esse seria o subtema da terceira roda de conversa.

Em seguida, escrevi “Camela” no buscador e o Google Earth indicou onde estava o distrito no mapa. Perguntei quais seriam os aspectos culturais específicos da comunidade que ajudam na formação da identidade deles como camelenses. Duas alunas lembraram da festa do padroeiro do bairro, Santo Antônio, enquanto alguns outros falaram “bala”, “bandagem”, “drogas” como resposta. Essas últimas falas me surpreenderam, pois não esperava eles entenderem que a violência que assola a comunidade poderia constituir a cultura deles. Respondi a esses alunos, dizendo que a violência não pode ser entendida como um aspecto cultural específico de Camela e que eles não poderiam aceitar que são constituídos de maneira majoritária por essa característica.⁹ Perguntei sobre a feira, as bicas, a religiosidade e a cultura

⁹ A relação entre cultura e violência é objeto de debate de várias correntes da Sociologia e Antropologia. Essa discussão mais teórica não foi, porém, objetivo da referida roda de conversa, cuja finalidade esteve mais associada a trazer à consciência dos estudantes outros elementos culturais característicos da comunidade de Camela. Para aprofundamento dessa discussão, ver o artigo de ROCHA (1999).

da cana de açúcar. Após as minhas inferências, eles concordaram e começaram a detalhar experiências tendo como contexto os aspectos culturais que mencionei. Foquei mais na questão da cultura canavieira, a partir da reprodução de um documentário intitulado Açúcar¹⁰. Produzido por um ex-aluno meu, morador do distrito de N. Sra. do Ó, o filme de 10 minutos, dá um mergulho no cotidiano dos trabalhadores do corte da cana no nosso município. Meu intuito foi problematizar o caráter pejorativo que a atividade canavieira tem para o senso comum.

Após o documentário, comentamos um pouco sobre os engenhos que são mencionados no documentário. Na turma, há alunos que moram em alguns desses engenhos ou têm familiares vivendo neles, de maneira que vários alunos interagiram ao conteúdo do filme. Perguntei quem deles tinham familiares ou amigos que são trabalhadores do corte da cana. Pelo menos metade da sala levantou a mão. Perguntei se eles sentiam vergonha disso. Responderam que não. Perguntei, ainda, se eles achavam que essa questão tinha a ver com a identidade deles como camelenses. “Só tem cana aqui”, disse um deles, em alusão ao fato de haver bastante plantação de cana de açúcar circundando o distrito. Concluí reforçando que, sim, esse é um aspecto que contribui não só para a identidade social dos camelenses, mas também de todos os ipojucanos. Comentei que Ipojuca já esteve entre os principais produtores de açúcar do Nordeste, devido ao solo, rico em massapê, e ao Porto de Suape, crucial para o escoamento de toda a produção.

Fomos para a parte 2, quando voltei ao Google Earth. Digitei “Ipojuca” e perguntei a eles o que tinha em Ipojuca que os constituía culturalmente. Falaram das praias e das canas. Fui mostrando alguns locais importantes a eles: o Porto de Suape, todo o nosso litoral, o rio Ipojuca desaguando no mar, a proporção de área rural e área habitada. Frisei o fato de nosso município ter dezenas de engenhos e que isso influencia a forma como muitos ipojucanos vivem. Alguns deles, então, comentaram sobre preferirem morar no engenho ou na “rua”, como eles chamam o entorno urbano da cidade.

Seguimos com o mapa, digitando “Pernambuco” no buscador. Lembrei que o nosso estado é um dos 9 que compõem a região Nordeste. Perguntei sobre as características culturais do estado. Falaram sobre o carnaval, as festas juninas e o cuscuz. Concordei e complementei mostrando dois cards que tinha preparado. Um deles, trazia o mapa de Pernambuco dividido em suas mesorregiões. Expliquei rapidamente o que as caracteriza. O outro continha um bolo de rolo, uma foto de Chico Science, uma de Luiz Gonzaga, a frase “visse?”, o mapa do estado e um dançarino de frevo, nessa ordem (apêndice B). Perguntei se eles reconheciam aqueles

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uPzC34mBDsI&t=4s>. Acesso em 03/04/2023.

elementos. Eles lembraram da maioria, só não reconheceram Chico Science. Aproveitei para falar um pouco do movimento manguabeat e para mostrar duas canções deles (Maracatu Atômico e A cidade). Encerrei destacando que eles lembraram das características indicadas pelo segundo card porque esses elementos já fazem parte da representação de cultura que foi apresentada para eles desde muito cedo, pelo simples fato de eles terem nascido e viverem aqui em Pernambuco. Se eles tivessem nascido em outro estado, sobretudo fora do Nordeste, seria mais difícil eles terem acesso a essas formas de expressão cultural. Em seguida, indiquei que veríamos um trecho de um vídeo¹¹ que traria um forte componente cultural de Pernambuco. Tratou-se de uma matéria telejornalística que aborda de maneira bem-humorada o falar pernambucano, chamado de *pernambuquês* no vídeo. Os estudantes se divertiram muito com a entrevista que a repórter fazia com populares nas ruas do Recife, na qual era perguntado o significado de alguns regionalismos nossos. Após o vídeo, alguns alunos ainda reagiram, comentando quais palavras e expressões eles usavam e quais não conheciam. Alguém ainda perguntou se “esse pernambuquês existe”, ao que expliquei que seria mais uma forma de caracterizar e identificar uma maneira de falar de um grupo cultural específico.

Dando prosseguimento à roda, perguntei se eles lembravam os nomes dos outros estados do Nordeste. Alguém falou “Bahia”, outro “Paraíba” e outra “Alagoas”. Então, busquei “Nordeste” no mapa. Li com eles os nomes dos 9 estados e perguntei o que eles sabiam dos estados vizinhos. Alguns comentaram que esses estados também têm praias bonitas; um aluno lembrou da seca. Falei um pouco sobre xenofobia, explicando o que comentários preconceituosos geralmente falavam sobre os nordestinos. Então reproduzi um vídeo¹² de Bell Puã, uma importante slammer da cena pernambucana, no qual ela aborda a temática da xenofobia contra os nordestinos. Ao final, perguntei o que eles acharam dos versos dela. Houve muitas falas de aprovação. Emendei mostrando outro card contendo os seguintes versos de um cordel de Patativa do Assaré: “O Nordeste é poesia / Deus quando fez o mundo / Fez tudo com primazia / Formando o céu e a Terra / Cobertos com fantasia / Para o sul deu a riqueza / Para o planalto a beleza / E ao Nordeste, a poesia”. Após ler os versos, falei um pouco do poeta cearense e indiquei que eles são recitados na abertura de uma canção da banda também cearense RAPadura, cujo clipe¹³ reproduzi em seguida.

Após a reprodução do clipe, perguntei o que eles tinham achado e o que entenderam da letra da canção. Alguns comentaram que não entenderam tudo, por conta do ritmo acelerado

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yuEUV3YFINQ>

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7N0u0tgi8CM>

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aFsHharZans>

típico do rap. Um aluno mencionou que a banda falava “das coisas que o Nordeste tem”. Outro disse que gostou do nome da banda. Em seguida, chamei atenção para o fato de que a letra pretende fomentar a valorização de aspectos culturais nordestinos, atitude que pode ser percebida, inclusive, na aparência do vocalista da banda, que usa ora um chapéu de couro ora um de palha. Comentei que os chapéus são objetos usados por muitos nordestinos que trabalham em ambientes externos, expostos à alta incidência solar da região, e que seu uso é associado a camponeses e a pessoas humildes, mas que foram usados pelo cantor da banda RAPadura de maneira orgulhosa, como uma coroa. Alguns alunos lembraram que seus pais e avós usam chapéus semelhantes aos vistos no clipe.

Logo depois, reproduzi os versos iniciais da canção País Tropical, de Jorge Bem Jor: “Moro num país tropical, abençoado por Deus / E bonito por Natureza (mas que beleza!)”. Perguntei aos estudantes de que país eles achavam que o cantor estava falando, e eles responderam em uníssono: Brasil! Perguntei como eles souberam. Alguns responderam que já conheciam a canção; outros deduziram pelo “tropical” ou pela alusão às belezas naturais. Concordei e indaguei sobre outras características culturais do nosso país que formam nossa identidade brasileira. Falaram de futebol, carnaval, praias, Amazônia, funk e corrupção. Então, fiz a penúltima busca no Google Earth: “Brasil”. Explanei rapidamente os limites geográficos do país, destacando os países com os quais o Brasil tem fronteiras e as 5 regiões nas quais está dividido. Em seguida, apresentei, em um card, algumas características culturais do Brasil. Fui lendo e comentando os itens listados, enquanto os alunos faziam alguns comentários sobre se sabiam ou não. Encerrei essa etapa destacando que todos aqueles aspectos culturais nos constituem como brasileiros, em menor ou maior medida.

Para concluir, refiz uma das perguntas contidas no Teste de Autoconhecimento Cultural: “Vocês se consideram como latino-americanos?” A maioria respondeu que não ou que não sabiam. Emendei indagando se eles sabiam o que é a América Latina. Alguns se arriscaram dizendo que sabiam, mas não conseguiriam explicar. Então, anunciei que iríamos ver um vídeo¹⁴ no qual o assunto é abordado, indicando que, provavelmente, ao final dele, eles teriam a resposta. O vídeo em questão, intitulado “Os brasileiros são latinos?”, traz uma jovem youtuber explicando a temática, mencionando que geralmente os brasileiros não se percebem como latinos por conta de alguns obstáculos, como a língua e o mercado cultural americano, que não costuma priorizar conteúdos culturais dos nossos vizinhos de língua espanhola. Após o vídeo de 7 minutos, refiz a pergunta, e todos responderam “sim”. Resgatei alguns argumentos

¹⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v_CIEKs1EE4

usados por ela no vídeo e complementei o raciocínio mostrando no Google Earth onde está localizada a América Latina. Finalizei com os versos de Belchior (Eu sou apenas um rapaz latino-americano sem dinheiro no bolso, sem amigos importantes e vindo do interior). Ressaltei que provavelmente o brasileiro precisa ter acesso a mais informação para poder se reconhecer como latino. Comentei que Belchior compôs essa canção em 1976 e que, à época, já tinha conhecimento do lugar dele no mundo, por isso se reconhecia como latino.

Por fim, retomei o que é nossa identidade social/coletiva/cultural, reforçando que nossa localização no mundo costuma determinar as características que constituem nossa identidade como povo, no coletivo. Entreguei as folhas da atividade inicial e sugeri que eles revisassem o que já tinham respondido. Consultei os testes depois que eles revisaram e percebi que tinham mais respostas que antes. Comentei com eles da importância de conhecermos o que constitui nossa identidade como integrantes de um grupo social.

Quadro 7 – IV Roda de conversa

Descrição	Objetivos	Materiais
Momento dialógico sobre nossa identidade individual (o que constitui a identidade do ponto de vista da classe, da raça e do gênero).	<ul style="list-style-type: none"> *Levantar reflexões sobre o lugar social que cada um dos participantes ocupa na sociedade, levando em consideração o conceito de privilégio; *Provocar reflexões sobre aspectos que constituem o gênero, a classe e a raça dos sujeitos; *Estimular o processo de autopercepção individual através do intercâmbio coletivo de ideias e percepções; *Estimular discussões sobre os tradicionais privilégios dos homens e sobre o machismo e destacar a importância da defesa da igualdade de gênero; *Fomentar debates sobre padrões de beleza aceitos e não aceitos socialmente; *Destacar a necessidade de combatermos os preconceitos de classe, de gênero e de raça em nossa sociedade. 	Vídeos; Cards e figuras para as dinâmicas;

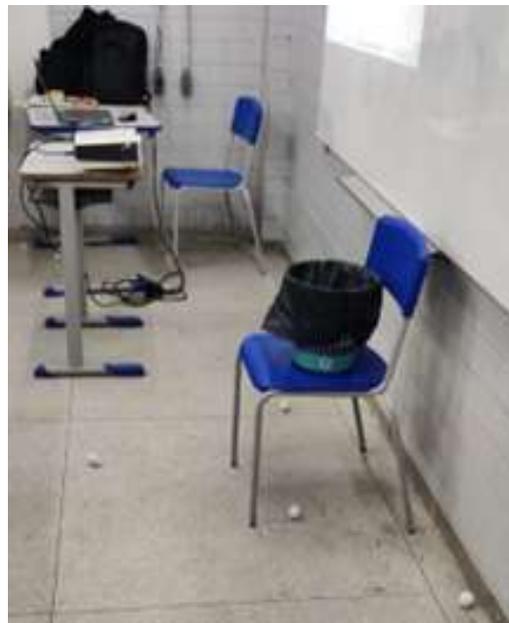
Fonte: Dados da pesquisadora.

Para a última roda, tivemos a presença do colega Gutemberg Nascimento, professor de geografia da turma, para contribuir com abordagem do subtema da Identidade pessoal/individual.

Iniciamos a roda com a dinâmica do lixeiro, cujo objetivo é problematizar a questão dos privilégios. Chegamos na sala o professor Gutemberg e eu, sem dizer nada sobre como seria nosso momento. O professor se dirigiu a uma carteira do fundo da sala e eu comecei a instalação do projetor de vídeo. Os meninos foram chegando, sentando e as expressões faciais de surpresa e

dúvida foram aparecendo. Depois que todos se acomodaram, comuniquei que nosso convidado acompanharia o momento diálogo do dia e dei o primeiro comando: arranquem uma folha que não queiram mais do caderno e façam uma bolinha de papel. Escutei algumas frases que denotavam surpresa e segui, insistindo que eu estava falando sério, que aquela ação teria a ver com a primeira atividade. Quando todos já estavam com as bolinhas de papel feitas, peguei o lixeiro da sala, coloquei sobre uma das cadeiras e dei o segundo comando: tentem acertar no lixeiro. Inicialmente, eles reagiram com risadas, mas, depois, alguns começaram a reclamar, dizendo que não era muito justo o que eu estava solicitando, que os que estavam sentados à frente iriam acertar facilmente. Perguntei: “quer dizer, então, que vocês não estão achando esse jogo justo?” Eles responderam em negativa. Mas insisti dizendo que era daquele jeito mesmo.

Figura 6 – Dinâmica do lixeiro



Fonte: Arquivo pessoal.

Então, eles jogaram as bolinhas e, como previsto, ninguém que estava sentado mais atrás acertou (incluindo o professor). Os alunos começaram imediatamente a reclamar do jogo, justificando seu insucesso pela localização que estavam na sala de aula. Outros chamaram atenção para o fato de que alguns que se sentavam na frente tampouco puderam acertar, ao que um aluno respondeu: “porque não têm mira, mas que tava mais fácil pra eles, tava...”. Concordei com a observação do aluno, ouvi mais algumas colocações no mesmo sentido e concluí indagando se eles achavam que existia alguma semelhança entre o jogo do lixeiro e a vida em sociedade. Alguns responderam de pronto afirmativamente, enquanto outros fizeram expressões faciais que indicavam dúvida. “Na sociedade é assim, a vida é mais fácil para uns

que para outros”, alguém constatou. O professor Gutemberg, que estava apenas participando como espectador até o momento, complementou a fala do estudante, concordando e perguntando sobre o motivo para a realidade se mostrar assim. Alguém mencionou que a condição financeira seria a causa das diferenças (“Dinheiro, professor”). Algumas frases foram faladas nesse mesmo sentido. Após ouvi-los, comentei que veríamos um vídeo de um novo jogo que explicaria melhor o assunto. Reproduzi o vídeo¹⁵.

Figura 7 - Reprodução do vídeo sobre a corrida dos privilégios



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao final, quando acendi a luz da sala, muitos rostos indicavam que eles estavam processando o que viram. Questionei se eles entenderam o jogo; a maioria respondeu que sim. “Fala sobre os privilégios, professora”, alguém reagiu. Indaguei o que seriam os privilégios, para que todos tivessem bem claro. “É ter algumas coisas que outras pessoas não têm”, o estudante complementou. Então, associei os dois jogos, concluindo que ambos tinham o objetivo de ensinar sobre os privilégios na nossa sociedade. O professor Gutemberg complementou falando da importância de nós entendermos nossos privilégios para percebermos tanto nosso lugar na sociedade como o lugar dos outros. E começou a falar acerca das classes e das desigualdades sociais.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EGX1Uezb708>

Figura 8 – Participação do professor de geografia Gutemberg Nascimento



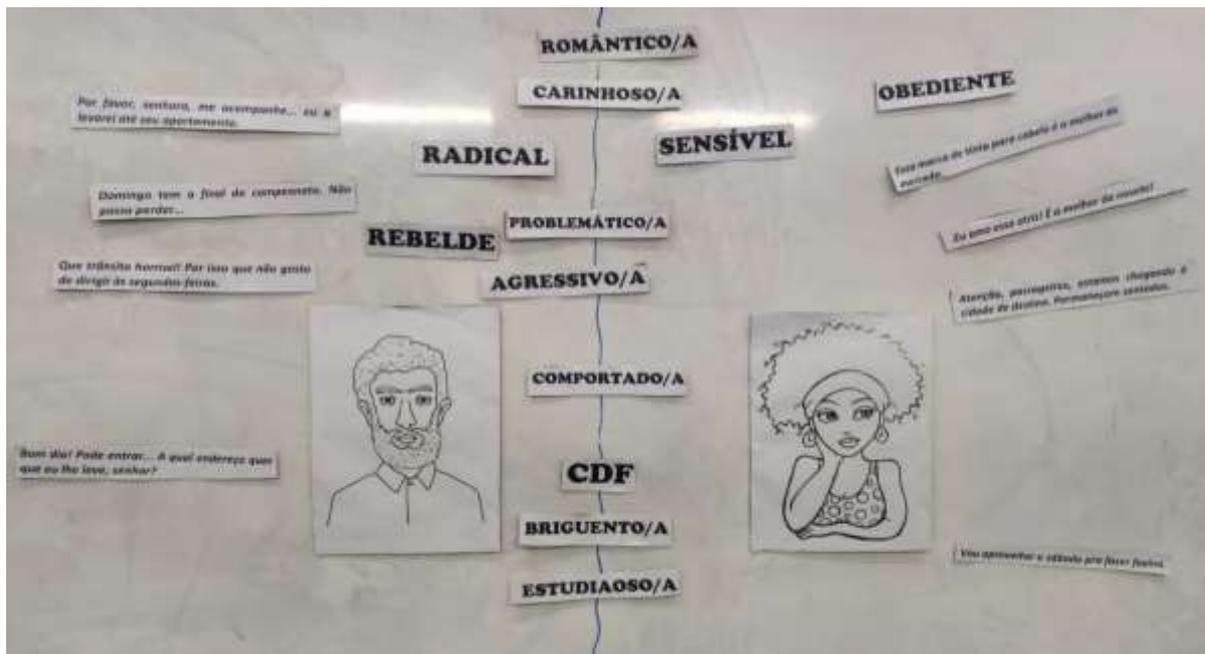
Fonte: Arquivo pessoal.

O professor trouxe informações mais técnicas de maneira bem dialógica para nossa roda, ilustrando com exemplos bem concretos o que explicava. Ele deu atenção especial à composição do grupo que compõe a base da nossa pirâmide social, indicando que a desassistência aos povos escravizados após a abolição da escravatura foi determinante para que hoje tenhamos mais negros nas camadas sociais mais baixas da sociedade. Nesse momento, reproduzi mais um vídeo¹⁶, no qual Dona Tereza, conhecida ativista contra as desigualdades sociais, explana como se deu a formação da periferia após a assinatura da Lei Áurea. Os estudantes ficaram bem concentrados durante a participação do colega. A conclusão da fala do professor foi no sentido de que a classe social à qual pertencemos é um dos fatores que costumam determinar como é nossa vida, se fácil ou difícil, assim como a posição dos estudantes durante a dinâmica do lixeiro facilitou ou dificultou o sucesso deles na atividade.

Após terminada a discussão sobre o viés das classes sociais, comecei a execução da segunda etapa referente às influências do nosso gênero na constituição da identidade. Iniciei ressaltando que não abordaríamos o assunto sob o ponto de vista da identidade de gênero, não porque é proibido, mas porque o enfoque seria o das desigualdades de gênero. Introduzi colando no quadro duas figuras, uma feminina e outra, masculina. Depois, fiz uma linha entre elas, separando-as. Apresentei aos estudantes alguns cards contendo adjetivos e falas, que eles deveriam encaixar como eles achassem mais adequado. Assim eles o fizeram:

¹⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CdeiiXmJJUr/?igshid=NDRkN2NkYzU=>

Figura 9 – Dinâmica sobre as desigualdades de gênero



Fonte: Arquivo pessoal

Como esperado, os alunos fizeram escolhas que reproduzem como a sociedade enxerga, no geral, os papéis sociais do homem e da mulher. Como sabemos, esses modos de pensar são construídos culturalmente e precisam ser problematizados, pois estão relacionados a discursos e comportamentos preconceituosos e opressores. Algo curioso (que só percebi após a roda, quando olhava os registros) foi que eles encaixaram todos os adjetivos biformes no meio da linha que fiz entre as imagens, com exceção da sigla C.D.F. (crânio de ferro), que depois soube que ninguém conhecia. Intuí que eles observaram a presença das duas desinências de gênero ao final das palavras em vez do significado dos adjetivos. No entanto, passamos para a próxima etapa sem comentar as escolhas deles.

Em seguida, reproduzi para eles o início do filme *Eu não sou um homem fácil*¹⁷, produzido pela Netflix. No longa-metragem do gênero comédia romântica, é reproduzido um mundo distópico no qual as mulheres têm uma posição de privilégio em relação aos homens. O trecho selecionado (os primeiros 15 minutos) despertou bastante risada e muitas reações espontâneas. Como era calculado, os garotos comentaram sobre como tinha lhes parecido “esquisito” presenciar aquelas cenas, enquanto as garotas mostraram ter aprovado a troca de papéis proposta pelo enredo. Nesse momento, uma aluna comentou que uma tia sua havia lhe

¹⁷ Disponível em:

<https://www.netflix.com/br/title/80175421?s=a&trkid=13747225&t=cp&vlang=pt&clip=80991900>

recomendado uma vez que aprendesse a cozinhar para cuidar do marido quando se casasse, o que evidenciava o machismo por parte de uma mulher. Então Gutemberg lembrou que aquele modo de pensar foi aprendido pela tia em outros tempos, já que ela é de outra geração, mas frisou que a aluna poderia conversar com a tia e, com paciência, tentar explicar que o marido também deve saber cozinhar porque ele também come. Após algumas reações em apoio à fala do professor, falamos um pouco sobre a necessidade de se ter empatia quando o intuito é equilibrar as relações e direitos entre homens e mulheres.

Por fim, para encerrar a parte 2 da roda, voltamos ao quadro e analisamos a maneira como os alunos tinham encaixado os cards. Nesse momento, expliquei o que era C.D.F. Também perguntei por que “sensível” e “obediente” não poderiam ser encaixados no lado masculino e por que as falas que faziam referência ao futebol e ao trânsito não poderiam ser faladas por mulheres, ao que alguns responderam “pode, né, professora?”. Sugeri que eles poderiam reorganizar os cards de acordo com o que havíamos conversado. Prontamente, eles foram ao quadro e fizeram os ajustes abaixo. Por fim, apaguei a linha que tinha riscado no meio.

Figura 10 – Dinâmica sobre as desigualdades de gênero (parte 2)



Fonte: Arquivo pessoal.

O último momento da roda tratou sobre a identidade racial. Aproveitei a presença do professor e o fato de estarmos no período em que os recenseadores do IBGE estão visitando as casas e pedi que Gutemberg explicasse um pouco do que faz o instituto. Ele explicou um pouco

sobre a função social do IBGE e sobre o objetivo das consultas que estão sendo feitas. Complementei dizendo que, para esse instituto, o povo brasileiro é dividido em grupos raciais em função de características físicas e culturais, sendo eles: pretos, pardos, brancos, indígenas e amarelos. Uma aluna perguntou o que seria a categoria “pardo”. Gutemberg explicou que o IBGE entende que nessa categoria se encaixam pessoas que apresentam, ao mesmo tempo, características físicas de brancos e negros. Nesse momento, os estudantes já começaram a comentar quem seria de qual categoria. Então, comentamos o caráter autodeclaratório do processo, acrescentando que é importante que cada um saiba a que grupo étnico e cultural pertence. Eles seguiram autodeclarando seu pertencimento às diferentes categorias.

Logo depois, apresentei para eles uns cards contendo os nomes dos grupos raciais considerados pelo IBGE e comentei que seria interessante eles fazerem esse movimento de autodeclaração segurando a respectiva placa. Disse que gostaria de registrar esse momento, mas só dos que se sentissem à vontade.

Figura 11 – Dinâmica da autodeclaração racial



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao final, pouco mais de 10 estudantes aceitaram fazer a autodeclaração com o registro fotográfico. Outros justificaram constrangimento e apenas declararam oralmente a qual grupo pertenciam. A maioria das autodeclarações indicou a categoria “pardo/a”; alguns indicaram “negro/a” e outros “branco/a”; uma aluna se disse indígena e outro aluno, “amarelo”. Expliquei que a categoria “amarelo” corresponde ao grupo étnico-racial oriundo do leste asiático e que têm descendência no nosso país. Então, o aluno que assim tinha se autodeclarado reconsiderou e se disse branco. Tive a impressão de que alguns estudantes hesitaram em se autodeclararem brancos, talvez por receio de serem associados a racistas ou a pessoas privilegiadas. Destaquei,

então, que ninguém deveria se sentir constrangido em se autodeclarar como pertencente a qualquer dos grupos étnico-raciais, pois somos todos iguais em direitos, mas que todos temos, sim, características físicas e culturais particulares.

Após os registros, perguntei se eles achavam que a cor da pele ou a raça influencia na vida das pessoas. Vários responderam que sim. Alguns dos meninos mencionou a abordagem policial como exemplo, comentando que os policiais “vão com tudo pra cima de quem é negro”. Houve mais dois comentários sob essa mesma perspectiva. Aproveitei para comentar que a categoria “pardo/a” costuma ser questionada pelo movimento negro, que considera negros e pardos como variações dentro do grupo étnico-racial dos pretos. Acrescentei que essa posição também tem a ver com a garantia de direitos específicos desse grupo, como a lei de cotas, explicando que, como cada um pode autodeclarar sua raça, algumas pessoas de pele bem clara estão usando esse artifício para se beneficiarem de maneira injusta da lei. Mas que as críticas do movimento negro também estão relacionadas ao fato de que muitas pessoas negras não se declaram negras, mas, sim, pardas para não serem associadas a um grupo étnico-racial tão perseguido na sociedade. O professor Gutemberg, que se declarou pardo, narrou uma experiência na qual estava viajando com uns amigos e foi parado por uma viatura da polícia rodoviária na estrada. Seus amigos têm a cor da pele mais escura que a dele e só ele foi liberado da revista. Concluiu que quanto mais escura a cor da pele, mais discriminada é a pessoa. Os estudantes escutaram com atenção.

