

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Wesley Henrique Avemédio Filgueiras

**O gênero multimodal *Slam* poético nas práticas letradas de ensino de
Língua Portuguesa**

Juiz de Fora

2025

Wesley Henrique Avemédio Filgueiras

O gênero multimodal *Slam* poético nas práticas letradas de ensino de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela da Silva Vieira

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Avemédio Filgueiras, Wesley Henrique.

O gênero multimodal Slam poético nas práticas letradas de ensino de Língua Portuguesa / Wesley Henrique Avemédio Filgueiras. -- 2025.

129 f. : il.

Orientadora: Daniela Da Silva Vieira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Slam poético. 2. Práticas pedagógicas multiletradas. 3. Gêneros discursivos multimodais. 4. Transformação social. 5. Discurso. I. Da Silva Vieira, Daniela, orient. II. Título.

Wesley Henrique Avemédio Filgueiras

O gênero multimodal slam poético nas práticas de ensino de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao
Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS
da Universidade Federal de
Juiz de Fora como requisito
parcial à obtenção do título
de Mestre em Letras. Área
de concentração: Linguagens
e Letramentos.

Aprovada em 24 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Daniela da Silva Vieira - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Carolina Alves Fonseca

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Claudio Márcio do Carmo

Universidade Federal de São João Del Rei

Juiz de Fora, 19/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela da Silva Vieira, Professor(a)**, em 24/04/2025, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudio Márcio do Carmo, Usuário Externo**, em 24/04/2025, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca, Professor(a)**, em 25/04/2025, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2302313** e o código CRC **E9AE7E81**.

AGRADECIMENTOS

Em nome de Deus, o Clemente, o Misericordioso. Testemunho que não há outra divindade além de Deus e que Muhammad (que a paz esteja com ele) é Seu Mensageiro. Sou grato ao Criador do Universo por guiar todas as minhas ações, proporcionando sabedoria e discernimento para realizar este trabalho com sinceridade e dedicação.

Agradeço profundamente ao meu pai, Maurício, pelo apoio e amor incondicional, que sempre foram fontes de inspiração para mim. À minha mãe, Marisia, que já não está mais entre nós.

À Samia, minha esposa, sou imensamente grato pelo seu amor, paciência e parceria incansáveis.

À minha filha, Nayla, que trouxe luz e alegria à minha vida, agradeço por ser minha fonte diária de inspiração e felicidade.

Aos meus colegas de curso do PROFLETRAS/UFJF, em especial Janice e Tiago, os quais foram um apoio essencial ao longo desta jornada acadêmica. Compartilhamos desafios, aprendizados, ansiedades e conquistas.

Agradeço com imenso carinho à minha orientadora, Daniela Vieira, pela orientação, dedicação e paciência ao longo deste percurso. Suas palavras e conselhos fizeram toda diferença para que eu alcançasse este marco.

Aos membros da banca examinadora, Cláudio e Carolina, agradeço o tempo, atenção e valiosas contribuições, que enriqueceram bastante a presente pesquisa.

À Direção da escola e aos alunos do 9ºC, que favoreceram a aplicação deste projeto, confiando em minha pesquisa.

Por fim, agradeço ao corpo docente do PROFLETRAS/UFJF cujos professores sempre demonstraram preocupação com nosso aprendizado, acreditando em nosso potencial, motivando-nos e oferecendo o apoio necessário para o nosso crescimento acadêmico e humano.

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro. (FARACO, in BRAIT, 2005, p. 43)

RESUMO

Este trabalho, de caráter interventivo, propõe investigar o gênero discursivo *slam* poético como uma prática multiletrada capaz de favorecer o posicionamento crítico dos alunos diante situações comunicativas diversas, proporcionando um trabalho com Língua Portuguesa em que os aspectos da multimodalidade sejam abordados de forma mais consciente. As atividades do projeto de pesquisa foram realizadas por meio de aulas desenvolvidas em uma escola estadual na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, com adolescentes do nono ano do ensino Fundamental II. A metodologia que norteou esse trabalho foi a pesquisa-ação de Thiollent (1986), a qual buscou um posicionamento ativo tanto dos pesquisadores quanto dos participantes diante dos problemas encontrados, não se limitando à mera coleta de dados. A pesquisa contou com respaldo teórico de estudiosos da educação, da semiótica social há contribuições de Hodge e Kress (1988); Pimenta (2001); da multimodalidade, Kersch, Coscarelli, Cani (2016), Kress e van Leeuwen (2006), Vieira e Silvestre (2015); da gramática do design visual, Almeida (2006), Kress e van Leeuwen (2000) e Novelino (2006); do discurso e dos letramentos sociais, Rojo e Moura (2012); Gualberto; Pimenta; Santos (2018); Kleiman e Sito (2016) e Street (2014). Os resultados da pesquisa apontam que o *slam* poético não apenas aprimorou as habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos, mas também se mostrou um instrumento de transformação social e pedagógica. Ao trabalharem com temas sensíveis e pertinentes, os alunos encontraram no *slam* um espaço legítimo para expressar suas vivências, inquietações e reivindicações, ampliando seu repertório discursivo e fortalecendo sua identidade enquanto ser humano. Dessa forma, este estudo reforça a importância de práticas pedagógicas multiletradas que priorizem gêneros discursivos multimodais, promovendo uma educação mais produtiva e alinhada às realidades e demandas dos estudantes.

Palavras-chave: *slam* poético; práticas pedagógicas multiletradas; gêneros discursivos multimodais; transformação social; discurso.

ABSTRACT

This interventionist study aims to contribute to research on the slam discourse genre as a multiliterate practice, enabling students to critically position themselves in various communicative situations and to gain protagonism in their language practices, thus fostering a more effective learning experience in Portuguese. The research project activities were carried out through lessons conducted in a public school in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, with ninth-grade students from Fundamental II education. The methodology that guided this study was Thiollent's (1986) action research, which sought an active engagement from both researchers and participants in addressing the identified issues, rather than merely collecting data. The research was supported by scholars in the fields of education and social semiotics (Hodge & Kress, 1988; Pimenta, 2001); multimodality (Kersch, Coscarelli, Cani, 2016; Kress & van Leeuwen, 2006; Vieira & Silvestre, 2015); visual design grammar (Almeida, 2006; Kress & van Leeuwen, 2000; Novelino, 2006); and discourse and social literacies (Rojo & Moura, 2012; Gualberto, Pimenta & Santos, 2018; Kleiman & Sito, 2016; Street, 2014). The research results indicate that slam poetry not only enhanced students' linguistic and communicative skills but also proved to be an instrument for social and pedagogical transformation. By engaging with sensitive and relevant topics, students found in slam a legitimate space to express their experiences, concerns, and demands, expanding their discursive repertoire and strengthening their identity as individuals. Thus, this study reinforces the importance of multiliterate pedagogical practices that prioritize multimodal discourse genres, promoting a more meaningful education aligned with students' realities and needs.

Keywords: slam poetry; multiliterate pedagogical practices; multimodal discourse genres; social transformation; discourse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As dimensões dos dois “multis” dos multiletramentos.....	17
Figura 2 – Modos de significação em uma teoria multimodal.....	18
Figura 3 – Representação do gênero textual/discursivo <i>slam</i> poético.....	24
Quadro 1 – Elementos representativos do <i>slam</i> poético.....	29
Figura 4 – Esquema comparativo entre a GSF e a GDV.....	33
Figura 5 – Representação narrativa do <i>slam</i> poético.....	35
Quadro 2 – Significantes e significados representativos do <i>slam</i> poético.....	38
Figura 6 – Dimensões ensináveis do <i>slam</i> poético.....	44
Figura 7 – Representação do contínuo oral e escrita	49
Figura 8 – Representação da relação mista de gêneros	50
Figura 9 – Esquema de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	57
Figura 10 – Sequência Didática adaptado de Swiderrski e Costa-Hübes.....	58
Figura 11 – Questionário <i>slam</i> poético.....	62
Gráfico 1 – Você sabe o que é o <i>slam</i> poético	63
Gráfico 2 – Quais são os possíveis objetivos comunicativos do <i>slam</i> ?.....	64
Gráfico 3 – Em quais locais você acredita que este gênero aparece?	65
Gráfico 4 – Você acredita que o vestuário, as cores e os espaços de realização dos eventos podem interferir na dinâmica das apresentações?.....	65
Gráfico 5 – Você costuma observar gestos, movimentos, olhares, tons de voz, expressões de artistas ao longo das apresentações?.....	66
Gráfico 6 – Os elementos mencionados na questão 5 já foram abordados em algum momento durante sua trajetória escolar?.....	67
Gráfico 7 – Você acredita que essa dinâmica contribui para uma experiência mais significativa para os envolvidos?.....	67
Gráfico 8 – Você acha que o <i>slam</i> poético é relevante como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa?	68
Quadro 3 – Parâmetros de avaliação para <i>slammers</i>	70
Quadro 4 – Parâmetros de avaliação para jurados	70
Quadro 5 – Parâmetros de avaliação para plateia	71
Ilustração 1 – Integrantes da Confraria dos Poetas e alunos da escola.....	73

Ilustração 2 – Integrante da Confraria dos poetas e <i>Slam</i> master.....	74
Quadro 6 – Resposta ao questionário por estudantes sobre <i>slam</i> e canção.....	76
Quadro 7 – Resposta ao questionário por estudantes sobre caráter autoral.....	77
Quadro 8 – Resposta ao questionário por estudantes sobre elementos observados nas apresentações	78
Ilustração 3 – Atividade preliminar do caderno pedagógico.....	79
Ilustração 4 – Desenvolvimento da atividade em sala.....	80
Quadro 9 – Resposta ao questionário por estudantes sobre critérios dos jurados ...	81
Ilustração 5 – Ensaio no auditório da escola.....	82
Ilustração 6 – Produção de <i>slam</i> poético de uma aluna	83
Ilustração 7 – Acompanhamento dos ensaios por meio de tabela para auxiliar o desenvolvimento das performances.....	84
Quadro 10 – Acompanhamento dos ensaios	85
Ilustração 8 – Exibição de alguns <i>slams</i> para o desenvolvimento das atividades	86
Quadro 11 – Formas de interação com o poeta	87
Ilustração 9 – Exemplar de um dos critérios apresentados pelos alunos.....	87
Ilustração 10 – Uma das atividades do caderno pedagógico.....	88
Ilustração 11 – Comparação entre <i>slam</i> e sarau.....	89
Ilustração 12 – Parte das atividades do caderno pedagógico.....	90
Quadro 12 – Comparação de três <i>slams</i>	91
Ilustração 13 – Alunos no auditório assistindo exemplares de <i>slam</i> poético.....	92
Ilustração 14 – Algumas respostas fornecidas pelos alunos.....	93
Ilustração 15 – Organização da batalha poética.....	94
Ilustração 16 – Cartaz de divulgação das produções poéticas nos corredores.....	96
Quadro 13 – Produção inicial.....	97
Quadro 14 – Produção final.....	98
Quadro 15 – Produções poéticas	100
Gráfico 9 – Elementos do <i>slam</i> poético identificados nas produções do alunos.....	102
Quadro 16 – Checklist	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 OS (MULTI)LETRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	15
2.2 GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO COMO PRÁTICA COMUNICATIVA.....	20
2.3 A ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG) NAS PRÁTICAS DO <i>SLAM</i> POÉTICO	28
2.4 MULTIMODALIDADE, GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E SEMIÓTICA SOCIAL.....	30
2.4.1 O conceito de multimodalidade.....	31
2.4.2 A gramática do design Visual (GDV).....	32
2.4.3 Semiótica social na concepção de Hodge e Kress.....	36
2.5 BNCC E AS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO MULTIMODAL <i>SLAM</i> POÉTICO.....	41
2.5.1 Dimensões ensináveis do gênero <i>slam</i> poético.....	44
2.6 <i>SLAM</i> POÉTICO: UM EXEMPLAR DAS CULTURAS DE RESISTÊNCIA.....	51
2.7 RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL.....	54
2.8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	56
3 METODOLOGIA.....	59
3.1 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	60
3.2 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	62
3.3 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	68
3.4 ENTRE PALAVRAS E <i>PERFORMANCES</i>	69
4 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA	73
5 DISCUSSÃO DOS DADOS DA INTERVENÇÃO.....	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	112
ANEXO I <i>SLAMMER</i> 1 (PRODUÇÃO INICIAL).....	118
ANEXO II <i>SLAMMER</i> 2 (PRODUÇÃO INICIAL).....	119
ANEXO III <i>SLAMMER</i> 3 (PRODUÇÃO INICIAL)	120
ANEXO IV <i>SLAMMER</i> 4 (PRODUÇÃO INICIAL)	121
ANEXO V <i>SLAMMER</i> 5 (PRODUÇÃO INICIAL)	122

ANEXO VI SLAMMER 6 (PRODUÇÃO INICIAL E FINAL)	123
ANEXO VII SLAMMER 1 (PRODUÇÃO FINAL)	124
ANEXO VIII SLAMMER 2 (PRODUÇÃO FINAL)	125
ANEXO IX SLAMMER 3 (PRODUÇÃO FINAL)	126
ANEXO X SLAMMER 3 (PRODUÇÃO FINAL)	127
ANEXO XI SLAMMER 5 (PRODUÇÃO FINAL)	128

1 INTRODUÇÃO

Diante de um contexto escolar cada vez mais complexo, heterogêneo e desafiador, em que as expectativas dos estudantes e professores nem sempre estão alinhadas, torna-se indispensável a inserção de novos mecanismos de reflexão e atuação linguística no desenvolvimento das atividades para além dos muros da escola. Para Freire (1989, p. 24), a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Diante disso, os conteúdos escolares podem e devem ser trabalhados considerando as experiências sociais, culturais e linguísticas trazidas pelos estudantes, inserindo-os em uma atmosfera acolhedora e de transformação social.

Desde o ensino médio, sempre fui um aluno curioso em relação à Linguagem, apesar do forte viés normativo com que a disciplina de Língua Portuguesa era conduzida em sala. Posteriormente, decidi prestar vestibular para Letras em 2011 na UFJF. Após o ingresso, tive a oportunidade de me tornar monitor na disciplina de Linguística I, o que contribuiu significativamente para minha formação ao me proporcionar um contato mais aprofundado com as primeiras reflexões sobre a Língua enquanto fenômeno social.

Concluída a licenciatura, prestei o concurso da Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais, em 2015, e fui aprovado. Com quase 10 anos de sala de aula, observei várias formas discriminatórias no contexto escolar como racismo, sexismo, homofobia e preconceitos de natureza linguística. Embora alguns projetos interdisciplinares sobre práticas discriminatórias tenham sido realizados, não houve sistematização desses materiais e nem embasamento acadêmico-científico na elaboração.

É nesse contexto que acreditamos que as práticas multiletradas de ensino devam ser estimuladas e especialmente exploradas em sala, com o intuito de oportunizar a formação de sujeitos que sejam capazes de agir com desenvoltura na sociedade, com uma postura crítica diante de situações comunicativas variadas, dentro e fora do ambiente escolar, observando os diferentes modos semióticos da composição dos gêneros. Acreditamos que o estudo dos diferentes modos semióticos presentes no *slam* poético – como a linguagem verbal, os gestos, as expressões faciais, a música e o espaço – contribui para uma experiência significativa e produtiva para o ensino, em especial na maneira com que a interação entre os participantes da ação comunicativa é articulada.

Ao longo da minha jornada docente nas escolas públicas, sempre vi o *slam* poético ser utilizado na culminância de projetos escolares e até mesmo como instrumento de entretenimento em datas comemorativas ou fechamento de ano letivo, em que grupos de apresentação de *slams* locais eram convidados. Sem o devido reconhecimento e visibilidade como gênero – principalmente por parte dos professores, inclusive os de Língua Portuguesa – senti-me desafiado a explorar os diferentes recursos linguísticos para além da sua forma verbal, agora, de forma sistematizada, como objeto de estudo. Em virtude da riqueza e vastidão dos temas relacionados ao gênero *slam*, consideramos que analisá-lo seria algo inovador para o ensino de LP, não somente pelas temáticas, mas também por apresentar os diferentes modos semióticos em sua composição, o que poderia estimular os alunos a terem um olhar multimodal diante das diversas formas de significação e formato dos gêneros.

Assim, na medida em que eu me aprofundava nos estudos sobre esse tema¹, observei que poucos livros didáticos tratavam de *slam* poético no ensino fundamental. Nas obras que abordavam esse gênero, não havia questões que contemplavam a multimodalidade, como aspectos relacionados ao espaço, movimento dos apresentadores, expressões faciais, olhares, imagens e cores. As atividades ficavam centradas no aspecto verbal, sem considerar a *performance* como parte indispensável na construção de sentido desse gênero.

Para aprimorarmos nossa visão sobre os *slams* poéticos, estabelecemos uma parceria com *Confraria dos Poetas*². Essa associação de poetas contribuiu enormemente para os estudos do gênero, inclusive na reflexão do papel dos variados espaços utilizados na organização dos eventos de *slam*, tais como o Memorial da República Presidente Itamar Franco, Museu Ferroviário, Centro Cultural Bernardo Mascarenhas, Praça Antônio Carlos e outros lugares que são de grande relevância para nossa pesquisa. O grupo se mostrou bastante receptivo para a pesquisa, colocando-se à disposição para auxiliar inclusive com encontros e oficinas na turma da presente pesquisa.

¹ Em especial, nas disciplinas de *Texto e Ensino e Práticas de Oralidade e Ensino*, ministradas no programa de Mestrado Profissional do ProfLetras, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

² A *Confraria dos Poetas* é conhecida em Juiz de Fora por sua organização de eventos de *slam*, bem como de outras iniciativas relacionadas, principalmente, à literatura e à poesia oral. Promove encontros regulares com o objetivo de unir e divulgar o trabalho dos poetas locais.

O gênero multimodal *slam* poético se revela um gênero produtivo para o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que muitas das temáticas sociais abordadas (por exemplo, racismo, discriminação, *bullying* etc.) e configurações linguísticas e estruturais (por exemplo, gírias, neologismos, ritmos, rimas, figuras de linguagem etc.) podem ser encontradas em sua composição. Com isso, percebemos que esse conjunto de elementos verbais e não verbais (gestos, expressões faciais, vestuário e espaço) podem influenciar enormemente na dinâmica desses eventos, reafirmando discursos ideológicos, de pertencimento e resistência (Souza, 2009).

Considerando esse contexto, traçamos as seguintes perguntas de pesquisa: 1. Qual é o impacto da multimodalidade na construção do gênero multimodal *slam* poético e de seu propósito comunicativo? 2. Como os diferentes signos – verbais e não verbais – se articulam na interação *slammer* plateia para a sustentação de uma construção ideológica de resistência? 3. Em que medida o ensino e aprendizagem do gênero *slam* se revela uma prática de Língua Portuguesa produtiva, para que o aprendiz aja com desenvoltura na sociedade e se posicione criticamente a partir de suas próprias experiências e diante de temáticas de interesse dos seus praticantes?

Em seguida, diante das perguntas que orientaram nossa investigação, partimos da seguinte expectativa na condução da nossa pesquisa: A multimodalidade favorece e potencializa a natureza de combatividade dos poetas nas *performances*. Para embasarmos nosso trabalho, mobilizamos alguns estudiosos da educação, da semiótica social, da multimodalidade, da gramática do design visual, do discurso e dos letramentos sociais para compreendermos o papel comunicativo do *slam* poético enquanto gênero multimodal. São eles: Hodge, Kress (1988); Pimenta (2001); Vieira, Silvestre (2015); Brasil (2017); Cani e Coscarelli (2016); Street (2014) entre outros. No que se refere às dimensões ensináveis da oralidade, apoiamo-nos em Schneuwly e Haller (2004). Para a discussão sobre a definição de discurso, mobilizamos os estudos de Bakhtin (2003). Posto isso, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar, a partir das produções iniciais e finais de *slams*, como o estudo do gênero discursivo *slam* poderia se tornar uma prática multiletrada³ que permita ao aluno se posicionar criticamente diante de situações comunicativas diversas e obter um protagonismo em

³ O termo “prática multiletrada” se encaixa muito bem no propósito da nossa pesquisa, uma vez que foram realizadas discussões sobre letramentos, multiletramentos e algumas habilidades advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

suas práticas de linguagem, proporcionando um aprendizado mais efetivo de Língua Portuguesa.