Perguntei se eles achavam que uma das categorias étnico-raciais apresentam características físicas mais bonitas que a outra. Uma aluna respondeu que para algumas pessoas, sim, mas ela achava que não. Em seguida, reproduzi um vídeo¹⁸ que aborda os estereótipos de gênero. Nele, a influencer digital Gabi Oliveira faz um tour pelo rosto dela, destacando positivamente seus traços negroides. É um vídeo muito bonito e emocionante, a que a turma assistiu bastante concentrada. Ao final da reprodução, algumas alunas perguntaram o nome da influencer e se eu tinha o Instagram dela. Comentamos sobre os aplicativos que os jovens usam para clarear a pele e afinar o nariz para parecer mais aceitável pela sociedade. Surgiram algumas falas sobre a importância da autoaceitação e autovalorização.

Seguimos para a parte final, que partiu de mais uma pergunta minha: “Vocês acham que nossa cor da pele e nossa raça influenciam nosso futuro?”. Muitos estudantes responderam que sim, em uníssono. Passamos, então, para o diálogo com o último vídeo¹⁹ da roda, que trouxe o

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CEOvcHPvvis>

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r8aP8yDC9eE>

jovem Thiago Torres, conhecido nas redes sociais como Chavoso da USP, em palestra à plataforma TEDx. Thiago fala no vídeo sobre suas impressões acerca do racismo estrutural, do determinismo social e da relação entre estudar e ter um futuro. Enquanto apresentei brevemente o palestrante, mantive travado o vídeo numa imagem de Thiago para que os estudantes o percebessem antes de ouvi-lo. O jovem vestia uma jaqueta da marca Cyclone, usa brincos e várias correntes de prata, além do bigode “na régua” e sobrancelhas picotadas. Depois, reproduzi. Eles ficaram bem atentos ao que Thiago dizia. Ao término, algumas reações indicaram aprovação do que Thiago falou. Conversamos sobre Thiago ser parecido com muitos jovens camelenses e sobre como deve ser conviver com pessoas de alto poder aquisitivo na USP. Os estudantes o acharam inteligente e uma aluna disse que ninguém “que olha para ele vai achar que ele é inteligente assim”. Chamei a atenção para o fato de não fazermos julgamento das pessoas apenas pelo que elas aparentam.

Concluimos que alguns grupos étnico-raciais são mais valorizados pela sociedade que outros, que isso influencia na maneira como as pessoas levam suas vidas e que precisamos pensar sobre isso. Comentamos também que, somados à identidade racial, o gênero e a classe também exercem influência sobre como eles levam a vida, tendo relação com o que a sociedade julga bonito ou perigoso, mas também determinando a educação que eles têm, o lugar onde eles moram, o acesso da família deles a serviços médicos ou à cultura e arte.

Por fim, como já tínhamos trabalhado com mapas conceituais, solicitei que eles se reunissem em equipes, construíssem mapas sobre as oficinas que tivemos, sobretudo acerca do tema Identidade e entregassem posteriormente. A atividade foi bastante produtiva (alguns exemplos no apêndice C).

4.4.2 Oficinas

Produção poética

Nessa fase, os alunos participaram de algumas atividades voltadas à produção de poesias. Foram três os momentos destinados a estimular a escrita poética nos estudantes. No primeiro, tivemos uma oficina com a participação da professora e slammer Patrícia Naia. No segundo, trabalhamos com a técnica do fluxo de consciência. Já o terceiro foi destinado propriamente a momentos de escrita e reescrita de poemas.

Quadro 8 – I Oficina de produção poética

Descrição	Objetivos	Material
Momento dialógico e prático direcionado à ação de escrever com a participação da professora e slammer Patrícia Naia.	*Estimular a escrita espontânea e subjetiva por meio da experiência de uma slammer profissional. *Motivar os estudantes a descobrirem a importância do ato de escrever, especialmente nos tempos atuais, nos quais se destaca o uso da escrita digital.	*Folhas de papel ofício; *Livros e zines produzidos artesanalmente.

Fonte: Dados do arquivo pessoal.

A primeira oficina de produção poética teve a participação especial da professora e slammer Patrícia Naia, que uma das fundadoras do Slam da Minas de Pernambuco. Devido a incompatibilidade entre o cronograma escolar e à agenda de Patrícia, tivemos que realizar a oficina no turno da manhã. Como a turma estuda à tarde, essa etapa não foi obrigatória, sendo os estudantes apenas convidados a participar. Houve a participação de 13 dos 29 alunos matriculados na turma na oficina.

Com os estudantes em semicírculo, Patrícia se apresentou – embora ela já houvesse sido “apresentada” anteriormente, pois já tinha mostrado um vídeo de slam com a participação dela para a turma – e falou um pouco de sua trajetória no slam. Nesse momento, falou bastante de si e de seu processo de escrita. Em seguida, quis conhecer cada estudante presente, perguntou sobre quem já escreve ou gosta de escrever e apresentou alguns livros e zines confeccionados de maneira artesanal, em especial um zine de poesias lançado pelo Slam das Minas/PE em 2021. Dentre elas, a professora destacou um livro seu intitulado O punho fechado no fio da navalha, doado para a biblioteca da escola ao final da oficina.



Figura 12 – Livros confeccionados artesanalmente apresentados aos estudantes
Fonte: Arquivo pessoal.

Algumas alunas identificaram a poesia e a indicação do nome de Miró da Muribeca em um dos livretos, já que havíamos trabalhado com a poesia de Miró em um sarau vivenciado pela escola na circunstância do Dia do Estudante. Embora não tenha sido um trabalho associado à intervenção da presente pesquisa, acabou contribuindo para fomentar a aproximação deles com a literatura não canônica. O grupo folheou com bastante atenção as produções.

A primeira atividade conduzida por Patrícia focou bastante a escrita subjetiva. Ela entregou uma folha em branco aos estudantes e solicitou que cada um expressasse o que estava sentindo no momento através daquela folha. Mas uma coisa estava proibida: escrever. Os estudantes ficaram surpresos e incrédulos de que poderiam realizá-lo, mas quase todos conseguiram fazer o que a professora pediu. Saíram resultados surpreendentes quando Patrícia sugeriu que eles comentassem, se quisessem, o que tinham feito. Um estudante dobrou a folha três vezes e disse que era uma caixa onde gostaria de deixar guardado tudo o que estava sentindo. Uma aluna recortou na folha dois círculos pequenos e uma linha horizontal arqueada para baixo, dizendo que aquilo era uma máscara. Outra amassou a folha toda e, para explicar, disse que estava se sentindo confusa. Outro exemplo foi o de um aluno que dobrou a folha até formar um triângulo e disse que aquela figura falava de saudade, mas não sabia explicar por quê. Durante a atividade, alguns alunos se emocionaram para falar de seus sentimentos, que trataram de saudade, luto, confusão, tristeza, angústia, raiva e até tranquilidade, simbolizada por um barquinho de papel. Também participei, rasgando a folha até formar a letra E para falar do meu entusiasmo diante desse trabalho. Já a professora Patrícia dobrou a folha até formar um coração e falou da gratidão de poder estar ali com eles.

Figura

13 –



Dinâmica do sentimento na folha

Fonte: Arquivo pessoal.

Após a atividade, Patrícia sugeriu a confecção coletiva de um pequeno texto que sintetizasse o que tínhamos vivido naquela manhã. Os meninos hesitaram um pouco, mas ela os encorajou, ressaltando que pensar no que eles expressaram na dinâmica anterior poderia ajudar. Ela começou o texto e depois deixou a folha circular entre eles, destacando que a participação nessa etapa também não seria obrigatória. Nossa convidada os aconselhou a lerem o que a pessoa anterior havia escrito. Também participei e fui a última a escrever.

Figura 14 – Atividade de produção coletiva de texto poético

Fonte: Arquivo pessoal.

Três dos alunos presentes não participaram. Mas o texto final (apêndice D) agradou bastante o grupo todo, que se mostrou surpreso quando o li ao final da oficina. Encerrei o momento ratificando o discurso principal da professora Patrícia, de que escrever não é algo inalcançável, sobretudo se falamos do que sentimos.

Quadro 9 – II Oficina de produção poética

Descrição	Objetivos	Material
		*Slides;



Momento expositivo e prático sobre a técnica do fluxo de consciência como estratégia para auxiliar na escrita dos alunos.	*Apresentar a técnica do fluxo de consciência para fomentar a fluidez da escrita dos estudantes.	*Cronômetro; *Folhas em branco.
---	--	------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisadora.

Iniciamos a segunda oficina a partir de um momento expositivo com o uso de slides, nos quais apresentei aos estudantes a técnica do fluxo de consciência. Comuniquei a eles que o objetivo seria trabalhar com o bloqueio que dificulta que as ideias saiam da cabeça para o papel, já que essa é a principal justificativa para a recusa para escrever dos estudantes em geral.

O fluxo de consciência é um estilo narrativo utilizado no processo de constituição das personagens por muitos escritores, como Virginia Woolf e Clarice Lispector. É também uma técnica de escrita criativa utilizada quando o que se pretende é registrar o caráter contínuo da atividade reflexiva involuntária. Partindo da hipótese de que todos temos sobre o que escrever, considerei que essa técnica auxiliaria os estudantes em seu processo de escrita de poemas.

Primeiramente, esclareci o que constitui a técnica, associando-a com a maneira espontânea e corrente que usamos para escrever em diários. Para ilustrar, apresentei para os estudantes um post²⁰ do blog Desancorando, no qual a jovem proprietária, Maki, fala sobre sua necessidade de “destravar” a mente, pois estava há algum tempo sem conseguir escrever. Para solucionar a questão, ela comenta que voltou a usar um diário. Mas o mais interessante é que ela usou o fluxo de consciência para escrever o texto da postagem. Então o li para os alunos, tentando reproduzir na leitura a fluidez, o ritmo e as marcas de oralidade bastante presentes no referido texto.

Após a leitura, fomos à etapa prática. Solicitei que eles comessem a escrever sobre o que estavam sentindo no momento, como em um diário. Acrescentei que eles poderiam inserir, de maneira direta ou indireta, ideias e sensações que marcaram nossas rodas de conversa. Destaquei, também, que eles usassem caneta e não se preocupassem em corrigir o texto naquele primeiro momento. Quando muito, fizessem um ligeiro traço por cima da palavra descartada e seguissem. O motivo dessa última recomendação está relacionado à maneira como nosso cérebro processa o processo de escrita quando estamos inseguros, fazendo com que a escrita e a correção do texto ocorram ao mesmo tempo. Aqui cabe um adendo: em minhas pesquisas sobre como estimular a escrita poética, encontrei uma slammer que dizia usar o fluxo de consciência para escrever seus slams, só que ela recomendava o uso de um cronômetro para que a pressão exercida pela passagem do tempo levasse os estudantes a não se distraírem

²⁰ Disponível em: <https://desancorando.com.br/2021/12/22/ter-um-diario-em-2022/>

tentando fazer correções durante a escrita. Porém quando projetei um cronômetro no quadro, os alunos argumentaram que com controle do tempo seria mais estressante. Então reconsiderei e abandonei a ideia do cronômetro. Eles seguiram escrevendo por, mais ou menos, 40 minutos, até o término da aula. Cerca de 10 dos estudantes presentes (1/3 da turma) não quiseram/conseguiram escrever. Então, pedi que os que não concluíram os textos ali, poderiam fazê-lo em casa. Solicitei que trouxessem seus escritos na III oficina.

Figura 15 – Processo de produção de textos a partir da técnica do fluxo de consciência



Fonte:
pessoal.
Quadro
Oficina
produção

Arquivo
10 – III
de
poética

Descrição	Objetivos	Material

Momento expositivo sobre recursos da escrita literária mais comuns nos poemas de slam; Atividade prática de revisão e reescrita de poemas.	*Apresentar recursos textuais que os alunos podem usar na produção de seus poemas; *Destacar a importância do processo de reescrita para o aprimoramento da produção de textual.	*Slides; *Folhas em branco.
--	---	------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisadora.

Devido à execução e aos objetivos do último momento voltado à produção poética, a oficina se deu em dois dias diferentes (2h/a em um dia, 1h/a em outro) e foi direcionada à leitura e à indicação de sugestões de modalização dos textos escritos na etapa anterior, no intuito de promover os ajustes necessários à adaptação dos primeiros escritos dos estudantes aos moldes de um poema do gênero slam.

Entretanto, iniciamos a oficina com uma etapa expositiva, quando apresentei ao grupo alguns recursos comuns às poesias de slam que os alunos poderiam usar em seus textos após as fases de correção e reescrita, especialmente a intertextualidade, trocadilhos e jogos de palavras e algumas figuras de linguagem e de pensamento (aliteração, assonância, metáforas, eufemismo, ironia, personificação etc.). Para cada caso, apresentei um exemplo, para ilustrar melhor o uso dos referidos recursos.

Então, voltamos à prática. Solicitei que os estudantes começassem essa etapa lendo os textos que fizeram. Após a leitura inicial, perguntei se eles tinham percebido repetições, contradições ou a ausência de algo que poderiam/gostariam de ter dito. Após algumas respostas afirmativas, indiquei que daria alguns comandos no sentido de eles melhorarem seus textos.

O primeiro dos comandos foi solicitar que eles subtraíssem do texto trechos repetitivos (palavras isoladas e ideias). No segundo, pedi que eles fizessem a ação de substituir termos ou ideias que consideraram inadequados, sem sentido ou insuficientes. Por último, requisitei que eles adicionassem ideias que acreditavam que estavam faltando acrescentar, a partir das leituras e releituras que fizeram. Entre os três comandos, reservei um intervalo de tempo para que os objetivos das referidas ações ficassem suficientemente claros para eles. As três ações (subtração, substituição e acréscimo) contemplaram a revisão e a reescrita dos textos que os estudantes tinham produzido até então.

Por outro lado, os 2/3 dos estudantes que não quiseram/conseguiram participar da II oficina seguiram sem produzir na III, o que trouxe à tona uma das inquietações que surgiram quando esta pesquisa ainda estava sendo pensada: “E se eles não produzirem textos?”. Essa preocupação é compreensível porque há que acredite que a produção de poemas está relacionada a uma espécie de dom natural e os alunos poderiam ter aprendido a acreditar nisso. Foi justamente o que aconteceu, pois esse argumento esteve direta e indiretamente presente nas

justificativas para as negativas de alguns alunos. É sabido que a escrita poética tradicional – que é mais valorizada esteticamente e socialmente – demanda do/a autor/a algumas habilidades que fazem dela uma forma de produção linguística mais exigente, como dominar um vocabulário extenso, construir rimas (quanto mais complexas, melhor), conhecer as particularidades da metrificação, articular o fluxo melódico das palavras ao agrupá-las em versos etc. Entretanto, temos o entendimento de que a escrita de textos poéticos está predominantemente relacionada a ter o que dizer, à motivação, à criatividade e à percepção de nossas subjetividades, estando, portanto, ao alcance de qualquer pessoa que demonstre dedicação para realizá-la.

Ainda na fase do planejamento das ações *in loco*, a possibilidade de que um número considerável de alunos poderia não produzir os poemas levou à consideração de dois caminhos possíveis: i) partir para a fase das oficinas de performance oral só com os que tinham produzido textos (e, assim, poderia otimizar o tempo e a atenção dada aos que estavam produzindo) ou ii) seguir incluindo toda a turma nas atividades até a fase final. Decidi por seguir o segundo caminho, já que seria justamente na fase das oficinas de performance oral que o trabalho com as habilidades no plano da oralidade seria contemplado, sendo o estágio mais relacionado ao objetivo final da presente investigação. Porém, não descartei a possibilidade de direcionar alguma atividade exclusivamente para os que produziram os textos em um momento posterior, mais próximo às atividades finais.

Portanto, comentei nesse momento com a turma que seria interessante que todos tivessem conseguido produzir os textos, mas que isso não os excluiria dos demais momentos. Alguns desses alunos indagaram se não poderiam participar de outra maneira, ao que respondi que sim. Um aluno que tinha escrito seu texto perguntou se poderia participar de outra forma junto com os outros, pois não estava gostando de seu texto e que não sabia escrever. Dois outros comunicaram que estavam na mesma situação. Respondi que eles concluíssem os comandos que tinha dado naquela fase e que depois decidiríamos, dependendo dos textos deles e do quão desconfortável eles estivessem se sentindo quanto a seus textos finais.

Ao término da aula, metade da turma desenvolveu o passo a passo proposto. Alguns pediram para terminarem em casa. Consentí e acrescentei que eles ainda poderiam incluir trechos curtos (um ou dois versos) de músicas que gostam e que tivessem relação com que já haviam expressado até ali. Também lembrei que eles poderiam usar figuras de linguagem (no geral, os escritos deles não apresentavam tanta linguagem figurada como é comum em poemas). Solicitei, por fim, que os estudantes digitassem seus textos em seus celulares e me enviassem por Whatsapp para a fase posterior, a da correção, que se deu de maneira mais direcionada.

Para a etapa final da III oficina de produção poética, salvei os textos deles no Word e os levei em meu computador pessoal. Durante a primeira hora/aula da aula seguinte, me reuni individualmente com autores dos poemas, já que a turma ficou ocupada desenvolvendo outra atividade. Esse momento foi bastante produtivo, pois pude fazer sugestões de modalização que ainda se mostravam necessárias e os alunos foram puderam editar os textos instantaneamente no computador. Comentei com os alunos que a próxima etapa estaria voltada para a oralização performatizada daqueles textos, mas que eles poderiam acrescentar algo mais nos textos, se necessário ainda fosse. Depois, imprimi os textos para a etapa das oficinas de performance oral.

Performance poética

Nessa etapa, os alunos foram apresentados à oralidade como objeto autônomo de ensino e, de maneira específica, aos recursos comunicativos prosódicos e não verbais, com ênfase em habilidades performáticas necessárias para a realização das apresentações de suas poesias.

Quadro 11 – Oficina de performance oral

Descrição	Objetivos	Material
<p>Momento expositivo acerca dos meios de comunicação não linguística que constituem a comunicação oral;</p> <p>Atividade prática em grupo enfocando a identificação de variações de sentido do texto falado em função do gestual e do tom de fala utilizado.</p>	<p>*Apresentar aos estudantes quais os aspectos que constituem a comunicação oral de maneira geral;</p> <p>*Fornecer conhecimentos indispensáveis sobre os elementos comunicativos orais essenciais à realização da declamação das poesias;</p> <p>*Propor atividade em grupo voltada à oralização de enunciados que solicitam o uso de meios não linguísticos, como os diferentes tons da fala e os elementos gestuais.</p>	<p>*Slides;</p> <p>*Vídeos;</p> <p>*Cards.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora.

Iniciamos as oficinas destinadas à construção de habilidades orais com um momento expositivo, cujo objetivo foi que os estudantes tivessem uma noção mais clara sobre os elementos não verbais que permeiam a comunicação verbal. Para tanto, inicialmente, indaguei o que eles conheciam como oralidade. Duas alunas deram suas definições, apontando, como previsto, para a instância da fala. De maneira geral, acredita-se que a modalidade oral se realiza exclusivamente através da fala, porém há elementos que os estudantes precisavam perceber como constituintes da oralidade. Então, seguimos para a exposição de um slide contendo o quadro de meios não linguísticos criado por Dolz e Schneuwly, indicando quais elementos são

usados na apresentação das poesias de slam e ilustrando cada elemento listado através de exemplos comuns na comunicação cotidiana.

Posteriormente, reproduzi um vídeo²¹ no qual a slammer Tawane Teodoro declama seu slam, mas sem o áudio. Pedi que os estudantes prestassem atenção aos gestos que ela realiza durante sua performance. No final do vídeo de 1 minuto e 24 segundos, perguntei a eles sobre o que eles achavam que ela estava falando na poesia. Saíram “alguma reclamação” e “alguma coisa que ela tá sentindo” como resposta. Depois, reiniciei o vídeo e fui parando-o em alguns momentos, perguntando aos estudantes o que eles achavam que ela estaria falando naqueles determinados momentos. Aos 20 segundos, eles disseram que ela estaria falando algo sobre sua aparência; aos 29 segundos, alguém falou que ela estava sendo irônica; e aos 41, um aluno mencionou que ela estava dizendo que estava cansada, esgotada, por exemplo. Questionei também se ela estava falando com um tom suave ou mais forte. Responderam rapidamente que ela parecia estar falando alto ou com raiva, pela forma como os lábios dela se movimentavam e pelos gestos.

Em seguida, comentei que na declamação de slams, os gestos, o tom do que é falado e alguns outros recursos contribuem muito para a apresentação, já que complementam o sentido do que as palavras estão dizendo, concluindo que o nome daquela ação na qual o corpo “fala” com outros meios se chama performance.

Então, passei para o último momento expositivo focado em ilustrar algumas situações comunicativas nas quais são necessários mobilizar diferentes elementos não linguísticos da comunicação oral. Passei a reproduzir trechos de vídeos contendo situações diversas de comunicação. Primeiro, iniciei com um vídeo²² contendo uma contação de O Grúfalo, de Julia Donaldson. Depois, foi a vez de um trecho de outro vídeo²³ de um canal humorístico do Youtube, no qual a proprietária simulava o tom de desprezo de uma vendedora falando com um cliente. Também mostrei aos alunos um trecho de um vídeo²⁴ no qual a jornalista Renata Vasconcelos anuncia no Jornal Nacional o crime ambiental de Brumadinho, em Minas Gerais. Ao final destaquei o fato de os comunicadores usarem tons de fala diferentes em função da circunstância comunicativa, dos interlocutores a quem se destina cada mensagem e da finalidade da comunicação.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HTcnGwPRjtk>

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f61tsJRYjfU>

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TJKmrmWA8Ow>

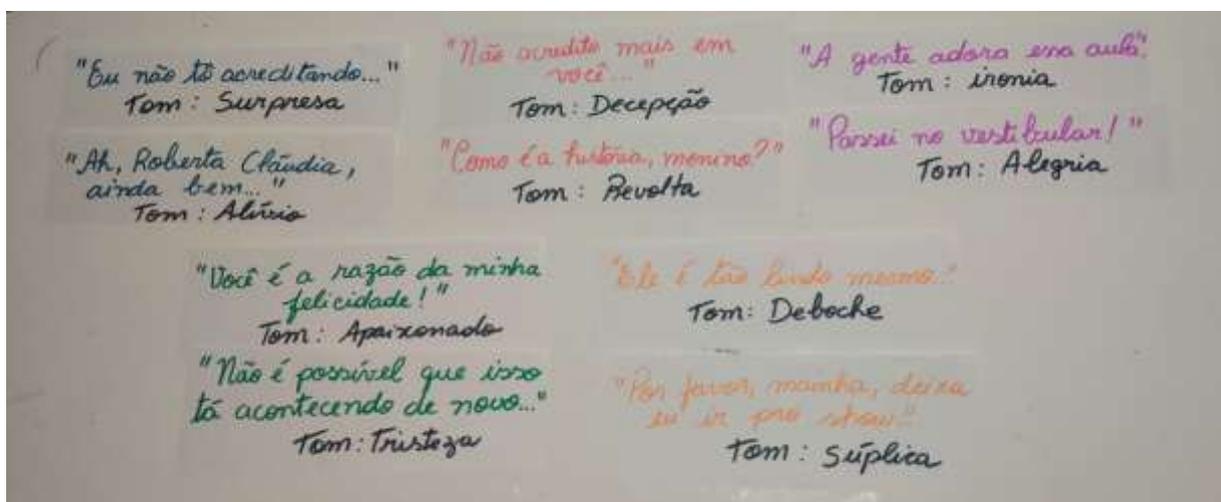
²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kqnKMQCiqN0>

Na parte final da oficina, dividi o grupo de 28 alunos presentes em 5 grupos para a parte prática. Comuniquei que antes de eles realizarem alguns comandos que eu daria, seria realizado uma espécie de aquecimento voltado a trabalhar a habilidade dos estudantes em identificar os sentidos representados pelas variações de tom de fala. Entreguei folhas em branco às equipes e solicitei delas que escrevessem qual emoção ou sentimento elas puderam identificar em cada uma das ilustrações. Disse ainda que eles deveriam levantar essa folha ao mesmo tempo, ao meu comando, quando as minhas falas terminassem. Então, emiti a frase “não, por favor” utilizando cinco tons diferentes, além do gestual que acompanhava o ato enunciativo (raiva, tristeza, tranquilidade, surpresa e deboche). Apesar do meu amadorismo e insegurança, a turma acompanhou bem e deu respostas bastante compatíveis com o tom que pretendi imprimir nas minhas comunicações.

Assim, fomos para a parte final, quando o grupo teve que reproduzir o conteúdo de determinadas falas, utilizando o tom e o gestual compatíveis com o comando. Para esse momento, preparei alguns cards contendo uma declaração acompanhada da indicação do tom que ela deveria ser enunciada. Entreguei 2 cards para cada uma das equipes formadas e solicitei que, enquanto cada equipe estivesse com a fala, as demais deveriam anotar na folha em branco o sentimento/emoção expressado/a, como tinham feito na etapa do aquecimento feito por mim.

Figura 16 – Cards da atividade voltada para a percepção dos tons da fala
Fonte: Arquivo pessoal.

As equipes tiveram 10 minutos para se preparar para cada participação, tempo em que



estive dando alguma orientação a elas. Deveriam escolher alguém que fizesse as comunicações, podendo variar de comunicador nas rodadas 1 e 2. O momento foi bastante produtivo e divertido para os presentes. Somente uma das falas deixou o grupo dividido quanto à identificação (“Você

é a razão da minha felicidade!”), já que a aluna não conseguiu traduzir adequadamente o tom, ficando mais parecido com alegria, mas as demais foram bem explanadas e, logo, identificadas, pelos estudantes. Encerrei a oficina reforçando a importância do tom da fala e do gestual para a performatização do texto falado, aspecto que potencializa a comunicação oral.

Quadro 12 – II Oficina de performance oral

Descrição	Objetivos	Material
Conjunto de dinâmicas em grupo enfocando o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática da performance. (Parte I)	*Trabalhar o respeito ao momento de fala de cada um; *Praticar a percepção e a escuta; *Treinar o controle consciente dos movimentos corporais.	*Bastão; *Aparelho de som; *Barbante.

Fonte: Dados da pesquisadora.

A segunda oficina de performance oral contou com a participação especial de Clau Barros, atriz, arte-educadora e estudante de pedagogia, que veio compartilhar com a turma seus conhecimentos sobre as habilidades não linguísticas mobilizáveis no ato performático, algo comum na arte da representação. A professora trouxe para o primeiro momento três dinâmicas, através das quais enfocou o domínio de algumas habilidades do campo da comunicação oral.

A primeira dinâmica foi a do bastão. Para iniciar a dinâmica, afastamos as cadeiras e deixamos um espaço para que a turma formasse um círculo livre no meio. Clau comentou que os alunos poderiam ficar descalços, caso assim o desejassem, e a maioria tirou os tênis e as sandálias. Ela explicou que os estudantes deveriam arremessar o bastão, em posição vertical, para os outros, sem deixá-lo cair. Fez uma demonstração ao som de uma canção e avisou que eles não precisariam falar nada, até porque o som ficaria ligado durante a atividade. Avisou também que o arremessador do bastão deveria ocupar o lugar de quem escolhesse. Era como o jogo da batata quente: eles deveriam estar atentos aos arremessos e aos movimentos de agarre do mesmo, mas com o acréscimo do frenesi provocado pela música alta e tendo que se deslocarem até outros pontos da roda.