Como objetivos específicos da presente pesquisa-ação, buscamos:

- 1) Investigar como diferentes signos da composição do *slam* contribuem para o propósito comunicativo desse gênero multimodal e até que ponto essa composição pode promover uma conscientização discente sobre o papel/a importância que outros signos – para além do verbal – podem ter para a construção de sentidos.
- 2) Analisar os usos da linguagem multimodal pelos alunos, reconhecendo-os como agentes ativos de letramentos, buscando relacioná-los por meio de gêneros multimodais, especialmente pelo gênero discursivo *slam*.
- 3) Estimular a formação de sujeitos que sejam capazes de agir com desenvoltura na sociedade, através da aprendizagem de um gênero discursivo com caráter multimodal e exercer protagonismo nas práticas comunicativas cotidianas que envolvam uma multiplicidade de signos na linguagem.

É válido destacar que o programa de mestrado profissional do ProfLetras exige o desenvolvimento de uma prática pedagógica interventiva. Diante disso, aos alunos foi solicitada a construção/elaboração de um *slam* poético, a ser apresentado na própria escola, no projeto intitulado “PulsAção poética”. Na qualidade de professor de Língua Portuguesa, entendo ser válida uma proposta de ensino que envolva produção de gênero, estimulando o posicionamento crítico diante dos fenômenos linguísticos e que articule os conhecimentos sobre tais recursos – no caso multimodais – para além da sala de aula.

A presente pesquisa foi dividida nas seguintes partes: no capítulo 1, foram apresentados os referenciais teóricos que embasaram este estudo. No capítulo 2, foi apresentada a metodologia de trabalho adotada. Já no capítulo 3, foi feito o levantamento dos dados obtidos na avaliação diagnóstica, assim como foram analisados os desdobramentos da sequência didática sobre o ensino e aprendizagem do gênero discursivo *slam* poético. Em seguida, no capítulo 4, foi elaborada a discussão dos dados. Posteriormente, foram apresentadas as considerações finais. Por fim, foram listadas as referências que embasaram este trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é apresentar os referenciais teóricos e documentais que sustentam o presente trabalho e que estimulam uma reflexão sobre a multimodalidade nos textos. Nesse sentido, para Gualberto, Pimenta e Santos (2018, p. 30) “O verbal é apenas um dos vários modos que podem fazer parte de um texto”. Assim, a inserção de novas práticas multimodais no contexto educacional ainda é um verdadeiro desafio para o professor de Língua Portuguesa, doravante LP, mas, na qualidade de pesquisadores da linguagem, não podemos ignorar as profundas transformações às quais os discursos estão submetidos, considerando o texto como o espaço em que os diferentes discursos se materializam (ORLANDI, 1983).

A multimodalidade tem sido discutida em inúmeros estudos que se ocupam em entender a multiplicidade de linguagens, semioses e modos que são articulados para a produção de sentido. A partir disso, novas habilidades são identificadas na composição do texto, como as interfaces⁴ relacionadas ao visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos que são indispensáveis para uma compreensão desses textos que circulam nos variados contextos sociais.

Com o propósito de organizar a discussão sobre o tema em análise, foi realizada a divisão do referencial teórico em quatro partes. Inicialmente, abordamos aportes teóricos relacionados à pedagogia dos multiletramentos no espaço escolar. No segundo momento, discutimos sobre a concepção de gêneros discursivos no âmbito das relações dialógicas. Em seguida, tratamos a estreita relação entre multimodalidade, semiótica social e a gramática do design visual na produção dos significados. Posteriormente, abordamos o *slam* poético como cultura de resistência e objeto de ensino.

2.1 OS (MULTI)LETRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

O manifesto intitulado “Pedagogia dos multiletramentos” é o resultado de discussões de um grupo de pesquisadores de letramentos, realizadas em Nova Londres (por isso, esse conjunto de pesquisadores é denominado Grupo de Nova

⁴ No âmbito das artes e do design, a interface diz respeito às formas como que os elementos visuais, gráficos e interativos são articulados em um determinado produto ou sistema para facilitar a interação com o usuário. Retirado de <https://agenciaduo.me/design-de-interface-voce-sabe-o-que-e-e-qual-a-importancia/>, acesso em 26 janeiro 2024.

Londres), no ano de 1996. Nesse manifesto, o grupo defendeu a necessidade de a escola incorporar novos letramentos e trabalhos mais voltados para os estudos semióticos dos textos, especialmente em um mundo cada vez mais globalizado, tecnológico e, culturalmente, diverso. Para ampliar essa compreensão sobre multiletramentos, o grupo fundamenta sua abordagem em dois argumentos alinhados a uma nova configuração global, cultural e institucional em ascensão, tendo em vista “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural” (NLG, 1996, p. 63).⁵

Sobre a necessidade da discussão de uma nova pedagogia, Roxane Rojo (2012) afirma que os multiletramentos estão relacionados com a multiplicidade cultural, isto é, com a diversidade de culturas presentes em um determinado grupo social e com a multiplicidade semiótica de construção dos textos, a qual diz respeito à diversidade de formas linguísticas e de comunicação presentes nos diversos textos que circulam na sociedade – não apenas a linguagem verbal, mas também outras modalidades semióticas (sons, imagens, cores, formas etc).

A partir de sua natureza e dinâmica de funcionamento, os multiletramentos podem ser entendidos como uma rede colaborativa entre as diferentes semioses, estruturas ideológicas e de poder. As práticas multiletradas demandam indivíduos cada vez mais engajados e dispostos a responderem de forma crítica aos desafios linguísticos, sociais e culturais nas diferentes esferas de atuação. Espera-se que os alunos sejam estimulados a terem essa consciência autônoma nessas diferentes e complexas redes de negociação de significados, em que a escola assuma o seu papel de “agência de letramentos” (Kleiman, 1995).

É muito importante não confundirmos os conceitos de multiletramentos e letramentos múltiplos, embora estejam de certa maneira relacionados. Rojo (2009) destaca que a conceituação de multiletramentos é bastante complexa, por conta da diversidade de esferas de atuação (escolar, religiosa, científica, publicitária etc.) e pelo dinamismo das práticas sociais existentes, exigindo novas práticas de leitura e escrita. Dessa forma, uma determinada cultura pode experimentar as mesmas práticas de letramentos, mas de modos distintos. Para a autora,

[...] é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das

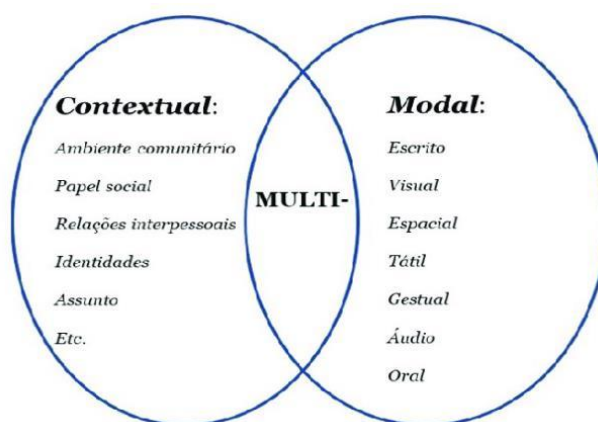
⁵ “(...) the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity” (tradução nossa).

mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade (Rojo, 2009, p. 108-109).

É a partir da reflexão e introdução das distintas formas de letramento que o aluno terá o seu repertório linguístico, cultural e social potencializado, a partir da res(significação) das práticas sociais, familiares ou não. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 24), os “letramentos dizem respeito a como lidar com a comunicação em um contexto não familiar e aprender com seus sucessos e fracassos, enquanto se navega por novos espaços sociais e se encontram novas linguagens”. Destacam ainda que esses textos podem variar conforme o ambiente em que o indivíduo está inserido, assumindo um papel extremamente importante para o entendimento dessa rede de construção de significados.

Os autores ainda apresentam os dois aspectos que integram os multiletramentos, explicando que dentro desse termo há duas dimensões: uma no âmbito cultural, em que a multimodalidade é levada ao extremo (mídia, multimídia e hipermídia eletrônica etc.). O segundo está relacionado com a integração de modos de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc.” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20). Com base nisso, a figura a seguir esquematiza as dimensões dos dois “multis” dos multiletramentos, de maneira mais prática:

Figura 1 – As dimensões dos dois “multis” dos multiletramentos



Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20.

Segundo os autores, os mecanismos de articulação de significados são, em grande parte, multimodais, tendo em vista que envolvem modalidades escritas, visuais, espaciais, táteis, gestuais, sonoras e orais, conforme a figura abaixo:

Figura 2 – Modos de significação em uma teoria multimodal



Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.181.

A integração e exploração dos diversos modos semióticos que compõem os textos ainda representam um grande desafio para a escola, sobretudo em uma sociedade saturada de recursos multimodais complexos e peculiares. Nesse sentido, “[...] as práticas sociais e de linguagem dos alunos devem ser a base para o trabalho em sala de aula.” (Gualberto; Pimenta; Santos, 2018, p. 100). Desse modo, o ensino de LP vê-se levado a oferecer novos olhares e práticas pedagógicas que ofereçam uma formação democrática e cidadã, potencializando repertório linguístico e cultural dos alunos. Essas práticas de linguagem são concretizadas em gêneros do discurso⁶, integrando iniciativas e práticas para a promoção de uma “agência de democratização de letramentos” (Rojo; Moura, 2012, p.100).

O termo “letramentos” tem passado por várias concepções na atualidade, revelando que “os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético e o gráfico; ou seja, o letramento não tem a ver apenas com a escrita” (Kleiman; Sito,

⁶ É de extrema importância adiantarmos já o que consideramos como gênero do discurso. Adotamos a perspectiva de Bakhtin (1992), o qual entende que, nas diversas atividades comunicativas, existem “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p.279), nomeados por ele de gêneros do discurso.

2016, p. 170). Desse modo, ao partir para sala de aula com esse entendimento, o docente deve instigar a reflexão da multiplicidade de formatos linguísticos que são utilizados para construção de sentido e re(pensar) de que forma elas agem para a construção e veiculação de discursos, crenças e valores nas diferentes esferas sociais.

Ao considerar a linguagem como um fenômeno social, histórico e essencialmente dinâmico, as práticas multiletradas devem estar voltadas para a formação de sujeitos que sejam capazes de agir com desenvoltura na sociedade, posicionando-se criticamente diante de situações comunicativas diversas, dentro ou fora do ambiente escolar. Diante das dificuldades e insuficiências do conceito “letramentos”, Street (2014) instiga o desenvolvimento de uma abordagem que considere a percepção das relações de poder existentes nas práticas de letramento⁷, desfazendo concepções conservadoras desse termo. Por isso, sugere que se use a expressão no plural, tendo em vista que são diferentes práticas de letramentos e não o letramento no singular⁸.

O indivíduo é constituído por um conjunto de valores, crenças, tradições e formas diversificadas de expressão cultural. No momento em que reconhecemos a importância da abertura de espaços para essas diferentes vozes sociais, a prática de letramentos torna-se bastante significativa e pode ser um caminho bastante eficaz no tratamento dado aos gêneros discursivos, promovendo um ambiente mais inclusivo e pluralista. Isso é essencial para o fortalecimento de habilidades socioemocionais, no combate à discriminação e para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para Souza (2011, p. 96), “A escola é como um espaço em que circulam letramentos múltiplos e heterogêneos, tanto quanto a multiplicidade de culturas, encarnada nas histórias de vida dos diferentes sujeitos que ela recebe”.

Diante do exposto, as discussões conceituais permitem refletir sobre o modo como os multiletramentos são apresentados na sala de aula e em diferentes esferas. Conforme Rojo (2012, p. 200), “Essa pluralidade permite a realização de letramentos múltiplos, destacando o caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.” Observa-se ainda que essa dinamização vai ao encontro das perspectivas teóricas de

⁷ Street (2014) já enxerga o letramento para além da organização estrutural, destacando as dinâmicas sociais, culturais e identitárias.

⁸ O próprio título do livro de Street intitulado *Letramentos Sociais (Social Literacies)* é uma forma de o autor destacar a variedade de práticas letradas (STREET, 2014, p. 147).

Bakhtin no que diz respeito à natureza dialógica dos gêneros, entendendo que estes atendem a objetivos específicos de comunicação nas diferentes esferas de circulação – a depender do contexto histórico, do suporte, do lugar e da mobilidade desses gêneros. Dessa forma, o posicionamento crítico e consciente dos textos permite uma postura de apreciação e atitude:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc. (Bakhtin, 2010 [1952-53/1979], p. 271).

Partindo dessa premissa, é necessário que a escola incorpore novos letramentos, trazendo novos olhares acerca dos fenômenos sociais, culturais e linguísticos que são muitas das vezes ignorados ou desconhecidos em uma sociedade em que as interações estão cada vez mais complexas e diversificadas. O *slam* poético é um gênero discursivo que se enquadra perfeitamente com os princípios dos multiletramentos, favorecendo a diversidade de formas comunicativas, linguísticas e culturais:

Assim, abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para construção de sentido; de outro, o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea (Kersch, Coscarelli, 2016, p. 9).

É de grande interesse para nossa pesquisa as discussões sobre as práticas (multi)letradas no contexto escolar. É papel da escolar oportunizar diferentes letramentos aos alunos, explorando e refletindo temáticas sociais, culturais, políticas e identitárias dos diferentes gêneros que nos cercam, ainda mais numa sociedade cada vez mais globalizada e com novas demandas comunicativas.

2.2 GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO COMO PRÁTICA COMUNICATIVA

As primeiras discussões sobre o conceito de “gêneros”⁹ começam na Grécia, com os filósofos Platão e Aristóteles. No decorrer do século XX, houve um aprofundamento dos estudos críticos literários do formalismo russo e, posteriormente, do estruturalismo e da nova retórica (Rojo, Barbosa, 2015). Um dos primeiros autores a refletir o gênero como parte inerente a todos os textos e discursos – tanto da vida social como das artes – foi Mikhail Bakhtin¹⁰ e seu círculo¹¹ de estudos, que era integrado por Valentin Volochinov e Pavel Medvédev. Como filósofo da linguagem, Bakhtin buscava entender o ser humano na vida por meio da linguagem, nas diferentes interações e esferas de atuação. Nas palavras de Fiorin (2016, p. 69), “os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades”.

Antes de abordarmos o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, é muito importante discutirmos como os gêneros podem ser articulados com outros elementos linguísticos para a promoção do letramento e participação significativa nas diversas situações comunicativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável por nortear os currículos e as propostas pedagógicas das redes públicas e particulares entende que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (Brasil, 2017, p. 67).

Cada esfera de atuação social (como o trabalho, o ambiente de ensino, as relações familiares) possui seus próprios gêneros do discurso que são articulados na medida em que essas esferas são transformadas, moldadas e afetadas pelas mudanças sociais, tecnológicas e de necessidade imediata. Quanto maior o nosso

⁹ Vale destacar a própria etimologia latina dessa palavra (*genus, genera*), no sentido de “família, origem, raça, tipo.” Retirado de <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/genero/>>, acesso em 30 janeiro 2024.

¹⁰ Não levantaremos discussões acerca das polêmicas envolvendo a autoria de algumas obras criadas pelo chamado Círculo de Bakhtin – como é o caso, por exemplo, de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* ([1929] 2017).

¹¹ Trata-se de um grupo de intelectuais que se encontrava regularmente de 1919 a 1929 para discutir questões voltadas para filosofia, estética e outras questões relacionadas à linguagem (FARACO, 2003).

repertório e conhecimento sobre o funcionamento de cada gênero, maior será nossa desenvoltura diante deles. Segundo Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 2010, p. 279).

É mais comum o aparecimento da expressão “gêneros textuais” do que “gêneros discursivos” nos materiais didáticos e práticas escolares. Segundo Marcuschi (2002), nos PCN's, há uma grande circulação desses termos e isso acontece por questões metodológicas e conceituais. O autor considera o termo "gênero textual" em virtude da preocupação com os aspectos pragmáticos e funcionais dos textos na comunicação e na prática pedagógica, no âmbito da teoria da linguagem. No entanto, reconhece a influência discursiva e a relevância da interação social na constituição dos gêneros.

Do ponto de vista teórico e bakhtiniano, esses termos não são equivalentes. Ao voltarmos para as obras atribuídas a Bakhtin e ao Círculo não aparece a expressão “gêneros textuais”. Nesses materiais, encontramos “gêneros discursivos” ou “gêneros do discurso”. Ao entender os gêneros como parte dos processos interacionais e históricos, os estudos dos gêneros discursivos assumem uma postura diferente das concepções estruturalistas, concentrando no contexto social em que estão inseridos e, sobretudo, na maneira com que esses significados são construídos.

Para Bakhtin (2016 [1952-1953]), os gêneros discursivos são compostos por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O conteúdo temático pode ser entendido como o assunto, o tema do texto escrito ou oral. A construção *composicional*¹² diz respeito ao arranjo típico das partes de um texto, isto é, ao aspecto estrutural do gênero discursivo. O estilo são as escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais que são operadas na língua. Tais estruturas se entrelaçam na totalidade de sua expressão verbal para produção de significados. Fiorin (2022, p. 68) destaca que “Bakhtin não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles constituem”. Para Bakhtin, a língua opera na

¹² Base de onde se pode falar em *gênero textual*.

articulação dos enunciados, sejam eles orais ou escritos, numa dada interação social. Sendo assim,

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seção esperada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e sobretudo, por sua concentração composicional. Estes três (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 279).

Medviédev (2012, *apud* Paula e Rodrigues, 2022) afirma que todo discurso é dialógico e que a relação entre as instâncias¹³ (sujeito, espaço e tempo) forma o enunciado. A linguagem é compreendida como uma ação interativa em que

Qualquer enunciado é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual – o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta. Ele mesmo reage a algo: ele é inseparável do acontecimento da comunicação (Paula; Rodrigues, 2022, p. 183).

Podemos refletir a partir disso que o enunciado não é somente um produto isolado, mas se configura como um elemento dinâmico que integra a construção de sentidos numa dada interação. É diretamente influenciado pelas condições temporais, espaciais e das condições sociais dos interlocutores envolvidos. O enunciado não só transmite uma mensagem, mas é responsável pelo engajamento dos participantes na comunicação, revelando a natureza dialógica da linguagem.

Optamos pelo termo gênero textual/discursivo, considerando sua natureza socio-histórica. Aqui, tratamos especificamente de textos multimodais, entendendo que são construções repletas de signos diversos. A partir disso, adotaremos a expressão gênero textual/discursivo, partindo da concepção de que a linguagem se

¹³ Paula e Rodrigues (2022, p. 27) chamam a atenção para a definição de verbivocovisualidade. Para eles, “a verbivocovisualidade diz respeito ao trabalho, de forma integrada, com as dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras”.

concretiza por meio do dialogismo, exigindo uma atividade responsiva por parte do interlocutor.