Os estudantes estiveram um pouco constrangidos no início da dinâmica, se equivocaram bastante com os comandos, mas logo se entrosaram com as regras e com a convidada. Foi interessante perceber como eles aprenderam a jogar a dinâmica ao passo em se concentravam nos comandos. Ao final, Clau comentou sobre o objetivo da atividade, que era estimulá-los a se concentrarem e respeitarem o momento de quem detinha o bastão.

Figura 17 – Comandos iniciais da dinâmica do bastão



Fonte: Arquivo

pessoal.

Na segunda atividade da tarde, a convidada solicitou que eles se concentrassem para executar alguns comandos, especialmente no que se referia à visão e à escuta. Primeiro, ela pediu para eles caminharem pela sala, meio que sem direção, ao som da música. Ela pediu que eles parassem quando a música silenciasse.

Figura 18 – Dinâmica / Concentração visual

Fonte: Arquivo pessoal.

Após alguns testes, ela solicitou deles que voltassem a caminhar sem rumo pela sala,



mas, dessa vez, ela pediu que eles fossem observando atentamente tudo que os olhos deles

pudessem captar (manchas nas paredes, rabiscos nas cadeiras, lixo no chão etc.). Passado um minuto, ela solicitou que eles fechassem os olhos e parassem de caminhar, imaginando algo que lhes havia chamado a atenção. O último comando era para que eles caminhassem até o objeto. O objetivo era que os alunos tentassem indicar algo que eles achassem que a maioria não tinha percebido na sala. Ao abrirem os olhos, foi divertido acompanhá-los se dirigindo para algo que muitos deles também escolheram. Eles pediram, então, para ela fazer de novo. Ela refez, e, na segunda rodada, novos detalhes da sala foram apontados por eles.

A terceira dinâmica realizada pela professora foi a do barbante. Os estudantes se dividiram em duplas de competidores. Cada participante recebeu um pedaço de barbante de uns 30cm. As regras: Cada um deveria enrolar o barbante nos dedos da mão, deixando-os firmes, e tentar evitar que o adversário alcançasse o barbante; em cada rodada, cada competidor poderia fazer apenas um movimento por vez, geralmente abruptamente, enquanto o outro deveria se esquivar o máximo possível. Em seguida, ambos deveriam “congelar” na posição que cada um ficou no último embate (um atacando e o outro defendendo).

Figura 19 – Dinâmica / domínio do corpo (agilidade e precisão)



Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa parte da atividade, os estudantes deveriam se concentrar em ser rápidos e precisos na investida, já que segundos de atraso ou antecipação poderiam fazer o competidor errar o alvo. Esse momento foi o que eles demonstraram estar se divertindo mais, talvez porque parecia uma brincadeira. Conversamos sobre a importância de eles calcularem os movimentos em sua comunicação diária, pois ter consciência dos nossos corpos e de seus limites, pode ajudar qualquer competidor. Clau lembrou a relevância de aparentar ser alguém difícil de vencer,

preparado, boa postura, pés paralelos, olhar firme e agilidade para ensaiar falsos movimentos e, assim, confundir o adversário. Eles estiveram atentos e demonstraram, ao final, um domínio mais consciente de seus movimentos.

Quadro 13 – III Oficina de performance oral

Descrição	Objetivos	Material
Conjunto de dinâmicas em grupo enfocando o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática da performance. (parte II)	<ul style="list-style-type: none"> *Trabalhar o controle da postura corporal; *Praticar o domínio do alcance vocal; *Treinar a performatização de poemas. 	<ul style="list-style-type: none"> *Papel *Canetas coloridas.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Devido à logística, a última oficina de performance oral ocorreu no mesmo dia, um horário um pouco mais tarde, já que nossa convidada não poderia voltar em outro dia. A maioria dos alunos que ficaram estavam escrevendo seus textos. Nesse segundo momento, Clau comentou que eles desenvolveriam, ao comando dela, alguns movimentos cujo foco seria na postura corporal, uso do gestual e na qualidade da voz ao pronunciarem a frase *Meu nome é fulano*. Elegeram uma ordem para a participação deles. Cada um deveria se comportar como em uma passarela, ombros alinhados, pés bem-posicionados, cabeça levemente erguida, olhos nos interlocutores.

Figura 20 – Dinâmica da passarela (postura, gestual e qualidade da voz)



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao sinal, cada estudante começava sua participação anunciando seu nome de forma que todos na sala o/a ouvissem bem. Em seguida, caminhava olhando firmemente para nossa convidada, que estava sentada no outro lado da sala. No caminho, deveria fazer duas pausas, executando, ali, algum gesto que gostasse (um coração com as mãos, sinal de *hang loose*, braços

erguidos acima da cabeça para sinalizar vitória etc.) até chegar de frente para Clau e, finalmente, dizer seu nome novamente, calculando o volume e o tom da voz para sua interlocutora, agora mais próxima. Clau fez uma demonstração, e eles começaram. Inicialmente, muito travados. Quando relaxavam os ombros, por exemplo, Clau pedia que voltassem, até que executassem tudo o mais adequado possível. Essa atividade foi a mais demorada da tarde e dela, participaram nove alunos. Alguns ficaram um pouco estressados com as repetições que tiveram que fazer. Mas, ao final, considerei bastante proveitosas as instruções que eles tiveram sobre as habilidades que eram objeto da dinâmica em questão.

Para concluir a oficina, solicitamos que cada um dos estudantes escrevesse em uma folha de papel algum trecho do seu slam, um verso de uma canção ou frase de que eles gostassem muito. O comando foi que eles deveriam performar (ou o mais próximo possível disso) o trecho escolhido. Houve resistência justamente dos três alunos que tinham escolhido ficar para a II oficina com Clau, mas não produziram textos. Os demais se arriscaram e conseguiram fazer a leitura em voz alta ou a performatização dos enunciados escolhidos por eles, usando alguns dos recursos cinésicos e paralinguísticos que trabalharam com a intervenção de nossa convidada.

Figura 21 – Performando versos

Fonte: Arquivo pessoal.



Esse foi o último momento com as contribuições de nossa convidada e serviu bastante para os estudantes terem uma noção mais concreta do que eles deveriam apresentar no dia da batalha, tanto no plano acústico quanto na expressão corporal. É justo o registro de que os alunos demonstravam estar menos concentrados que no início da tarde, devido, provavelmente, dos ajustes que teve que ser feito para os alunos terem o máximo de experiências compartilhadas por alguém que trouxe conhecimentos muito valiosos para os estudantes e,

claro, para minha prática docente. Ao total, foram dois momentos de 2h/a cada um, acordados com a coordenação da escola. É preciso que se comente também que não estive todo o tempo daquela tarde com eles em sala, pois precisei me revezar entre as oficinas e as aulas em outras turmas, arranjos de última hora comuns na rotina escolar. Porém, isso foi discutido com a professora antecipadamente, e, em conjunto, entendemos que seria interessante que eles tivessem os momentos planejados apenas com ela, já que alguns deles poderiam se sentir pressionados com minha presença, como quando um filho “se solta” quando está na ausência da mãe. E essa analogia partiu justamente após, em nossa troca sobre o perfil da turma, eu comentar que tínhamos uma relação quase materna com a turma (eles próprios a descreviam assim). Acreditamos, portanto, que o envolvimento e o rendimento da turma nas atividades da referida tarde foram satisfatórios.

Após o fim das atividades da etapa da intervenção, continuamos a modalizar os textos durante as aulas e via Whatsapp. Tivemos ainda dois momentos de ensaio, nos quais os alunos leram seus textos. Nem todos os slammers participaram do ensaio final, o que me despertou um pouco de insegurança sobre a participação deles. Precisei seguir estimulando-os a não desistirem, apoiando o máximo que pude, e testemunhei a motivação da turma aumentar com a aproximação do evento final e a mobilização em torno de outras frentes de trabalho.

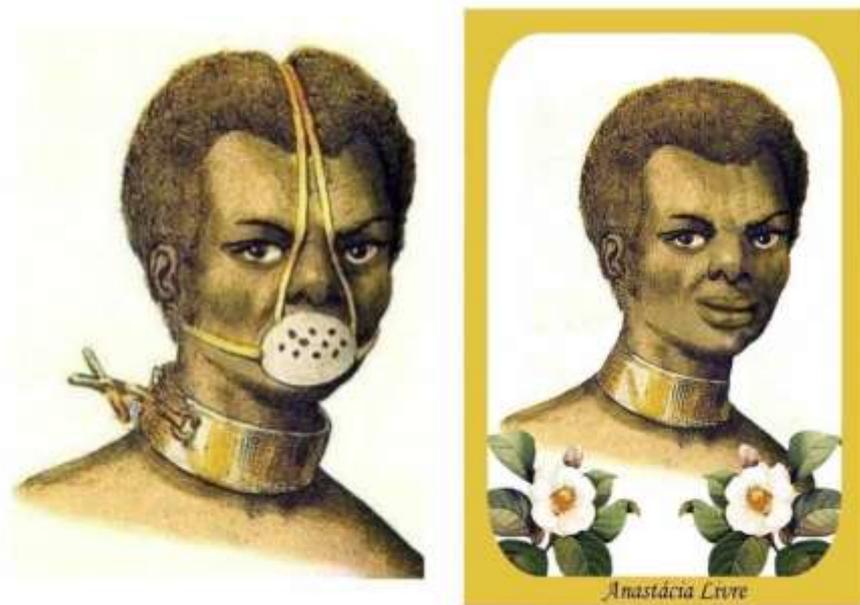
Uma dessas etapas foi a escolha dos detalhes da camisa personalizada do nosso coletivo. A ideia da camisa surgiu um mês antes da batalha, quando a turma mencionou a importância de estarmos padronizados no dia do evento e sugeriram o preto como preferência de cor. Foi por pura casualidade que tomei conhecimento da imagem que viria a estampar nossa camisa: a obra *Anastácia Livre*²⁵, quando vi uma matéria antiga²⁶ mencionando a imagem da camisa da cantora, atriz e ativista social Linn da Quebrada ao entrar no programa *Big Brother Brasil 2022*. O texto resgatava a história por trás da releitura que o artista visual Yhuri Cruz fez da famosa pintura de Jacques Etienne Arago. Na referida pintura, de 1839, o pintor francês representava o busto de uma mulher negra escravizada usando uma máscara de flandres, instrumento de metal que funcionava como uma mordaca e foi muito utilizado no Brasil Colônia. Yhuri recriou a imagem de Anastácia, fazendo desaparecer a máscara e, em seu lugar, desenhou um leve sorriso, antes invisibilizado pelo instrumento de tortura. Defendi que a releitura de Yhuri,

²⁵ Em 2019, o artista visual Yhuri Cruz criou o projeto *Memória à voz de Anastácia* (ou *Anastácia Livre*), no qual recriou a imagem de Anastácia com o intuito de “re-historicizar a imagem” da famosa mulher escravizada, frequentemente representada nos livros de História com uma mordaca de metal, totalmente silenciada. Entrevista com o artista disponível em: <https://projetoafro.com/editorial/entrevista/conversa-com-artista-yhuri-cruz-e-a-ressignificacao-dos-simbolos/>.

²⁶ A matéria está disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2022/01/4979030-bbb22-conheca-a-historia-de-anastacia-retratada-na-blusa-de-linn-da-quebrada.html>

dando, simbolicamente, voz a Anastácia, tinha relação com o que a poesia slam possibilita: que todos alcem suas vozes. Temi que a proposta não atendesse às preferências estéticas deles, mas a turma toda aprovou a ideia. Eles cuidaram da preparação de panfletos para serem entregues ao público no dia da batalha, explicando um pouco sobre a imagem que escolhemos para compor a camisa do Slam Nogueira: Anastácia Livre.

Figura 22 – Montagem das imagens das duas Anastácias



Fonte: Étienne / Yhuri Cruz.

Da mesma forma, alguns alunos sugeriram, a duas semanas da batalha, fazermos um mural contendo elementos da simbologia por trás do movimento cultural do slam. Convidei também três alunos que tocam na banda marcial da escola a criarem um grito de guerra. Outra parte da turma contribuiu para a confecção de zines (apêndice E) com os poemas dos slammers da turma.

Figura 23 - Produção de zines e do painel ilustrativo



Fonte: Arquivo pessoal.

A ideia do zine foi inspirada ainda na oficina ministrada pela professora Patrícia Naia, quando a turma teve acesso a livros artesanais, e ganhou força dias antes da batalha. A impressão foi de que a ideia do zine os motivou um pouco mais. Foi após a proposição da ideia que dois alunos decidiram fazer poemas. Imprimimos os poemas, junto com fotografias dos poetas; o intuito foi dar “cara” àquelas vozes, acrescentar mais identidade ao texto escrito. Primeiro, eles se surpreenderam; depois, se mostraram orgulhosos, não sem antes alguns resistiram a terem seus rostos nos zines. Essa resistência final só ratificou algo que se sobressaiu em muitos momentos da interação com a turma: muita insegurança. Porém tentei, a todo o tempo, combater (ou preencher) a insegurança deles com acolhimento e parceria, pois sou convicta de que não há caminho para uma Educação Libertadora sem afeto.

4.4.3 Batalha de poesia falada

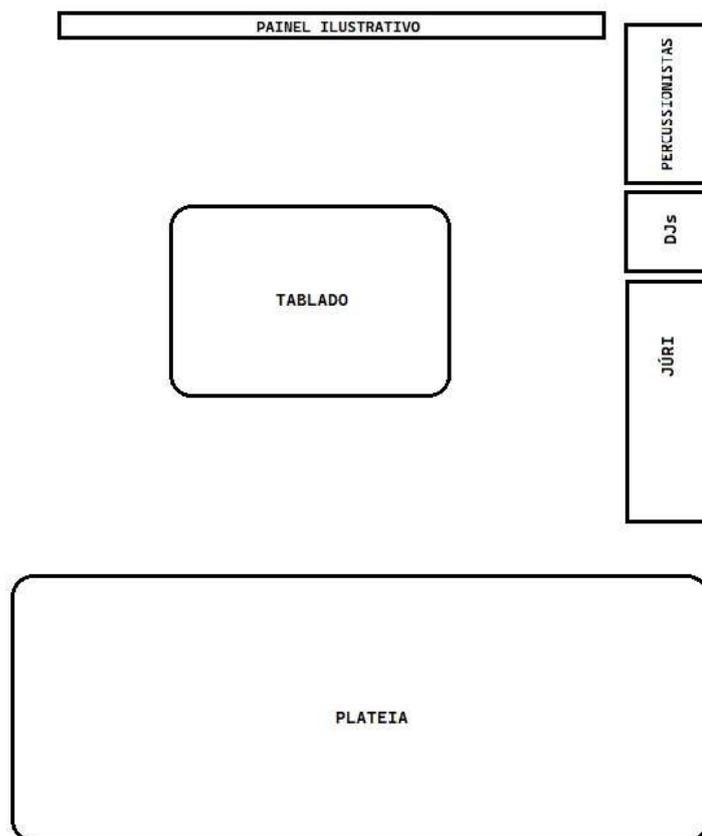
A batalha ocorreu na manhã do dia 24 de novembro de 2022, das 10h30 às 12h30. O evento aconteceu no pátio da escola, pois as salas de aula não comportariam o público, que foi composto pela turma do 9º ano A, além da própria turma e de funcionários da secretaria e da cantina, que se reuniram para prestigiar as apresentações. Como também era a professora do 9ºA, já tinha apresentado a poesia slam para eles anteriormente.

Montamos o espaço de apresentação com os assentos da plateia dispostos de frente para um pequeno tablado. O júri ficou à direita do tablado, assim como os DJs (estudantes que

controlavam o som que tocava entre as apresentações) e os percussionistas que tocavam e entoavam, junto com a plateia, o grito de guerra escolhido: *Slam Nogueeeira! Essa é a nossa voz!* Um detalhe importante para a questão da localização espacial dos slammers é que eles ficaram sentados juntos à turma, já na ordem das apresentações (alfabética) e se deslocaram dali até o tablado por sugestão do profissional que fez a gravação do evento: os DJ tocavam canções de rap ou trap instrumental (sugestão dos próprios alunos), enquanto o/a slammer se deslocava ao tablado, acompanhado pela câmera, o que durava alguns segundos. Já no tablado, o/a poeta se posicionava para o público, o som parava e os percussionistas entoavam o grito de guerra. Ao final do grito de guerra, o slammer se apresentava, dizia o título de seu poema e começava sua apresentação.

Ao final de cada oralização, o público reagia e o júri tinha alguns instantes para dar suas notas, que mostravam à plateia. O painel ilustrativo composto por alguns alunos da turma foi afixado na parede por trás do tablado. O esquema abaixo permite visualizar melhor o contexto físico em que ocorreu a batalha de poesias:

Figura 24 – Esquema do contexto espacial do evento



Fonte: produção própria.

O evento foi iniciado após uma fala minha explanando rapidamente o que é o slam, quais foram as etapas da intervenção e o período em que estivemos envolvidos em sala de aula. Apresentei os componentes do júri, indiquei que a plateia teria uma participação especial na batalha, reagindo com sinceridade ao que iriam ouvir e sentir, e pedi que os percussionistas entoassem o grito de guerra para a plateia aprender.

A partir de então, o tablado foi apenas dos poetas-slammers. Nos eventos de slam oficiais, é comum a presença de um mestre de cerimônias que administra o tempo e apresenta os poetas para a plateia, mas decidimos por outro formato de apresentação por razões técnicas. O microfone da escola apresentou interferência, e a sugestão do profissional que gravou o evento foi usar o microfone de lapela que ele havia trazido consigo. Para evitar tantas pausas, pois precisaríamos trocá-lo a cada mudança de turno, combinamos que eles mesmos se apresentariam. Durante as apresentações, permaneci na área atrás do júri, dando algum suporte e instigando a plateia. Geralmente, as apresentações performáticas de poesia slam podem ser ancoradas na leitura do texto ou através de sua memorização prévia. No nosso caso, foram usadas as duas formas de apresentação. Uma das slammers não compareceu por motivo de doença. As apresentações dos oito slammers presentes, que serão descritas e analisadas no capítulo seguinte, seguiram sem intercorrências até o final.

Enquanto os jurados contabilizavam as notas, houve o momento do microfone aberto, prática comum nas batalhas. Um dos jurados, que é estagiário da escola e participa de batalhas de rap, foi declamar alguns versos:

Figura 25 – Momento do microfone aberto



Fonte: produção própria.

A plateia vibrou bastante com os versos do convidado. Porém, foi a única participação, pois ninguém mais se arriscou a entoar versos na arena poética do Slam Nogueira.

Quando o júri sinalizou um empate entre quatro alunas, voltei ao tablado e convidei a plateia a participar do desempate. Combinamos que eles deveriam bater palmas e gritar para indicar suas preferências, não sem antes parabenizar os estudantes e dizer do meu orgulho por sua desenvoltura e defender que a competição integra a prática social na qual a poesia slam circula e que ninguém ficasse triste pelo resultado. A imagem a seguir ilustra este momento:

Figura 26 – Momento do desempate da batalha



Fonte: produção própria.

Esse foi o momento de maior sintonia entre todos os presentes. As apresentações já tinham terminado e a tensão, diminuído; viam-se sorrisos e ouviam-se muitas vozes. A decisão foi tomada a partir das palmas e gritos da plateia, que se mostrou atenta e conectada à sua participação. A vencedora se emocionou bastante, ficando alguns instantes abraçada a mim, chorando. A reação dela e a vibração da plateia ratificaram a pertinência da pesquisa e aquietaram as minhas inseguranças de que aquele resultado pudesse ser, realmente, alcançado. De forma simbólica, entreguei à ganhadora um livro²⁷ contendo poemas de vozes femininas da cena do slam no Brasil e um simples regalo tecnológico.

²⁷ O livro em questão é o *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. É uma antologia organizada pela slammer Mel Duarte, com prefácio de Conceição Evaristo.

Paralela à sensação de dever cumprido, enquanto os observava carregando as cadeiras de volta para as salas de aula, desmontando o tablado e fazendo registros fotográficos, uma percepção: a sensação de pertencimento da turma ficou evidente. Todos tiveram sua função específica durante sua participação na realização do evento, como os ilustradores e os percussionistas, cujas participações foram essenciais:

Figura 27 – Os ilustradores orgulhosos



Fonte: produção própria.

Figura 28 – Os percussionistas talentosos



Fonte: produção própria.

Mesmo a realização de uma batalha de slam ser uma completa novidade para a maioria dos presentes, a percepção foi que todos estiveram integrados:

Figura 29 – A plateia integrada



Fonte: produção própria

As contribuições do júri também foram satisfatórias. Seus integrantes foram convidados alguns dias antes e tiveram acesso às regras da apresentação no dia do evento. Cada um recebeu um zine com as produções dos slammers e um bloco para registrarem as notas. Apenas um dos convidados disse já ter “visto algo antes” sobre o Slam, por participar de batalhas de rap.

Figura 30 – O júri atento e generoso



Fonte: produção própria.

Como vimos, *Slam* designa, concomitantemente, o gênero, a batalha e o coletivo que organiza o evento. Naquele espaço-tempo, conseguimos compor uma verdadeira comunidade de slam, a despeito de todas as nossas inseguranças. Foram seis meses de desafios e contratempos, mas também de muita autoanálise e de gratas surpresas. Esse registro é muito representativo do estágio em que nos encontramos ao final desse trabalho que ensinou tanto a todos nós.

Figura 31 – Slam Nogueira <3



Fonte: produção própria.

5 ANÁLISE DOS DADOS

O corpus da presente investigação é composto pela gravação das apresentações performatizadas na batalha de poesias e pelos textos das poesias dos slammers. O processo de análise dos referidos dados aconteceu em duas dimensões, esmiuçadas a seguir.

5.1 PRIMEIRA DIMENSÃO DE ANÁLISE: O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

A primeira dimensão teve por finalidade identificar os possíveis indícios de desenvolvimento da oralidade dos sujeitos na gravação em vídeo da batalha de poesia que ocorreu ao final da intervenção, por meio de alguns dos parâmetros estabelecidos por Dolz e Schneuwly (2014) para o trabalho com a oralidade como objeto autônomo de ensino. Assim, a realização desta primeira fase de análise se deu através da observação do desempenho dos estudantes quanto à mobilização de meios linguísticos e não linguísticos da comunicação oral, esses últimos constantes em quatro das cinco categorias estabelecidas pelos autores (Quadro 1).

No plano linguístico, foram analisados dois pontos: a) **A estruturação da apresentação**, composta por uma frase para identificação do/a slammer, pela indicação do nome do poema e pela performance em si; b) **Ortoepia**, já que a pronúncia correta dos fonemas das palavras tem peso relevante na produção de efeitos de sentido na palavra falada, tanto do ponto de vista da compreensão do texto falado como da estética dos textos poéticos.

Os recursos não linguísticos que foram observados se dividem em: **meios paralinguísticos** (qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros), **meios cinésicos** (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais), **composição espacial** (ocupação do espaço pessoal) e **aspecto exterior** (Uso da camiseta personalizada para o evento e aparência geral). A quinta categoria – **disposição dos lugares** (disposição dos lugares do júri, da plateia, dos percussionistas e dos DJs, posicionamento do tablado, iluminação, ordem, ventilação e decoração) – também faz parte da constituição do evento slam, já que engloba a organização espacial da batalha; entretanto, não será objeto da presente análise por contemplar elementos mobilizados coletivamente pela turma e não de maneira individual pelos poetas em sua apresentação.

Esse processo analítico de identificação buscou a comprovação (ou não) da hipótese de que levar o slam para dentro da escola, concebendo-o como prática social e trabalhando-o como

ferramenta pedagógica, pode estimular o desenvolvimento de habilidades discursivas orais que levem o sujeito a assumir com propriedade a tomada pública da palavra.

Nesta etapa da análise, as apresentações dos slammers foram descritas e analisadas individualmente, por ordem alfabética. Para fins de sistematização, elaboramos um quadro avaliativo personalizado voltado à compreensão dos elementos da comunicação oral que podem ser mobilizados na oralização performatizada das batalhas de slam. De forma a complementar a análise da desenvoltura de cada estudante, disponibilizamos um breve histórico de seus comportamentos linguísticos em sala de aula e de suas participações nas etapas interventivas.

5.1.1 Slammer 01 - Minha procura

A apresentação do slammer 01 foi a mais curta da manhã, durando 26 segundos, no total. Ele fez sua apresentação lendo seu texto em voz alta no zine que carregava.

Quadro 14 – Análise da apresentação do slammer 01

SLAMMER 01		
Meios não linguísticos	Paralinguísticos Qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros.	Voz pouco projetada sem modulações e em tom de conversacional. Leitura rápida, sem respeitar muito a pontuação e as pausas ao final dos versos, que dão compasso ao texto poético. Expressou um sorriso de lábios fechados ao se dirigir ao tablado e ao terminar a leitura.
	Cinésicos Atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais.	No deslocamento até o tablado, manteve o olhar para baixo e o corpo contraído. Leu todo o texto segurando o zine com as duas mãos e sem fazer contato visual com a plateia. Manteve os ombros arqueados para baixo, em uma postura que não demonstrava estar muito confortável. Ao final, olhou rapidamente em minha direção, como que procurando uma manifestação positiva de minha parte sobre sua apresentação.
	Composição espacial Ocupação do espaço pessoal.	Localizou-se no centro do tablado, permanecendo quase que imóvel em toda a apresentação.
	Aspecto exterior Uso da camisa personalizada e aparência geral.	Usou a camisa padronizada, calça jeans e tênis. Sem acessórios.
Linguísticos	Estruturação da apresentação Apresentação, indicação do nome do poema e performance do poema.	Não falou seu nome nem o nome do seu poema (Minha procura) ao início da apresentação, lendo-o em seguida.
	Ortoepia Correta pronúncia dos fonemas das palavras.	Evidenciou corretamente a sonoridade das rimas (todas terminavam com o encontro vocálico IA). Subtraiu o som da desinência número-pessoal de plural alguns verbos (<i>cabiam</i> e <i>favoreciam</i>).

Fonte: dados da pesquisadora.

O slammer 01 se mostrou muito calado em sala de aula, mas muito atento. É morador da zona rural, motivo pelo qual era comum que ele precisasse se ausentar da sala antes do término das aulas, devido a questões de locomoção. Está entre os alunos com mais dificuldades de aprendizagem da turma. Sua escrita é pouco ortográfica; escreve textos, mas com frases “soltas”. Realiza leituras menos fluidas do que as esperadas de alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental. Ainda no início, disse que não participaria, sem justificar por quê.

Tamanha foi a surpresa provocada por uma mensagem de WhatsApp dele, enviada há uma semana da batalha, contendo um pequeno texto e um comentário “está aí o meu texto”. Inicialmente, ele falou que só gostaria de ter o texto impresso no zine, mas dois dias antes do evento, decidiu apresentar seu poema. Como a etapa de reescrita já tinha se encerrado com os alunos participantes, os momentos destinados à modalização dos versos foram escassos, ocorrendo majoritariamente via Whatsapp. Ele não participou do ensaio que fizemos na antevéspera da batalha, momento em que acompanhei uma prévia das apresentações e orientei os participantes sobre os ajustes que deveriam fazer.