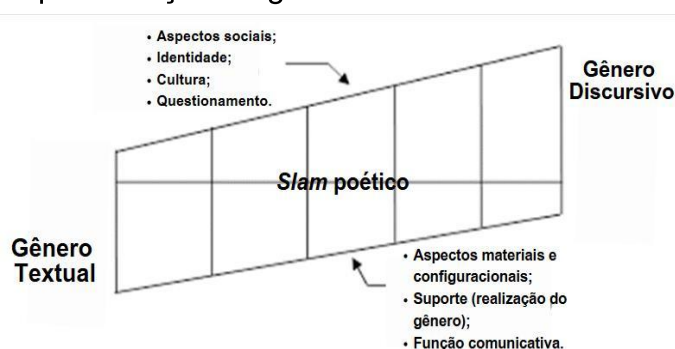
No *slam* poético, o enunciado age na integração com o público – como uma parte ativa de um diálogo – reforçada pelos aspectos sonoros, visuais e pelo sentido das palavras. A *performance*, nesse caso, é extremamente relevante, pois é por meio dela que o ato social mencionado anteriormente se torna completo, estabelecendo um engajamento entre a realidade social do poeta e o público presente.

Os gêneros textuais/discursivos são articulados conforme a necessidade de cada indivíduo em suas práticas sociais, assumindo novos formatos, funções e variações estruturais e linguísticas. Marcuschi (2010) considera que os gêneros são históricos e diretamente entrelaçados às práticas sociais. Sobre gênero textual, o autor entende que é

Noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composicionais (Marcuschi, 2010, p.04).

Entendemos que há uma fronteira bastante tênue entre o gênero textual e o gênero discursivo. O primeiro tem uma preocupação configuracional textual e de suporte; o segundo está ligado às questões/impactos sociais do gênero. No *slam* poético, essa diferenciação se torna bastante clara. Enquanto gênero textual, o *slam* apresenta uma configuração marcada pela oralidade, pelas figuras de linguagem, etc. Como gênero discursivo, o *slam* extrapola a forma: ele é um espaço discursivo que é marcado pelo questionamento, expressão de identidades, resistência cultural e do enfrentamento.

Figura 3 – Representação do gênero textual/discursivo *slam* poético



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir de uma perspectiva bakhtiniana, Travaglia (2017) considera que o gênero assume uma função social dentro de uma determinada comunidade discursiva, a qual interfere diretamente na disposição e estruturação dos textos para atingir objetivos específicos. No contexto do *slam* poético, por exemplo, a estrutura e a disposição dos poemas são moldadas de acordo com o objetivo pretendido: denunciar, impactar, refletir, emocionar etc. Essa postura reflete não somente o estilo do poeta, mas também a interação dinâmica entre o artista e a comunidade discursiva do *slam*. O autor assevera que

o gênero é um instrumento linguístico-discursivo devidamente estruturado, criado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar a atividade em que o gênero tem um papel essencial (Travaglia, 2017,) p.17).

Bakhtin (2003) argumenta que a palavra é permeada pela expressão individual, uma vez que nós interagimos por meio de enunciados únicos em um dado espaço e tempo. O autor afirma: “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (Bakhtin, 2003, p.295). E esse conjunto de enunciados são mobilizados na construção de diferentes discursos e inseridos numa dada interação, confrontando outros discursos socialmente construídos. O *Slam* é um gênero que desafia os discursos e normas estabelecidas (linguísticas, estruturais e sociais), promovendo uma reflexão crítica sobre variadas temáticas sociais, políticas e experiências pessoais em cada evento performático. Diante disso, o *slam* poético, por isso, se revela um gênero produtivo para estudos nas aulas de LP.

A partir de uma concepção dialógica da linguagem, vertente sustentada pela ideia de que os indivíduos mobilizam e são mobilizados pelas práticas sociais e ideológicas nas diferentes esferas sociais de atuação, é possível estabelecer uma relação direta do *slam* poético com cultura e identidade. Segundo Faraco (2006, p. 57), “o universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo”. Vigotski (1999) já apresentava antes essa mesma linha de pensamento, afirmando que o universo da cultura e da arte exige resposta, motiva certos atos e atitudes. Para esse autor, “É isso que o leva a firmar que a arte é o social em nós” (Vigotski, 1999, p. 12). Esse conceito de compreensão ativa e responsiva é

extremamente importante para a reflexão dos) enunciados - entendidos aqui como uma unidade de comunicação verbal – como evento único, irrepetível e viva dentro da interação com o outro.

Para Bakhtin (2003, p. 340), “o texto é um visto como reflexo subjetivo de um mundo objetivo. É a expressão de uma consciência que reflete algo”. Cada apresentação de *slam* poético pode ser considerada como uma visão de mundo diante de um conjunto complexo de signos, tornando-se um meio bastante oportuno para que diferentes experiências e narrativas sejam compartilhadas e (re)conhecidas.

É válido ainda destacarmos as relações entre tempo e espaço, denominadas de cronotopo¹⁴ por Bakhtin. Embora esse conceito tenha sido pensado para a construção do romance, algumas reflexões podem ser suscitadas no que concerne às performances que são construídas e recebidas pelo público do *slam* poético. Primeiramente, as temáticas dos poemas declamados possuem uma forte relação com o lugar das apresentações, uma vez que os espaços de fala (uma praça pública, um café, uma estação de metrô) são determinantes para a experiência dos espectadores em um dado momento irrepetível, assim como a temporalidade das memórias e experiências vivenciadas nos discursos de cada participante naquele instante.

Isso também acontece com o *slam*, pois a experiência pode variar significativamente conforme o espaço em que ocorre. Por exemplo, um *slam* realizado em uma praça tem uma dinâmica diferente daquele apresentado em um anfiteatro. Em ambientes abertos, o público tende a se sentir mais à vontade, e os participantes têm maior liberdade para se expressar sem precisar regular tanto o vocabulário ou o tom da apresentação. Já em espaços mais formais, como auditórios ou escolas, pode haver uma adaptação do discurso para se adequar às expectativas do público ou às regras institucionais.

De acordo com Gouveia (1998, *apud* Guedes, 2022), os sistemas linguísticos são configurados pelo uso, considerando o contexto da situação e o contexto da cultura. Para o autor, o contexto da situação

se configura como elemento motivador das escolhas que se realizam no nível do “registro do texto” a partir das variáveis de campo, relação

¹⁴ Esse termo inclusive é presente nas ciências exatas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade de Albert Einstein.

e modo. [...] Já o contexto de cultura, para Gouveia (1998), é também um elemento motivador que possibilita as escolhas que ocorrem no âmbito do “gênero do texto” (Guedes, 2022, p. 150).

O *slam* poético é fortemente influenciado pelo contexto da situação, modo particular, em que os *slammers* trazem suas próprias variantes linguísticas e as adaptam conforme os objetivos pretendidos num dado contexto, modelando o gênero a partir de todas as possibilidades de sentidos, a partir de uma determinada cultura.

É nessa conjuntura que o discurso pode ser compreendido como uma forma de atuação social, por meio da qual as vozes sociais são mobilizadas e dirigida umas em relação às outras, dentro de um determinado espaço sócio-histórico. Para Rojo e Moura (2012, p. 217), “o discurso é a arena de enfrentamento dessas diferentes vozes, o lugar da presença inerente do outro”.

Algumas questões podem ser suscitadas a partir dessas discussões: Com quais vozes sociais o *slam* poético interage? Quais são as principais motivações? Quais são os efeitos produzidos por esses discursos? Bakhtin (2003) ressalta que é a partir dessa interação com a voz do outro que a nossa identidade, crenças e valores são construídos.

Na relação criadora com a língua, não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (...) quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente (Bakhtin, 2003, p. 330).

O *slam* poético é marcado pelo confronto desses discursos, de variadas reações tanto por parte do *slammer*, quanto do público. É uma forma de exteriorizar¹⁵ tudo aquilo que incomoda – exteriorizando por meio das palavras – discursos com inúmeras reações emocionais paixões, desejos, frustrações e sonhos. Desse modo, torna-se um campo fértil para diversas manifestações daquilo que acreditam (ou não). Para D’Alva (2014, p. 120), “o *slam* é feito pelas e para as pessoas”.

Conforme Bakhtin (2003), o signo é repleto de valores ideológicos, crenças e simbolismos. Essas vozes carregam “um ponto de vista apreciativo constituído em determinado lugar socio-histórico” (Rojo, 2015, p. 217). Ao reconhecer a influência

¹⁵ Considero que esse é o componente mais importante do *slam* poético, na medida em que serve como um instrumento encorajador para que os participantes expressem suas emoções, compartilhem suas histórias e deem voz às suas vivências pessoais.

desses elementos, podemos compreender melhor a dinâmica e a complexidade dos eventos comunicativas nas interações sociais, considerando variados aspectos para além da comunicação verbal.¹⁶

Os elementos extraverbais estão relacionados à dimensão social em que os enunciados são proferidos (Baumgartner, 2015), afetando diretamente na compreensão e interpretação desses enunciados. Essa rede de significações nos acompanha a cada instante, desde as situações de comunicação oral mais cotidianas até as mais complexas.

O *slam* poético é composto por uma série de elementos não verbais da comunicação oral, os quais, na maioria das vezes, não são sistematizados – enquanto objeto de estudo – e colocados como pauta de ensino. É muito importante que tais aspectos sejam observados e legitimados por uma orientação pedagógica que não se limite apenas a parte verbal, mas que considere os outros elementos que constituem o enunciado.

2.3 A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) nas práticas do *slam* poético

Nessa subseção, apresentaremos alguns motivos teóricos e práticos que nos motivaram a trazer as postulações de Hasan (1989) – a Estrutura Potencial do Gênero – para a presente pesquisa no contexto dos gêneros discursivos. Acreditamos que essa teoria é bastante flexível e relevante para a reflexão das estruturas esperadas que podem ocorrer em uma dada situação de interação – no caso, no *slam* poético – levando em consideração a configuração multimodal dos gêneros.

Guedes (1998, *apud* Gouveia, 2022) define a Estrutura Potencial de Gênero (EPG) como um conjunto dos diferentes elementos retóricos que compõem um gênero, sejam eles obrigatórios, opcionais ou iterativos (recursivos). Ademais, a EPG também revela como esses elementos são organizados dentro de um determinado texto.

Hasan (1989), por meio da Estrutura Potencial do Gênero, busca investigar de que maneira as propriedades estruturais do texto podem ser relacionadas com as configurações do contexto em que essa interação acontece. Ou seja, o autor analisa

¹⁶ Segundo Bakhtin, “Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente”. (Bakhtin/Volochínov 1929 [1999, p. 4]).

de que forma os elementos textuais – como o conteúdo das informações e as escolhas lexicais – são influenciados pelo ambiente social, cultural e comunicativo no qual o texto é produzido e interpretado.

Ao considerar a própria natureza do *slam* poético de resistência, ele tem uma natureza bastante plástica, ou em outras palavras, uma estrutura potencial que não o torna engessado. E essa plasticidade discursiva não entra em conflito com um estágio posterior do gênero na prática multiletrada, uma vez que essa ideia de mecanismo de ação social está presente também em Bakhtin. Adaptamos de Simões (2021) algumas predicções sobre a estrutura do gênero discursivo para a presente pesquisa:

Quadro 1: Elementos representativos do *slam* poético

➤ Que elementos DEVEM ocorrer no <i>slam</i> poético? (obrigatórios)
➤ Que elementos PODEM ocorrer no <i>slam</i> poético? (opcionais)
➤ Onde DEVEM ocorrer?
➤ Onde PODEM ocorrer?
➤ Com que frequência eles ocorrem? (recursivos/iterativo)

Fonte: Adaptado de Simões, 2021, p. 183. Adaptação feita para o *slam* poético.

A apresentação dos elementos desse quadro será feita detalhadamente nas seções “Dimensões Ensináveis do Gênero”, enquanto gênero textual/discursivo, e no “Quadro Analítico das Produções Poéticas”, com base nas produções poéticas realizadas pelos alunos.

Para Hasan (1989, p. 64), por meio da EPG, é possível mostrar “a gama total de elementos opcionais e obrigatórios e a sua ordem”. É possível inclusive estabelecermos uma analogia dessa teoria com o *mapeamento genético*¹⁷, considerando que ambos fazem alusão a *sistemas complexos*¹⁸, mas que são adaptáveis e dinâmicos. No mapeamento genético, os genes carregam as unidades fundamentais que vão direcionar as características de um indivíduo. Apesar desse código genético direcionar uma gama de comandos, a expressão dos genes pode

¹⁷ “Mapeamento genético ou posicional de um gene, também conhecido como mapeamento por recombinação ou análise de ligação, envolve a construção de mapas a partir de dados obtidos pela análise de marcadores herdados.” (Silva, 2012, p.12).

¹⁸ No trabalho de (Simões, 2021) o termo “DNA” é citado apenas no título “A EPG: o DNA do texto”, de forma figurada, para relacionar com a EPG.

sofrer várias alterações (fenótipos), sendo influenciada por fatores ambientais, por exemplo.

Na perspectiva da EPG, o gênero multimodal *slam* poético é permeado por uma estrutura potencial – não fixa - maleável e adaptada às diversas situações que o texto está submetido, permitindo uma vasta gama de performances poéticas (fenótipo) dentro de uma estrutura minimamente prevista no gênero. Cada modo semiótico pode ser considerado como um “código genético” – suscetível a mudanças (mutação) adaptado às vivências, experiências e intencionalidades do *slammer*.

Dessa forma, o texto é compreendido por Hasan (1989) como um potencial de significado, uma “unidade de estrutura geral ou global que o identifica” (Hasan, 1989, *apud* Simões, 2020). Isso significa dizer que todo texto possui uma estrutura, desde os corriqueiros até os mais complexos e formais. O *slam* poético, mesmo sendo caracterizado pela sua espontaneidade e liberdade de criação, é composto por uma estrutura potencial a se realizar, dentro de uma realidade que se limita e se modifica – de forma bastante volátil, dinâmica – diretamente afetada pela identidade e as vivências dos poetas. No entanto, algumas estruturas são essenciais para a construção da *performance*, como o grito de guerra, o tempo limite de até três minutos, a ausência de instrumentos musicais ou adereços cênicos e a interação com o público. Esses aspectos serão avaliados e analisados na hora das *performances* dos alunos, considerando como cada *slammer* articular a liberdade criativa com a parte estrutural do gênero.

Agora, abordaremos a interface entre a Multimodalidade, a Gramática do Design Visual e a Semiótica Social, explorando como essas abordagens interagem e se complementam no contexto da aprendizagem e das *performances* dos alunos. Vamos, então, avançar para essa discussão.

2.4 MULTIMODALIDADE, A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E A SEMIÓTICA SOCIAL

Consideramos a semiótica social como um campo de pesquisa bastante pertinente para a reflexão dos processos e efeitos provocados pelos diversos modos de comunicação nas interações sociais, justamente pelo fato de que os modos semióticos estão presentes em todos os textos, tornando-os “multimodais” por

natureza. A partir disso, seguiremos nossa discussão com a Gramática do Design Visual (GDV), elaborada por Kress e van Leeuwen (2006). É por meio dela que os autores fizeram uma releitura das metafunções da Gramática do Sistêmico-Funcional para o campo das imagens. Já que se refere à multimodalidade, discutiremos seu conceito e de que maneira ela aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Ao considerar o *slam* poético como um gênero multimodal, busca-se estudar, a partir dessas teorias, propriedades para além do aspecto verbal, considerando a forma com que os modos semióticos são organizados para a construção de sentidos, com o objetivo de refletir sobre os principais impactos suscitados na relação público-apresentador.

2.4.1 Conceito de multimodalidade

Ao estudar a multimodalidade no contexto do gênero multimodal *slam* poético, estamos interessados na forma com que os enunciados são empregados para a construção do propósito comunicativo do gênero, em uma sociedade cada vez mais multimodal. A exploração dessas possibilidades no contexto educacional torna-se indispensável, estreitando as relações escolares com o contexto social e cultural dos alunos. A articulação dos diferentes modos semióticos (visuais, gestuais, espaciais, escritos etc.) pode ser observada de forma sistemática, de modo que o texto seja considerado uma “unidade de significação, construída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos” (Vieira; Silvestre, 2015, p. 98).

As práticas de ensino de Língua Portuguesa, muita das vezes, são voltadas para os textos escritos, desconsiderando aspectos multimodais do texto, os quais são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades multiletradas. O desenvolvimento de um olhar multimodal sobre os gêneros é imprescindível, tendo em vista que os textos estão cada vez mais complexos e diversificados. A partir disso, os alunos são estimulados a compreenderem melhor as mensagens transmitidas, adotando uma postura crítica e reflexiva diante dos textos orais e escritos.

Kress e van Leeuwen (2006) argumentam que toda comunicação é multimodal, pois nas diversas práticas comunicativas, as pessoas fazem uso de diversos recursos

linguísticos verbais ou não. A multimodalidade para esses autores é entendida como a integração desses modos semióticos na linguagem, para a produção de sentido nos mais variados contextos de interação. Mesmo um texto estritamente verbal possui interferências visuais (como a formatação do texto), auditivos (entonação ao ser lido em voz alta), tato (espessura e qualidade do papel) e outros elementos que contribuem na construção dos sentidos.

Na BNCC, a multimodalidade aparece no eixo da análise linguística/semiótica, com uma proposta de reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que circulam nas diversas mídias e áreas de atuação humana. As estruturas multimodais estão presentes em nosso dia a dia e frequentemente não percebemos o quanto elas influenciam nossas formas de comunicação. Para o documento é de suma importância

Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a **multimodalidade** e a multissemiose. (Brasil, 2017, p. 79, grifo nosso).

Ao estudar o *slam* poético sob o viés da multimodalidade, podemos entender como os diferentes modos semióticos se combinam e se articulam para a promoção de significados, criando uma atmosfera performática de natureza impactante e envolvente. Cani e Coscarelli (2016), para além dos aspectos multimodais, consideram ainda os aspectos sociais relacionados aos textos. Para as autoras, essas habilidades comunicativas e discursivas devem ser usadas para agir no mundo, promovendo uma participação mais ativa e crítica nas diversas situações em que os alunos estiverem inseridos. Reiteramos que o *slam* poético está no limiar entre a parte da materialidade (composição textual) e a social (discursiva – agir no mundo).

A multimodalidade é de grande interesse para nossa pesquisa, uma vez que oferece subsídios para a compreensão dos modos semióticos que são utilizados para a construção do gênero multimodal *slam* poético. É necessário observar de que maneira esses recursos são utilizados nas *performances* para a produção de significados e engajamento com o público.

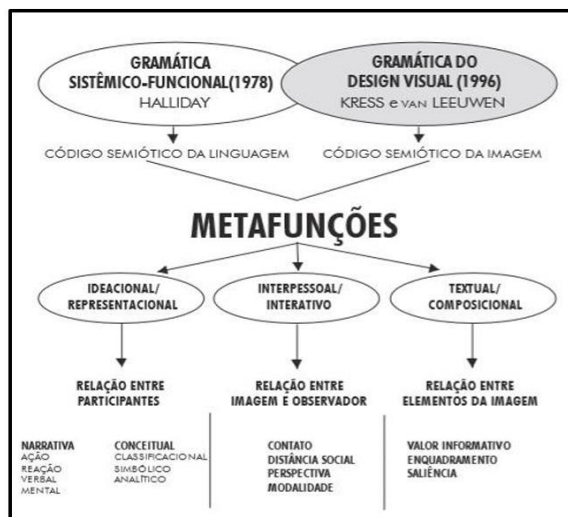
2.4.2 A Gramática do Design Visual (GDV)

Entendemos que o esquema analítico da Gramática do Design Visual proposto por Kress e van Leeuwen (2006) é oportuno para o trabalho do *slam* poético, pois leva em consideração os diferentes modos semióticos e práticas identitárias e culturais existentes nas apresentações que podem ser aproveitados para uma leitura multimodal. De forma bem semelhante em relação às palavras, as imagens (re)produzem atividades sociais, relações afetivas e interação nas diversas atividades comunicativas. A apresentação de um *slam* poético pode afetar o direcionamento do nosso olhar e da compreensão da mensagem, uma vez que as disposições dos elementos não-verbais estão atreladas ao código visual. Com o objetivo de entender seu mecanismo de funcionamento, essa seção busca descrever a função da Gramática do Design Visual e quais são as metafunções e categorias que estão mais relacionadas com o *slam* poético.

A Gramática do Design Visual, organizada em 1996, emerge de uma necessidade linguística de superar várias dificuldades na análise de materiais imagéticos, de forma sistematizada e reconhecendo a legitimidade e especificidades dessas estruturas. Os autores – dentro da perspectiva da linguística funcional de Halliday – buscam refletir como organizamos nossos pensamentos com as imagens, assim como fazemos com a fala e a escrita.

Kress e van Leeuwen (2006) dividem as metafunções em três tipos, a saber: representacional, interativa e a composicional. É importante destacar que essas categorias são releituras – como novas proposições - da Gramática Sistêmico Funcional (GSF) de Halliday (1985) para o domínio das imagens. A tabela organizada por Almeida (2008) resume bem a organização metafuncional desse processo:

Figura 4: Esquema comparativo entre a GSF e a GDV



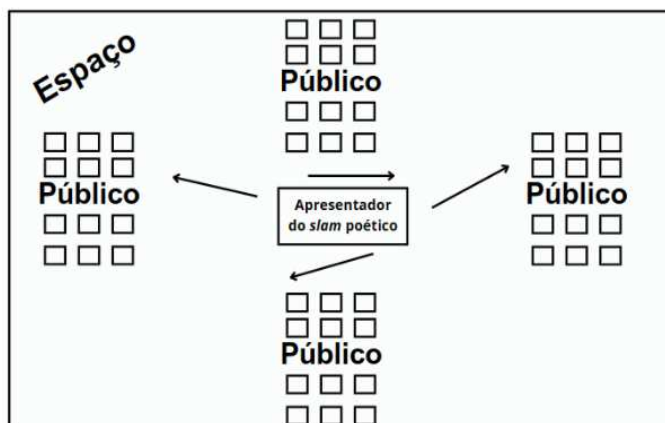
Fonte: Adaptada de Almeida, 2008. A Gramática do Design Visual.

O gráfico acima mostra a articulação entre as propostas da Gramática Sistêmica Funcional (Halliday) e da Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen). Enquanto a primeira concentra-se na análise sociosemiótica da linguagem, a última direciona seu enfoque para a análise das imagens. A paridade entre elas se dá pela estrutura em que se materializam.

No caso específico do *slam* poético, elegemos as categorias “representacional” e “interativa” para discuti-las, considerando que atendem aos propósitos de nossa pesquisa. Segundo Almeida (2008, p.13), “a função representacional é obtida nas imagens através dos participantes representados que podem ser pessoas, objetos ou lugares”. Kress e van Leeuwen (2000) dividem essa função em duas: narrativa, quando há ações e eventos e conceitual, a qual observa e categoriza pessoas, objetos ou lugares.

A representação narrativa é marcada por uma ação, realizada por um vetor, envolvendo a direcionalidade dos atos dos participantes. No caso do *slam* poético, essa metafunção é bastante pertinente, considerando que o gênero faz uso constante de movimentos (gestuais, visuais, corporais e deslocamentos dentro do espaço de apresentação). Novelino (2006) apresenta as estruturas visuais com linhas, setas e caixas. As linhas e as pontas das setas revelam a direção dos movimentos dos participantes. Já as caixas representam pessoas, locais e objetos concretos ou abstratos.

Figura 5: Representação narrativa do *slam* poético



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A figura acima é uma tentativa de introduzir as estruturas visuais propostas por Novelino (2006) no contexto do gênero multimodal *slam* poético. A movimentação do *slammer*, representada no gráfico, revela como a expressão corporal e a interação física contribuem para a performance durante a apresentação e sua interação com o público, influenciando na interatividade e transmissão de diversas emoções e sensações.

Outra categoria que merece atenção na nossa pesquisa é a função interativa, a qual é “responsável por representar as relações sociais entre o produtor, o observador e o objeto representado, logo, representa uma relação social particular entre os sujeitos através de imagens” (Vieira, 2010, p.37). No *slam* poético, essa metafunção desempenha um papel muito importante, uma vez que o poeta cria uma atmosfera de engajamento e dinamismo com os espectadores e com o próprio espaço de realização das *performances*. Segundo Almeida (2006), essa categoria:

estabelece estratégias de aproximação ou afastamento do produtor de texto em relação ao seu leitor (um participante que é exterior à imagem), buscando estabelecer um elo, imaginário, entre ambos. São apontados quatro recursos utilizados no processo: contato, distância social, perspectiva e modalidade (Almeida, 2006, p. 18).

O contato, segundo a autora, diz respeito ao modo como o olhar é direcionado, como uma espécie de “convite à interação”, criando um vínculo entre os participantes. No caso do *slam* poético, a forma com que o olhar é conduzido pode expressar diferentes sentimentos e sensações, dependendo do conteúdo temático da apresentação. Nas declamações, o público é convidado a compartilhar das emoções

e experiências do poeta, moldando por meio dos recursos semióticos os efeitos pretendidos.

Para Ravelli (2014, p. 215), “a dimensão da distância social pode variar desde o íntimo e pessoal até o social e ao público ou impessoal, e é concretizada pela distância da posição de visualização”. Essa interação social acontece em um determinado espaço e sua disposição – de proximidade/intimidade ou não – interfere diretamente na experiência dos envolvidos. Dependendo da perspectiva com que as apresentações de *slam* acontecem, as interações podem denotar uma série de relações, como de poder, por exemplo. Entretanto, é necessário bastante cuidado em relação a essa movimentação do *slammer*, por termos dificuldades em definir com precisão se aquela captação da imagem reflete na verdade a intencionalidade presente na performance do poeta. Se registrarmos a imagem de cima para baixo, por exemplo, o apresentador será captado segundo a nossa perspectiva, não necessariamente como ele deseja ser visto¹⁹.

As discussões sobre as metafunções são bastantes pertinentes para nossa pesquisa, ao considerarmos que elas se revelam para fazermos uma análise dos diferentes modos de representação visual e na interação entre o poeta e o público. O papel das cores, composição e enquadramento são extremamente importantes na construção de sentidos, expressando conexões efetivas e emocionais durante as performances.

2.4.3 Semiótica social na concepção de Hodge e Kress

Desenvolvida primeiramente por Hodge e Kress (1988), a teoria da Semiótica Social contempla os variados modos semióticos humanos, revelando que o signo linguístico é guiado de forma sistematizada e com interesses bem definidos dentro de um contexto sociocultural. No momento em que o emissor produz enunciados, há uma seleção de vários elementos linguísticos e extralinguísticos para atingir determinado objetivo. O receptor, a partir de suas experiências e motivações, seleciona os elementos enunciativos que serão interpretados, assumindo uma postura ativa diante dos discursos. Hodge e Kress (1988) tratam da semiótica e semiótica social como

¹⁹ A Gramática do Design Visual, nesse caso, especificamente, pode apresentar algumas limitações nos estudos dos movimentos, se desconsiderarmos o movimento como socialmente e culturalmente orientados no processo da significação.

[...] o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação [...]. A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos [...]. Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. (Hodge e Kress, 1988, p. 261, tradução nossa).

É oportuno destacar que o conceito de semiótica é inicialmente colocado por Saussure (1975), refletindo o signo linguístico no contexto da vida social do indivíduo a partir de um viés da psicologia. Inicialmente, essas discussões estavam presentes na medicina grega como sinônimo de "sintomatologia" e, posteriormente, são levados para os estudos da linguagem. Assim, Saussure assume a semiologia e Pierce a semiótica. Para o linguista de Genebra, a semiótica é “uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social” (Saussure, 1975, p. 24). Os estudos semióticos estão diretamente conectados com a criação e interpretação dos signos linguísticos, considerando a cultura, a historicidade e a interação entre o corpo e a mente²⁰.

O *slam* poético pode ser considerado um gênero intrinsecamente multimodal, justamente por utilizar diversos modos semióticos, em que os discursos presentes no espaço, movimentos das encenações, vestuário e na interação com o público são mobilizados, revelando que as práticas de letramentos extrapolam o tradicionalismo da escrita. A partir disso, as discussões são centradas nos usos da linguagem multimodal pelos praticantes do *slam*, ao considerá-los como agentes de letramentos, tendo em vista que suas ações são marcadas pela constante procura de novos recursos e significações para emissão de sentimentos e inconformismos.

Ravelli (2014) argumenta que as construções não são apenas estruturas físicas; elas reproduzem e carregam ideias, valores e culturas que influenciam diretamente na interação dos participantes uns com os outros na sociedade. Em relação aos espaços onde o *slam* é realizado, podemos dizer que eles desempenham uma função única e significativa, sendo palcos onde as performances ganham vida e efeitos variados. O metrô e as ruas, por exemplo, podem assumir uma atmosfera mais

²⁰ De acordo com Pimenta (2001), a semiótica surgiu como uma tentativa de compreender a relação entre o corpo e mente numa dada cultura: “no seu uso mais antigo, o termo semiótica era aplicado ao estudo de padrões observáveis de sintomas fisiológicos induzidos por algumas doenças.” (Sebeok, 1994 *apud* Pimenta, 2001, p. 186).

vibrante, de protesto ou de engajamento social. Já as praças, com seu caráter mais aberto e comunitário, podem desencadear um espaço de encontro e celebração, onde os *slammers* podem compartilhar suas histórias e reflexões, estabelecendo engajamento e interatividade com suas comunidades locais. Para Sabino e Lody (2011, p.82), “Vê-se um corpo organizado simbolicamente que se comunica e que se integra a diferentes espaços, como o do lazer [...]”. Também Ravelli afirma:

No entanto, eu diria que esses edifícios são textos, eles constroem e favorecem significados, eles são construtos socioculturais, e, como tal, precisam ser compreendidos, apreciados, questionados, aplaudidos e criticados, assim como qualquer outro texto pode e deveria ser. Eles fazem parte do nosso mundo social, e é isso que precisamos entender. (Ravelli, 2014, p. 223)

O modo semiótico utilizado pelas apresentações de *slam* poético pode ser visto dentro de um sistema de representação, no qual a disposição do público, dos *slammers*, dos jurados influenciam e são determinantes na produção dos enunciados. Neste sentido, pautamos esta abordagem no trabalho de Sônia Pimenta (2001) para reforçarmos a importância dos elementos semióticos, para a construção do arranjo espacial. Ela é uma pesquisadora e teórica brasileira, conhecida por suas contribuições no campo da Semiótica Social. É uma das principais estudiosas que aplicam os princípios da semiótica à análise das práticas sociais e culturais.

O trabalho de Pimenta (2001) instigou uma série de reflexões sobre a forma com que os modos semióticos são organizados para a construção de significados. A autora realiza uma discussão sobre o arranjo espacial das carteiras da sala de aula, discutindo de que maneira a estruturação desse espaço favorece os discursos de poder. A partir disso, ela insere em um quadro para reproduzir os significantes e os significados criados.

Realizamos uma adaptação desse quadro no contexto do gênero multimodal *slam* poético, considerando os diferentes significados produzidos pelos espaços e movimentação em que os *slammers* estão submetidos:

Quadro 2: Significantes e significados representativos do *slam* poético

SIGNIFICANTES	SIGNIFICADOS
---------------	--------------

Espaços urbanos diversos (rua, praça, metrô, etc.)	+ Liberdade
Multidão fluida e dinâmica (heterogeneidade do público)	+ Interação/engajamento
Atmosfera descentralizada (formato de círculo)	+ Denúncia/revolta
Disposição dos corpos no espaço	+ Combatividade
	+ Indignação

Fonte: Pimenta (2001) adaptado para o *slam* poético.

A disposição física e de movimentação dos corpos dos participantes no espaço também têm um impacto profundo na transmissão comunicativa e na construção de significados. Isso porque a postura corporal, os gestos, os olhares e as expressões faciais dos *slammers* intensificam a troca de experiências individuais e coletivas, tornando as apresentações mais dinâmicas e interativas. Para Sabino e Lody (2011, p. 109):

O corpo é sinalizado por diferentes elementos visuais e faz das linguagens expressivas e gestuais importantes formas de comunicação e de compreensão comum entre o que se entende por corpo individual e corpo coletivo.

De acordo com Pimenta (2001), ao praticarem uma ação, os indivíduos são produtores e receptores de significados a partir de suas experiências sociais, históricas e culturais, tornando, assim, o corpo instrumento comunicativo. A pesquisadora acrescenta ainda que

Ao considerarmos o corpo como forma de comunicação e representação é importante também ressaltar que atos são compostos de corpos posicionados num determinado local (espacialidade) e num determinado tempo (temporalidade). Esses corpos se movem através do espaço e são posicionados uns em relação aos outros (códigos espaciais), e em relação a objetos, adotando diferentes posturas, fazendo diferentes gestos, manipulando objetos, mostrando diferentes expressões faciais e assim por diante. Um ato, portanto, pode ser visto como uma unidade de significado. (Pimenta, 2001, p. 191).

Nas apresentações de *slam* poético, o corpo do *slammer* é um instrumento fundamental para sua *performance*. A movimentação, gesticulação e ocupação do espaço no palco formam uma rede de significações, com propósitos bem definidos, não aleatórios. Esses modos semióticos ajudam e intensificam a mensagem de seus

discursos, criando uma conexão emocional e responsiva com o público. Sabino e Lody (2011) realizam um paralelo com a dança, mas podemos articular seus conhecimentos no contexto da movimentação corporal, quando afirmam que

O corpo é um espaço socialmente informado, que assume repertórios de movimentos e se define como um lugar de produção de conhecimentos. A dança é uma realização social, uma ação pensada, refletida, elaborada tática e estrategicamente, abrangendo uma intenção de caráter artístico, religioso, lúdico, entre outros. (Sabino; Lody, p.16).

Os autores buscam nas práticas culturais antigas uma reflexão sobre a maneira com que os movimentos influenciam e moldam as identidades das sociedades contemporâneas. Segundo os pesquisadores, a ancestralidade está impregnada de significados - culturais, históricos e ritualísticos – transmitindo e vivenciando práticas e crenças para a manutenção da memória e identidade das comunidades. Dessa forma, eles afirmam:

Os povos do mundo têm nas suas danças circulares o sentimento de unidade, de integração, de continuidade da ação motora, experimentadora na própria vivência do corpo, que segue de maneira organizada detalhes que vão do olhar até giros em torno de si mesmo. (Sabino; Lody, p. 47)

A proximidade física do público pode influenciar profundamente na dinâmica das apresentações, afetando o modo como essas mensagens são recepcionadas. Os espectadores do *slam* que estão fisicamente mais próximos uns dos outros podem se sentir mais acolhidos e engajados no momento das declamações, enquanto aqueles que estão mais distantes podem dificultar o engajamento. Para Hodge e Kress (1988, p. 52), “De todas as dimensões da situação semiótica, a mais fundamental são as relações físicas dos participantes (corpos) no espaço”.

A disposição circular dos ouvintes contribui também para a criação de uma atmosfera acolhedora, de inclusão e de colaboração, em que os olhares são distribuídos e confrontados em um mesmo nível de altura. Nesse tipo de organização, normalmente não há uma posição centralizada ou superior dos poetas em relação ao público. Em determinadas apresentações de *slam* poético, os eventos são realizados em disposições circulares ao redor do palco ou do *slammer*. Essa organização

espacial favorece o sentimento de pertencimento, engajamento e de unidade entre os participantes. Para Sabino e Lody,

O círculo, a roda, os movimentos em permanente rotação criam sentimentos e formas de sociabilidade, trazendo experiências coletivas no ato de dançar, de estabelecer contato com o corpo, de sentir uma prática que integra e se unifica na própria coreografia. (2011, p. 48)

Hodge e Kress (1988, p. 56) destacam os aspectos oculares, no momento em que asseveram que “o movimento ocular, o olhar, é um sistema de sinalização particularmente significativo”, uma vez que pode ser um instrumento poderoso para expressar uma variedade de sentimentos e intenções, promovendo o engajamento de forma mais direta. A partir do contato visual com o público, o poeta pode estrategicamente intensificar uma palavra ou frase importante na sua performance, reforçando os efeitos pretendidos.

Acreditamos que a Semiótica social pode favorecer o estudo sobre o gênero multimodal *slam* poético, tendo em vista que os modos semióticos dos corpos e dos espaços são organizados em torno de objetivos bem delineados, motivando os signos presentes nas performances para atingir determinados efeitos. Na próxima seção, vamos discutir o gênero à luz da BNCC e suas dimensões ensináveis.

2.5 BNCC E AS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO MULTIMODAL *SLAM* POÉTICO

Acreditamos que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa devem ter como propósito o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, proporcionando aos alunos o uso crítico e consciente da língua em diversas situações interativas e comunicativas, dentro e fora do ambiente escolar. Esta seção tem como objetivo apresentar o *slam* poético à luz da BNCC e trazer algumas especificidades de construção que permitem sistematizá-lo num plano das dimensões ensináveis. Na BNCC, esse gênero aparece no âmbito jornalístico-midiático, estimulando aluno a

Planejar resenhas, *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores / espectadores, veículos e mídia

de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, *game*, canção, videoclipe, fanclipe, *show*, saraus, ***slams*** etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra / evento e do elenco / seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos (BRASIL, 2018, p. 165, grifos nossos).

Como também há a previsão nesse documento de se desenvolver a capacidade de

Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem / descrevam e / ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, *sarau*, ***slam*** etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e / ou produções (BRASIL, 2018, p. 165, grifos nossos).

Com base na declaração do documento, o *slam* poético oportuniza o empoderamento discente, da alteridade, do desenvolvimento de variadas habilidades de comunicação e de leitura dos modos semióticos que constituem o gênero.

Ao se levar em consideração as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de o discente ser levado a:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras²¹, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (Brasil, 2017, p.65).

Nesse sentido, a escolha do *slam poético* como material de pesquisa-ação se tornou um bom exemplar, considerando sobretudo o papel da multimodalidade na representatividade dos espaços envolvidos, em que “[...] é preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas

²¹ Libras é considerada língua e não linguagem, apesar de não estar muito bem delineado na BNCC.

imagens e pelos recursos não verbais para agir criticamente sobre eles” (Kersch; Coscarelli; Cani, 2016, p. 24).

Ao (re)conhecer e valorizar a legitimidade da diversidade linguística e cultural dentro da sala de aula, professores e alunos podem compreender de forma mais criteriosa e empática o universo complexo que envolve os fenômenos linguísticos. A partir disso, reflexões sobre identidade, cultura e pertencimento são suscitadas, promovendo um ambiente que estimule a empatia, o respeito e o autorrespeito. O documento entende também que

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (Brasil, 2017, p.65).

Para Neves (2017, p. 101) “O *Slam* poético é um lugar de encontro democrático. No final, é a poesia quem vence.” É um gênero que possibilita a abertura de espaços onde vozes sociais têm a oportunidade de se expressarem, contribuindo para um ambiente de inclusão e respeito à diversidade. Independente da natureza competitiva dessas batalhas poéticas, o grande vencedor desses eventos é a celebração da liberdade de expressão e empoderamento entre os *slammers*, sobretudo em uma época de hostilidade nos diversos ambientes sociais e virtuais. Nesse âmbito, a BNCC registra a relevância de se

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, **posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais**. (Brasil, 2017, p.65, grifo nosso).

Ao compreender o texto como um espaço de expressão e negociação de sentidos, não há como deixar de mencionar aspectos ideológicos e de valores na manifestação dos enunciados. O texto não serve apenas para transmissão de informações, mas deve ser compreendido também como um lugar em que diferentes perspectivas e crenças são confrontados, discutidos e negociados. O documento normativo sobre isso, declara que o as práticas escolares devem “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.” (Brasil,

2017, p.65). Podemos relacionar essa competência específica com a afirmativa de D'Alva (2011), ao observar que

O *slam* é feito pelas e para as pessoas. Pessoas que, apropriando-se de um lugar que é seu por direito, **comparecem em frente a um microfone para dizer quem são, de onde vieram e qual o mundo em que acreditam (ou não)** (D'Alva, 2011, p. 123, grifo nosso).