A análise da atuação do aluno indica que a tensão própria da situação comunicativa provocou os deslizamentos na pronúncia, o ritmo acelerado da leitura e o esquecimento na hora de se apresentar e dizer o título do texto. Da mesma forma, os movimentos corporais observados, executados de forma não intencional, também denunciaram sua condição de insegurança durante a apresentação. Concluímos que se ele tivesse participado de forma mais recorrente das oficinas, poderia ter tido um melhor resultado.

Uma observação curiosa é que o jovem, embora tenha se mostrado sério e introspectivo em sala de aula, é comunicativo em seu perfil no Instagram. Inclusive, fez menção à sua participação na batalha em sua página, mostrando o zine que confeccionamos e lendo sua poesia para seus seguidores. A leitura que ele fez no Instagram foi menos rápida e ele até olhou para a câmera algumas vezes.

Nesse sentido, a participação do estudante ressaltou o potencial da pesquisa em alcançar todos os alunos, desde que tivessem interesse, dedicação e o que dizer. A decisão tardia do estudante de participar reforça nosso entendimento de que o clima colaborativo da fase final da fase interventiva contribuiu de maneira relevante para o sucesso da proposta. Logo, a sensação de pertencimento e a necessidade de se expressar (impressão surgida a partir da observação do uso que ele faz das redes sociais) foram decisivas para que ele decidisse participar, para minha satisfação e para os propósitos da pesquisa.

5.1.2 Slammer 02 - O Nordeste é maior que qualquer preconceito

A slammer 02 fez sua apresentação em 1min14s. Também carregou um zine e fez sua apresentação no formato da leitura em voz alta.

Quadro 15 – Análise da apresentação da slammer 02

SLAMMER 02		
Meios não linguísticos	Paralinguísticos Qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros.	Voz projetada, apropriada para uma apresentação oral. Leitura cadenciada, enfatizando as rimas ao final dos versos. Fez inflexões tonais adequadas, fazendo uma modalização na leitura de uma pergunta.
	Cinésicos Atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais.	Deslocou-se ao tablado caminhando tranquilamente e olhando para frente. Já posicionada para o público, manteve-se olhando-o de frente. Enquanto esperava o grito de guerra ser entoado, roía as unhas. Fez contato visual com a plateia, especialmente ao final das estrofes. Durante a apresentação, segurou o zine com uma das mãos, mantendo a outra para trás do corpo. Fez uma mímica com os olhos, arqueando as sobrancelhas enquanto lia uma pergunta.
	Composição espacial Ocupação do espaço pessoal.	Localizou-se no centro do tablado. Apoiava-se ora em um pé, ora em outro.
	Aspecto exterior Uso da camisa personalizada e aparência geral.	Usou a camisa padronizada, calça jeans e sandálias. Sem acessórios.
Linguísticos	Estruturação da apresentação Apresentação, indicação do nome do poema e performance do poema.	Não falou seu nome nem o nome do seu poema (O Nordeste é maior que qualquer preconceito) ao início da apresentação. Leu seu texto em seguida.
	Ortoepia Correta pronúncia dos fonemas das palavras.	Evidenciou corretamente a sonoridade de todas as palavras, ressaltando todas as rimas.

Fonte: dados da pesquisadora.

A estudante foi uma aluna que apresentou um rendimento satisfatório durante as aulas, demonstrando bom domínio ortográfico, escrita de textos com coesão e coerência e leitura fluida. No cotidiano da sala de aula, não era muito extrovertida, mas, quando necessário, não tinha problemas em falar em público, em dar sua opinião ou em fazer questionamentos. Ela foi, inclusive, a única aluna que não respondeu negativamente quanto à proposta da pesquisa (que eles produzissem poemas e os declamassem em público). Após a primeira oficina, na qual apresentei o gênero e falei do objetivo das atividades da intervenção, perguntei para ela, de maneira individual, se ela tinha gostado do slam e se aceitaria participar, ao que ela respondeu: “Acho que dá pra fazer”. Porém, a aluna, que também é moradora de área rural e auxilia a mãe no negócio da família, adoeceu durante as atividades, precisando se ausentar em alguns momentos (faltou a duas rodas de conversa, a uma oficina de produção poética e a outra de

performance oral), além de atrasar um a entrega do texto, após as indicações de modalização para a reescrita. Foi preciso motivá-la repetidamente para que ela concluísse seu texto.

Analisando de maneira global a apresentação da slammer, evidenciou-se que ela desenvolveu de maneira regular as habilidades orais necessárias para a apresentação. Contudo, quando considerado seu comportamento em sala de aula (com habilidades satisfatórias em língua portuguesa, mas algo contida e pouco participativa), se sobressai a percepção de que ela poderia ter mobilizado melhor os meios da comunicação oral, sobretudo os cinésicos, caso tivesse participado de todos os momentos da intervenção. Ainda assim, ficou entre as quatro finalistas escolhidas pelo júri.

5.1.3 Slammer 03 - Todos os corpos têm sua própria beleza

A estudante fez a performance de seu texto em 2min. Memorizou seu poema, sendo a única que não apoiou sua apresentação totalmente na leitura em voz alta. Também portava um zine em sua participação, consultando-o em alguns momentos, quando a memória lhe falhou.

Quadro 16 – Análise da apresentação da slammer 03

SLAMMER 03		
Meios não linguísticos	<p>Paralinguísticos Qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros.</p>	<p>Projetou a voz, que soou plena e firme. Oralização cadenciada de seu poema. Suspirou e produziu pausas mais destacadas nos momentos em que esqueceu o texto. Articulou tons diferentes da fala (tom interrogativo, tom de desabafo, tom de alegria, tom para indicar discurso direto e tom motivacional). Sorriu para acompanhar o tom de alegria de alguns versos. Embargou a voz em alguns trechos da oralização de seu poema (que apresentou acentuado caráter confessional).</p>
	<p>Cinésicos Atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais.</p>	<p>Caminhou com segurança até o tablado, olhando fixamente a câmera que a acompanhava. Posicionou-se de frente para o público e sorriu tranquilamente. Mobilizou voz e corpo conjuntamente: franziu a testa quando se referia a uma situação que descrevia como chata; moveu as sobrancelhas e os olhos para denotar ênfase no que estava oralizando; meneava a cabeça para reforçar o conteúdo negativo e afirmativo dos versos, levou uma das mãos ao tórax, ao fazer referência textual a si mesma; usou bastante as mãos em correspondência com o que verbalizava. Apresentou uma postura ereta e aberta, moveu-se com firmeza, ombros alinhados e a cabeça erguida.</p>
	<p>Composição espacial Ocupação do espaço pessoal.</p>	<p>Localizou-se no centro do tablado, dando passos para frente e para trás e para os lados.</p>
	<p>Aspecto exterior Uso da camisa personalizada e aparência geral.</p>	<p>Usou a camisa padronizada, calça jeans e tênis. Sem acessórios.</p>

Linguísticos	Estruturação da apresentação Apresentação, indicação do nome do poema e performance do poema.	Começou sua apresentação dizendo seu nome, bem como o título de seu poema (Todos os corpos têm sua própria beleza). Depois, fez a performance de seu poema.
	Ortoepia Correta pronúncia dos fonemas das palavras.	Suprimiu sons das letras de algumas palavras (“altos e baixos”). Equivocou-se com o timbre da letra da palavra “corpos”, pronunciando /ô/ em vez de /ó/.

Fonte: dados da pesquisadora.

Em sala de aula, a estudante escrevia ortograficamente e produzia textos coesos e coerentes. Lê de forma fluida, embora quase nunca em voz alta. Sempre usou um tom baixo na fala, não participava oralmente dos momentos de debate (embora seja atenta e boa ouvinte). Passados alguns meses do ano letivo de 2022, já tendo criado vínculos importantes com a turma, ela justificou que o motivo do seu constrangimento tinha era a insegurança que sentia em relação à sua aparência.

A slammer 03 participou de todas as etapas da intervenção, mostrando-se bastante dedicada. Mas ela mostrou estar mais motivada a participar da batalha após a segunda oficina de escrita, na qual trabalhamos a técnica do fluxo de consciência, momento em que ela passou a escrever confissões bem pessoais no celular, em formato de diário. Essa estratégia parece ter sido determinante para a realidade da estudante, já que ela pôde explorar, em seu diário, as razões de sua insegurança de falar publicamente: o desconforto com sua aparência.

No decorrer dos momentos de modalização textual, a estudante foi demonstrando cada vez mais envolvimento com seu texto e mais disposição em oralizá-lo na culminância da intervenção, embora tenha decidido superar suas limitações apenas em novembro, algumas semanas antes da batalha de poesias.

Sua desenvoltura no dia da batalha foi surpreendente, porque, ao início da intervenção, ela havia sinalizado que não participaria da proposta devido à sua dificuldade de falar em público. O caso da referida estudante foi emblemático porque ela saiu de uma condição de resignação diante de seu “defeito” (como mencionou uma vez) para uma postura de enfrentamento a ele. Ela relatou que usou seu celular para se gravar e se analisar no processo de memorização de seu texto, conseguindo não só se apropriar do seu poema, mas, principalmente, apresentar uma oralização performatizada, fiel aos moldes das apresentações de slam tradicionais.

Ao final de sua oralização performatizada, a reação da plateia foi a mais efusiva, em uma mistura de palmas e gritos com o nome dela, indicando que os pequenos lapsos não foram relevantes diante das habilidades que a estudante demonstrou ter desenvolvido, não afetando, o

vínculo que seu texto estabeleceu com seus interlocutores. A slammer 03 foi a que melhor mobilizou os recursos da comunicação oral em sua apresentação, o que a levou ao posto de vencedora da batalha de poesia. Ou seja, o que você diz importa, mas como você diz faz uma grande diferença.

5.1.4 Slammer 04 - O verdadeiro lugar da mulher

A slammer 04 realizou sua participação na batalha em 01min06s. Ela também fez sua apresentação amparada na leitura oralizada de seu texto no zine que carregava.

Quadro 17 – Análise da apresentação da slammer 04

SLAMMER 04		
Meios não linguísticos	Paralinguísticos Qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros.	Sua voz esteve um pouco trêmula e o ritmo de sua fala, levemente acelerado. Fez uma leitura fluida, se mostrou atenta às pontuações e fez inflexões na voz para destacar as variações de tom dos enunciados.
	Cinésicos Atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais.	Deslocou-se até o tablado sem olhar muito para a câmera. Caminhou devagar com os ombros arqueados e desviando o olhar para baixo. Depois, porém, fez bastante contato visual com o público durante sua participação. Mobilizou olhares, gestos, mímicas faciais e executou movimentos corporais: levou a mão à lateral da cabeça e arregalou os olhos ao ler “quem ainda pensa assim hoje em dia?”; apontou para si mesma quando leu “O fato de eu ser mulher...”; fez um movimento apontando para longe ao mencionar “os outros...”; posicionou ambas as mãos em paralelo à sua frente, polegares para cima, para indicar delimitação espacial enquanto mencionava “o lugar da mulher”; sem ler, fixou o olhar na plateia quando oralizou “se ela quer, ela pode, ela tem esse poder”; localizou o dedo indicador na lateral da testa para dizer que “as pessoas estão se tocando”; concluiu seu último verso, “respeitem as mulheres”, com o punho direito fechado e erguido, braço em 90° - o famoso símbolo da resistência.
	Composição espacial Ocupação do espaço pessoal.	Localizou-se no centro do tablado, dando pequenos passos para a esquerda e para a direita.
	Aspecto exterior Uso da camisa personalizada e aparência geral.	Usou a camisa padronizada, saia jeans e tênis. Acessório: brincos.
Linguísticos	Estruturação da apresentação Apresentação, indicação do nome do poema e performance do poema.	Apresentou-se e disse o nome do seu poema (O verdadeiro lugar da mulher) ao início da apresentação. Depois, seguiu com a apresentação performática do poema.
	Ortoepia Correta pronúncia dos fonemas das palavras.	Pronunciou corretamente os sons das palavras; a única exceção foi a troca de <i>opõe</i> em vez da construção <i>a põe</i> .

Fonte: dados da pesquisadora.

A referida aluna foi uma das representantes de sala da turma. Sempre demonstrou uma atitude de liderança e não mencionava ter nenhuma limitação para a fala pública. Tem um perfil participativo nas aulas, sempre se posicionando e questionando. Escreve textos ortograficamente e de maneira coesa e coerente. Não apresentou nenhum problema de aprendizagem, estando entre os alunos de melhor rendimento da turma. Possui boa relação tanto com sua turma como com a turma do 9ºA, que compôs a plateia da batalha.

Durante as rodas, até que ela esteve atenta e participativa (foi a aluna que comentou que “a gente se conectou”, no encontro com o convidado moçambicano), mas tardou a se conectar com a proposta da intervenção. Mas, na fase das oficinas, a aluna não esteve tão motivada a participar da proposta da pesquisa. Como justificativa, a estudante relatou que não sabia sobre o que escrever, que faltava criatividade e que não conseguiria “destravar a mente”. Em dado momento, comunicou que não participaria. Então, lembrei-a de suas falas contundentes na roda de conversa em que abordamos as questões relacionadas às desigualdades de gênero. Apenas após essa conversa, ela conseguiu escrever algo, mostrando-se mais conectada à proposta durante as modalizações.

É preciso pontuar que a análise do deslize cometido pela slammer na dimensão da ortografia trouxe reflexões sobre os limites das atribuições docentes no processo de modalização dos textos dos slammers. Em seu texto original, a estudante tinha escrito “O verdadeiro lugar da mulher / não é onde a sociedade *põe ela*”. Porém, fiz a orientação de modalização do trecho final para “(...) não é onde a sociedade *a põe*”, atendendo à norma culta no que se refere ao uso de pronomes oblíquos átonos na função de objeto direto. Em outras situações de uso da língua, a correção realizada poderia atender à finalidade comunicativa de uma variedade de textos; porém, nesse caso, interferiu e desfavoreceu esse trecho da participação da slammer, induzindo-a ao erro e podendo interferir na assimilação do enunciado pelos ouvintes presentes. O docente precisa ter claro que o excesso de modalizações pode acabar descaracterizando a linguagem do/a poeta, que, no caso específico da poesia slam, também precisa ser o mais pessoal possível. Portanto, as interferências do/a docente no texto, por mais bem intencionadas que sejam, devem garantir a preservação da identidade linguística do slammer.

Por fim, uma última a registrar é que, embora a slammer 04 tenha incluído a dimensão corporal em sua apresentação, alguns de seus gestos e movimentos não foram executados com tanta naturalidade, como se tais recursos estivessem cumprindo uma função acessória junto ao texto ali oralizado (como quando editamos um vídeo acrescentando-lhe animações visuais). Porém, entendemos que o fato de ela não conseguir mobilizar alguns meios cinésicos com a naturalidade desejada pôde estar relacionado com o nervosismo momentâneo da estudante, já

que ela é uma adolescente comunicativa e gesticula bastante em suas interações pessoais. Trata-se de um provável caso de quando as condições psicoemocionais do enunciador interferem em sua atitude comunicativa, involuntariamente.

Portanto, a análise global da participação da slammer 05 na batalha permite concluir que ela atendeu satisfatoriamente à expectativa inicial, uma vez que ela usou o corpo e a voz para oralizar sua poesia slam, ocupando um espaço público de fala. Felizmente, a temática e a apresentação da aluna agradaram bastante o público presente, que a elegeu entre as quatro finalistas da batalha.

5.1.5 Slammer 05 - O slam diz “não” ao racismo

A duração da apresentação do slammer 05 foi de 1min28seg. Assim como os demais participantes, o estudante também leu seu poema no zine.

Quadro 18 – Análise da apresentação do slammer 05

SLAMMER 05		
Meios não linguísticos	Paralinguísticos Qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros.	Voz projetada, adequada à fala pública. Leu o texto em um ritmo adequado, respeitando as pontuações, mobilizando de maneira regular a alternância entre as elocuições e as pausas. Fez algumas modulações no tom da voz ao final dos versos, ressaltando as rimas.
	Cinésicos Atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais.	Não olhou frontalmente para a câmera ao se deslocar até o tablado, apenas sorriu constrangido. Leu o texto sem fazer contato visual com o público. Segurou o zine com as duas mãos em toda a apresentação. Manteve a cabeça inclinada para baixo durante a leitura, queixo em direção ao tórax.
	Composição espacial Ocupação do espaço pessoal.	Localizou-se de frente para a plateia, no centro do tablado, permanecendo imóvel na maioria do tempo.
	Aspecto exterior Uso da camisa personalizada e aparência geral.	Usou a camisa personalizada, calça jeans e tênis. Sem acessórios.
Linguísticos	Estruturação da apresentação Apresentação, indicação do nome do poema e performance do poema.	Apresentou-se e anunciou o título do seu poema (O Slam diz “não” ao racismo). Em seguida, fez a leitura de seu poema.
	Ortoepia Correta pronúncia dos fonemas das palavras.	Equivocou-se na pronúncia de alguns fonemas, modificando sons: “ <i>muitcho</i> ”; suprimindo sons: “incentivando que somos <i>capaz</i> ”; acrescentando sons: “para muitos, somos uma <i>desgraças</i> ”; substituindo termos: em vez de “e temos valor”, ele leu “ <i>e o tema valor</i> ”.

Fonte: dados da pesquisadora.

O slammer 05 foi um aluno curioso e extrovertido. Escreve ortograficamente e produz textos com boas ideias, embora precise aperfeiçoar a coesão e coerência. Lê com uma fluidez regular, às vezes desrespeitando as pontuações. Sua participação nas aulas era relativa, preterindo as atividades mais complexas e as de produção de texto. Está entre os que só decidiram produzir o poema quando o senso de colaboração e coletividade que precedeu a batalha se evidenciou na turma. Antes disso, repetia que não conseguiria produzir o poema. Além de decidir tardiamente pela participação, também demorou para apresentar o texto com as modalidades sugeridas, além de faltar ao ensaio feito na antevéspera da batalha.

Uma questão relevante para sua participação vem do fato de ele ser um garoto negro, que se identifica como negro e tem orgulho de sê-lo. Demonstrou isso em sala de aula em muitos momentos durante o ano, especialmente quando conheceu a poesia de Miró, quando assistimos ao filme *Pantera Negra I* em sala e quando discutimos questões étnico-raciais em uma das rodas de conversa. E esse foi o tema que ele escolheu para desenvolver.

A observação da expressão corporal do slammer 05 durante sua participação não identificou a execução intencional de nenhum movimento, gesto ou mímica facial, além dos indícios que sinalizaram involuntariamente seu constrangimento, já descritos acima. O fato de o estudante não ter incluído meios cinésicos em sua apresentação – para que seu corpo pudesse “falar” junto com o texto oralizado – permite classificá-la apenas como uma leitura em voz alta, sem apresentar o caráter performático da realização da poesia slam.

É provável que o constrangimento também tenha sido a causa dos deslizos que o aluno cometeu na pronúncia de algumas palavras, com exceção do *muitcho*, que já é uma marca linguística do estudante. Porém, acreditamos que o descuido com a ortoepia não comprometeu a compreensão do texto oralizado por ele. Pode, sim, junto com a ausência de atitude corporal, ter contribuído para a opinião do público sobre sua apresentação.

Logo, embora sua apresentação não possa ser caracterizada como uma performance, o estudante ocupou um espaço de fala pública e foi visto e ouvido sobre um tema que é importante para ele. Acreditamos que a desenvoltura do slammer 05 poderia ter sido otimizada se sua participação tivesse sido regular, sobretudo em momentos cruciais das atividades, como o ensaio que fizemos na antevéspera da batalha, na qual a ausência da atitude performática seria identificada e provavelmente corrigida.

5.1.6 Slammer 06 - Aprendemos errado

A estudante alternou sua apresentação combinando a oralização do texto memorizado com a leitura de alguns trechos, o que aparentou não ter sido resultado do esquecimento, mas a atitude comunicativa calculada pela slammer. Sua apresentação durou 1min24s.

Quadro 19 – Análise da apresentação da slammer 06

SLAMMER 06		
Meios não linguísticos	Paralinguísticos Qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros.	Apresentou uma voz limpa, embora baixa. Falou no ritmo adequado, encadeando corretamente as pausas e as enunciações. Fez inflexões no tom da voz: em duas perguntas à plateia, nos trechos em que evidenciou o tom de desabafo e nas duas estrofes finais, ao reproduzir um tom que revelou uma atitude empoderada.
	Cinésicos Atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais.	No caminho ao tablado com o corpo ereto e com o semblante sério. No percurso, não olhou para a câmera, só para baixo. Porém, iniciou sua atuação olhando firme para o público. Fez alguns gestos que acompanharam o que dizia: levou a mão ao peito para indicar que falava em primeira pessoa, deslizou levemente os dedos pela bochecha para fazer menção ao ato de chorar, arregalava os olhos e arqueava as sobrancelhas para dar ênfase a algumas palavras e meneou a cabeça quando vocalizava algo em sentido negativo.
	Composição espacial Ocupação do espaço pessoal.	Posicionou-se no centro do tablado. Durante a apresentação, dava pequenos passos para trás e para frente.
	Aspecto exterior Uso da camisa personalizada e aparência geral.	Usou a camisa personalizada, calça jeans e tênis. Sem acessórios.
Linguísticos	Estruturação da apresentação Apresentação, indicação do nome do poema e performance do poema.	Dirigiu-se ao público, se apresentando e dizendo o título do seu texto (Aprendemos errado) e iniciou e oralizou o poema.
	Ortoepia Correta pronúncia dos fonemas das palavras.	Pronunciou adequadamente todos os sons das palavras.

Fonte: dados da pesquisadora.

A slammer 06 é uma alguém que não gosta de se expor de nenhuma maneira. Sempre demonstrou (e verbalizou) ser muito insegura, tendo me relatado, inclusive, que fazia terapia por conta da sua relação com sua autoimagem. Durante as aulas, era bastante atenta e participativa. Quando tinha alguma dúvida, costumava fazer questionamentos em privado. No início do ano letivo, durante uma atividade de produção de crônicas, escreveu um texto que relatava uma situação de pânico em uma escola, devido a um surto de ansiedade coletiva. À época, conversamos um pouco sobre o tema, o mesmo que ela abordou em sua poesia slam.

A estudante participou de todas as etapas da intervenção, especialmente das oficinas de performance oral. Foi voluntária em uma dinâmica em que trabalhamos postura, qualidade da

voz e autopercepção, embora em situações em que ela tinha alguma centralidade, sempre ficava nervosa, tremendo e com as mãos frias e geladas.

De maneira geral, a oralização do texto revelou o uso adequado de meios paralinguísticos por arte da estudante, que reproduziu uma voz limpa, controlou a respiração entre as elocuições e pausas e modalizou o tom de voz tanto para diferenciar frases afirmativas de interrogativas quanto para evidenciar mudanças de comportamento comunicativo do eu lírico (desabafo e empoderamento). A execução de gestos e mímicas faciais também permitiram que seu corpo “falasse” junto com sua voz, qualificando como performática sua apresentação.

Nesse sentido, sua atuação denotou a mobilização de habilidades orais importantes, além de demonstrar dedicação e boa desenvoltura com as palavras, apesar de ela não ter conseguido projetar sua voz (geralmente baixa) de forma adequada para uma apresentação oral. Considerando-se os objetivos da pesquisa, a participação da slammer 06 foi especialmente relevante, pois condições mais severas de insegurança, como a dela (quadro clínico de ansiedade), costumam tornar mais agudas as dificuldades com a fala pública. Porém, a slammer alcançou ocupar o espaço público com sua voz, falando justamente sobre o que poderia impedir que isso ocorresse, o que pode influenciado positivamente a forma como ela se vê no mundo.

5.1.7 Slammer 07 - É sonhar ou sobreviver

O aluno oralizou seu texto por meio da leitura. Sua atuação durou um total de 1min16s.

Quadro 20 – Análise da apresentação do slammer 07

SLAMMER 07		
Meios não linguísticos	Paralinguísticos Qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros.	Projetou adequadamente a voz para uma leitura em voz, que esteve limpa e alta. Fez uma leitura fluida, embora levemente acelerada. Marcou a cadência do texto poético dando ênfase às rimas ao final dos versos. Apresentou um tom de voz despojado com traços da fala coloquial, típico das falas das batalhas de rap do universo hip-hop.
	Cinésicos Atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais.	Caminhou até o tablado olhando para a câmera e sorrindo. Fez um único gesto voluntário enquanto dizia seu nome: segurando o zine em uma das mãos, braço erguido em 90 graus, em um movimento que simulava o símbolo da resistência. Após sua apresentação, sorriu e a plateia, também. Durante a leitura, manteve o semblante sério. Fez apenas uma mímica facial, arqueando as sobrancelhas, quando trocou as palavras de um verso, como que querendo recobrar a atenção. Segurou o zine com uma das mãos, enquanto a outra permaneceu no bolso. Voltou a sorrir ao final da apresentação, enquanto falava seu último verso (deixo aqui meu 'salve').
	Composição espacial Ocupação do espaço pessoal.	Durante sua apresentação, apoiou o corpo ora no pé direito, ora no esquerdo, sendo esses os poucos movimentos que fez.

	Aspecto exterior Uso da camisa personalizada e aparência geral.	Usou a camisa personalizada, calça jeans e tênis. Acessório: corrente de prata.
Linguísticos	Estruturação da apresentação Apresentação, indicação do nome do poema e performance do poema.	Iniciou dizendo o título do seu texto (Sonhar ou sobreviver). Já iria começar a leitura, quando alguém gritou que ele havia esquecido seu nome, ao que respondeu, um pouco encabulado “Meu nome é *****!”. Fez a leitura do poema em seguida.
	Ortoepia Correta pronúncia dos fonemas das palavras.	Pronunciou adequadamente o som das palavras, sobretudo as rimas.

Fonte: dados da pesquisadora.

Durante as aulas, o estudante não foi um estudante muito participativo. Era um pouco faltoso e não se mostrava muito dedicado, embora respeitoso e tranquilo. Não apresentava sinais de insegurança, demonstrando uma atitude expansiva junto à turma. Nas aulas, vivia ouvindo música dos gêneros de que mais gosta (pagode e rap). Lê com fluência e escreve ortograficamente, embora tenha resistido a produzir textos em várias atividades no decorrer do ano letivo. No ano todo, produziu apenas um texto para um concurso de crônicas. Na circunstância, após as correções que fiz no texto original e as sugestões de modalização, ele desistiu de continuar participando. O referido texto narrava uma história de superação de um morador de comunidade, elementos que ele trouxe à tona novamente em sua poesia slam.

Ele não esteve presente em metade das atividades da etapa da intervenção. Durante as rodas de conversas das quais participou, nunca falava nada; só via e ouvia. Nas oficinas, dizia que não conseguiria escrever. Faltou a duas das três oficinas de performance oral. Só resolveu participar após uma conversa que tivemos sobre as temáticas que ele poderia abordar. Tardou bastante para mostrar algum escrito.