Após a apresentação das competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC mais relacionadas ao *slam* poético, exploramos as dimensões ensináveis desse gênero, destacando como ele pode ser trabalhado de maneira pedagógica para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

2.5.1 Dimensões ensináveis do gênero *slam* poético

Com base nas discussões levantadas até o momento, apresentamos as dimensões ensináveis do gênero *slam*, visto que foi solicitada uma produção desse gênero textual/discursivo para os alunos participantes da pesquisa. A construção do gráfico a seguir é baseada no trabalho de Zani, Bueno e Dolz (2020) adaptada para o gênero em questão.

Figura 6: Dimensões ensináveis do *slam* poético



Fonte: Adaptado de Zani; Bueno; Dolz, 2020, p. 360.

Situação de comunicação

Conforme discutido anteriormente, o gênero multimodal *slam* poético é um gênero da esfera cultural, artística e escolar. É uma situação comunicativa que necessita da integração do *slammer*, audiência e dos jurados para sua realização. Diferentemente do sarau, por exemplo, em que se espera uma atitude mais passiva do público, o *slam* necessita e clama pela interação com os expectadores para suas reflexões, reivindicações, denúncias, inclusive é um dos critérios de avaliação dos jurados.

A interação que o poeta estabelece com o público não apenas enriquece a *performance*, mas também reforça o conteúdo transmitido, oferecendo um ambiente de colaboração coletiva. Os expectadores se tornam parte da apresentação, contribuindo diretamente com o ritmo e as temáticas relacionadas aos eventos.

Conteúdo temático

Os poetas do *slam* poético têm uma grande variedade de temas que podem explorar ao longo de suas apresentações, desde que o evento não tenha uma temática definida. Geralmente os assuntos abordados giram em torno de experiências pessoais, questões sociais, políticas, culturais e emocionais. Essa variedade temática permite que o *slam* seja um espaço inclusivo e de cooperação, em que muitas vozes sociais silenciadas ou marginalizadas são confrontadas com as estruturas e práticas opressoras, como o racismo, por exemplo.

O poder não está nas mãos de alguém simplesmente por estar. Não é o poder, não é estático e nem essencialista, e sim dinâmico. O *slam* poético revela que essa estrutura social injusta pode ser desafiada, favorecida pelo propósito comunicativo do gênero. Segundo Foucault, o poder é “enigmático, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e escondido, investido por toda a parte” (Foucault, 2001, p. 1180). Para ele, o poder é uma ferramenta de diálogo entre os sujeitos de uma sociedade, inserido em um processo constante de construção.

Planificação/ Construção composicional

Embora haja algumas variações bem pontuadas no modo de organização do *slam* poético, há três regras que normalmente são seguidas: a autoria de suas produções; apresentação de, no máximo, três minutos e não utilização de adereços e nem acompanhamento musical. Os jurados, geralmente 5, são escolhidos aleatoriamente na plateia e avaliam com notas de 0 a 10, levantando uma placa após cada apresentação. O mestre de cerimônia lê as notas em voz alta para o público, eliminando a melhor e pior nota. Nesse momento da divulgação, há aplausos, gritos²² e vaias. Essa interação é uma atividade responsiva do público. É uma interação de mão dupla: os jurados dão a nota com base na apresentação e impacto gerado no público e este responde conforme o valor da nota dada pelos avaliadores.

Normalmente, os critérios de avaliação são: engajamento com a audiência, temática, cumprimento do tempo estabelecido, criatividade, performance.

A natureza contestadora do *slam* poético é reforçada pela sua organização democrática e acessível. Normalmente, as apresentações acontecem em espaços públicos ou comunitários, com a possibilidade de participação a qualquer pessoa, independentemente de sua escolaridade ou condição social. Não há barreiras rígidas para que as pessoas participem dos eventos, favorecendo o surgimento de novos poetas e aspirantes.

É importante destacar que as regras de apresentação poética não são engessadas. A própria flexibilidade nas regras de realização é uma forma de instigar a criatividade, a autenticidade e a inclusão dos *slammers*, de acordo com os efeitos pretendidos na audiência. Para Baldry,e Thibault (2006, p. 43):

Os gêneros são as formas típicas de discurso que são utilizadas de acordo com a situação de fala. Diferentes tipos de situação social requerem diferentes formas genéricas de acordo com os propósitos dos sujeitos, suas relações sociais entre si e a atividade social em que estão engajados. Os gêneros são formas de discursos estáveis, mas plásticas, que podem ser adotadas/adaptadas de forma padronizada e criativa a situações particulares e suas contingências.

Cada tipo de produção poética requer uma forma de apresentação para atingir determinados objetivos, mesclando gêneros - como o *rap* - e posturas -combativa ou de protesto – além de estilos para abordar temas e contextos específicos. Cria-se uma

²² Na divulgação das notas, o público geralmente interage com “Wow!” para notas que obtiveram 10 e “Credo!!” para notas menores que 10.

expectativa em torno dos gêneros discursivos, mas existe uma plasticidade nas regras, permitindo que os poetas façam as devidas adaptações conforme o efeito comunicativo pretendido.

Estilo

O estilo são as escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais que são operadas na língua. Tais estruturas se entrelaçam na totalidade de sua expressão verbal para produção de significados. Para Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 12), conteúdo temático, construção composicional e estilo "estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado". Por exemplo, para incitar uma reflexão social ou política, os poetas podem fazer uso da ironia, do sarcasmo e inserir gestos de embate. Caso tenha um caráter emocional, os *Slammers* podem ajustar a cadência e o tom da voz para potencializar o impacto emocional. Se o propósito comunicativo fosse o de entretenimento, provavelmente a performance traria um estilo mais leve, bem-humorado e com jogos de palavras – rimas inusitadas e com performances mais descontraídas.

Para o filósofo da linguagem, o estilo é o produto da relação dialógica estabelecida entre o enunciador e o grupo social (Bakhtin, 2003). Cada escolha nas performances poéticas não reflete somente a identidade do poeta, mas também a identidade coletiva dos grupos envolvidos – suas vivências e dinâmicas sociais e culturais. Além disso, a resposta emocional da audiência afeta diretamente a forma com o que o poeta se dirige ao público. Se ele perceber que uma parte específica do poema repercutiu de forma positiva ou negativa, o poeta pode maximizar ou minimizar essa reação, utilizando pausas estratégicas, alterações no tom e nas expressões faciais.

Textualização: unidades linguísticas

No âmbito da análise da conversação, os marcadores conversacionais – embora não façam parte da matéria cognitiva do texto – estabelecem uma importante função na conexão das informações que são passadas aos interlocutores,

promovendo maior interação e engajamento no ato comunicativo. Para Urbano (1999), tais unidades linguísticas revelam

as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. Em outras palavras, são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal (Urbano, 1999, p. 85-86).

Para o autor, os marcadores podem ser divididos em linguísticos e não linguísticos. Os linguísticos são de procedência verbal (lexicalizados, como: é isso aí! Veja! Entende?; ou não lexicalizados, como: ué, ahã, mhm, não) ou de origem prosódica (silêncio, ritmo, tonicidade e alongamento). Já os não linguísticos ou paralinguísticos dizem respeito à qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros).

No *Slam* poético, essas estruturas conversacionais são fundamentais nas performances poéticas, estabelecendo uma conexão direta entre o *slammer* e sua audiência. Ajuda inclusive a direcionar os ouvintes através dos poemas, revelando transições entre as ideias apresentadas de forma mais fluida. Serve ainda como uma forma de obtenção de aprovação discursiva, de acordo com os efeitos pretendidos. Conforme destaca Urbano (1999, p. 100):

São específicas as funções de monitoramento do ouvinte ao falante ou a de busca de aprovação discursiva pelo falante em relação ao ouvinte, ou ainda, de sinalizadores de hesitação, de atenuação ou de reformulação por parte do falante, ou ainda, de sua intenção de asserir ou perguntar.

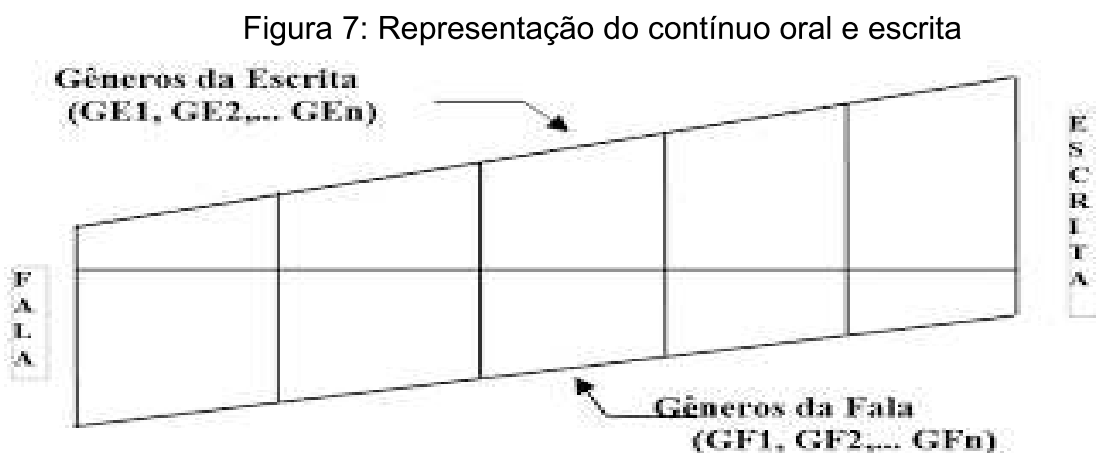
Diante do exposto, os marcadores conversacionais são instrumentos essenciais na ação interativa e servem a variados propósitos comunicativos, possibilitando a construção de um discurso autêntico e com responsividade, conforme a reação do seu público. Ao considerar o *slam* poético como um gênero multimodal por excelência, essas unidades são inevitáveis e de uso estratégico nas *performances*. Reforçamos que tanto *slammers* quanto plateia e público são partes

integrantes desse gênero e que qualquer desarticulação de um deles pode comprometer o cumprimento de seu(s) propósito(s) comunicativos.²³

Suporte escrito e oral

Embora a culminância do *slam* poético aconteça na modalidade oral, o processo de criação e preparação poética no formato escrito é vital para o desenvolvimento da performance. É por meio da escrita que os poetas se familiarizam com o texto e realizam os ajustes necessários – tanto dos elementos vocais como dos gestuais. Alguns *slammers* preferem ler seus poemas diretamente no papel ou em dispositivos celulares, outros optam por decorar o texto. A improvisação acontece normalmente nas competições (batalhas), momento em que a espontaneidade e a criatividade são levadas também em consideração na avaliação do público e dos jurados.

Nesse sentido, Marcushi (2010) considera que os gêneros textuais podem ser divididos em modalidades oral e escrita, relacionadas diretamente com as práticas sociais em que os indivíduos estão inseridos. O autor apresenta o gênero textual (G) a partir de dois domínios linguísticos (fala e escrita), em que tais modalidades acontecem de forma síncrona, dentro de um contínuo em que “os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos” (Marcushi, 2010, p. 38).



Fonte: Marcushi, 2010, p. 38

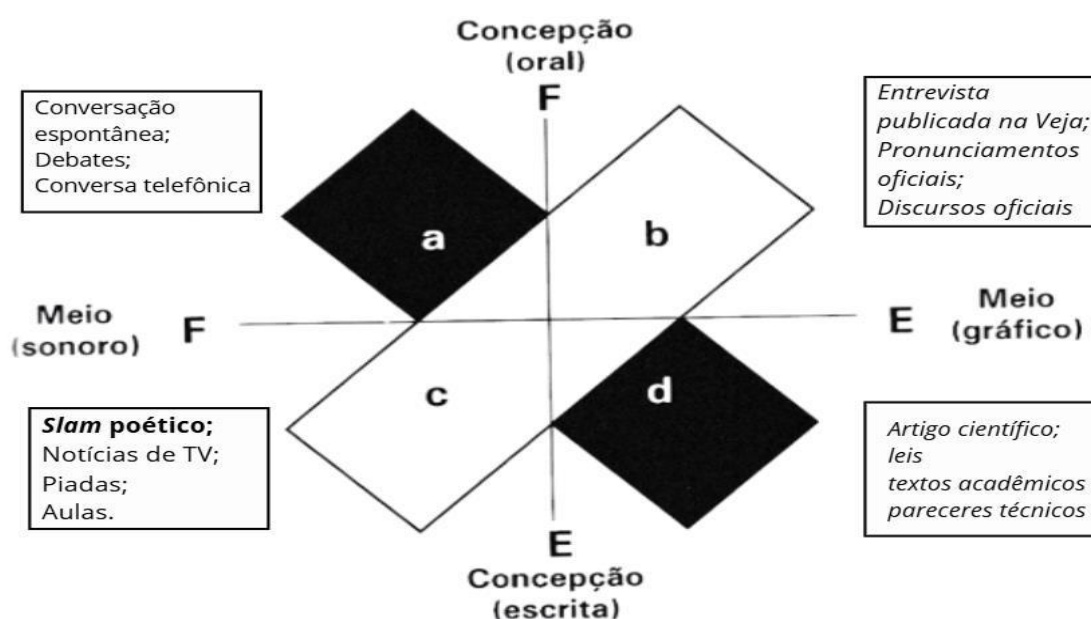
²³ Denunciar, provocar, criticar, reivindicar, empoderar, questionar, narrar, sensibilizar, performar, impactar, inspirar, resistir etc.

Conforme se observa na figura elaborada por Marcushi (2010, p. 38):

Neste gráfico, temos dois domínios linguísticos (fala e escrita) em que se encontram os gêneros textuais (G), observando-se que tanto a fala como a escrita se dão em dois contínuos: na linha dos gêneros textuais (GF1, GF2...GF_n e GE1, GE2...GE_n); na linha das características específicas de cada modalidade. Assim, um determinado gênero de fala (GF), por exemplo, uma conversa espontânea, seria o GF1 e representaria uma espécie de protótipo de modalidade, não sendo aconselhável compará-lo com um gênero escrito (GE), tal como o GE1 que seria o protótipo da escrita, por exemplo, uma conferência acadêmica num congresso. Na realidade, temos uma série de textos produzidos em condições naturais e espontâneas nos mais diversos domínios discursivos das duas modalidades.

Marcushi (2010) considera que tanto a fala quanto a escrita pertencem ao mesmo sistema linguístico, mas dotadas de “peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala” (Marcushi, 2010, p.39). Dessa forma, consideramos que o *slam* é um gênero misto, uma vez que sua concepção discursiva está situada na escrita e seu meio de produção está concentrado na fala. Marcuschi (2010) traz essa relação mista de gêneros, a partir do seguinte gráfico:

Figura 8: Representação da relação mista de gêneros



Fonte: Adaptado de Marcushi, 2010, p. 39.

Com base na figura acima, considerando o meio de produção (sonoro ou gráfico) e a concepção discursiva (oral ou escrita), percebemos que “a” está mais relacionado com uma conversa pública – em uma situação informal – por exemplo. Uma entrevista publicada na *Veja* é um exemplo de um gênero que tem o meio de produção gráfico e uma concepção discursiva oral. No domínio “d”, ligado à escrita, podemos citar, como exemplo, documentos oficiais. Já os domínios “c” e “d” dizem respeito aos gêneros mistos, tendo em vista que há uma mescla entre essas modalidades.

Conforme dito, para que o *slam* poético aconteça, é necessário entender que houve um planejamento escrito no momento em que antecede as apresentações. É por meio da escrita que múltiplas revisões e ajustes são realizadas com o intuito de tornar a produção mais coesa e eficaz, não se restringindo à leitura das palavras, mas levando em consideração o uso de entonação, ritmo, pausas, gestos e expressões faciais para dar vida ao texto.

Em essência, o *slam* é um gênero profundamente multimodal, pois integra diversos signos linguísticos e combina as modalidades escrita, visual e oral para potencializar a comunicação e a expressividade dos participantes (*slammer*, plateia e público), com base na combatividade, estrutura e propósito comunicativo.

2.6 SLAM POÉTICO: UM EXEMPLAR DAS CULTURAS DE RESISTÊNCIA

Um dos primeiros movimentos poéticos conhecido como *slam poetry* ²⁴ remonta à década de 1980, nos Estados Unidos. Nessa época, uma geração de poetas urbanos, influenciada especialmente pela cultura *hip-hop* e pelo ativismo social, começou a produzir formas alternativas de manifestação artística e ação política. O *slam poetry* surgiu como uma resposta a uma necessidade de se dar voz às expectativas das comunidades²⁵ marginalizadas e sub-representadas. Segundo D’Alva (2011), “[...] o poetry *slam* se tornou, além de um acontecimento poético, um

²⁴ O nome *slam* é um termo adquirido das partidas de *baseball* (grand slam), pois é denominado de “slam” quando o jogador consegue pegar a bola.

²⁵ D’Alva (2011) considera que esse termo é bastante pertinente para os praticantes do *slam* poético, tendo em vista que esses grupos giram em torno de “interesses comuns, sob um conjunto mínimo de normas e regras” (D’Alva, 2011, p. 121).

movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades de todo o mundo”. (D’Alva, 2011, p. 120).

A primeira competição de *slam* poético em solo brasileiro aconteceu em São Paulo, no ano de 2008. Uma das principais incitadoras do movimento, Roberta Estrela D’Alva²⁶ após uma viagem aos Estados Unidos, conheceu essa modalidade e a insere no Coletivo Zap! – Zona Autônoma da Palavra, nome do primeiro campeonato de declamações performáticas de poemas em território nacional. Mais tarde, outros grupos apareceram, organizando competições com foco em questões raciais, sociais e de gênero, favorecendo a aproximação dos participantes com a poesia:

No começo, eram “noites de performances poéticas, numa tentativa de popularização da poesia falada em contraponto aos fechados e assépticos círculos acadêmicos [...] e mais tarde as competições de poesia” (D’Alva, 2011, p. 120).

Os *slammers*²⁷ muitas vezes encontram conexões das narrativas da literatura marginal nas suas produções. Segundo Zampieri e Sousa (2020), esse estilo literário é marcado pelo protesto, por um engajamento político e social de autoafirmação de combate à violência, ao racismo e a diversas formas de exclusão. Essas reflexões criam uma cultura de resistência, mas de forma contextualizada e atenta aos interesses de seus praticantes. Conforme destaca D’Alva (2011, p. 121), “as comunidades de *slam* organizam-se de acordo com suas realidades, e são incentivadas [...] a levarem em consideração suas especificidades e a criarem dinâmicas de funcionamento que atendam às suas demandas”, para que a prática do *slam* se torne orgânica e não algo rígido e aprisionador. Ao invés de seguir as convenções da poesia escrita tradicional, os poetas do *slam* buscam envolver e emocionar seus ouvintes através de performances vigorosas e emocionantes.

O domínio da cultura pode ser considerado como um espaço repleto de interseções entre diferentes ideias e interesses, e os confrontos sociais e ideológicos resultantes das diferentes forças em jogo podem ser considerados como elementos

²⁶ Roberta Marques do Nascimento, conhecida como Roberta Estrela D’Alva, nascida em Diadema/SP, em 1978, é atriz-MC, diretora, pesquisadora, apresentadora e poeta. [...] Foi vencedora da copa do mundo de *Slam* Poético de 2011. É a partir desse momento que o movimento ganha mais força no país. Essa competição anual continua até hoje na cidade de Paris. Disponível em < <https://encurtador.com.br/bvJS3> >. Acesso em 29/02/24.

²⁷ Poetas competidores das batalhas de *slam* poético.

fundamentais para as formas de integração nas quais os setores dos grupos socialmente marginalizados se envolvem. Para Souza (2011, p. 51), “são as apropriações e negociações que interferem e sustentam a construção das identidades”.

Conforme dito nas seções anteriores, os participantes do *slam* poético geralmente incorporam em suas produções questões sociais, culturais, históricas e políticas, dentro de um discurso combativo diante das mais variadas estruturas de poder e discursos dominantes, introduzindo elementos de identidade cultural e as próprias vivências dos *slammers*. Ao desafiar os padrões linguísticos e sociais, os poetas potencializam as práticas letradas, atribuindo novos significados e oportunidades de inclusão. Abordamos o conceito de Souza (2011) sobre letramentos de reexistência a partir de seus estudos sobre o *Hip Hop*, gênero bem próximo do *slam* poético e pertencente a uma esfera marginalizada para promover uma reflexão sobre gêneros textuais/ discursivos multimodais que se relacionam com a cultura:

É dessa perspectiva que procuro descrever o processo no qual os ativistas do movimento hip-hop desempenham **papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções do que chamo de letramentos de reexistência**. (Souza, 2011, p. 36, grifo nosso)

Os movimentos socioculturais são dinâmicos e assumem diferentes papéis nas diversas esferas em que atuam. No universo do *slam* poético, a palavra é sempre direcionada ao outro, é sempre uma resposta aos diversos discursos, de maneira ativa e responsiva. Segundo Souza (2011, p. 51) “[...] na cultura não há passividade, há sempre negociações e enfrentamentos”. As práticas sociais são cada vez (re)interpretadas na cultura, culminando em uma multiplicidade de significados e usos.

É no dialogismo que esses conflitos são provocados, por meio do choque entre múltiplas vozes que são materializadas nos eventos. É nessa (inter)ação entre os participantes que a linguagem é colocada em movimento, provocando mudanças significativas da forma de enxergar o outro. Souza (2011) discorre ainda sobre a polifonia – conceito visto dentro das obras de Bakhtin – para mostrar a natureza confrontativa desses discursos:

É no âmbito das possibilidades de manifestação do dialogismo que a polifonia pode ser entendida como a relação conflituosa que a minha palavra mantém com a palavra do outro (Souza, 2011, p. 54).

Uma das competências gerais da educação básica proposta na BNCC está estritamente relacionada com os valores e práticas do *slam*, sobretudo no que diz respeito à promoção de um ambiente de respeito, em que os participantes podem se expressar com liberdade, legitimidade e valorizados como indivíduos únicos. Para o documento é dever do professor:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017, p. 10).

Souza (2022) frisa que muitos dos problemas curriculares e disciplinares encontrados em sala de aula são causados pela falta de diálogo e consciência social, resultando no “desestímulo e falta de utilidade no que é ensinado” (p. Souza, 2022, p. 251). É papel do professor abrir espaço para que todos os gêneros – de prestígio social ou não²⁸ – tenham seu devido espaço de reconhecimento social e que seja canalizado em estudo sistematizado nos trabalhos escolares.

Dessa forma, consideramos o *slam* um gênero muito produtivo e relevante para ser estudado em sala de aula, pois permite o desenvolvimento de múltiplas habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2017), especialmente aquelas relacionadas à oralidade, à escrita e à análise dos discursos. Sua natureza intrinsecamente multimodal possibilita um trabalho engajador, estimulando os alunos a explorarem diferentes formas de expressão e a refletirem sobre questões sociais, como o racismo, temática que veremos a seguir.

2.7 RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Ribeiro (2019) considera que a discriminação racial e social persiste por conta da falta de reflexão crítica dos indivíduos, tornando essas temáticas naturalizadas,

²⁸ Outros exemplos: postagens de redes sociais, contação de causos, Fanfictions, letras de músicas – como o funk- etc.

silenciadas e perpetuadas no meio social. Ao nos atentarmos sobre nossa posição na sociedade, podemos assumir um olhar mais apurado em relação aos outros e “situar nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis” (Ribeiro, 2019, p.13).

Diante disso, o reconhecimento de nosso lugar de fala é muito relevante, pois suscita a criação de um espaço mais inclusivo e respeitoso, em que as vozes sociais – em especial, as marginalizadas – são ouvidas, valorizadas compartilhadas e reconhecidas. É um lugar de representatividade – e não exclusividade - para evitar qualquer possibilidade de exclusão. As experiências e narrativas de exclusão e preconceitos são colocadas em cena e levados aos expectadores, proporcionando momentos de engajamento e reflexão diante das inúmeras injustiças enfrentadas por grupos vulneráveis. Para Ribeiro (2019, p. 14)

O conceito de lugar de fala discute justamente o *locus* social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo – dependendo de seu lugar na sociedade – sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido.

Almeida (2019) considera o racismo como um ato diferente do preconceito racial e da discriminação racial. Embora os termos estejam de certa maneira relacionados, seus conceitos são bastantes distintos. Para o autor,

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. [...] O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados [...], motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça. (Almeida, 2019, p.22-23).

Destarte, é muito importante a diferenciação dessas categorias no que tange às atitudes e aos comportamentos negativos em relação aos grupos marginalizados,

étnicos e culturais que frequentemente são abordados nos textos de slam poético, em que os apresentadores têm a oportunidade de discutirem os diferentes formatos de segregacionismo e seus principais impactos nas relações sociais.

Ao apresentarem essas experiências e vivências por meio do *slam* poético, os poetas não apenas sensibilizam os expectadores, como também fomentam um espaço de inclusão, empatia e compreensão, rompendo o ciclo de aceitação passiva e naturalização das diversas práticas discriminatórias e preconceituosas. Nessa perspectiva, urge a necessidade de discussões acerca dos aspectos étnico-raciais de forma direta e permanente na Educação Básica, ao considerar que

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (Brasil, 2017, p. 06).

Como se pode notar, a BNCC considera que a escola é responsável por oferecer um espaço que favoreça a desconstrução de estereótipos e preconceitos, por meio de recursos culturais diferenciados que fomente a conscientização de respeito e cidadania em relação à heterogeneidade social e racial. Munanga (2008) destaca em sua obra que o preconceito étnico-racial se tornou uma prática naturalizada em nossa cultura. Frequentemente presenciamos ações preconceituosas, inclusive dentro da sala de aula.

O trabalho com o *slam* poético em sala se mostra uma ferramenta que possibilita os alunos expressem suas vivências, percepções e reflexões sobre essas as diversas formas de discriminação. Ao incentivar a produção autoral, esse gênero permite que os estudantes se apropriem da linguagem e a utilizem como instrumento de resistência e empoderamento.

A seguir, tratamos da sequência didática utilizada na presente pesquisa.

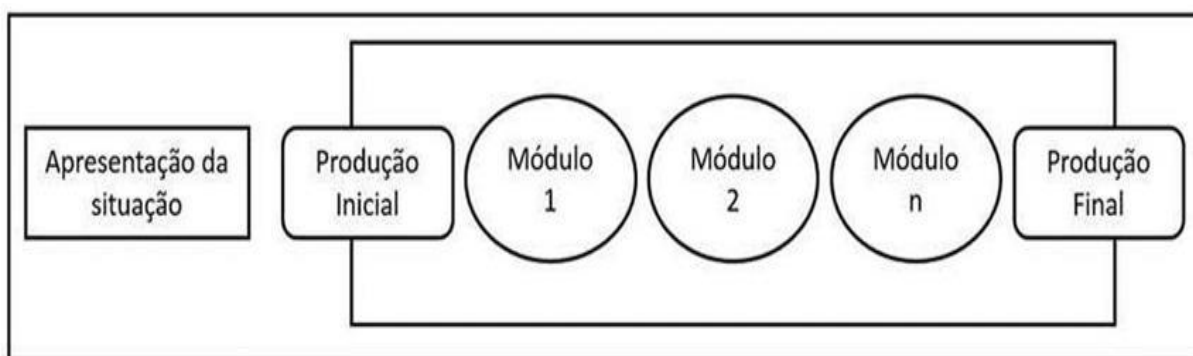
2.8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a sequência didática pode ser compreendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de forma

sistemática em torno de um gênero textual”. Sua principal finalidade é auxiliar tanto o professor quanto o aluno na sistematização do gênero a ser estudado.

Para construir uma proposta de ensino com o gênero multimodal slam poético, ou seja, o caderno pedagógico, produto educacional exigido pelo programa do mestrado do PROFLETRAS, adotamos a sequência didática proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009), em que o módulo de reconhecimento do gênero acontece antes da produção inicial, uma vez que grande parte da sala não conhece o *slam* poético. É importante destacar que esse modelo é um desdobramento da sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Figura 9: Esquema de Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004.

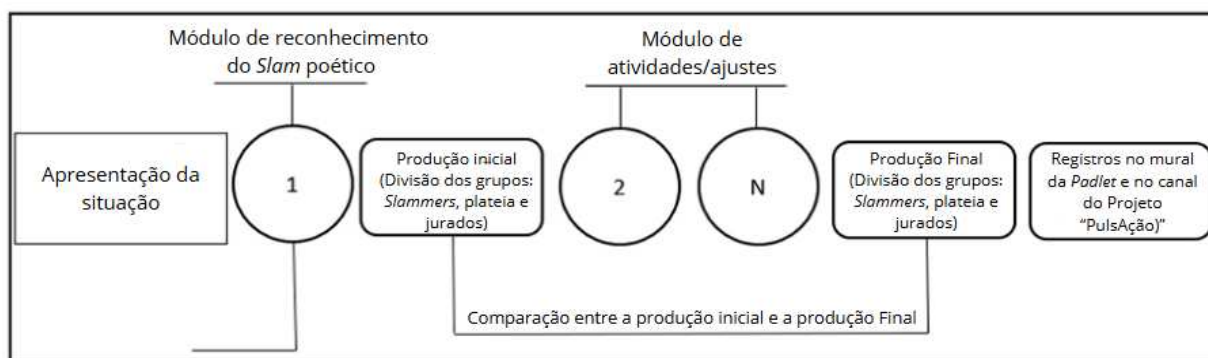
Para esses autores, “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.83). Com base nesse modelo, a primeira etapa consiste na apresentação da situação comunicativa, em que são colocadas algumas questões como: quem escreve o gênero? para quem? Qual seu propósito comunicativo? Que tipo de linguagem é utilizada? Em que suporte textual esse gênero aparece? Nesse momento, é criada uma situação de interação, próxima da realidade. Além disso, são apresentados os conteúdos dos textos e sua relevância para produção. Dito isso, há o levantamento de conhecimentos prévios do que o aluno já sabe sobre gênero, para que, posteriormente, eles sejam convidados a fazer sua produção inicial.

Os módulos de atividades são baseados nas produções iniciais dos alunos, tomando como referência aquilo que os alunos precisam de aprender ou rever. Além disso, essa etapa serve também para que os alunos se familiarizem com o gênero, os diferentes formatos, estilos e aspectos linguísticos. Na produção final, não é o produto

que importa, mas sim o processo, por meio de uma “avaliação do tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.84).

Adotamos a sequência didática proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009), em que o módulo de reconhecimento acontece antes da produção inicial.

Figura 10: Sequência Didática adaptado de Swiderrski e Costa-Hübes



Fonte: SWIDERSKI; COSTA-HUBES, 2009 apud MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018.

Como a maioria dos alunos não conhece o slam poético²⁹, sentimos a necessidade da inserção do módulo de reconhecimento do gênero para o ensino. A sequência didática (SD) é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento das atividades com o gênero multimodal slam poético, pois permite a sistematização das atividades, iniciando com o reconhecimento do gênero, perpassando por módulos de atividades para o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades para a produção final, considerando o contexto de circulação e os propósitos comunicativos estabelecidos.

²⁹ Ver análises preliminares do questionário diagnóstico.

3 METODOLOGIA

Conforme já dito, esta pesquisa-ação busca investigar o papel da multimodalidade na construção de sentido do gênero discursivo *slam* poético e quais os desdobramentos que são gerados a partir de suas práticas comunicativas, considerando aspectos culturais e sociais na (re)criação de identidades. As escolhas metodológicas do presente trabalho estão inseridas numa concepção dialógica da língua, uma vez que valoriza e promove a interação entre diferentes vozes sociais – considerando o indivíduo como sujeito ativo e atuante em seu meio comunicativo.

A metodologia da pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986) busca um posicionamento ativo tanto dos pesquisadores quanto dos participantes diante dos problemas encontrados, não se limitando à mera coleta de dados. Na pesquisa convencional, os usuários são vistos apenas como informantes, não como atores ou agentes de transformação. Para esse autor, os objetivos de pesquisa “são voltados para a tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigada” (Thiollent, 1986, p. 18).

Diante disso, Thiollent (1986) destaca que a pesquisa-ação não é composta apenas pela participação. É imprescindível que ela mobilize seus participantes a debaterem as questões suscitadas, sistematizando os conhecimentos adquiridos ao longo da investigação e mobilizando-os para práticas educacionais eficazes que ajudem nos desafios encontrados na sala de aula. Ainda segundo esse autor referenciado:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1986, p. 20).

Essa metodologia perpassa ainda por questões políticas e sociais, uma vez que envolve mecanismos de conscientização e transformação social. Isso pode suscitar iniciativas concretas que sejam instrumento de empoderamento e engajamento. Nesse sentido, cita-se Franck (1981) que indaga: “como a pesquisa (...) poderia tornar-se útil à ação de simples cidadãos, organizações militantes, populações desfavorecidas e exploradas?” (Franck, 1981, *apud* Thiollent, 2011, p. 54). Ao

estimular os participantes a questionarem suas realidades e ações, a pesquisa ação pode favorecer os sujeitos a identificar injustiças, desigualdade e outras questões sociais pertinentes.

Dito isso, a metodologia adotada no trabalho com o *slam* em sala de aula se alinha à perspectiva da pesquisa-ação, pois não apenas investiga uma problemática, mas também promove engajamento e participação ativa dos participantes. Ao transformar a palavra em um instrumento de poder e empoderamento, o *slam* pode inspirar iniciativas concretas dentro e fora da escola, fomentando uma inserção social que ultrapassa os limites da sala de aula e se estende à comunidade em que o aluno esteja inserido.

A seguir, vamos discorrer sobre os instrumentos de pesquisas utilizados ao longo da proposta interventiva.

3.1 INSTRUMENTO DE PESQUISA

A pesquisa é composta pelos seguintes instrumentos: o questionário diagnóstico (ver seção 2.2), cujo objetivo é verificar o quanto os alunos conhecem o *slam* poético como gênero discursivo multimodal. Com base nele é possível uma compreensão primária dos conhecimentos prévios, dos interesses, experiências e percepções em relação ao gênero.

Em relação à sequência didática, conforme já dito, adotaremos a sequência didática proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009), em que o módulo de reconhecimento será realizado antes da produção inicial. Em virtude de os alunos não conhecerem o *slam* poético, achamos adequada a inserção do módulo de reconhecimento do gênero para o ensino.

Lócus investigativo

A presente pesquisa será desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino, situada na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. A referida escola está localizada no bairro Mariano Procópio, atendendo alunos de diversas regiões, especialmente da zona norte do município. Por ser uma escola tradicional e de

referência, conta com um público bastante diversificado, como a presença de diversas classes sociais, atendendo, inclusive familiares de professores e funcionários.

No ano de 2017, foi a instituição com o melhor IDEB dentre as 43 escolas estaduais atendidas pela superintendência regional de ensino de Juiz de Fora. Além disso, dispõe de uma estrutura física bastante favorável, com salas e mobiliário conservados e limpos. Atende os três turnos, com doze turmas de Ensino Médio, três turmas de nono ano e uma turma de oitavo ano; o turno da tarde é responsável pelos anos iniciais, com uma turma de cada ano, três sextos anos, três sétimos e dois oitavos; o noturno é composto por três turmas de cada ano tanto no Ensino Médio regular quanto para a EJA. A escola conta com laboratório de informática e de ciências, sala de atendimento especializado, direção e vice direção, supervisão, secretaria, sala dos professores, banheiros, refeitório, doze salas de aulas e duas quadras esportivas.

Participantes da pesquisa

A sala selecionada para a aplicação da pesquisa é a turma do 9º ano C, composta por 35 alunos entre 12 e 14 anos, com três alunos repetentes, sendo 14 meninos e 11 meninas. Como a escola é conhecida por ser referência em atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, na turma estão matriculados dois alunos com TEA10 - Transtorno do Espectro Autista, ambos com grau leve (nível de suporte 1). As atividades das disciplinas são adaptadas juntamente com os professores de apoio, considerando as demandas de cada caso.

A supervisão escolar recentemente solicitou aos professores projetos que abordassem temáticas relacionadas ao respeito mútuo e autoaceitação. Já foram registrados na escola casos de *bullying*, preconceito, racismo e automutilação, o que tem sido motivo de grande preocupação para a comunidade escolar. Esses incidentes mostraram a necessidade urgente da implementação de trabalhos voltados para a promoção da diversidade, inclusão, pertencimento e respeito mútuo consigo próprio e entre os alunos. Por ser uma sala agitada, bastante falante e hiperativa, o *slam* poético foi um instrumento interessante para que as experiências e os sentimentos dos alunos fossem ouvidos e valorizados.

3.2 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

A aplicação do questionário diagnóstico (ver anexo) sobre o *slam* poético ocorreu na turma do 9ºC, na totalidade de 32 alunos. Foram realizadas 9 perguntas objetivas, algumas com mais de uma resposta inclusive. Consideramos essa etapa como fundamental para avaliar o conhecimento prévio dos estudantes sobre esse gênero poético. Por meio desse questionário, foi possível coletar informações sobre o nível de familiaridade dos alunos com o gênero da presente pesquisa, em especial, suas percepções sobre o propósito comunicativo desse gênero, e seu entendimento sobre suas características e funções. Abaixo apresentamos o questionário, tal como foi aplicado aos alunos:

Figura 11: Questionário *slam* poético



QUESTIONÁRIO: SLAM POÉTICO

Este questionário faz parte de uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Letras e tem como objetivo verificar o quanto os alunos conhecem o slam poético como gênero discursivo (multimodal).
IMPORTANTE: As respostas são anônimas, portanto, não é necessário se identificar. No entanto, sua participação e sinceridade ao responder o questionário são extremamente importantes para o andamento das atividades.

1) Você sabe o que é o slam poético?

☐ Sim
☐ Não

2) Na sua opinião, quais são os possíveis objetivos comunicativos do slam?

☐ Refletir criticamente sobre questões sociais, culturais e pessoais apresentadas nas performances.
☐ Celebrar a diversidade e promover inspiração para o público.
☐ Expressar emoções de forma criativa e autêntica.
☐ Todas as alternativas estão corretas.

3) Em quais locais você acredita que este gênero aparece?

☐ Espaços culturais e artísticos.
☐ Espaços urbanos, como ruas, praças e metrô.
☐ Escolas e universidades.
☐ Festivais e como culminância de projetos ou eventos.
☐ Todas as alternativas estão corretas.

4) Você acredita que o vestuário, as cores e os espaços de realização dos eventos podem interferir na dinâmica das apresentações?

☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

5) Você costuma observar gestos, movimentos, olhares, tons de voz e expressões de artistas ao longo das apresentações? (Por exemplo, show, palestras, jornais televisivos etc.)

☐ Sempre
☐ Às vezes
☐ Nunca

6) Os elementos mencionados na **questão 5** já foram abordados em algum momento durante sua trajetória escolar?

☐ Sim
☐ Não

7) Considerando que no slam poético a interação do artista com o público (e vice-versa) é recorrente, responda: você acredita que essa dinâmica contribui para uma experiência mais envolvente e significativa para os envolvidos?

☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei

8) Já houve apresentação de slam poético na sua escola?