A observação de sua atuação levou à constatação de que ele mobilizou importantes recursos linguísticos e paralinguísticos em sua atuação, sobretudo pela qualidade da voz, pela correta pronúncia das palavras, pelas modulações nos tons de voz que apresentou. Já no plano da cinésica, o aluno só mobilizou recursos de expressão corporal nos momentos anteriores e posteriores à leitura do texto, nos quais o slammer sorriu, gesticulou e estabeleceu alguma conexão com o público presente. Durante a oralização do texto, entretanto, manteve-se praticamente imóvel, não apresentando os elementos performáticos típicos das apresentações de slam. Entendemos que a tensão provocada pelo medo de errar, já que estava sendo observado e avaliado, pode ter levado o estudante a se concentrar exclusivamente na leitura do texto.

Apesar de não ter articulado adequadamente o corpo e a voz durante a oralização de seu poema, o slammer atendeu às expectativas desta pesquisa, uma vez conseguiu produzir um texto à altura do universo das batalhas de poesia slam, tanto do ponto de vista da linguagem que usou

como da temática. Logo, sua apresentação teve sua relevância à medida que o estudante conseguiu ocupar aquele espaço de fala pública não só com sua voz, mas com seu jeito de falar, seu vocabulário, sua postura e seus assuntos de interesse.

5.1.8 Slammer 08 - O Diário de *

A última slammer a se apresentar amparou a oralização de seu texto entre trechos memorizados e trechos lidos no zine. Seu poema foi o mais longo e sua atuação durou 2min20s.

Quadro 21 – Análise da apresentação da slammer 08

SLAMMER 08		
Meios não linguísticos	<p>Paralinguísticos Qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros.</p>	Sua voz se manteve clara e de altura mediana na maior parte do tempo, mas oscilou em alguns momentos. Na leitura, respeitou as pontuações e a cadência do texto poético, mas estava um pouco acelerada. Modalizou sua voz para sinalizar tons diferentes em sua fala, especialmente o tom interrogativo que imprimiu na oralização dos últimos versos de cada estrofe, que exerciam função fática. Utilizou inflexões tonais também para destacar palavras de alguns enunciados, como em “aproveitei minha <i>mínima</i> coragem de escrever” ou “é uma sensação <i>tão</i> boa”. Gaguejou na leitura em dois trechos.
	<p>Cinésicos Atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais.</p>	Caminhou até o tablado com uma atitude corporal retraída: ombros arqueados, cabeça baixa, queixo quase tocando no peito e apertando os lábios para segurar o riso. Posicionou-se de frente para a plateia, uma das mãos atrás do corpo e a outra segurando o zine. Durante a oralização, porém, usou vários recursos cinésicos: caminhava para um lado e para outro, aparentando uma atitude tranquila e controlada; usou variados gestos (levou uma das mãos à lateral da testa para indicar o ato de pensar; movimentou alternadamente as duas mãos, para indicar a dúvida entre dois caminhos; sorriu, ao fazer um elogio a si mesma; usou os dedos de uma mão para dar ênfase aos itens que enumerados). Realizou várias mímicas faciais e fez contato visual com a plateia durante toda a oralização.
	<p>Composição espacial Ocupação do espaço pessoal.</p>	Localizou-se inicialmente no centro do tablado, mas se movimentou bastante durante a oralização.
	<p>Aspecto exterior Uso da camisa personalizada e aparência geral.</p>	Usou a camisa personalizada, calça jeans e tênis. Acessórios: um cordão com um grande pingente de crucifixo.
Linguísticos	<p>Estruturação da apresentação Apresentação, indicação do nome do poema e performance do poema.</p>	Apresentou-se, disse o título do seu poema (O diário de ^{*28}) e iniciou a oralização do seu texto.
	<p>Ortoepia Correta pronúncia dos fonemas das palavras.</p>	Pronunciou corretamente os sons das palavras.

Fonte: dados da pesquisadora.

²⁸ O título da poesia da estudante contém o nome e o sobrenome dela, subtraídos aqui para garantir a preservação de sua identidade.

A slammer 08 foi uma estudante muito dedicada. Sempre participativa, nunca faltava à escola e fazia todas as atividades propostas. Lê fluentemente e tem hábitos de leitura acima da média da turma. Escreve ortograficamente e seus textos são coesos e coerentes. Ainda no início do ano de 2022, durante uma atividade de produção de crônicas na turma, ela falou do seu sonho de ser escritora. A única limitação da estudante em todo ano letivo esteve relacionada à oralidade. Acerca de dúvidas ou comentários, só tratava em privado. Em meados do ano, ela participou de um concurso de fotografia, organizado pelo Prefeitura. Pediu ajuda para a revisão do texto que deveria enviar junto com a foto. Então, estivemos trabalhando juntas, não apenas no texto, mas na gravação em vídeo de um depoimento descrevendo o processo de captura e o significado da fotografia para ela. Nessa circunstância, ela falou que não gostava da voz dela, que é aguda. Trabalhamos na gravação do vídeo, enfocando a qualidade da voz, o ritmo e as escolhas semânticas, bem como a postura e aparência na tela, de maneira que começamos a lapidar o oral dela antes das oficinas de performance da intervenção. Ela ganhou o concurso.

A estudante participou de todas as rodas de conversa e de todas as oficinas, mesmo se dizendo convicta de que não participaria da fase final. Só a partir da II oficina de produção poética, ela se mostrou mais motivada, comentando, ao final do encontro, que tentaria usar a técnica do fluxo de consciência em seu celular, como se fosse um diário. O resultado foi um texto extenso, detalhado, contando sobre a rotina dela em vários dias diferentes. Na modalização, o texto foi reduzido pela metade e organizado de forma que os registros de cada dia/momento referenciado ficaram organizados em estrofes. O texto dela foi o maior de todos.

A análise da desenvoltura da slammer demonstrou que ela alcançou realizar a oralização performática de seu poema, mostrando dominar a esfera linguística e mobilizando vários recursos paralinguísticos e cinésicos em sua expressão oral. Embora sua voz tenha oscilado em alguns momentos e ela tenha gaguejado, a qualidade de sua voz não foi prejudicada. A pronúncia correta dos fonemas e a articulação de algumas palavras com tom mais enfático denotam intimidade com o texto e apontam que houve dedicação e planejamento previamente.

Por outro lado, identificamos que houve evolução no domínio das expressões corporais da aluna desde o deslocamento dela ao tablado. Indícios do constrangimento inicial, sinalizados pelo corpo dela involuntariamente, simplesmente desapareceram quando ela “entrou na personagem” e começou a demonstrar controle, fazendo o corpo falar aos seus comandos.

Após a apresentação dela, a plateia reagiu com muitas palmas e gritava o nome dela, em consenso com a avaliação do júri, que a qualificou para a fase de desempate. A aluna, que reconhece que tem desenvoltura com as palavras escritas, pôde perceber na reação do público que também possui habilidades para a expressar oral. O caso da slammer 08 evidencia e ratifica

que sujeitos que vêm as oportunidades de falar publicamente como situações extremamente exigentes e estressantes também podem desenvolver habilidades orais e superar suas limitações.

5.1.9 Análise geral das apresentações

Uma vez realizadas as análises individuais, mostra-se necessário lançarmos um olhar geral sobre habilidades observadas e aspectos ausentes nas apresentações dos estudantes.

A **composição espacial** dos slammers durante as apresentações seguiu um padrão inicial: cada um seguia de sua cadeira na plateia até o tablado e se posicionava no centro dele. Depois desse momento, as desenvolturas variaram ligeiramente. Como era um evento no qual eram esperados movimentos corporais, o comportamento dos corpos naquele espaço era importante. O fato de a maioria dos estudantes se concentrar no eixo central da estrutura, dando apenas passos curtos, denotou a falta de domínio dessa dimensão específica da expressão oral.

Em relação **ao aspecto exterior** dos slammers, o fato de todos utilizarem a camisa padronizada criada para caracterizar o coletivo Slam Nogueira revelou um aspecto simbólico interessante. Além de servir para a identificação visual do grupo, a vestimenta teve a função extra de trazer significado para as relações interpessoais da turma, atendendo à sensação de pertencimento, evidente, por exemplo, pela quantidade de registros fotográficos antes e depois do evento. Da mesma maneira, todos demonstraram cuidado com seus visuais, denotando sintonia e preocupação com a adequação de suas aparências à situação comunicativa. Não usaram fantasias ou adereços, que, como vimos, são proibidos nas batalhas de poesia slam. Alguns utilizaram acessórios (o pingente de crucifixo e a corrente de prata) que representam gostos pessoais, mas, naquele contexto, puderam também reforçar suas identidades pessoais.

A respeito dos três segmentos textuais da esfera linguística que compuseram a **estrutura da apresentação** dos slammers foram contemplados pela maioria deles, com exceção de dois dos alunos. Porém, ao observarmos que os alunos que não disseram seus nomes e os títulos de seus poemas foram os primeiros, entendemos que, provavelmente, o esquecimento deles teve relação com a ordem de apresentação.

Acerca do uso de elementos da **paralinguagem**, percebemos que, no geral, os estudantes alcançaram projetar a voz de maneira clara e alta, adequando-a à fala pública. Todos eles conseguiram realizar inflexões no tom da voz, alguns mais que outros, algumas mais complexas e controladas que outras. As variações tonais que menos apresentaram desvios são aquelas realizadas em função da intenção comunicativa (tom interrogativo, imperativo, exclamativo etc.), já que os estudantes já fazem uso delas em suas comunicações diárias. Em

sua maioria, zelaram pela boa articulação entre as elocuições e as pausas dos textos oralizados, tão importante para a construção da cadência do texto, especialmente dos poéticos. Consideramos que o ritmo mais acelerado da fala de alguns slammers esteve relacionado com seus hábitos de leitura ou com nervosismo.

Já quanto à dimensão da **cinética**, percebemos que os sinais produzidos pelos corpos dos estudantes durante as apresentações estiveram mais relacionados a reações involuntárias que a atitudes comunicativas. As condições psicoemocionais de todos os slammers foram denunciadas por seus corpos em algum momento de suas apresentações. Entendemos que as emoções dos estudantes podem ter se manifestado fisicamente tanto por causas relacionadas ao preparo insuficiente para o evento e ao decorrente medo de passar por algum constrangimento como por questões referentes à ansiedade e ao estresse próprios do momento – ou às duas motivações ao mesmo tempo.

Por outro lado, os elementos cinésicos mobilizados voluntariamente tiveram bastante relevância para a realização das apresentações na batalha, pois foi o que qualificou as oralizações como performáticas ou não. Das oito apresentações, três apresentaram apenas o elemento *voz* na atuação. Retomando Zumthor (2007, p. 50), a oralização de um texto só pode ser considerada *performática* se a pessoa que o enuncia vincula corpo e voz no momento das enunciações. Sem as presenças corporais do slammers no momento do ato comunicativo, o texto perde a possibilidade de ser manifestado com fidelidade. Porém, não estamos dizendo, com isso, que a ausência do caráter performático na desenvoltura desses estudantes anula sua participação no evento. Consideramos crucial evidenciar a importância do caráter performático para a realização da poesia slam como prática discursiva, mas não desconsideramos o conjunto de outros elementos utilizados por eles em sua apresentação. Ou seja, sem a performance, o slammer dificilmente será bem avaliado, raramente arrepiará seus interlocutores ou ouvirá seu nome sendo entoado pela multidão à sua frente, pois seu texto foi recebido de maneira incompleta, já que foi apenas ouvido, quando poderia também ser “visto”.

No que se refere à **ortoepia**, a maioria dos estudantes pronunciou corretamente os fonemas das palavras, com algumas coisas exceções que apontaram para i) marcas linguísticas dos falantes; ii) desconhecimento de algumas construções sintáticas; iii) nervosismo; iv) preparação insuficiente para a batalha. Contudo, consideramos que os desvios de pronúncia não comprometeram a assimilação dos textos nem a avaliação dos jurados.

A análise global de todas as apresentações permitiu concluir, por um lado, que realizar adequadamente a oralização performática de poesias slam constitui uma ação sistemática que exige do slammer preparação e envolve o manejo de variados recursos comunicativos, nos

planos linguístico, paralinguístico, cinésico, além de elementos associados à realização das batalhas de slam enquanto prática discursiva. E por outro, ressalta que tanto a proposição como a avaliação do desenvolvimento de habilidades orais requerem método e parâmetros, sempre em observância da finalidade, do contexto e dos aspectos constitutivos de cada gênero oral.

5.2 SEGUNDA DIMENSÃO DE ANÁLISE: TEXTO E DISCURSO

A apropriação do espaço de fala pública pelos alunos evidencia que houve alteração na dinâmica das relações discursivas dentro da escola, no tempo-espaço em que a pesquisa foi desenvolvida. Porém, de forma a complementar a percepção sobre os discursos que circularam, após a abordagem descritiva e analítica dos comportamentos orais dos slammers no evento, esta pesquisa se debruçou sobre as escolhas textuais que foram oralizadas, a fim de identificarmos e interpretarmos as relações discursivas reveladas pelas vozes que ocuparam o espaço público da batalha de poesia slam. Esta etapa ocorreu, portanto, de forma textualmente orientada e sob duas perspectivas: a) Teoria Social do Discurso e b) Letramentos de Reexistência.

5.2.1 Teoria Social do Discurso

Nesta seção, realizamos a análise dos poemas²⁹ dos estudantes a fim de evidenciarmos, de maneira geral, a presença de aspectos semânticos, ideológicos, culturais e sociais que denotam relações discursivas relevantes para o contexto da prática discursiva e da prática social em tela. Dentre as várias categorias de análise elencadas por Fairclough (2016), destacamos as que melhor estão relacionadas ao desenho e aos objetivos da pesquisa: **escolhas temáticas, representação do ‘EU’, escolhas lexicais e intertextualidade.**

a) Escolhas temáticas

A escolha temática foi parte embrionária do processo de produção textual. Discutimos o eixo *Identidade* na etapa das rodas de conversa, porém a escolha do conteúdo temático dos poemas dos estudantes foi facultada a deles. Resultou que quatro das oito produções abarcaram diretamente questões discutidas nas atividades em sala, enquanto as outras quatro continham

²⁹ Os textos poéticos produzidos pelos estudantes constam nos apêndices F, G, H, I, J, K, L e M.

abordagens autorreferenciadas carregadas de subjetividade – duas delas associadas indiretamente a aspectos discutidos pelo grupo, duas, sem nenhuma relação.

As referências diretas a subtemas que estavam sob o guarda-chuva temático da Identidade foram evidenciadas nos poemas *O Nordeste é maior que qualquer preconceito* (xenofobia), *O verdadeiro lugar da mulher* (desigualdade de gênero), *O Slam diz “não” ao racismo* (racismo) e *É sonhar ou sobreviver* (desigualdade social/racismo). Já nos demais casos, dois textos que trataram sobre ansiedade como fator decorrente da sensação de insegurança relacionada à autoimagem: *Todos os corpos têm sua própria beleza* e *Aprendemos errado*. Embora a ansiedade não tenha sido um assunto mencionado pelas discussões, as questões ligadas a padrões sociais de beleza foram contempladas. Outro texto revelou confissões sobre a sensação de deslocamento social e/ou confusão emocional: *Minha procura*. Por fim, o último texto fez um resgate da rotina da estudante, no qual também foram relatadas condições emocionais e reflexões sobre o futuro: *O diário de **.

No universo das produções da poesia slam, é comum que os poetas utilizem o lugar privilegiado de fala para tratar de assuntos que atravessam sua relação com o mundo social, estando diretamente vinculados às suas existências. Identificamos que as escolhas temáticas da maioria dos poetas reproduziram essa tendência, tanto no caso dos textos com forte carga subjetiva, nos quais essa relação tema-existência é óbvia, como no contexto dos poemas acerca dos subtemas do eixo Identidade – que, mesmo apresentando discursos no formato de críticas sociais, estão relacionados aos seus modos de ser e pensar. A título de ilustração, cabe a menção de que os dois estudantes que abordaram o racismo em seus versos são negros; a estudante que abordou a desigualdade de gênero já havia dado um forte depoimento acerca do assunto em sala de aula; e a aluna que tratou de xenofobia ajuda a mãe em um restaurante, onde pode ter testemunhado comentários ou comportamentos xenofóbicos.

Logo, reconhecemos, no conjunto das escolhas temáticas dos slammers, uma relação imperativa com suas condições emocionais/existenciais, revelando a sobressalente natureza subjetiva do conteúdo linguístico que compõe a fala pública realizada nas batalhas de poesia slam. A subjetividade é o que faz dessa prática discursiva um recurso de inclusão ainda mais subversivo no ambiente escolar.

b) Representação do ‘EU’

Nesta seção, buscamos nos debruçar sobre a maneira como os slammers representaram a si mesmos em seus poemas. Para tanto, resgatamos o conceito faircloughiano de *ethos*,

entendido pelo autor como uma personalidade modelada de acordo com as especificidades do tempo, do lugar e dos participantes de uma interação discursiva (FAIRCLOUGH, 2016, p. 216). Ou seja, a construção dessas representações está vinculada ao enquadramento dos participantes no texto em função das características e da finalidade da prática discursiva e da prática social em questão – produção de um texto para ser performatizado em uma batalha de poesia.

Em vista disso, partimos do entendimento de que o caráter autoral dos poemas de slam favorece o uso da linguagem mais pessoal e subjetiva, de maneira que muitos aspectos da identidade e da personalidade são evidenciados. Foi o que percebemos nos textos de seis dos participantes de maneira mais acentuada: slammers 01, 03, 05, 06, 07 e 08.

No caso do slammer 01, foi observada a elaboração de um texto totalmente autorreferenciado e com caráter confessional. A maioria dos verbos usados pelo estudante estão conjugados na 1ª pessoa do singular (*busquei, tinha, sentia, ouvia, esquecia, pressentia, me satisfazia, entrei e queria*). Os verbos que têm outros sujeitos como referentes são antecidos pelo pronome oblíquo átono *me* exercendo a função de complemento verbal, de maneira que o ‘eu’ também participa das ações, ainda que como receptor da ação verbal (*me cabiam, me ajudariam e me favoreciam*). Além de se incluir no centro de seu texto, o slammer expõe suas inseguranças e frustrações em tom de desabafo, relatando os consecutivos insucessos que teve durante as tentativas de mudar sua condição de incompletude, de deslocamento social. Apesar de o jovem ter apresentado um comportamento introspectivo em sala de aula e tê-lo reproduzido no momento da oralização do poema, notamos que ele alcançou projetar no texto uma atitude mais acessível que a de costume ao manifestar abertamente sua intimidade, representando um *ethos* mais acessível aos seus leitores que aos espectadores da batalha de poesia.

A slammer 03 também conseguiu projetar seu ‘eu’ de maneira central em seu texto, trazendo à tona relatos bastante subjetivos sobre a relação com sua aparência física e sobre suas inseguranças. Ela representou um *ethos* que demonstrou duas atitudes comunicativas. Na primeira parte do texto, ela expôs uma atitude vulnerável e insegura ao relatar um pouco de sua rotina de angústia e desconforto, citando que costuma chorar sozinha no quarto, que não tem uma imagem positiva de si mesma e que faz comparações de si com outras garotas ao se olhar no espelho. Mas no segundo momento, com o verso *Mas não ligue para eles!*, ela começa a apresentar uma postura reativa e otimista ao indicar que, embora sofra com as cobranças sociais sobre sua aparência, ela sabe que o caminho é a autoaceitação. Verificamos, então, que a estudante construiu uma personalidade ativa para o ‘eu’ apresentado em seu texto, projetando-o tanto em seu formato escrito como durante sua performance na batalha.

No poema do slammer 05, constatamos que o aluno representou um *ethos* que combinou os aspectos subjetivo e denunciante, já que fez críticas ao racismo estrutural enquanto se posicionou de forma totalmente vinculada ao grupo do qual é um orgulhoso integrante. O comportamento comunicativo do slammer no texto sinaliza, a todo tempo, sua intenção de se definir como parte integrante de uma coletividade e de representá-la, indicando o entendimento da importância do seu posicionamento, como nos versos *Eu me identifiquei muito com o slam / porque ele defende minha raça e minha cor* (1ª estrofe), em *Os negros que vi falando através do slam não defendem só eles. / Defendem a mim e você...* (5ª estrofe) ou no trecho *Nossa cor é forte e cheia de vida / e nossos olhos pretos refletem amor* (6ª estrofe). Esses versos sugerem o intuito de reprodução tanto o discurso como o comportamento dos pretos que o estudante viu alçando a voz através da poesia slam, evidenciando que o processo de construção da representação do ‘eu’ do estudante pretendeu ressaltar suas referências identitárias.

Da mesma forma, a slammer 06 conseguiu projetar de maneira central seu ‘eu’ no texto, compondo a representação do seu *ethos* por meio de duas atitudes comunicativas diferentes, como a slammer anterior. Ela inicia seu texto com uma atitude mais informativa através da qual introduziu o tema do seu poema (ansiedade) e citou situações que retratam a rotina da pessoa acometida por esse mal. Em seguida, ela muda a perspectiva da abordagem textual, apresentando construções textuais que tentam promover a autoaceitação, pois a ansiedade de que tratou a estudante é decorrente da forma como ela enxerga suas características físicas. Essa mudança de comportamento discursivo foi evidenciada por um enunciado propositivo no início da penúltima estrofe, introduzido pela conjunção adversativa *mas* (Mas um dia eu me sentirei mais segura). A partir de então, o discurso da estudante assume um tom reativo e esperançoso. Por outro lado, também observamos que a slammer empregou ora a 1ª pessoa do singular (*minha cabeça, me pergunto, me comparo, decido, meus defeitos, me sentirei, tô aprendendo e me ensinaram*), ora a 1ª do plural (*nossa cabeça, temos ansiedade, queremos, escolha nossa, a gente aprendeu, temos, somos perfeitos, quem a gente é e nos amar*). Entendemos que essa oscilação da estudante na representação do ‘eu’ está vinculada à ciência de que há um grupo de pessoas vivenciando os mesmos desconfortos decorrentes da ansiedade. Verificamos, inclusive, que, na última estrofe, a estudante usou esse conhecimento de forma ativa ao imprimir nos versos um tom entusiasmado direcionado aos interlocutores, convida esse grupo a reagir, como em *Temos que levantar a cabeça / E entender que somos perfeitos do nosso jeito*.

Observando a constituição do *ethos* do slammer 07, verificamos que o estudante esteve representado em seu texto, registrando essa “presença” por meio de algumas construções textuais que apareceram em todas as estrofes. Na primeira, no verso *Imagina pra gente que é*

de comunidade..., percebemos a “presença” do estudante tanto na construção *pra gente* como na oração restritiva *que é de comunidade*, que ressalta o sentido do pertencimento do estudante ao grupo social que está ali representando. Na segunda estrofe, o trecho *nós que somos da comunidade* reproduz o mesmo sentido de identificação da ocorrência anterior, enquanto em *temos que ser e estamos uns 100 anos atrasados*, a inclusão desse ‘eu’ está no uso de verbos na 1ª pessoa do plural. Por fim, no último grupo de versos, o estudante usou formas verbais conjugadas na 1ª pessoa do singular (em *fico muito feliz* e em *deixo aqui meu salve!*), projetando-se de maneira mais individualizada no texto, especialmente pelo uso da gíria *salve!*, uma saudação muito usada pelo slammer em suas comunicações diárias, o que traz pessoalidade ao discurso. Além dos elementos linguísticos apresentados, também verificamos a menção de grandes nomes da música negra brasileira que superaram a desigualdade social com sua arte, como Mano Brown, Djonga, Xande de Pilares e Arlindo Cruz. A citação dessas personalidades do poema introduz mais uma vez o ‘eu’ do estudante no poema, já que representam as preferências musicais do estudante. Desse jeito, os elementos analisados sinalizam o propósito de representar no texto sua personalidade e suas ideias sobre as questões de raça e de classe, mas também revelam o intuito do aluno de evidenciar seu pertencimento ao contexto temático.

Já a slammer 08 apresentou várias modalizações na constituição da representação de seu *ethos* no texto igualmente autorreferenciado. Primeiro, evidenciamos que a estudante diversificou as atitudes comunicativas que apresentou em diferentes estrofes de seu poema, pois ela reproduziu em seu poema a maneira como os textos são registrados em um diário e, quando se escreve em um diário, as palavras costumam revelar as emoções que o autor sente a cada momento. A emoção impressa em cada estrofe aparece sinalizada textualmente, já que a estudante inicia cada estrofe com um enunciado anunciativo: 1ª estrofe (Hoje tô me sentindo tensa), 2ª estrofe (Hoje estou me sentindo bem), 3ª estrofe (Hoje estou me sentindo animada), 4ª estrofe (Hoje estou me sentindo mal) e 5ª estrofe (Hoje estou me sentindo feliz). Naturalmente, os demais versos de cada estrofe acompanham a atitude comunicativa anunciada pelos versos iniciais. Outra questão relevante observada foi que a aluna encerrou cada estrofe com um verso que exercia uma função fática, facilitando a interação com o leitor/público e ressaltando a competência da estudante em conduzir a relação dialógica dos seus interlocutores com seu texto. *Mas olha eu aqui* (1ª estrofe), *Será?* (2ª estrofe), *Como as coisas são, né?* (3ª estrofe), *O mundo dá voltas, né?* (4ª estrofe), *Mas, que surpresa, já está acabando...* (5ª estrofe) e *Prazer, meu nome é **!* (última estrofe). Por fim, evidenciamos que a slammer 08 construiu a representação de si mesma destacando uma habilidade sua: a arte de escrever. A jovem não só gosta de escrever e pensa em ser escritora, mas também deixou isso ressaltado em seu poema,

usando o recurso da metalinguagem no processo de construção da *persona* que estava apresentando: *Dizem que tenho intimidade com as palavras / Só escrevendo, né, porque odeio falar em público*. Assim, ficou demonstrado que os recursos textuais utilizados pela slammer 08 foram mobilizados no sentido de construir um *ethos* que indicasse a figura de alguém que domina a arte das palavras, habilidade que foi ratificado pelo próprio texto da aluna.