☐ Sim
☐ Não

9) Você acha que o slam poético é relevante como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa?

☐ Sim
☐ Não

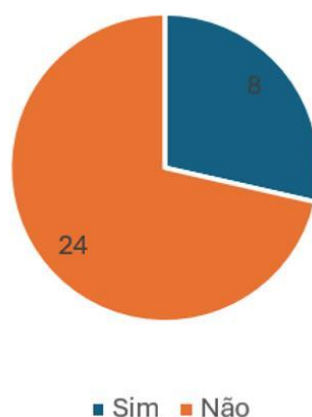




Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A primeira pergunta faz referência ao conhecimento sobre o slam poético. 24 alunos responderam “não” e 8 alunos responderam “sim”. Esse resultado nos surpreenderam. Não esperávamos que seria um número bastante expressivo. Isso mostra o quanto o gênero necessita de ser visto em sala de aula, sobretudo de forma sistematizada e como objeto de estudo.

Gráfico 1: Você sabe o que é o *slam* poético?



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Em relação à pergunta: “Na sua opinião, quais são os possíveis objetivos comunicativos do *slam*?”, os estudantes mesmo não conhecendo muito bem o gênero, compreendem o viés social do gênero, mas desconhecem outras funções comunicativas presentes também nesse gênero.

Gráfico 2: Quais são os possíveis objetivos comunicativos do *slam*?



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com base no resultado dessa pergunta, foi importante apresentar uma variedade de apresentações desse gênero para demonstrar que o gênero aborda diferentes conteúdos temáticos. Isso pode ajudá-los a desenvolver uma compreensão mais profunda acerca do gênero.

A terceira análise se refere à seguinte pergunta: “Em quais locais você acredita que este gênero aparece?” O era esperado seria que eles respondessem o aparecimento do *slam* em espaços culturais e artísticos. O que chama a atenção é que uma boa parte dos entrevistados (8) responderam que esse gênero aparece em festivais e como culminância de projetos ou eventos.

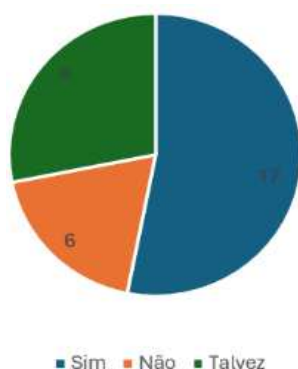
Gráfico 3: Em quais locais você acredita que este gênero aparece?



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A quarta análise se refere à seguinte pergunta: “Você acredita que o vestuário, as cores e os espaços de realização dos eventos podem interferir na dinâmica das apresentações?”.

Gráfico 4: Você acredita que o vestuário, as cores e os espaços de realização dos eventos podem interferir na dinâmica das apresentações?

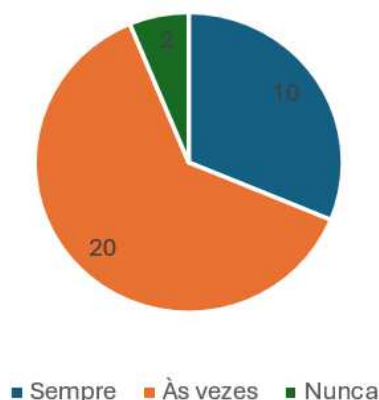


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A maioria dos estudantes responderam afirmativamente à pergunta, considerando que o vestuário, as cores e os espaços de realização dos eventos podem interferir na dinâmica das apresentações. Mas houve quem não tivesse certeza sobre isso.

A quinta análise contou com a seguinte pergunta: Você costuma observar gestos, movimentos, olhares, tons de voz, expressões de artistas ao longo das 38 apresentações? (Por exemplo, show, palestras, jornais televisivos etc.). Os resultados obtidos foram: 20 alunos responderam que observam esses elementos algumas vezes; 10 alunos responderam “não” e 2 responderam “nunca”. Os alunos, na maioria das vezes, ficam muito atrelados ao aspecto verbal ou escrito dos gêneros, desconsiderando outros elementos que atuam incisivamente na construção de sentidos.

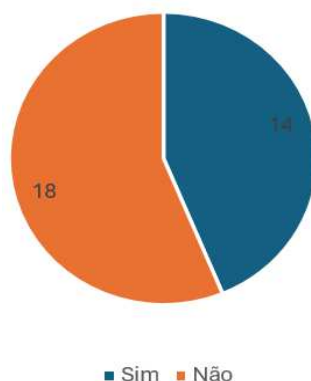
Gráfico 5: Você costuma observar gestos, movimentos, olhares, tons de voz, expressões de artistas ao longo das apresentações?



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A sexta questão se refere à seguinte indagação: “Os elementos mencionados na questão 5 já foram abordados em algum momento durante sua trajetória escolar?” Como resultado, obtivemos: 18 alunos afirmaram que nunca viram esses elementos serem abordados em sala e 14 alunos responderam “sim”. Isso mostra a importância da discussão desses elementos extralinguísticos – sobretudo sob o viés multimodal – em sala de aula para a compreensão dos papéis de cada um nos diferentes contextos.

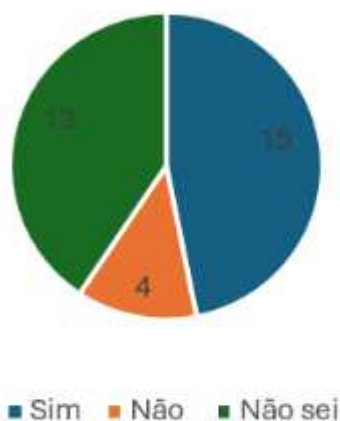
Gráfico 6: Os elementos mencionados na questão 5 já foram abordados em algum momento durante sua trajetória escolar?



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A sétima análise se refere à seguinte pergunta: “Considerando que no *slam* poético a interação do artista com o público (e vice-versa) é recorrente, responda: você acredita que essa dinâmica contribui para uma experiência mais envolvente e significativa para os envolvidos?”. As respostas foram as seguintes: 15 alunos responderam que “sim”, 13 alunos “não souberam” responder e 4 alunos responderam que “não”. Se somarmos os que não viram e os que não sabem, temos 17 alunos. Esse número revela o desconhecimento sobre os efeitos da interação entre apresentador – público e suas contribuições sociais, emocionais e na promoção de engajamento.

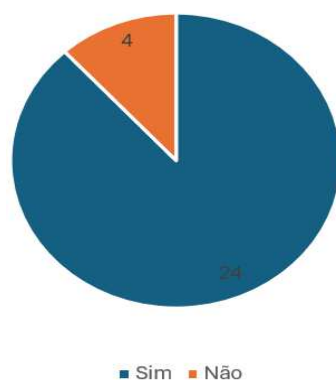
Gráfico 7: No *slam* poético a interação do artista com o público (e vice-versa) é recorrente. Você acredita que essa dinâmica contribui para uma experiência mais significativa para os envolvidos?



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A oitava análise contou com a seguinte pergunta: Você acha que o *slam* poético é relevante como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa? 24 alunos responderam que “sim” e 8 que “não”. Percebe-se um interesse pela grande maioria. É provável que os alunos que responderam “não” tenham sido influenciados pelo desconhecimento do gênero.

Gráfico 8: Você acha que o *slam* poético é relevante como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3.3 Discussão dos dados

Com base nas respostas fornecidas pelos estudantes, verificamos que muitos não conhecem o gênero multimodal *slam* poético efetivamente. Muitos dos alunos não possuem o hábito de observar gestos, movimentos, olhares, tons de voz, expressões de artistas ao longo das apresentações. Uma parcela significativa apontou que esses elementos não são vistos em sala de aula, requerendo módulos de intervenção para a exploração dessas questões.

Os alunos acreditam que o *slam* poético pode ser relevante como objeto de estudo em sala de aula, mostrando grande interesse nas propostas didáticas desse gênero.

Para isso, é necessário que o trabalho com o *slam* poético contemple a análise e a prática da multimodalidade ao longo das atividades. É necessário proporcionar atividades que não estimulem apenas a percepção dos diferentes modos semióticos presentes nas *performances* – como gestos, movimentos, olhares, entonação e ritmo – como também articulá-los para determinados propósitos comunicativos e até mesmo

como parte de sua construção identitária, despertando a consciência social e linguística dos estudantes.

Na próxima, seção apresentamos o contexto escolar em que a proposta interventiva foi inserida.

3.4 Entre palavras e *performances*

Como a grande maioria dos alunos não conhecem o *slam* poético, a inserção de um modelo de reconhecimento se faz necessária. Alguns vídeos de *slam* poético foram pensados para contemplar esse momento: o vídeo da poeta Sereia, realizado numa praça – São Paulo (SP); O *slam* Xamego, realizado no Teatro Sônia Cabral – Vitória (ES); o *slam* Manos e Minas, transmitido pela TV Cultura; O *slam* da Guilhermina, realizado próximo de uma estação de metrô – São Paulo (SP) e o *Slam* Resistência, realizado na Praça Franklin Roosevelt - São Paulo (SP). As temáticas abordadas foram diversificadas, envolvendo racismo, preconceito, feminismo, feminicídio, corrupção e autoaceitação. Os alunos foram também incentivados a pesquisarem outras temáticas, conforme interesses e preferências.

Na produção inicial, a turma do 9º ano C, composta por 35 alunos, foi dividida em 7 grupos, com 5 integrantes cada, a saber: 5 grupos de *slammers*, com 1 representante para a apresentação – considerando que nem todos se sentem à vontade para se apresentar, no caso, os outros alunos podem ajudar na elaboração dos textos poéticos; 1 grupo para o corpo de jurados e 1 grupo destinado para ser a plateia das apresentações.

Ao considerar o *slam* como uma integração entre o poeta, plateia e jurados com o ambiente, esperou-se que os alunos se atentassem que cada segmento é importante para a culminância da apresentação. Por exemplo, os jurados devem manter uma postura séria e imparcial ao longo da apresentação; a plateia pode se manifestar respeitosamente nos momentos oportunos e os participantes devem obedecer às regras estabelecidas no evento, como o tempo de duração, urbanidade e a temática proposta.

As produções foram gravadas em vídeo, de forma que permitissem que a análise de dados dos alunos responsáveis pela apresentação acontecesse, considerando os seguintes parâmetros: (i) emprego ou não do grito de guerra; (ii)

clareza naquilo que é dito; (iii) elocução e pausas; (iv) risos, expressões irônicas ou de indignação; (v) atitudes corporais; (vi) interação visual; (vii) entonação da voz e (viii) identidade visual.

Para os alunos que assumiram a posição de jurados, foram observados os seguintes parâmetros: (i) critérios utilizados para avaliar o *slam* poético (por exemplo, a temática, criatividade, tempo e engajamento com a audiência, performance etc.); (ii) seriedade; (iii) imparcialidade; (iv) sensibilidade social e cultural; (v) respeito e ética.

Já para o grupo dos alunos integrantes da plateia, os parâmetros que foram considerados: (i) respeito e apoio ao longo das apresentações; (ii) manifestação ativa em momentos oportunos; (iii) inclusividade, valorizando estilos e temas diferenciados.

A seguir, inserimos os parâmetros utilizados para o desenvolvimento da atividade:

Quadro 3: Parâmetros de avaliação para *slammers*

PARÂMETROS (<i>Slammers</i>)	MINIMA MENTE	PARCIAL MENTE	SATISFATORIA MENTE
Os alunos fizeram uso do grito de guerra no início da apresentação do <i>slam</i> poético?			
Há clareza naquilo que é dito?			
As elocuições e pausas aconteceram ao longo das apresentações?			
Há presença de risos, expressões irônicas ou de indignação?			
Os estudantes utilizaram gestos corporais durante as apresentações?			
Houve interação visual com a plateia?			
A entonação da voz se fez presente?			
Há algum tipo de identidade visual dos participantes?			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 4: Parâmetros de avaliação para jurados

PARÂMETROS	MINIMA	PARCIAL	SATISFATORIA
------------	--------	---------	--------------

(jurados)	MENTE	MENTE	MENTE
Os jurados fizeram uso de critérios para avaliar as apresentações?			
As avaliações foram realizadas de forma séria?			
Os estudantes foram imparciais?			
A sensibilidade cultural e social foi considerada nas avaliações?			
Houve respeito e ética no lançamento das notas?			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 5: Parâmetros de avaliação para plateia

PARÂMETROS (plateia)	MINIMA MENTE	PARCIAL MENTE	SATISFATORIA MENTE
A plateia se portou com respeito e apoio ao longo das apresentações?			
Houve manifestação ativa em momentos oportunos?			
A plateia levou em consideração a inclusividade, valorizando estilos e temas diferenciados.			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os dados coletados tanto na produção inicial quanto na final foram comparados para avaliar a aprendizagem dos alunos após a intervenção. Os casos em que os alunos – *slammers*, jurados ou plateia – não corresponderam aos objetivos da apresentação de *slam* poético e não conseguiram relacionar a atividade desenvolvida com os modelos apresentados de *slam* nos vídeos serão considerados "minimamente" satisfatórios. Já os casos em que aconteceram relações com os modelos, mas não exploraram completamente os elementos constituintes do *slam* poético, serão julgados como "parcialmente" satisfatórios. Por fim, as apresentações que atingiram os objetivos propostos/esperados do gênero e corresponderam às expectativas estabelecidas em aula serão classificadas como "satisfatórias". As gravações foram realizadas pelos próprios alunos e postadas na plataforma *padlet*, o

projeto foi intitulado “PulsAção poética”, a atividade foi realizada com a devida autorização dos responsáveis.

Após o reconhecimento do gênero, de sua estrutura e de sua dinâmica de articulação, o caderno pedagógico foi produzido e aplicado estrategicamente para direcionar os alunos à reflexão sobre o papel da multimodalidade no gênero *slam* poético. O professor fez uso do mural na *padlet* como instrumento de registro acompanhamento do desenvolvimento das atividades propostas e da criação dos módulos da intervenção didática.

4 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA

Módulo de reconhecimento

Antes de iniciar o trabalho efetivo com o gênero, o professor-pesquisador apresentou o projeto aos alunos, explicando os propósitos pedagógicos, as habilidades e competências envolvidas na referida pesquisa. Após a leitura cuidadosa do termo de assentimento e consentimento, – requisito do comitê de ética da UFJF para o início da intervenção pedagógica – o documento foi devidamente assinado pelos estudantes e pelos responsáveis.

Após a conferência dos termos solicitados, marcamos um encontro com o *slammer master* Éric Meireles de Andrade, presidente da Confraria dos Poetas e membro do CONCULT – Conselho Municipal de Cultura da cidade de Juiz de Fora, para conversar com os alunos sobre poesia e o *slam* poético. No dia marcado, também estiveram presentes quatro integrantes dessa associação poética, que promove encontros regulares para compartilhar suas produções, discutir poesia e organizar eventos culturais, com destaque para os *slams*. Contamos ainda com a presença da professora-orientadora do pesquisador, Daniela Vieira, acompanhando o desenvolvimento das atividades.

Ilustração 1: Integrantes da Confraria dos Poetas e alunos da escola



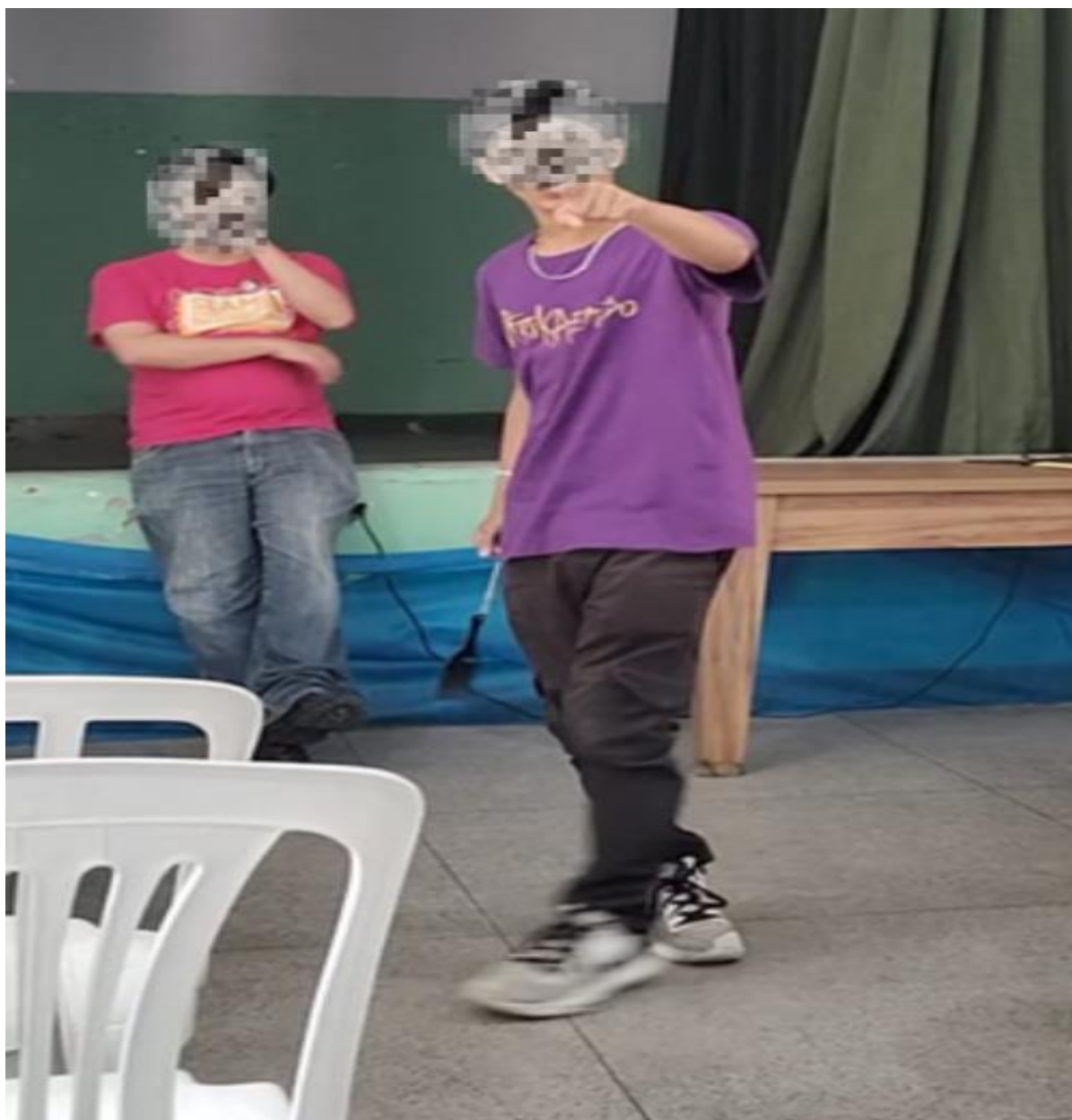
Fonte: Arquivo do autor (2024).

Segundo Éric, esses encontros são momentos de troca de experiências e incentivo para o surgimento de novos poetas, proporcionando acolhimento e visibilidade para suas *performances*. A visita do grupo foi um momento importante para os alunos, que tiveram a chance de conhecer um dos responsáveis pela vinda do *slam* de poesia para a cidade. Ademais, esse momento proporcionou uma nova visão sobre o papel da poesia como forma de vozeamento das questões sociais e dos próprios sentimentos. A presença de *Slam-Master* Éric incentivou os estudantes a refletirem suas próprias vivências e emoções através do verso, e muitos se sentiram motivados a aderir as atividades do projeto.