Por outro lado, notamos nos demais textos que os slammers 02 e 04 projetaram seus *ethos* de maneira menos centralizada em seus textos. As alunas – que trataram, respectivamente, da xenofobia contra nordestinos e da desigualdade de gênero – projetaram a si mesmas de maneira genérica em seus textos. Seu comportamento comunicativo sinalizou que elas têm ciência de que fazem parte dos grupos sociais cujas causas elas defenderam (nordestinos e mulheres), porém personalizam o discurso em poucos momentos. Um deles foi quando a slammer 05 fez uma menção pontual a si mesma, mas por questões retóricas, durante uma exemplificação: *O fato de eu ser mulher não quer dizer que só eu tenho a obrigação de saber fazer tudo*. Nos demais momentos, as duas se posicionam utilizando a 1ª pessoa do plural. No caso da slammer 02, esse uso foi evidenciado pelo uso do pronome oblíquo átono em *nos conhecer* (1ª estrofe), da forma verbal *falamos* e da construção *da gente* (2ª estrofe), do pronome possessivo *nossas* e do pronome oblíquo átono em *nos tratar* (3ª estrofe) e de *a gente* e novamente dos pronomes oblíquos átonos em *nos julgar* e *nos devem* (última estrofe). Já em relação ao texto da slammer 04, só observamos o uso da 1ª pessoa do plural no trecho *não somos só nós, mulheres* (5º verso da 1ª estrofe) e em *nós somos livres* (3º verso da última estrofe). Nos demais casos em que aludiu às mulheres, ela curiosamente não se inclui, se afastando da condição de pertencimento ao grupo referenciado e à causa defendida. Foi o que notamos, por exemplo, no enunciado *o lugar da mulher*, reproduzido três vezes de forma impessoal; em *basta ela querer*, verso que encerrou um argumento sobre as profissões que a mulher pode escolher; e de forma mais evidente no último verso do poema: *Respeitem as mulheres!*

Portanto, ficou verificado que, em se tratando dos dois textos, a constituição da representação do *ethos* das estudantes esteve mais associada à preocupação de representar uma *persona* que exercesse no texto uma função denunciante, cuja abordagem discursiva estivesse mais direcionada às questões denunciadas que à projeção da representação do ‘eu’ das alunas.

c) Escolhas lexicais

Fairclough (2016) defende que as escolhas lexicais são bastante relevantes para os estudos do discurso, pois têm o poder de demonstrar as representações simbólicas por trás dos

atos linguísticos. Nesse sentido, buscamos identificar relações semânticas que revelassem os conjuntos de significação que compõem os sentidos do dizer nos discursos dos poetas. Para tanto, destacamos as ocorrências semânticas mais significativas para o propósito da pesquisa.

Primeiramente, destacamos escolhas lexicais observadas no texto do slammer 01, o poema mais curto dentre todos, elaborado apenas com duas estrofes de cinco versos cada. Na primeira estrofe, notamos a repetição (5x) da forma verbal *busquei*, ao início de todos os versos, o que caracteriza uma anáfora. Seu uso torna o texto mais fácil de ser memorizado, conforme constatamos no quadro a seguir:

Quadro 22 – Escolhas lexicais (exemplo 01)

Poema: Minha procura 1ª estrofe	Busquei palavras onde não tinha. Busquei amor onde eu não sentia. Busquei palavras quando ouvia os pensamentos que eu não esquecia. Busquei agonia onde eu não pressentia. Busquei briga e intriga onde eu não me satisfazia. <p style="text-align: right;">Slammer 01 (2022)</p>
---------------------------------------	--

Fonte: produção própria.

Esse recurso, usado comumente para enfatizar o termo reiterado, acaba realçando uma situação ou, neste caso específico, um sentimento. Seu emprego trouxe um efeito de movimento circular, como se o eu lírico estivesse ressaltando uma espécie de atordoamento. Percebemos também que o estudante utilizou substantivos abstratos para compor todos os objetos diretos da forma verbal repetida (palavras, amor, agonia, briga e intriga), sinalizando que a causa de sua busca não era material. Essas escolhas trouxeram contribuições para o sentido global do poema do slammer 01, que retrata um eu lírico que confessa ter empreendido uma busca incessante por algo (acolhimento?) durante um tempo indefinido.

Também observamos o emprego do advérbio *não* em todos os versos da estrofe, nos quais o eu lírico relata que não tinha palavras, não sentia amor, não esquecia os pensamentos, não pressentia a agonia e não se satisfazia. Entendemos que a intenção comunicativa por trás dessa escolha está relacionada ao intuito de sinalizar que a busca incessante por algo imaterial era decorrente de uma condição de vida marcada por insucessos. Por fim, notamos o emprego da metáfora *nó na barriga*, presente no verso que encerra o poema. A expressão que faz alusão ao mal-estar abdominal ocasionado por sensações de origem emotiva, como ansiedade ou angústia, foi utilizada de maneira adequada pelo estudante para representar uma manifestação física decorrente de seus processos mentais e emocionais. Por ser um texto com forte conteúdo subjetivo e com tom confessional – e pelo fato de o estudante ter demonstrado um

comportamento retraído e, muitas vezes, deslocado em sala de aula – concluímos que as escolhas lexicais do slammer 01 sugerem ter relação com suas condições existenciais. A relação sobre a maneira como os estudantes se colocaram nos poemas e suas vivências será objeto de análise na seção 4.2.2.

A slammer 02 também fez escolhas textuais que se mostraram relevantes para os propósitos desta pesquisa. A jovem, que abordou a xenofobia contra nordestinos em seu poema, usou palavras cujas significações revelam a valorização da cultura nordestina. Já na primeira estrofe, a estudante já faz referência a resistência dos nordestinos, ao mencionar que, apesar das condições socioeconômicas de parte da população, os nordestinos são um dos povos mais *guerreiros* do país. O adjetivo aparece novamente em um verso da última estrofe, mas de forma combinada com outro adjetivo qualificador: As pessoas daqui são *batalhadoras* e *guerreiras*. Nessa segunda ocorrência, os adjetivos *batalhadoras* e *guerreiras* sugerem que ter uma atitude de superação diante da vida é um aspecto constitutivo do nordestino valorizado pela aluna e que ela o utiliza como argumento contra os pré-conceitos em relação ao povo nordestino.

Em seguida, destacamos a referência que a slammer fez ao campo das variações linguísticas, citando como o senso comum enxerga o sotaque nordestino, em um dos versos da 2ª estrofe (Muitos dizem que falamos “errado”). A estudante utilizou o termo *errado* entre aspas, o que denota a intenção de enfatizar a forma como *as outras pessoas* resumem o dialeto nordestino, sinalizando graficamente sua discordância em relação ao uso inadequado da palavra. A slammer faz referência à tendência de as pessoas desqualificarem, descrevendo como errados, os modos de falar que contêm um alto grau de informalidade ou que incorrem recorrentemente em desvios da norma padrão, o que caracteriza preconceito linguístico. Como contra-argumento, a estudante conclui a estrofe com uma pergunta retórica (Por que não criticam o mineiro ou o paulista por falarem diferente?). Nesse trecho, a estudante utiliza o adjetivo *diferente* em vez de *errado*, ao fazer referência a modos de falar que também apresenta particularidades regionais, históricas e sociais, como é o caso do dialeto nordestino. Essa escolha ressaltou o intuito de modalizar o termo pejorativo usado para descrever a maneira de falar do nordestino, mas também buscou contrapor argumentativamente o conjunto de significações que faz com que o senso comum – muito influenciado pelas mídias e pelo mercado do entretenimento – desqualifique algumas variações linguísticas e outras, não. A estudante aponta, portanto, a incoerência das pessoas que desqualificam os modos de dizer do povo nordestino, mas têm outro comportamento com os falares sudestinos, por exemplo.

Por fim, a estudante se dedica a citar elementos culturais materiais e imateriais que constituem a cultura nordestina, como nos ilustra o quadro seguinte:

Quadro 23 – Escolhas lexicais (exemplo 02)

<p>Poema: O Nordeste é maior que qualquer preconceito 3ª e 4ª estrofes</p>	<p>Os turistas adoram os hotéis à beira-mar daqui. Amam nossas comidas, nossas festas e nossas praias. Deveriam nos tratar como irmãos, mas alguns deles acabam tratando mal os trabalhadores que do turismo tiram seu pão.</p> <p>Luiz Gonzaga, Pitty, Alceu Valença, Elba Ramalho, Chico César e Djavan... Famosos que saíram daqui do Nordeste. Não adianta dizer que não conhece nenhum, afinal o Brasil inteiro os conhece!</p> <p style="text-align: right;">Slammer 02 (2022)</p>
--	--

Fonte: produção própria.

Na 3ª estrofe, foram empregados substantivos concretos que fazem alusão a recursos da cultura material e imaterial nordestina que são pontos de interesse dos visitantes, como *hotéis à beira-mar, comidas, festas e praias*. Com essas escolhas, a estudante traz evidência à construção de sua argumentação que denuncia a incoerência daqueles que, apesar de usufruir dos recursos elencados, ainda têm comportamentos que desprestigiam quem os servem em seus momentos de descanso. Enquanto na última estrofe, a estudante remete a nomes da música nordestina reconhecidos nacionalmente. A atitude de mencionar esses artistas de renome nos versos alude à intenção argumentativa de provocar o reconhecimento da relevância da música nordestina e, assim, novamente reforçar o quanto é equivocada e injusta a perspectiva que estigmatiza e desqualifica a cultura da região Nordeste.

Logo, nos momentos destacados, a estudante realizou escolhas de elementos lexicais que confrontam argumentativamente os preconceitos e ressaltaram as características culturais nordestinas, combatendo o desprestígio e a generalização que caracterizam a xenofobia.

Outras ocorrências lexicais que salientamos estão no texto *Aprendemos errado*, da slammer 06. A estudante inicia seu poema com dois versos importantes para o desenvolvimento temático do texto (*Ansiedade / Consegue sentir o peso dessa palavra?*). Observamos nessas escolhas textuais iniciais a intenção de apresentar o tema do texto de maneira clara e impactante, o que sinaliza a atitude calculada de despertar o interesse instantâneo do público, já que ansiedade é um assunto recorrente na contemporaneidade, em especial entre adolescentes.

Em seguida, chamamos atenção para o título do texto, que, no primeiro momento, não denota ter relação com o tema. Porém essa ligação fica clara aos interlocutores a partir dos versos das 3ª e 4ª estrofes, como percebemos na continuação:

Quadro 24 – Escolhas lexicais (exemplo 03)

<p>Poema: Aprendemos errado 3ª e 4ª estrofes</p>	<p>Às vezes me pergunto por que eu me comparo tanto. Mas tem tantas meninas com aparências tão diferentes, né? E, por um momento, decido aceitar meus defeitos e tudo fica bem por um instante. Mas basta eu ouvir algum comentário desnecessário para tudo voltar a incomodar.</p> <p>Mas um dia eu me sentirei mais segura. Tô desaprendendo o que me ensinaram, que existem corpos mais bonitos que outros. A gente aprendeu errado.</p> <p style="text-align: right;">Slammer 06 (2022)</p>
--	---

Fonte: produção própria.

Já nos primeiros versos da 3ª estrofe, a estudante já começa a dar pistas sobre a razão de sua ansiedade, o que tem relação com o título do texto. As escolhas *me comparo tanto*, *aparências*, *meus defeitos* e *comentário desnecessário* aludem ao contexto das nossas relações com a autoimagem, preocupação mais acentuada na adolescência. O advérbio de intensidade *tanto*, usado no primeiro exemplo, ressalta o caráter repetitivo das comparações que o eu lírico realiza, sugerindo a sensação de frustração. Já a combinação das construções *aparências* e *meus defeitos* faz alusão à dimensão física do incômodo evidenciado pelos versos da estudante. Enquanto o trecho *comentário desnecessário* se refere a outro tipo de incômodo, nesse caso, que tem origem em ações alheias. Ou seja, no trecho, detalha que a origem de sua ansiedade está relacionada às suas características físicas, aos comentários que os outros fazem sobre elas e a como ela mesma reage a isso.

Porém, na 4ª estrofe, a estudante sinaliza ao interlocutor que tem consciência da origem de sua angústia e que uma mudança em relação a forma como reage às referidas questões está em curso. Em *tô desaprendendo*, o emprego do verbo no gerúndio sugere a ação está em andamento e, de forma implícita, indica que esse processo de esquecer aquilo que já havia sido aprendido não é rápido. Outra construção lexical que ratifica a percepção da estudante sobre a duração desse processo está presente ainda no primeiro verso, quando ela sinaliza que se sentirá segura *um dia*; a expressão destacada faz uma referência temporal futura ainda não precisada.

Por fim, observamos que a estudante revela o que foi aprendido de maneira errada no terceiro verso (que existem corpos mais bonitos que outros). Além de anunciar a informação que não esteve clara até então, ela reforça, no último verso da estrofe, a condição plural do sujeito representado pela locução pronominal *a gente*. Ao escolher usar o sujeito no plural (tanto na construção *a gente* como a forma oculta do verbo *aprendemos*), ela inclui seus interlocutores no grupo de pessoas que foram ensinadas de maneira errada os significados atrelados à noção

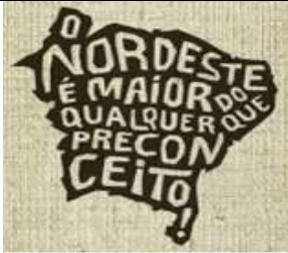
de beleza (e que, por isso, também podem estar sofrendo) e sugere que todos reavaliem as representações simbólicas que reproduzem os padrões sociais de beleza.

d) Intertextualidade

Nesta última seção de análise, focamos no campo das relações intertextuais. Defendemos o entendimento de Fairclough (2016), citando Foucault, que trata da impossibilidade de um enunciado não citar outro, direta ou indiretamente. Esse é um recurso recorrente no universo da poesia slam, pois é comum os slammers citarem trechos de letras de rap ou mesmo versos de outros poetas em suas produções. Trataremos nesta seção de ocorrências intertextuais evidenciadas nos poemas dos slammers. Sendo assim, observamos a presença explícita de elementos textuais vistos durante as rodas de conversa, de trechos de letras de música e de frases que representam o senso comum no conjunto dos nove poemas produzidos pelos estudantes, em abordagens que ora os assumem, ora os rejeitam.

Em princípio, mencionamos a ocorrência de uma construção textual utilizada na III roda de conversa, na qual foram abordadas as características culturais, geográficas e históricas que constituem a identidade nordestina. A discussão sobre a xenofobia (tema do poema em questão) foi um desdobramento do slide que continha o enunciado, ilustrado a seguir:

Quadro 25 – Intertextualidade (exemplo 01)

Texto original	Intertexto
 <p>Disponível em: https://quimicosabc.org.br/noticias/o-nordeste-e-maior-do-que-qualquer-preconceito-2987/ 2019.</p>	<p>[...]É horrroso que muitos brasileiros julguem a gente. Mas, mal sabem eles, que o Nordeste é, do Brasil, a melhor região! As pessoas daqui são batalhadoras e guerreiras Ninguém tem direito de nos julgar ou humilhar, não! Nos devem valorização e respeito. <i>O Nordeste é maior que qualquer preconceito!</i> Slammer 02 (2022)</p>

Fonte: produção própria.

É possível deduzir que o momento da referida atividade foi significativo para a aluna, pois foi dali que ela retomou não só o enunciado em questão, mas também sua escolha temática. A presença explícita do conteúdo verbal da ilustração contida em um slide durante um momento didático em um poema da esfera da poesia slam caracteriza um movimento de recontextualização, já que se trata de gêneros textuais e práticas sociais diferentes.

Por outro lado, a localização do enunciado, que demonstra uma atitude comunicativa afirmativa, no corpo do poema também acrescenta significação às pretensões comunicativas da slammer. Ela o inseriu no último verso do poema, o que sugere o intuito de, ao mesmo turno, retomar e reforçar o assunto sobre o qual discorreu durante todo o texto. Outro detalhe que ressalta que o efeito reforçador era o pretendido pela slammer é que, inicialmente, ela havia se esquecido de intitular seu poema. Quando lembrada do deslize, a estudante resolveu intitulá-lo com o mesmo enunciado. Ao introduzir e encerrar seu texto com o mesmo conteúdo intertextual, a estudante acaba também colocando o trecho em evidência para o leitor, que poderia não perceber a centralidade da ideia que o enunciado resume ou sua intenção de reforçá-lo, caso não o conhecesse previamente.

Outra ocorrência que trazemos é a construção intertextual percebida em alguns trechos do poema da slammer 04, que tratou sobre as desigualdades de gênero. É comum a reprodução da construção *o lugar da mulher* para reproduzir entendimentos machistas que defendem a atribuição exclusivamente feminina das atividades domésticas. Além de fazer referência direta ao trecho a partir do uso de aspas duplas, a estudante também sem o uso do recurso gráfico:

Quadro 26 – Intertextualidade (exemplo 02)

Texto original	Intertexto
<p><i>O lugar da mulher é em casa.</i></p> <p>(Senso comum)</p>	<p>Os outros não podem determinar o que é o “<i>o lugar da mulher</i>”.</p> <p><i>O lugar da mulher é aquele onde ela pode fazer suas próprias escolhas, onde pode realizar suas próprias conquistas. E se ela quer, ela pode, ela tem esse poder. O verdadeiro lugar da mulher não é onde a sociedade a põe. É onde ela quer estar, onde quiser trabalhar: Advogada, médica, policial e até dona de casa. Basta ela querer...</i></p> <p style="text-align: right;">Slammer 04 (2022)</p>

Fonte: produção própria.

A estudante reproduziu a expressão quatro vezes em seu texto, incluindo no título. Na primeira vez que a menção é feita nos versos, ocorre através de uma citação direta que representa uma fala cristalizada no senso comum, no texto representado pelo sujeito *os outros*. O período que agrupa os dois primeiros versos releva a intenção discursiva de negação, que, por sua vez, carrega implicitamente uma pressuposição já estabelecida, a de que há pessoas que costumam determinar o lugar da mulher na sociedade. Nessa ocorrência, a relação de contestação é reforçada pelo uso do advérbio de negação *não*. Em paralelo, o sentido de negação

introduzido pela relação semântica entre os versos também evidencia a relação de oposição entre os sujeitos *os outros* x *nós*, ainda que o segundo exista de maneira implícita textualmente.

As outras três referências ao trecho aparecem de maneira incorporada ao discurso do eu lírico, ou seja, sem marcações gráficas ou indicadores referenciais que indiquem alusão a discurso indireto, denotando a atitude comunicativa da estudante de se apropriar do seu lugar de fala sobre o assunto. Assim, nos 3º, 4º e 5º versos da estrofe referenciada, percebemos que o sentido afirmativo das declarações funciona no sentido de modalizar o discurso anterior, que está subentendido. Embora a estudantes não tenha revelado textualmente qual é o lugar da mulher para o senso comum, ela o confronta o que quer que *os outros* determinem, defendendo que só as mulheres podem decidir sobre isso.

Adiante, no 7º verso, a slammer qualifica o sentido da expressão *lugar da mulher* por meio do acréscimo do adjetivo *verdadeiro*, o que sugere o entendimento de que o lugar que é atribuído à mulher pelo senso comum é falso/ilegítimo. A ideia é encerrada novamente com uma refutação, dessa vez atribuída à ação de outro agente controlador: a *sociedade*, que aparece como sinônimo de *os outros*. A citação também aparece no título (O verdadeiro lugar da mulher). Essa a escolha evidencia coerência, já que o título escolhido se mostra bastante vinculado tanto ao conteúdo do texto quanto ao tom contestador do seu discurso. Já o uso do adjetivo também no título dá centralidade à ideia fundamental do seu texto, enquanto adverte ao leitor, de forma subentendida, que há formas inadequadas de se pensar o lugar da mulher.

Por fim, destacamos um elemento intertextual do plano cinésico que a estudante apresentou aos seus interlocutores ao fim de sua performance, como ilustra o quadro a seguir:

Figura 32 – Intertextualidade (exemplo 03)



Fonte: Página Lábios Livres³⁰ / Produção própria.

³⁰ Disponível em <https://labioslivres.com/sexualidade-e-mulheres-pretas-no-brasil/>

A estudante mobilizou um recurso não verbal que representa, de maneira geral, o símbolo da resistência, mas que também é recorrentemente referenciado no contexto da luta feminina por igualdade. A alusão ao gesto demonstra conhecimento sobre as construções simbólicas do discurso feminista e indica a intenção da slammer de provocar a identificação do público com sua apresentação, a partir do pressuposto de que o público conhecia o símbolo.

Da mesma forma, trazemos ocorrências observadas no texto *O Slam diz “não” ao racismo*, do slammer 05. Identificamos enunciados que retomam outros textos e discursos, o que caracteriza a ocorrência de intertextualidade constitutiva, que é como Fairclough (2016) denomina a relação entre discursos de textos diferentes, também chamada *interdiscursividade*. Segundo o autor, além de fornecer indícios sobre as significações por trás dos atos de fala, os itens lexicais podem auxiliar na identificação de discursos. Os trechos do poema em que foram verificadas as ocorrências estão nas 2ª e 3ª estrofes do poema, como indica o quadro:

Quadro 27 – Intertextualidade (exemplo 04)

Discursos originais	Intertextualidade constitutiva (Interdiscursividade)
<p>Discurso racista: <i>Negros são uma ameaça.</i> <i>O negro é uma desgraça.</i></p> <p>Discurso moralista-religioso: <i>Somos gente de bem / pessoas de bem.</i></p> <p>(Senso comum)</p>	<p>Para muitos, nós somos <i>uma desgraça</i>. Para outros, <i>uma ameaça</i>. Nossa raça é marcada por muita história E, nessas histórias, nós nunca fomos a ameaça, mas sim os ameaçados.</p> <p>Mas eu não entendo, porque a gente sangra igual. Eles sentem dor igual a nós. E eles ainda não nos respeitam! Essas pessoas se dizem <i>pessoas de bem</i>, mas elas não têm o bem no coração.</p> <p style="text-align: right;">Slammer 05 (2022)</p>

Fonte: produção própria.

Os dois primeiros versos destacados acima mencionam adjetivos comumente utilizados em falas com cunho racista para desqualificar a população negra, compondo, portanto, o conjunto de significados que constituem o discurso racista. Inicialmente, a menção aos adjetivos *desgraça* e *ameaça* indica a existência de pressuposições: a) Existem pessoas que consideram os negros uma ameaça; b) Outras pessoas consideram os negros uma desgraça. Porém, o estudante retoma essas falas no poema para poder confrontá-las em seguida. A contraofensiva discursiva foi observada ao final na estrofe, quando o slammer faz referência a fatos históricos nos quais a população negra foi atacada. O estudante encerra seu raciocínio fazendo uma modalização textual que sugere uma reconfiguração do papel social atribuído aos negros: a substituição do adjetivo *ameaça* pelo participio *ameaçado*. Embora não cite textualmente, o

estudante faz alusão ao período da escravatura no Brasil e, possivelmente, à contemporaneidade, pois a situação da população negra pós-abolição foi objeto de discussão na turma durante a intervenção. Na construção *fomos ameaçados*, o estudante desconstrói a imagem ativa e intimidadora denotada pelo adjetivo original e evidencia a participação passiva que a população negra teve nos acontecimentos históricos referenciados, já que sofreu a ação realizada por outros.

Na última estrofe do quadro acima, verificamos o mesmo intento de modalização de construções lexicais recorrentes em um tipo de discurso muito contemporâneo, o discurso moralista-religioso. O estudante cita a expressão *pessoa de bem*, remetendo à expressão *cidadão de bem*, muito utilizada em discursos de moralistas e de religiosos para classificar as pessoas em dois polos: bem (pessoas que teriam, em tese, boa conduta cidadã e valores humanos e cristãos) e mal (pessoas que não os possuem). Mas há uma questão sensível relacionada ao significado dessa expressão que está presente na forma como o estudante faz alusão a ela, que é o fato de que seu uso costuma ser flexível e tendencioso, facilitando equívocos e generalizações. Uma das causas é que o campo dos valores é amplo e elástico, já que o que é considerado um valor (família tradicional) para um grupo social (religiosos), pode não ser para outro (não-religiosos e afins).

É por isso que existem controvérsias em relação ao que seria uma pessoa de bem, motivo pelo qual os discursos que utilizam essa expressão como parâmetro estão sempre sendo confrontados. É o que ocorreu no último verso da estrofe destacada no quadro 27, quando o estudante, que é negro, confronta a hipocrisia de quem se diz uma pessoa de bem, mas “não tem o bem no coração”. Como discutido, o fato de a classificação pretendida por essa expressão ser flexível, até o racista pode se considerar uma pessoa de bem. Por extensão, o argumento do estudante também pode fazer uma alusão geral à população brasileira, que é majoritariamente religiosa e marcadamente racista.

Essa relação interdiscursiva trazida à tona pelo estudante nos dois momentos detalhados é um exemplo de como a luta hegemônica ocorre no âmbito das práticas discursivas. A condição atípica do estudante como enunciador de um texto que nasceu para ser lido/ouvido o fez revelar percepções diferentes sobre entendimentos já convencionados por outros e a propor a modalização de escolhas lexicais que levam à reformulação ideológica por trás dos discursos.

As últimas ocorrências de intertextualidade explícita foram percebidas nos versos de um dos poetas foi um trecho de um verso da canção *A vida é desafio*, do grupo brasileiro de rap Racionais MC's. O slammer 07, que é fã de rap, inseriu o trecho no sexto verso da segunda estrofe de seu poema, usando aspas duplas para marcar textualmente a citação direta:

Quadro 28 – Intertextualidade (exemplo 05)

Texto original	Intertexto
Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo Mas o sistema limita nossa vida de tal forma Que tive que fazer minha escolha: <i>Sonhar ou sobreviver</i> Racionais MC's (2002)	Muitas pessoas de comunidade têm sonhos. Muitos sonham em ser jogador de futebol, ser um médico ou advogado. Mas a maioria desiste antes mesmo de tentar pelo motivo de ter que trabalhar cedo. É “ <i>sonhar ou sobreviver</i> ”. Slammer 07 (2022)

Fonte: produção própria.

Nesse caso, a ocorrência intertextual se deu em conjunturas comunicativas bastante aproximadas, devido, principalmente, à relação afim que existe entre letras de música do gênero rap e a poesia slam, especialmente do ponto de vista das temáticas recorrentes, da circulação e do consumo. Essa relação é justificada pelo fato de, no Brasil, a conexão da prática discursiva do gênero slam com a cultura da periferia influenciou a constituição do perfil do público das batalhas, levando consumidores de rap a frequentarem os eventos e a produzirem poesia slam. Essa relação foi facilmente observada no poema do estudante, já que ele, além de citar o trecho referenciado, faz menção nominal tanto ao grupo musical como ao título da canção, delatando a intenção de estabelecer uma relação dialógica não apenas com o texto integral da canção, mas com o universo cultural das vivências de comunidade. Logo, a escolha pela citação direta *desse* grupo musical, *dessa* canção e *desse* trecho não é aleatória, dado que apresenta forte vínculo com as preferências musicais e culturais do slammer, ou seja, com sua identidade.

Por outro lado, de maneira mais pontual, percebemos que a intenção comunicativa por trás da citação do slammer também é comparável à dos autores da canção; em ambos os casos, o trecho foi usado para evidenciar atitudes cotidianas consideradas antagônicas, representadas pelas formas verbais *sonhar* e *sobreviver*, sob a perspectiva da realidade socioeconômica do eu lírico. A replicação discursiva dessa perspectiva sobre a vida indica, de maneira secundária, a influência que os modos de pensar dos Racionais MC's exercem sobre os pontos de vista do estudante, revelando uma relação entre os textos que é, além de intertextual, também interdiscursiva.

Curiosamente, assim como a slammer citada no exemplo anterior, o slammer 07 intitulou seu texto com a construção *Favelado vencedor* inicialmente, mas depois preferiu reproduzir o enunciado intertextual *Sonhar ou sobreviver* também no título de seu texto, reforçando para o leitor essa perspectiva que é, na verdade, a ideia central do seu texto.

5.2.2 Letramentos de Reexistência

Como vimos, são considerados letramentos de reexistência todas as práticas sociais que promovem ações de linguagem ainda não legitimadas pela sociedade, nas quais determinados usos e comportamentos linguísticos são ressignificados e funções e papéis sociais são constituídos e sustentados, em um processo que promove a reconfiguração das existências sociais dos sujeitos. Nesta etapa, à luz das análises das apresentações dos estudantes na batalha e dos discursos revelados em seus poemas, buscamos identificar evidências que permitissem demonstrar que a batalha de poesia slam promoveu uma reformulação do comportamento comunicativo e dos modos de ser e de pensar dos estudantes.

Ao lançarmos um olhar mais global para o conjunto das participações dos slammers, sem perder de vista o cenário constituído pelas condutas comunicativas dos estudantes antes e durante as atividades, compreendemos que a simples decisão pela participação em uma proposta tão desafiadora já configurou um indicador da disposição dos estudantes para a mudança. Porém, somente a análise mais apurada e individualizada sobre cada participação pôde conduzir à constatação de que a pesquisa apresentou relevância de forma distinta para cada um dos estudantes.

Primeiramente, verificamos que a decisão do slammer 01 pela participação na batalha representou, por si só, uma quebra na forma como o estudante se relacionava até então com o mundo, já que ele sempre se mostrou um jovem desconectado do microuniverso da sala de aula, interagindo em circunstâncias muito raras. Com limitações de aprendizagem e dificuldades na escrita, era compreensível que ele preferisse se ocultar nos momentos de interação. Mas, paralelamente, o estudante mostrava um comportamento mais expansivo nas redes sociais, demonstrando uma personalidade ativa e comunicativa. Deslocado no mundo real, mas acolhido no virtual, o estudante conhecia o poder que a comunicação tem em conectar pessoas. Consideramos que, ao decidir integrar o grupo de slammers da turma, o estudante compreendeu que aquela poderia ser uma oportunidade de se encaixar naquele espaço e naquele grupo que, antes, lhe pareciam tão alheios. Inclusive, o fato de o estudante ter realizado uma segunda apresentação de seu texto para seus seguidores do Instagram (na qual se mostrou menos contido que em sua participação na batalha) indicou que ocupar um espaço público de fala dentro da escola, quando ele já fazia uso dele no plano virtual, alterou a forma contrastante como o jovem interagira nas duas esferas de sua vida social, ressignificando sua atitude comunicativa.

Já as análises do caso da slammer 02 salientaram que a estudante utilizou a fala pública do evento para argumentar em defesa do povo nordestino, se colocando de forma genérica no

texto. Identificamos em seus argumentos quatro eixos argumentativos: a) O nordestino é guerreiro por superar a pobreza; b) É incoerente desqualificarem a fala nordestina, quando não o fazem com falares do sudeste; c) Os visitantes são bem tratados pelos trabalhadores do turismo, mas a recíproca nem sempre é verdadeira; d) Há muita genialidade compondo a cultura musical nordestina. A xenofobia contra nordestinos é uma realidade antiga, mas que tem ganhado repercussão na contemporaneidade, devido às redes sociais. Além disso, o fato de a estudante auxiliar a mãe no restaurante da família pode tê-la permitido testemunhar algumas situações nesse sentido. Concluimos que a relevância da batalha de slam para a atitude comunicativa da estudante esteve mais relacionada à significação de ela poder usar a fala pública para colocar sua voz em defesa do povo de que faz parte, assumindo o importante lugar de observadora e denunciante de problemáticas que envolvem sua existência social.

O caso da slammer 03 foi emblemático no sentido de evidenciar como participar do projeto e se integrar ao time dos poetas fez diferença para a forma como a estudante se comunicava e para a imagem que ela tinha de si mesma. Verificamos que a aluna foi superando, gradativamente, as questões que tinha com sua autoimagem, sinalizada no início das atividades, no decorrer da intervenção, de maneira que, ao final, se mostrava mais segura e ciente de suas potencialidades. Em um trecho do poema, a estudante fez referência a como estava ocorrendo essa transformação, como notamos no quadro a seguir:

Quadro 29 – Letramentos de reexistência (exemplo 01)

<p>Poema: Todos os corpos têm sua própria beleza 1ª estrofe</p>	<p>É chato alguém perguntar o que está acontecendo e você não saber se explicar. Mas recentemente comecei a escrever o que tô sentindo. E olha eu aqui tentando expor sentimentos e pensamentos que deixava sempre guardados comigo.</p> <p style="text-align: right;">Slammer 03 (2022)</p>
---	--

Fonte: produção própria.

Ao mencionar esse processo de transição em seu poema, a aluna demonstrou que o processo ocorreu de maneira consciente e que ele se mostrou significativo para ela. O ato de escrever é citado pela slammer como uma oportunidade para o autoconhecimento, atribuindo à prática da escrita uma função terapêutica. Falar sobre as inseguranças que causavam sua resistência inicial a elevou a um estado de autoconsciência que a conduziu a se apropriar da tomada pública da palavra, sobretudo no formato inédito da batalha de poesia slam. Estamos convencidas que sair da condição de certeza de sua não participação para o posto de vencedora

da batalha foi, além de representativo para os propósitos da pesquisa, decisivo para a maneira como a existência social a estudante foi transformada no plano da comunicação.

Em paralelo, as análises da desenvoltura e do texto da slammer 04 apontaram a centralidade da preocupação com a questão da desigualdade de gênero e a representação de uma atitude comunicativa argumentativa e denunciante, como no caso da slammer 02. Se, por um lado, a análise da representação do *ethos* discursivo da estudante tenha indicado que ela se colocou como integrante do grupo social feminino em alguns momentos, mas em outros se excluiu, por outro, evidenciamos na análise de sua performance que a estudante esteve “presente” pela forma como tentou articular voz e corpo em sua apresentação – como no gesto simbolizando a resistência feminina realizado pela estudante ao final de sua performance. Ou seja, os elementos cinésicos apresentados exerceram uma espécie de preenchimento nos espaços deixados do texto pelas escolhas textuais que denotavam impessoalidade. Não podemos perder de vista que o tom contestador impresso nos versos da estudante já tinha sido apresentado durante um fala sua em uma das rodas de conversa, na qual ela defendeu que era injusto os homens de sua família não fazerem serviços domésticos. Portanto, consideramos que a oportunidade de ocupar um espaço de fala pública para defender abertamente ideias que já representavam um tema de interesse seu possibilitou uma etapa significativa para a estudante em sua participação no debate público.

Já a relevância da participação do slammer 05 na proposta da batalha de poesia slam foi facilmente evidenciada na análise de seu discurso, pois o estudante fez referência a isso em seu poema ao abordar a poesia slam de forma metalinguística. Em seu discurso, o slammer defendeu a importância da poesia slam no combate ao racismo estrutural, ressaltando que essa forma de as pessoas ocuparem um espaço na fala pública acaba servindo como uma espécie de arena de combate contra as microrresistências cotidianas enfrentadas pela comunidade negra. Da mesma forma, outra evidência textual que enfatiza a importância dessa prática social para a realidade existencial do jovem está presente na menção do estudante à sensação de identificação com o slam por nele se sentir representado, conforme o trecho citado no quadro:

Quadro 30 – Letramentos de reexistência (exemplo 02)

<p>Poema: O slam diz “não” ao racismo 5ª estrofe</p>	<p>Foi por isso que me identifiquei com o Slam. Porque no Slam vi negros soltando a voz, lutando por mais direitos, mais respeito e igualdade.</p> <p style="text-align: right;">Slammer 05 (2022)</p>
--	--

Fonte: produção própria.

As palavras do estudante são elucidativas para a presente análise, pois explanam a causa de sua identificação com a referida prática. Ao explicar que se sentiu identificado por ter percebido negros tendo a oportunidade de ocupar espaços para “soltar a voz”, o estudante realça o caráter inclusivo das batalhas. As impressões do slammer sobre a função social da poesia slam ilustra o entendimento de Rojo (2009) sobre o papel da escola na contemporaneidade, uma vez que a professora defende que o panorama da multiculturalidade revela a urgência de a escola possibilitar o diálogo entre discursos que representam a heterogeneidade da sociedade. Logo, ficou evidenciado que o contato com a poesia slam trouxe para o slammer 05 a constatação incontestada de que as batalhas promovem a inclusão de seu povo como poucas práticas sociais de uso da língua. Entendemos que sua constatação provocou uma reconfiguração em seu modo de pensar a ocupação de espaços públicos de fala por populações tradicionalmente excluídas desse direito, como é o caso da população negra. Em vista disso, concluímos que o estudante promoveu letramento racial crítico por meio de seus versos, pois seu discurso contém abordagens sobre o racismo e sobre suas vivências racializadas que têm o poder de despertar em seus interlocutores reflexões capazes de conduzi-los à mudança de comportamento.

De igual modo, a análise da apresentação e da produção textual da slammer 06 também revelou que participar da batalha foi relevante para a estudante, especialmente a partir da menção a sua postura retraída em sala de aula e do resgate de seu quadro clínico de ansiedade. Ao detalhar em seu texto um pouco de sua relação com sua autoimagem, a estudante sugeriu que suas inseguranças comprometem a forma como ela interage com o mundo. Porém, observando a maneira segura e ativa com que ela executou sua performance, intuímos que decidir escrever sobre a temática também funcionou terapêuticamente para ela, ressaltando que a mudança em seu comportamento comunicativo se iniciou antes mesmo da batalha. Um elemento relevante a ser registrado é que a construção da representação do *ethos* discursivo da estudante no texto fez com que sua participação na batalha tenha resultado relevante não apenas para ela. Consideramos que seu discurso também foi significativo para o público, devido ao tema abordado e à maneira pedagógica com que ela se dirigiu aos demais adolescentes presentes, integrando-os em sua fala e advertindo-os de a ideia de existem corpos mais bonitos que outros foi ensinada, não podendo ser considerada uma realidade.

O caso do slammer 07 evidenciou de forma destacada a concepção de que a poesia slam constitui uma agência de letramento de reexistência, porque o estudante foi o que mais se mostrou fiel à sua realidade material na composição de seu texto e de sua apresentação. Embora a análise de sua atuação na batalha tenha indicado que ele não mobilizou elementos cinésicos e paralinguísticos de forma adequada durante a leitura de seu texto, sua identidade esteve presente

nas escolhas lexicais de seu texto, na escolha temática, nas menções à banda e aos cantores de sua preferência, na maneira como seu corpo e sua voz disseram seu nome e em sua corrente de prata. Assim, destacamos aqui alguns usos linguísticos observados na construção do poema do estudante, que representaram de maneira singular sua “presença”:

Quadro 31 – Letramentos de reexistência (exemplo 03)

<p>Poema: É sonhar ou sobreviver 1ª estrofe</p>	<p>Imagina pra gente que é de comunidade... que pela cor da pele é julgado, que pela cor da pele na próxima esquina é enquadrado, que nasceu na favela e vive sendo tirado!</p> <p style="text-align: right;">Slammer 07 (2022)</p>
---	---

Fonte: produção própria.

O trecho acima revela alguns indícios da identidade linguística do estudante, como o uso da contração *pra*, do predicativo *de comunidade* e das formas do particípio *enquadrado* e *tirado*. A manifestação do modo de falar próprio do estudante está vinculada à sua busca pelos sentidos do dizer tendo como referência suas vivências e a identidade social do sujeito histórico que é, resultado de sua realidade socioeconômica e cultural. Além da forma como fala, o estudante também está ‘existindo’ em seu texto por meio do tema que escolheu abordar, pois ele tratou das vivências cotidianas relacionadas à desigualdade social e ao racismo, elementos que compõem as lutas que estão em curso localmente. Em vista disso, depreendemos que o caso do 07 ratifica, de maneira especial, o potencial do trabalho com a poesia slam de promover interações discursivas que valorizam e reconhecem formas de ser e dizer sem nenhum tipo de homogeneização/higienização linguística, dentro ou fora dos ambientes escolares.

Para concluir, a análise da participação da slammer 08 também trouxe indicadores de que sua participação causou uma transformação na forma como a estudante interage com o mundo, sobretudo por meio da palavra falada. A jovem, que gosta bastante de ler e de escrever, havia relatado, ainda ao início da intervenção, que um dos motivos para evitar falar em público era o fato de não gostar de sua voz, por ela ser mais aguda do que gostaria. Sua opinião em relação aos atos de escrever e falar sempre foi antagônica: por um lado, deseja ser escritora; por outro, dizia que odiava falar em público. Por ter uma opinião negativa sobre si mesma, ela sequer se dispunha a participar de qualquer evento público no qual se sentisse desconfortável, o que a colocava em uma condição desfavorável no âmbito das relações de poder sobre a tomada pública da palavra. Ou seja, além de não poder ocupar espaços pela falta de concessão, a aluna também se opunha a se apropriar dos espaços de fala pública quando era convidada.

Porém, a desenvoltura que apresentou na batalha indicou que a estudante alcançou superar suas impressões iniciais, articulando adequadamente voz e corpo para manifestar seu texto, a ponto de conquistar um lugar entre as favoritas da plateia e dos jurados. Entendemos que a dedicação durante a intervenção e o clima colaborativo que caracterizou a participação da turma nos momentos finais da intervenção a motivaram a superar as limitações com a tomada pública da palavra. Já a sua conhecida competência escrita foi ratificada na fase da análise textual de seu poema, que salientou uma atitude comunicativa ativa e criativa na condução da interação do seu interlocutor com o texto. Concluimos que o sucesso da atuação da estudante na batalha ratifica o entendimento de que a poesia slam tem o potencial de alterar a perspectiva de alguns sujeitos sobre si mesmos, como a estudante em questão, levando-os à mudança de sua atitude linguística e, assim, ampliando seu poder de participação no debate público.

Diante do exposto, ficou demonstrado que a poesia slam, em sua função de promover práticas de letramento de reexistência, alcançou todos os participantes em alguma medida, no plano linguístico e/ou social. Para alguns, a prática da escrita os conduziu a um mergulho terapêutico e revelador em instâncias inexploradas de sua relação com o mundo, o que reformulou seus modos de *ser*. Em outros, a produção do poema significou a oportunidade de se posicionar publicamente sobre assuntos fortemente vinculados às suas existências, sendo portadores de suas próprias ideias e vozes, como o racismo, a xenofobia e as desigualdades sociais e de gênero. Houve quem encontrou na poesia slam uma oportunidade de se conectar com os colegas, de ser visto e de pertencer e houve quem enxergou a proposta como uma possibilidade de manifestar sua “presença” no texto (e consolidar sua existência) a partir do emprego de usos linguísticos não valorizados pela escola, mas que constituem suas interações discursivas em sua cultura local.

Em suma, após os seis meses de atividades, ressaltou-se a constatação de que o envolvimento da turma nas rodas de conversa, a participação dos poetas na batalha e as demais contribuições em variadas frentes alteraram a dinâmica das interações discursivas dos estudantes pesquisados, especialmente dos poetas. Anteriormente, não havia espaço para as vozes dos alunos, sobretudo sob a perspectiva da subjetividade, de modo que falar em público sobre o que se quer, com uma linguagem confortável e própria e a partir de textos de forma livre era uma possibilidade inexistente. Mas a poesia slam conduziu os participantes a um novo comportamento comunicativo, a partir do qual eles puderam protagonizar práticas de linguagem nas modalidades oral e escrita como sujeitos plenos que são. Com o espaço criado e arena poética montada, cada aluno pôde ser porta-voz de si mesmo, de sua comunidade, de seu grupo social e, em alguma medida, também da poesia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oralidade está fortemente vinculada à constituição das nossas relações interpessoais, à forma como transmitimos informações e à manifestação de nossa subjetividade, representando um aspecto fundamental e determinante na formação de nossa natureza humana. É a modalidade de expressão da língua que está na origem de nossa ancestralidade linguística, desde os tempos em que *ouvir* e *falar* eram ações comunicativas valorizadas e consideradas suficientes para garantir a comunicação. Apesar de a cultura grafocêntrica das sociedades ditas civilizadas terem alterado a dinâmica dos hábitos comunicativos e estabelecido parâmetros para o ensino da língua focados no desenvolvimento da leitura e da escrita, passados quase cinco séculos do início do processo de deslegitimação das culturas orais das populações originárias e de origem africana, ressurgiu a necessidade de devolver à comunicação oral seu valor simbólico e seu lugar de centralidade nas interações humanas.

Foi em observância a essa demanda que a presente investigação foi pensada e realizada, tendo como objetivo principal a proposição e a avaliação do ensino da oralidade como objeto autônomo de ensino por meio do trabalho com a poesia slam, visando ao desenvolvimento de habilidades orais necessárias à apropriação dos espaços públicos de fala. O estabelecimento da instância pública como horizonte de realização da comunicação oral que pretendemos desenvolver se justifica à medida que lançamos luz sobre o panorama de apagamento das vozes dos alunos dentro da escola.

A configuração hierárquica dos papéis sociais dentro do universo escolar garante a legitimação das vozes institucionais e o silenciamento das vozes dos estudantes. Estamos convencidas de que esse embate de vozes que permeia a dinâmica do funcionamento das instituições de ensino tem interferido no desenvolvimento da linguagem dos estudantes, que vivem atualmente um paradoxo: embora sejam contemporâneos das práticas discursivas e sociais em formato digital, realizadas predominantemente no plano do oral (conversas por meio de áudio no Whatsapp, escuta de canais de podcast, transmissões em vídeo via Youtube etc.), muitos jovens se recusam a ocupar espaços de fala pública com propriedade e autoconfiança por não terem desenvolvido adequadamente as habilidades requeridas para tal.

Compreendido como um mecanismo de controle institucional, o apagamento das vozes dos estudantes é um indicativo das relações assimétricas de poder que ocorrem no microuniverso escolar. Mas esse poder institucional que controla a circulação das vozes dentro da escola também é constituído por uma natureza instável, permitindo que as realidades já convencionadas e estabilizadas sejam confrontadas e alteradas por meio da luta ideológica,

realizada no seio da atividade discursiva. A perspectiva faircloughiana de instabilidade do poder hegemônico orientou, a todo tempo, nosso olhar sobre a forma como as convenções podem ser problematizadas para que fosse superada a questão do lugar das vozes silenciadas no contexto escolar, resultando em uma mudança no comportamento discurso dos estudantes.

No caso desta investigação, as interações discursivas viabilizadas pela etapa interventiva inauguraram o percurso em direção à esperada mudança discursiva dos estudantes. A luta hegemônica – processo de contestação de um entendimento já convencionalizado – foi se estabelecendo no transcurso das etapas da proposta, começando com a proposição da batalha, passando pela decisão dos estudantes em participar dela, pela ação discursiva dos slammers durante a produção de seus poemas até o momento das declamações. A participação dos oito jovens em um evento em que puderam falar publicamente sobre o que desejaram, com a linguagem que quiseram (carregada de subjetividade e delineada pelos usos que lhes são próprios) evidencia o estabelecimento de novos comportamentos discursivos, reconfigurando a ordem discursiva anteriormente estabelecida.

Paralelamente, o contexto da luta hegemônica no âmbito da problemática da inviabilização das vozes dos estudantes pela escola apresentou convergências com abordagens sociológicas que dizem respeito ao panorama da reconfiguração das tradições nas sociedades da modernidade tardia. Esse processo, que resulta do movimento de contestação de conjuntos de representações simbólicas vinculadas a crenças, padrões de comportamento e valores, tem relação com as demandas da contemporaneidade. A ocorrência de um evento competitivo de declamação de poesia falada onde antes havia silêncio exemplificou como se dá a reformulação das práticas tradicionais na prática. Por meio da proposta que apresentamos, as tradições sofreram uma reconfiguração em seu aspecto normativo, constituído por normas de comportamento do passado que moldam ações do presente, naturalizadas através da rotina. No nosso caso, se refere à tradicional prática de silenciar o aluno para melhor controlá-lo. Ou seja, o hábito de utilizar mecanismos de silenciamento foi rotinizado pelas tradições escolares e problematizado pelas interações discursivas que levaram à presente proposta de trabalho e acabam por problematizar também as relações de poder que sustentam a dominação de uns sobre outros, estabelecendo o desprestígio discursivo e linguístico de alguns grupos sociais.

Da mesma maneira, o cenário em que as tradições passam por reformulações se constitui em decorrência de conjunturas como a configuração multicultural das sociedades contemporâneas, que exige que a escola se adapte à heterogeneidade linguística, cultural e socioeconômica que circula entre seus muros. São tempos que convidam os professores a repensarem o formato, os conteúdos e a finalidade de suas aulas e a reconhecerem que a maneira

como o conhecimento é construído está sendo superada pela dinâmica das interações virtuais, pela de circulação ágil e abundante de informação e por demandas por reconhecimento de identidades culturais marcadas pela diversidade. A escolha da poesia slam para ancorar a proposta de ensino da oralidade funcionou no sentido de atender aos interesses e necessidades dessa conjuntura multicultural da sociedade, representada no microuniverso da escola Luiz Nogueira e nas particularidades heterogêneas das vivências locais dos 29 sujeitos que participaram do projeto. Mesmo que de forma localizada, a escola alcançou cumprir seu papel de dialogar com movimentos culturais que promovem práticas de letramento não escolarizadas, promovendo a inclusão das diversidades locais de ordem linguística, cultural e social.

O caráter inclusivo das batalhas de poesia slam atende à perspectiva transcultural dos chamados novos estudos do letramento, que defendem o reconhecimento de todas as práticas de linguagem em que sujeitos realizam ações linguísticas, sem que se perca de vista as trajetórias linguísticas dos sujeitos em suas culturas locais. É o caso das práticas de letramento de reexistência, descritas como práticas letradas nas quais circulam modos de pensar, de dizer e de existir particulares, oriundos das culturais locais e, geralmente, não validadas pela sociedade. Reconhecer que as pessoas realizam ações linguísticas em suas vidas cotidianas, escrevendo, declamando, cantando, grafitando – como é o caso das práticas do movimento hip-hop – resulta em um processo de valorização de suas vivências e existências, levando-os a reexistir, em alguma medida.

Desde que esta pesquisa foi pensada, concebemos a poesia slam como uma agência de letramentos de reexistência pelo fato de essa prática social e discursiva promover a ressignificação de ideias, sentimentos e trajetórias que formam a identidade dos participantes. Ratificamos que a análise combinada dos comportamentos comunicativos dos estudantes na batalha e das significações dos discursos revelados pelos poemas demonstrou que participar da batalha modificou a maneira como eles se comunicavam no plano da oralidade, promovendo ressignificações relevantes nesse sentido em todos os participantes. Também consideramos que foi de fundamental importância para todos a forma como a poesia slam promoveu a livre circulação de suas subjetividades. Temos a compreensão de que o desenvolvimento de nossas subjetividades está vinculado a alguns processos cognitivos envolvidos nos processos de aprendizagem, podendo contribuir também para a qualificação das relações sociais estabelecidas pelos estudantes em suas vivências futuras.

Evidenciamos também que a participação deles na batalha resultou em reconfigurações individuais, já que são seres particulares, que abordaram temáticas diferenciadas, possuem modos de dizer e de ser igualmente variados. Houve processos de ressignificação que alteraram

a imagem que alguns tinham de si; houve os que promoveram a qualificação de vozes para o debate público; e também os processos que oportunizaram a alguns reforçarem aspectos de sua identidade já conhecidos e valorizados, como o caso dos slammers negros que ocuparam o espaço de fala pública para promoverem, eles mesmos, o letramento racial crítico de seus interlocutores, ao contestarem, problematizarem e provocarem reflexões sobre suas existências racializadas pela sociedade.

O resultado das análises da desenvoltura dos estudantes na batalha de poesias ressaltou a importância do ensino da oralidade ser desenvolvido em interface com um gênero oral público que possa ser reproduzido na escola de maneira mais próxima possível das verdadeiras situações de comunicação que inspiraram a proposição do presente trabalho. Só assim fica limitada a possibilidade de se conceber a oralidade a partir de entendimentos equivocados, como os que reduzem a oralidade à fala, os que a resumem a leitura de textos escritos ou os que confundem a comunicação oral com a comunicação informal, além de aumentar a chance de identificação por parte dos estudantes e de execução da prática como ela geralmente é em sua realização original.

De maneira geral, a proposição de um trabalho voltado ao desenvolvimento da modalidade oral da língua em um ambiente em que vozes são tão controladas, como é o caso da escola pública brasileira, já atende, por si só, à reconfiguração da dinâmica da ação comunicativa dos sujeitos. Mas quando esse trabalho é planejado e executado por meio do ensino de um gênero textual com a proposta inclusiva da poesia slam, os resultados promovem uma espécie de reprogramação das existências dos indivíduos, ou seja, sua reexistência. Só sendo vistos e ouvidos, os estudantes puderam exercer seu direito à tomada pública da palavra, consumando suas existências sociais por meio da ação poética. Da mesma forma, ao respeitar o momento de fala dos slammers, o comportamento do público representou uma espécie de autorização para a circulação das vozes dos poetas e indicou uma atitude de pertencimento. Falar significa pertencer. Escutar, também. Quando suas vozes encontraram espaço na dinâmica da vida social, seus corpos ganham visibilidade, existindo socialmente.

Assim, consideramos que esta pesquisa alcançou de maneira satisfatória seu objetivo principal, que era propor e analisar um trabalho sistematizado, realizável e avaliável sobre o ensino da oralidade como objeto autônomo de ensino em interface com a prática social e discursiva do slam. De igual modo, atingimos o propósito de realizar uma batalha de poesia slam na escola nos moldes dos eventos tradicionais, cuja preparação, executada por várias mãos, foi determinante para a integração da turma. Com esta pesquisa, também cumprimos a finalidade de produzir um trabalho academicamente relevante, ao posicionarmos a oralidade no

centro dos estudos linguísticos, trazendo contribuições importantes para o cenário do lugar das vozes dos sujeitos – e da modalidade oral – no ambiente escolar, sobretudo sob as lentes teóricas dos Estudos Críticos do Discurso. Concluimos com a expectativa de que a conquista da mudança discursiva dos sujeitos pesquisados nesta experiência local seja replicada por outros educadores igualmente motivados em realizar ações contra-hegemônicas como esta nos seus microuniversos, para que as assimetrias de poder que silenciam vozes dentro e fora da escola sejam superadas e, assim, alcancemos a mudança social. Por fim, acreditamos termos colaborado para o fortalecimento do Programa de Mestrado Profissional em Letras em sua louvável tarefa de cooperar para o aperfeiçoamento da educação fornecida pela Escola Pública brasileira, sobretudo sob o princípio da inclusão social, racial e linguística.

REFERÊNCIAS

- ALCALDE, E. **De Belleville ao Romano: o Slam da Guilhermina vai às escolas.** In: ASSUNÇÃO, C. A.; JESUS, E. A.; SANTOS, U. S. (orgs.) *Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas.* São Paulo, Literarua, p. 14-17, 2021.
- BATISTA JR, J. R., Sato, D. T. B., Melo, I. F. (Org.) **Análise de Discurso Crítica para Linguistas e não Linguistas.** São Paulo: Parábola, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular–BNCC.** Brasília/DF, 2018.
- BUNZEN, C. **Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base Nacional Comum Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental.** In: Sweder Souza e Andréia Rutiquewiski (organizadores). *Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC – ensino fundamental II).* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.
- CARMO, C. M. do. **Notas sobre o papel da identidade na análise crítica do discurso.** In: SANTOS, Simone de Paula dos; MENEZES, William Augusto. (Org.). *Discurso, identidade, memória.* Fortaleza: Expressão, 2015. p. 45-58.
- CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR., C. **Oralidade na Educação Básica - o que saber, como ensinar.** São Paulo, Parábola, 2018.
- CAVALCANTI, M. C. C. **Antropoceno: a construção discursiva de um conceito.** In: *Revista Investigações.* Recife, v. 34, n. 2, p. 1 - 28, 2021.
- CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis.** Edimburgo: Edimburgo University Press, 1999.
- D’ALVA, R. E. **SLAM: VOZ DE LEVANTE.** In: *Vozes em luta.* Rebento, São Paulo, n. 10, 2019, p. 268-286.
- DALCASTAGNÊ, R. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado.** Vinhedo: Editora Horizonte/Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.
- DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita.** _____; MARCUSCHI, L. A. (ORG.) In: *Fala e Escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales, - Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.
- _____; _____. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** *Revista Brasileira de Educação – ANPED,* n. 11, p. 5-16, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2016.

_____. **Analysing Discourse Textual analysis for social research**. Londres and Nova York: Routledge, 2003.

FERRAREZI JR, C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino da língua materna**. São Paulo/SP, Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, A. de J. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas**. Ponta Grossa/PR, Editora Estúdio Texto, 2015.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo, Editora Unesp, 1991.

_____, A. **A vida em uma sociedade pós-tradicional**. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização reflexiva*. São Paulo, Editora Unesp, 2012.

GOMES, R.F.; LUNA, E. A. A. **Oralidade e ensino: uma análise das atividades nos livros didáticos de português**. In: Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 29, p. 507-523, 2020.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. **Tradição, dinamicidade e estabilidade nas práticas discursivas: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulista**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, p. 455, São Paulo, 2011.

_____. **Discurso e prática social**. In: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, p.79-103, 2018.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Dissertação (Mestrado em Sociolinguística) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, p. 228. Campinas, SP, 2005.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

_____. **Descolonizando o conhecimento – uma palestra performance**. Trad. Jessica Oliveira. 2016. Disponível em [https://www.academia.edu/23391789/Tradução para o Português de DESCOLONIZANDO O O CONHECIMENTO Uma PalestraPerformance de Grada Kilomba](https://www.academia.edu/23391789/Tradução_para_o_Português_de_DESCOLONIZANDO_O_O_CONHECIMENTO_Uma_PalestraPerformance_de_Grada_Kilomba). Acesso em: junho/2022.

LUNA, E. A. A. **Planejamento de atividades de oralidade na formação do profissional de educação**. In: Ferraz, M.M.T.; PEDROSA, J.L.R.; PEREIRA, R.C.M. (Org.) *Letramentos em cena*. João Pessoa, Ideia, p. 12 a 21, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica.** Trabalhos em linguística aplicada, Campinas, n. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997.

_____. **Oralidade e letramento como práticas sociais.** In: Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-56.

_____. **A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala.** In: Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-84.

MATEUS, M. H. M. **Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos.** In: Revista da Associação de Professores de Português, nº 29, p. 79-98.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOYSÉS, S. M. A., **Literatura e história: imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 0, set./dez. 1995.

NASCIMENTO, R. M. **A performance poética do ator-MC.** Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 150, São Paulo, 2012.

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico.** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

NEVES, C. A. B. **Slams - letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo.** In: Revista Linha D'água, v. 30, nº 2, p. 92-112, out./ 2017.

_____, C. A. B. **Poemar é preciso porque somos poesistência (prefácio).** In: Coletivo Slam da Guilhermina (org.) Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas. Literarua, São Paulo, p. 08-11, 2021.

_____, C. A. B. **Letramentos literários em travessias na Linguística Aplicada: ensino transgressor e aprendizagem subjetiva da literatura.** In: Lima, E. (org.) Linguística Aplicada na UNICAMP. Bauru/SP: Canal 6, p. 65-88, 2021.

PACHECO, Vera. **Escrita, prosódia e leitura.** In: FREITAG, R. M. K.; LUCENTE, L (org.). **Prosódia da fala: pesquisa e ensino.** São Paulo/SP: Blucher, 2017, p. 103 -116.

Plano de aula: Slam, poesia falada. Instituto Claro – Educação. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/plano-de-aula-slam-poesia-falada/> Acesso em 06/05/2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DO IPOJUCA. **Currículo de Referência do Ipojuca.** Ipojuca, 2020.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise Crítica do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2022.

RIBEIRO, L. **SLAM: Voz de Levante.** Direção e roteiro: Tatiana Lohmann e Roberta Estrela D'Alva. Produção: Exótica Cinematográfica. Intérpretes: Roberta Estrela D'Alva, Luiza Romão, Chris Tsé, Mel Duarte, Emerson Alcalde, Daniel Minchoni, Luz Ribeiro e elenco.

Trilha Sonora: Eugênio Lima e Roberta Estrela D'Alva. São Paulo. Distribuição: Pagu Pictures, 2017. DVD (94 min), son., color.

ROCHA, R. L. M. **Uma cultura da violência na cidade? rupturas, estetizações e reordenações.** In: Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, p. 85 a 94, set. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a11.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2023.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo/SP: Parábola, 2009.

SANTOS, T. E. C. **Narrativas na rua: da inspiração djeli às rodas de histórias em Maceió.** Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, p. 378, Salvador, 2016.

SILVA, C. R. **Slam Poetry: Poesia performática, Política e Educação.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo, p. 106. Vitória, 2020.

SLAM: Voz de Levante. Direção e roteiro: Tatiana Lohmann e Roberta Estrela D'Alva. Produção: Exótica Cinematográfica. Intérpretes: Roberta Estrela D'Alva, Luiza Romão, Chris Tsé, Mel Duarte, Emerson Alcalde, Daniel Minchoni, Luz Ribeiro e elenco. Trilha Sonora: Eugênio Lima e Roberta Estrela D'Alva. São Paulo. Distribuição: Pagu Pictures, 2017. DVD (94 min), son., color.

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

SOUZA, T. de. **BBB22: Conheça a história de Anastácia, retratada na blusa de Linn da Quebrada.** Correio Brasiliense, 2022. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/diversao-e-arte/2022/01/4979030-bbb22-conheca-a-historia-de-anastacia-retratada-na-blusa-de-linn-da-quebrada.html>

STEINBERG, M. **Os elementos não verbais da conversação.** São Paulo/SP: Atual, 1988.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMPSON, J. B. **Mídia e modernidade: uma teoria social da mídia.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, L.C. et al. **Gêneros orais – Conceituação e caracterização.** In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 4, Uberlândia, 2013. Anais do SILIEL, vol. 3, n° 1, Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-8.

VASQUES, Liliana Alexandra Ferreira. **3, 2, 1! O Poetry Slam em Portugal: Mapeamento e análise dos primeiros anos.** Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Universidade de Lisboa/Faculdade de Belas Artes, Lisboa, 2016.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE A - Teste de autoconhecimento cultural

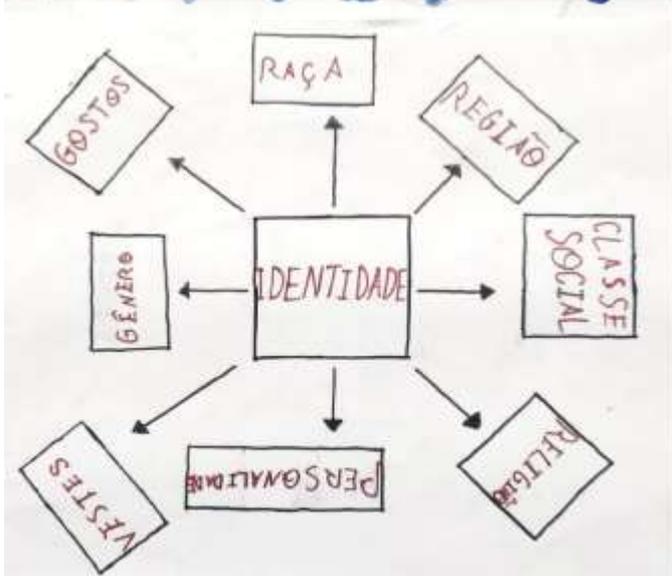
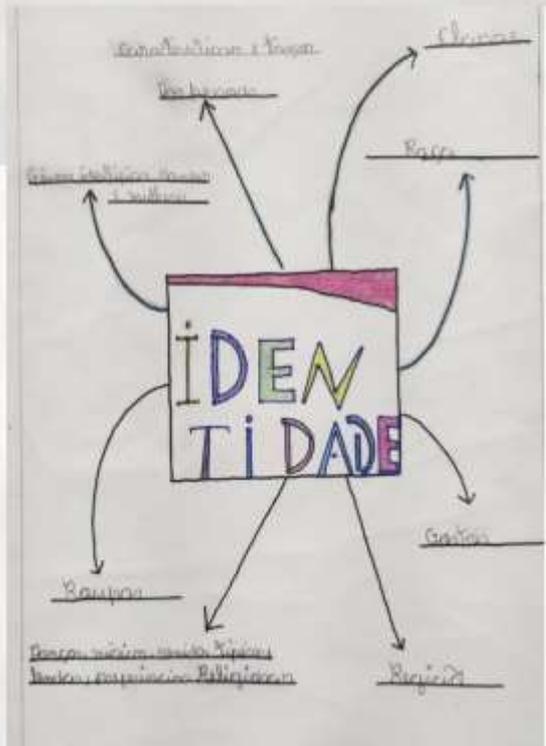
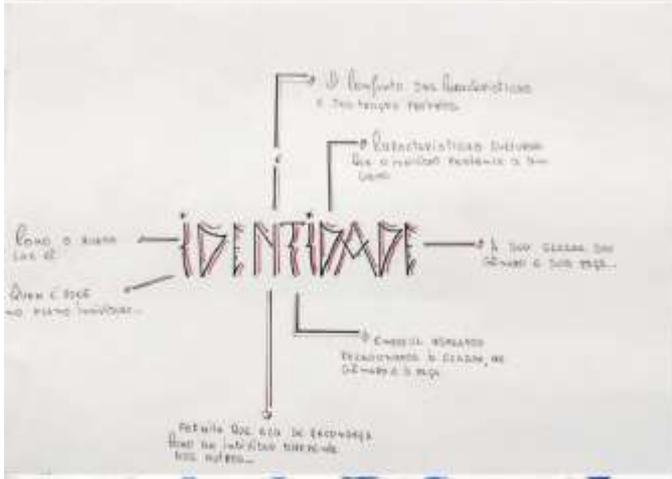
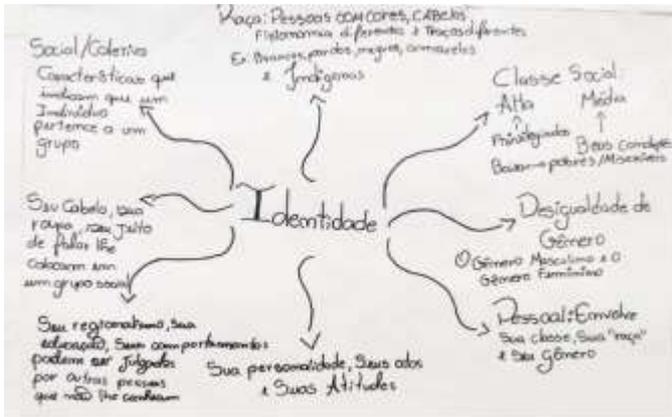
III Roda de conversa Tema: **EU no mundo**

1. Quais os sobrenomes que você herdou da família do seu pai e da sua mãe?
2. O que você gosta de fazer nas horas livres?
3. Onde sua avó materna nasceu?
4. Tem opções de lazer e cultura na sua localidade?
5. Cite uma comida típica do seu estado.
6. Você se considera latino-americano?
7. Onde você nasceu?
8. Educação, Saúde, Segurança funcionam bem na região onde você mora? Comente.
9. Qual sua religião?
10. Que festas típicas existem na região onde você mora?
11. Você pratica algum ritual religioso diariamente ou semanalmente? Qual?
12. Cite uma qualidade e um defeito da cidade onde você vive.
13. Você sabe a origem do seu nome ou que ele significa? (Se souber, comente aqui)
14. No seu dia a dia, você usa a palavra **oxe**? Quais outros regionalismos você usa ou vê as pessoas usarem.
15. Alguém da sua família já lhe contou alguma história de assombração, lenda ou parábolas contendo ensinamentos que marcaram para você através da fala? Comente um pouco aqui.
16. Tem alguém próximo a você (amigo/a, conhecido/a ou familiar) que trabalha ou trabalhou no corte da cana de açúcar?
17. Você tem orgulho de ser brasileiro (a)? Comente.
18. Você ou alguém próximo já sofreu algum preconceito por morar onde mora? (Comente um pouco)
19. Qual sua localização no mundo? (Cite o do bairro, da cidade, do estado, da região e do país onde você vive?)
20. Quais os nomes dos seus avós? (Todos os que você conhece)?

APÊNDICE B - Card com elementos culturais de Pernambuco



APÊNDICE C – Exemplos de mapas conceituais produzidos pelos alunos



APÊNDICE D - Produção textual coletiva

Quem diria que uma sexta-feira tão cedo eu encontraria
a POESIA?

É só assim, conheço ela!

Onde faz eu dispor um sentimento que gestura de ter quantidade;
Onde calquei pra fora um sentimento de burgo que estava sentindo.

Onde calquei para fora métricas que estava sentindo
onde falei ~~um~~ um sentimento em uma folha.

Onde eu escrevo coisas que apenas ~~faltava~~ meu caderno
sabia.

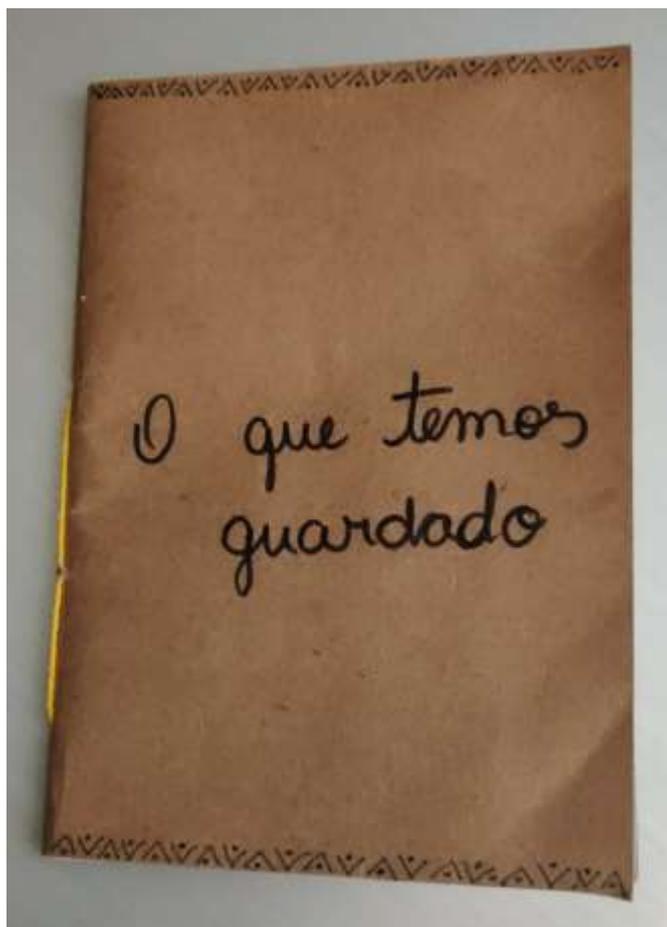
ONDE EU APRENDI COISAS QUE NÃO SABIA

Eu achei muito

Da onde minhas mágoas e angústias diminuíam

É se transformaram numa bela história

Uma história ~~é~~ construída por pedacinhos de outras
histórias, de vários sentimentos que ~~formaram~~ ^{marcaram} essa
manhã de poesia em nossas memórias.

APÊNDICE E - Exempar do zine produzido coletivamente

APÊNDICE F - Poema do slammer 01**Minha procura**

Busquei palavras onde não tinha.
Busquei amor onde eu não sentia.
Busquei palavras quando ouvia
os pensamentos que eu não esquecia.
Busquei agonia onde eu não pressentia.
Busquei briga e intriga onde eu não me satisfazia.

Entrei em becos que não me cabiam.
Entrei em conversas que não me ajudariam.
Conversas que não eram do jeito que eu queria
porque não me favoreciam.
E esse nó na barriga, dia após dia.

Slammer 01

APÊNDICE G - Poema da slammer 02**O Nordeste é maior que qualquer preconceito**

Vejo muita gente falar mal do Nordeste.
E muita gente fala sem nem nos conhecer.
Antes de falar mal da gente, eles poderiam ver
que mesmo sofrendo com a pobreza,
um dos povos mais guerreiros do Brasil é o nordestino.

Muitos dizem que falamos “errado”
e criticam o sotaque da gente.
O português brasileiro tem vários sotaques,
e nenhum é melhor que o outro.
Por que não criticam o mineiro ou o paulista
por falarem diferente?

Os turistas adoram os hotéis à beira-mar daqui.
Amam nossas comidas, nossas festas e nossas praias.
Deveriam nos tratar como irmãos,
mas alguns deles acabam tratando mal os trabalhadores
que do turismo tiram seu pão.

Luiz Gonzaga, Pitty, Alceu Valença,
Elba Ramalho, Chico César e Djavan...
Famosos que saíram daqui do Nordeste.
Não adianta dizer que não conhece nenhum,
afinal o Brasil inteiro os conhece!

É horroroso que muitos brasileiros julguem a gente.
Mas, mal sabem eles, que o Nordeste é, do Brasil, a melhor região!
As pessoas daqui são batalhadoras e guerreiras
Ninguém tem direito de nos julgar ou humilhar, não!
Nos devem valorização e respeito.
O Nordeste é maior que qualquer preconceito!

Slammer 02

APÊNDICE H - Poema da slammer 03**Todos os corpos têm sua própria beleza**

Sou péssima em desabafar!
Geralmente choro sozinha no quarto pra ninguém escutar.
É chato ver alguém perguntando o que está acontecendo
e você não saber se explicar.
Mas recentemente comecei a escrever o que tô sentindo.
E tô eu aqui tentando expor sentimentos e pensamentos
que deixava sempre guardados comigo.

A sensação de insegurança é horrível!
Você não consegue ter uma imagem positiva de você
e isso tem a ver com sua aparência.
Por mais que falem que você é linda,
você sempre vai ter dúvidas. Sabe por quê?
Quando você se olha no espelho,
começa a se comparar com as meninas
que têm um “corpão” dentro do padrão.
E seu psicológico vai te apagando.
“Nossa, como tu tá magra!”
Comentários que não ajudam em nada,
só aumentam nossa insegurança.

Mas não ligue para eles!
Eu observei meu corpo com carinho,
me acostumei com ele e acho lindo!
Não vou deixar qualquer comentário me afetar.
Me observando e me aceitando,
comecei a cuidar mais de mim
e a não deixar mais nada me afetar.
Essa é uma das metas que eu pretendo cumprir.

Mesmo passando por altos e baixos,
o que me resta é seguir em frente
e não ligar para o que o mundo fala de mim.
Tenho muito o que viver e a aprender.
Eu não era de pensar muito sobre meus sonhos,
pois não estava muito concentrada em mim.
Observe seu corpo, valorize o que você gosta
e aceite o que você não gosta muito.

E sempre tenha a certeza
que todos os corpos têm sua própria beleza.

Slammer 03

APÊNDICE I - Poema da slammer 04**O verdadeiro lugar da mulher**

O que me incomoda nessa vida
é acharem que cuidar da casa é obrigação da mulher.
O fato de eu ser mulher
não quer dizer que só eu tenho a obrigação de saber fazer tudo.
Até porque não somos só nós, mulheres,
que comemos e sujamos a casa e as roupas.
Quem ainda pensa assim hoje em dia
precisa entender que cuidar da casa
é tarefa de todo mundo que mora nela!

Os outros não podem determinar o que é “lugar de mulher”.
O lugar da mulher é aquele
onde ela pode fazer suas próprias escolhas,
onde pode realizar suas próprias conquistas.
E se ela quer, ela pode, ela tem esse poder.
O verdadeiro lugar da mulher
não é onde a sociedade a põe.
É onde ela quer estar, onde quiser trabalhar:
Advogada, médica, policial e até dona de casa.
Basta ela querer...

Mas ainda bem que isso tá mudando,
que as pessoas estão se tocando...
Nós somos livres para fazermos o que quisermos.
Tá na hora de entenderem de uma vez por todas:
Respeitem as mulheres!

Slammer 04

APÊNDICE J - Poema do slammer 05**O slam diz “não” ao racismo**

Eu me identifiquei muito com o slam
porque defende minha raça e minha cor
que é tão julgada e humilhada
não só aqui no Brasil, mas no mundo todo
por ser uma coloração de pele diferente.

Para muitos, nós somos uma desgraça.
Para outros, uma ameaça.
Nossa raça é marcada por muita história
E, nessas histórias, nós nunca fomos a ameaça,
mas sim os ameaçados.

Mas eu não entendo,
porque a gente sangra igual.
Eles sentem dor igual a nós.
E eles ainda não nos respeitam!
Essas pessoas se autodeclaram pessoas de bem,
mas elas não têm o bem no coração.

Foi por isso que me identifiquei com o slam.
Porque no slam vi negros soltando a voz,
lutando por mais direitos,
mais respeito e mais igualdade.

Os negros que vi falando através do slam
não defendem só eles.
Defendem a mim e você,
incentivando que somos capazes,
independente da nossa cor de pele.

Nossa cor é forte e cheia de vida,
e nossos olhos pretos refletem amor.
Nossa raça é cultura e beleza.
E temos valor,
você pode ter certeza.

Slammer 05

APÊNDICE K - Poema da slammer 06**Aprendemos errado**

Ansiedade.
Consegue sentir o peso dessa palavra?
Mais pesado que isso,
só o fato de as pessoas dizerem
que é tudo coisa da nossa cabeça.
Minha cabeça anda tão cheia
que é difícil acreditar que ainda cabe algo lá.

As pessoas costumam dizer
que temos ansiedade porque queremos.
Acham que foi escolha nossa
passar horas no quarto fazendo absolutamente nada.
Apenas sentindo os olhos lacrimejarem e a visão distorcer,
sem forças até pra levantar da cama.

Às vezes me pergunto por que eu me comparo tanto.
Mas tem tantas meninas com aparências tão diferentes, né?
E, por um momento, decido aceitar meus defeitos
e tudo fica bem por um instante.
Mas basta eu ouvir algum comentário desnecessário
para tudo voltar a incomodar.

Mas um dia eu me sentirei mais segura.
Tô desaprendendo o que me ensinaram,
que existem corpos mais bonitos que outros.
A gente aprendeu errado.

Temos que levantar a cabeça
E entender que somos perfeitos do nosso jeito.
Deus não erra. Ele não errou com a gente.
Não tem nada de errado em amar quem a gente é.
Só precisamos nos amar e o resto virá.

Slammer 06

APÊNDICE L - Poema do slammer 07**É sonhar ou sobreviver**

Vencer na vida já é difícil
para quem já nasce em uma família estruturada,
que tem boa estabilidade financeira,
que não precisa trabalhar desde cedo
pra ajudar a família a colocar o pão na mesa,
que não tem que se esforçar quatro vezes mais
pra conquistar algo.
Imagina pra gente que é de comunidade...
que pela cor da pele é julgado,
que pela cor da pele na próxima esquina é enquadrado,
que nasceu na favela e vive sendo tirado!

Muitas pessoas de comunidade têm sonhos.
Muitos sonham em ser jogador de futebol,
ser um médico ou advogado.
Mas a maioria desiste antes mesmo de tentar
pelo motivo de ter que trabalhar cedo.
É “sonhar ou sobreviver”.
Por isso, nós que somos de comunidade,
se quisermos algo de verdade,
temos que ser duas vezes melhor.
Como já dizia Racionais,
na música A vida é um desafio:
Mas como ser duas vezes
se estamos uns 100 anos atrasados?

Por isso, fico muito feliz quando vejo um preto
se formando numa faculdade.
Fico muito mais feliz quando alguém de comunidade
consegue quebrar essa realidade.
Preto pobre crescido na comunidade
que conseguiu driblar a dificuldade.
Mano Brown, Djonga, Xande de Pilares e Arlindo Cruz.
Deixo aqui meu salve!

Slammer 07

APÊNDICE M - Poema da slammer 08**O Diário de ***

Hoje tô me sentindo tensa.

Minha cabeça vai acabar me matando... não de dor, mas de perturbação.

Às vezes acabo chorando, tendo uma crise de ansiedade. Hoje passou rápido, pelo menos.

Penso no meu futuro e nem ideia do que quero da minha vida. Ser médica ou escritora?

Não sei.

Salvar a vida de alguém me parece ser maravilhoso, só que fazer pessoas sonharem com os meus livros também me parece genial.

Dizem que tenho intimidade com as palavras.

Só escrevendo, né, porque odeio falar em público.

Mas olha eu aqui...

Hoje estou me sentindo bem.

Enquanto arrumava a casa, estava tendo uns pensamentos sem noção, sabe?

Quando tô fazendo alguma coisa, minha mente sempre viaja. Vai pra lua, pra marte!

Aproveitei minha mínima coragem de escrever para começar a rabiscar algo no papel.

Meu irmão também escreve e seria magnífico que um dia ele tivesse orgulho do que escrevo.

Será?

Hoje estou me sentindo animada.

Meu dia até que foi agradável. Celular, louça e música, que ninguém é de ferro.

Hoje meu pai veio pra casa, depois de 15 dias no trabalho.

Contou as novidades, matamos a saudade, falei das minhas notas e ele ficou orgulhoso de mim.

Tava pensando como é bom deixar os professores orgulhosos também, principalmente a de português.

Ela tá me ajudando a lidar com o medo de falar em público.

Até comecei a gostar de português. E eu odiava!

Como as coisas são, né?

Hoje estou me sentindo mal.

Meu dia não começou bem. Fiz algo errado, e minha mente me encheu o saco o dia inteiro. Fiquei me sentindo uma inútil. Aí escutei música.

Isso sempre me acalma, nem parece que antes era só confusão.

Se pudesse, ligaria o som e escutaria minhas músicas no máximo, sem nem ligar pro mundo!

É uma sensação tão boa, que eu até me esqueço de quem está ao meu redor.

Coloco meu fone e acabou. Meu dia não começou bem, mas terminou melhor do que começou.

O mundo dá voltas, né?

Hoje estou me sentindo feliz.

Meu dia começou muito bem. Café da manhã, dentista, arrumação da casa, cuidei da minha irmã junto com minha mãe.

Na escola, o professor falou do torneio de educação econômica (eu sou muito competitiva).

Não demorei muito e já fui me inscrever.

As aulas passaram muito rápido hoje. Quando vi já, era a última aula... eu nem percebi!

Que nem aqui... Quando começou, eu tava com um frio na barriga e pensei que nunca fosse acabar.

Mas, que surpresa, já está acabando...

Parar para escrever sobre mim é até bom, me faz pensar em quem eu sou.

Aqui sou eu falando da rotina louca de uma adolescente

que às vezes se sente triste e confusa,

mas que também tem alegrias e sonhos a realizar.

Prazer, meu nome é *.

Slammer 08

ANEXO A - Tirinha de Quino