Inicialmente, o professor regente da turma realizou uma breve entrevista com o *slammer* master, com perguntas levantadas pelos alunos referentes ao surgimento da Confraria dos Poetas, as principais premiações conquistadas, a diferença entre rap, hip hop e *slam* de poesia, as principais temáticas presentes nas poesias e a importância da promoção de um espaço de encontro por meio do *slam*. Os *slammers* convidados complementaram algumas respostas dadas pelo Eric, compartilhando suas experiências poéticas e ampliando a visão dos alunos sobre o impacto cultural e social desse movimento. É nesse contexto em que a Semiótica Social se reverbera como uma importante abordagem, conforme discutimos na pesquisa, considerando que “a Semiótica Social nos leva a olhar para o texto associando-o à cultura em que foi produzido, refletindo sobre as identidades que ele projeta e os interesses que ele envolve.” (Gualberto; Pimenta; Santos, 2018, p. 30).

Após a entrevista, os *slammers* realizaram uma série de *performances*, abordando temas como racismo, violência policial e outras questões sociais urgentes. O grito de guerra – um momento de preparação que marca o início das apresentações – despertou grande entusiasmo entre os alunos, com frases criadas coletivamente. As *performances* trouxeram profundas reflexões sociais, sendo marcadas pela intensidade e pelo forte engajamento dos poetas, prendendo a atenção dos estudantes. Ao final de cada rodada, Éric simulou uma votação dos jurados, onde os alunos respondiam com um “credo” para notas inferiores a 10 e “pow” para aquelas que recebiam a pontuação máxima.

Ilustração 2: Integrante da Confraria dos poetas (frente) e *Slam* master (atrás)



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Na semana seguinte, os alunos receberam um roteiro de atividades focado em retomar algumas características do gênero multimodal *slam* poético, tomando como base a entrevista e as performances observadas durante o encontro da Confraria dos Poetas na escola. Esse momento proporcionou uma análise aprofundada dos recursos utilizados pelos poetas, especialmente os elementos de performance, ritmo e expressividade. Além disso, os discentes discutiram as temáticas abordadas nas apresentações e exploraram maneiras de incorporar essas inspirações em suas próprias criações, enriquecendo suas experiências e competências na prática do *slam*.

Na primeira pergunta do questionário, os alunos foram indagados sobre o que veem de diferente no *slam* em comparação com outros gêneros, como a letra de canção, por exemplo. Com base nas 31 respostas recebidas, a maioria (38,7%) apontou a capacidade do *slam* de expressar diferentes sentimentos, o que sugere que o gênero é percebido como um espaço de autenticidade emocional de expressão mais livre do que outros gêneros mais convencionais; 32,3% destacaram a energia expressa na apresentação, elemento influenciado pela natureza ao vivo do evento e pelo envolvimento físico do poeta com o público, criando uma experiência mais interativa; 9,7% mencionaram o sentido de desabafo, possivelmente pela presença de emoções intensas, em sintonia com o caráter social e contestador do gênero; e 19,3% deram outras respostas.

Em relação à natureza de contestação, Bakhtin (1995, p. 88) diz que

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

No caso do *Slam*, essas ressonâncias são amplificadas pela forma como o gênero conecta linguagem, emoção e crítica social. Esses dados refletem a essência do gênero, que frequentemente funciona como um espaço de libertação emocional e expressão de experiências pessoais ou coletivas, muitas vezes, marcadas por vivências de exclusão ou injustiça.

Quadro 6: Resposta ao questionário por estudantes sobre *slam* e canção

De acordo com a fala de Éric, o <i>slam</i> poético é mais do que um conjunto de versos. Para você o que torna o slam diferente de outros gêneros como uma letra de canção, por exemplo?		
Respostas citadas pelos alunos	Incidência	%
Capacidade de expressar diferentes sentimentos	12	38,7
Energia manifestada nas apresentações	10	32,3
O formato de desabafo	3	9,7
Outros	6	19,3

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na terceira pergunta, os discentes foram questionados sobre como o caráter autoral, mencionado por Éric, pode influenciar a apresentação e a conexão com o público. Dos 31 alunos que responderam, 32,3% acreditam que o caráter autoral é capaz de causar um maior impacto na plateia; 19,4% apontaram que ele promove o engajamento do público; 12,9% mencionaram o carisma como um fator influenciado pelo aspecto autoral e 35,4% deram respostas variadas. Esses dados revelam a relevância do conteúdo autoral na criação de uma conexão significativa com o público, sugerindo que, quando os *slammers* se expressam de forma autêntica e pessoal, é mais provável que impactem emocionalmente e que gerem engajamento com a plateia.

Quadro 7: Resposta ao questionário por estudantes sobre caráter autoral

Como o caráter autoral mencionado por Éric pode influenciar a apresentação e a conexão com o público?		
Respostas citadas pelos alunos	Incidência	%
Causa maior impacto na plateia	10	32,3
Provoca engajamento	6	19,4
Promove carisma	4	12,9
Outros	11	35,4

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em relação à questão nº 6, que solicitou a identificação dos elementos observados ao longo das apresentações observadas no encontro da Confraria dos Poetas na escola, a análise dos dados coletados revela que a combatividade foi o aspecto mais destacado pelos alunos, sendo marcada por 80,6%, indicando que o tom firme e expressivo nas mensagens são características centrais dessas performances. Em seguida, 64,5% apontaram o sentimento como um elemento marcante, demonstrando a capacidade dos poetas de tocar emoções profundas. A conexão emocional também foi amplamente reconhecida, com 58% identificando esse aspecto, enquanto a autenticidade foi mencionada por 51,6%, destacando o valor da originalidade nos textos e nas interpretações. Itens como gírias 45,1% e rimas 41,9% refletem a inevitável influência da oralidade e da estética típica do slam. Em contraste,

elementos como dança, uso de objetos, letras de músicas de cantores conhecidos e instrumentos musicais não foram sinalizados pelos alunos, reforçando a soberania da palavra falada e da *performance* verbal como características definidoras desse gênero artístico.

Quadro 8: Resposta ao questionário por estudantes sobre elementos observados nas apresentações

Identifique quais elementos foram observados durante as apresentações ³⁰		
Respostas citadas pelos alunos	Incidência	%
Combatividade	25	80,6
Sentimento	20	64,5
Conexão emocional	18	58
Autenticidade	16	51,6
Gírias	14	45,1
Rimas	13	41,9
Dança	0	0
Uso de objetos	0	0
Letras de música	0	0
Instrumentos musicais	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após o módulo de reconhecimento do gênero, o professor regente apresentou um *checklist* básico para que os alunos desenvolvessem os primeiros versos de *slam* poético. Como se tratava da primeira produção deles, buscou-se inspirar os alunos a expressarem seus sentimentos e vivências a partir de um tema que escolhessem e com qual se sentissem mais confortáveis. A ideia era criar um ambiente em que pudessem compartilhar suas experiências no formato de uma poesia autoral.

O docente ressaltou, de antemão, a importância do respeito durante as *performances* – já que se trata de um espaço escolar – e enfatizou o papel da empatia e da atenção aos conteúdos apresentados. A prática da escuta ainda tem uma função empática, uma vez que envolve a capacidade de se colocar no lugar do outro e

³⁰ Obs.: os alunos poderiam marcar mais de uma opção.

entender o que está sendo compartilhado, como a dor, a resistência, o amor ou qualquer outro tema. Discutiu-se ainda o papel da escuta no processo de reflexão e transformação social que o gênero em questão pode provocar. Quando o público escuta com atenção e consciência, ele se torna integrante desse processo de conscientização e, na maioria das vezes, se vê desafiado a repensar suas próprias perspectivas. Portanto, a escuta no *slam* não se limita a um ato passivo, mas se transforma em um movimento de colaboração mútua, em que os dizeres dos *slammers* e as experiências do público se interagem ou até mesmo se mesclam.

Ilustração 3: Atividade preliminar do caderno pedagógico

1º Passo: Escolha um dos temas abaixo para compor seu próprio slam poético. Se preferir, utilize a opção "outro" para inserir alguma temática do seu interesse. Lembre-se de que a apresentação será realizada em um espaço escolar. Portanto, tenha cuidado com a temática e os termos escolhidos no seu *slam* poético.

() Amor / relacionamentos () Discriminação / racismo / preconceito

() Identidade / autoaceitação (X) Outro: dermatite

() Futuro / incertezas

Fonte: Arquivo do autor (2024).

No 1º passo, os alunos foram convidados a compor suas próprias produções poéticas. Algumas sugestões foram fornecidas, permitindo que eles abordassem outros temas ao escolherem a opção "outro", refletindo, assim, suas próprias experiências ou visões de mundo. Outras temáticas apareceram, como a crítica ao sistema capitalista, o preconceito por ser de outra cidade etc. Essas abordagens diferenciadas revelaram o quanto os alunos estavam atentos às questões tanto sociais como pessoais que os cercam, permitindo que suas produções poéticas se tornassem um espaço de reflexão e resistência a partir de suas próprias experiências.

Em seguida, os alunos tiveram contato com a parte escrita do *slam* que o professor apresentou no dia do encontro com os *slammers*, destacando a forma com que os versos foram construídos, a importância da definição da temática e a necessidade de elaborar uma lista de palavras para a composição dos primeiros versos. A partir do modelo fornecido e as etapas de sua realização, os alunos iniciaram a composição poética.

Após a escrita e revisão dos primeiros versos, os discentes foram organizados em pequenos grupos de seis alunos. Solicitou-se a definição um *slammer* para a primeira rodada e cinco jurados. Posteriormente, na medida em que as rodadas acontecessem, um dos jurados atuaria como poeta. O docente explicou a importância da definição de critérios para a avaliação dos apresentadores.

Ilustração 4: Desenvolvimento da atividade em sala



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Em relação aos critérios apontados na questão "Quais critérios você utilizará como jurado?", 87,1% dos alunos indicaram a criatividade como o critério mais importante na avaliação, demonstrando que a originalidade é vista como essencial para uma boa performance. Em seguida, a interação com o público foi destacada por 74,2% ressaltando a importância da capacidade do poeta de envolver e cativar sua audiência. Para Souza (2011), "A palavra é sempre dirigida a outro sujeito; é sempre resposta a alguém em função da suposição do horizonte social informado por aspectos partilhados tanto pelos falantes como pelo ouvinte." (SOUZA, 2011, p. 53). Essa percepção ressalta a importância da comunicação como um fenômeno dialógico, no qual o emissor considera constantemente o outro como parte ativa do processo de construção de significado.

O jeito de se expressar também apareceu como um fator relevante, com 58,1% apontando-o como um critério essencial. A postura foi considerada importante por 51,6%, refletindo a percepção de que a postura corporal contribui para a intensidade da apresentação. A rima, com 45,1% e o conteúdo do poema, com 38,7%, apareceram como critérios secundários, indicando que, embora importantes, esses elementos não são os mais valorizados em comparação com a criatividade e a conexão com o público. Por fim, outros critérios que não são tão pertinentes para a avaliação (como figurino, por exemplo) foram mencionados por 22,5%.

Quadro 9: Resposta ao questionário por estudantes sobre critérios dos jurados

Quais critérios você utilizará como jurado?		
Respostas citadas pelos alunos	Incidência	%
Criatividade	27	87,1
Interação com o público	23	74,2
Jeito de se expressar	18	58,1
Postura	16	51,6
Rima	14	45,1
Conteúdo do poema	12	38,7
Outros critérios	7	22,5

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os ensaios aconteceram no auditório da escola. No começo, alguns alunos ficaram tímidos e não quiseram participar. Para motivá-los, o professor fez três apresentações poéticas, mostrando diferentes estilos e abordagens. Ao ver a dedicação e a emoção transmitidas nas apresentações, os alunos começaram a se sentir mais à vontade.

Alguns, inicialmente hesitantes, passaram a se envolver mais no processo, experimentando diferentes formas de expressão. O ambiente foi se tornando mais envolvente e, aos poucos, todos se sentiram mais confiantes para se expressar e compartilhar suas ideias.

Ilustração 5: Ensaios no auditório da escola



Fonte: Arquivo do autor (2024).

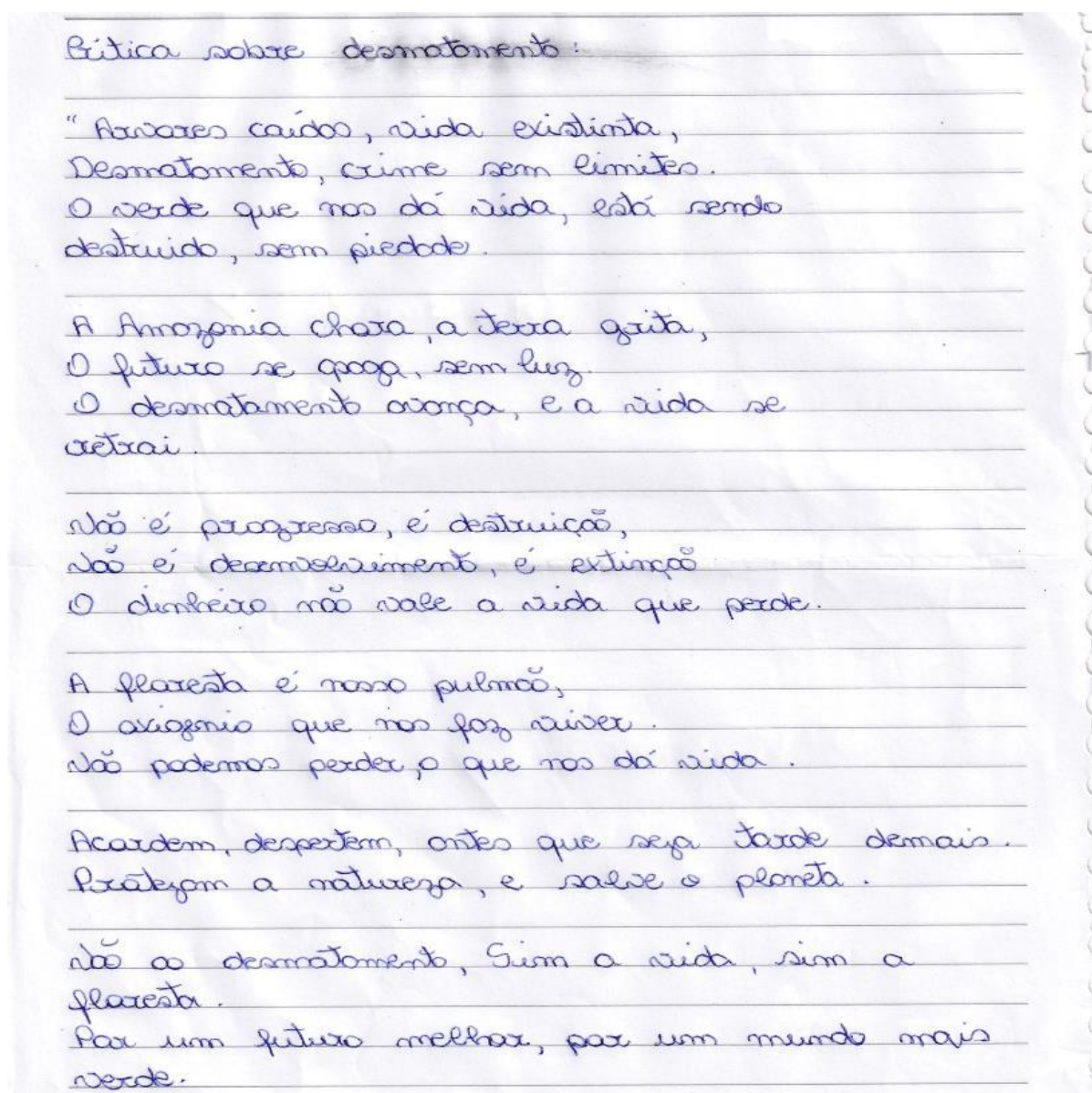
Em uma das apresentações no ensaio, representada na imagem a seguir, a discente une a crítica social do *slam* poético com a força da expressão. A escolha da temática, no caso, o desmatamento e seus impactos – especialmente na Amazônia – incita o público a refletir sobre o papel fundamental que as florestas desempenham para a sobrevivência do planeta.

As pequenas rimas, como “destruição” e “extinção”, são eficazes para reforçar a relação direta entre os atos de devastação e seus efeitos catastróficos, gerando engajamento por meio da musicalidade. A metáfora “a floresta é nosso pulmão” sinaliza a importância vital da Amazônia para o equilíbrio do ecossistema global. Além disso, conecta a floresta diretamente à saúde humana, tornando o tema ainda mais tangível para a plateia. Dessa forma, a Amazônia não é apenas algo distante ou exótico, mas essencial para a vida de todos.

Outro recurso utilizado pela aluna na apresentação são os usos de expressões imperativas, como “acordem” e “despertem”, que acrescentam um tom urgente e mobilizador. Essas palavras não são apenas um apelo, mas um convite à ação, pedindo que o público se conscientize e, possivelmente, se mova em direção a um

esforço coletivo para combater o desmatamento. Elas indicam que a discente não está apenas refletindo sobre o problema, mas também convocando todos a agirem antes que seja tarde demais.

Ilustração 6: Produção de *slam* poético de uma aluna



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Após as apresentações, os alunos foram mobilizados para uma autoavaliação das produções poéticas realizadas pelos *slammers* – inclusive aqueles que haviam se apresentado. A autoavaliação permitiu que os estudantes refletissem sobre seu desempenho e de seus colegas, identificando pontos fortes e áreas a serem

aprimoradas em suas apresentações. Durante esse processo, os alunos puderam avaliar aspectos como a temática, uso de rimas, recursos multimodais (gestos, olhares, expressões faciais, entonação, postura), tempo, interação com público e se houve a utilização de critérios na avaliação.

Ilustração 7: Acompanhamento dos ensaios por meio de tabela para auxiliar o desenvolvimento das performances

ACOMPANHAMENTO DOS ENSAIOS – PARA USO DO ALUNO			
Pontos a serem observados	Sim	Parcialmente	Não
As produções refletiram o tema por eles escolhidos?	X		
Utilizaram rimas e ritmo para dar algum tipo de musicalidade às produções?		X	
Houve uso de recursos multimodais (gestos, olhares, expressões faciais, entonação, postura corporal etc.) durante a apresentação?		X	
Respeitaram o tempo de apresentação (no caso de, no máximo, três minutos)?	X		
Houve interação com o público?			X
Os jurados fizeram uso de critérios nas avaliações?		X	
Pontos positivos observados nas performances:			
- as temas escolhidas - rimas - ritmo. - criatividade.			
Pontos a serem aperfeiçoados/reforçados:			
- expressões faciais - gestos - olhares - entonação - interação com o público.			

Fonte: Arquivo do autor (2024).

Conforme a tabela, os alunos destacaram diversos pontos positivos nas suas performances, como a escolha de temas relevantes e impactantes; além dos usos das rimas e a criatividade nas produções poéticas, elementos que favorecem a originalidade das produções. O controle do tempo também foi mencionado, inserindo as apresentações dentro dos limites estabelecidos. Contudo, algumas dificuldades foram observadas, especialmente na interação com o público, em que muitos alunos se concentraram mais no conteúdo do que em criar uma conexão direta com a plateia. A entonação, a postura e a dicção também foram mencionadas como pontos a serem aprimorados, pois alguns alunos apresentaram uma variação limitada na fala, o que comprometeu a clareza de algumas palavras. Essas observações indicam que, embora as apresentações tenham sido positivas em muitos aspectos, ainda há espaço para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à expressão vocal, à postura e na interação com a plateia.

Quadro 10: Acompanhamento dos ensaios

Acompanhamento dos ensaios (versão dos alunos)	
Levantamento das respostas	
Pontos positivos observados nas performances	Pontos negativos observados nas performances
Temas escolhidos	Interação com o público
Tempo	Entonação
Rimas	Postura
Criatividade	Dicção – clareza ao falar

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nas aulas seguintes, foram realizadas atividades com o objetivo de aprimorar as habilidades de apresentação e a performance oral, utilizando como base a produção de *slam* da poeta Sereia, apresentada no *Slam* Sujeira, realizado em 03/09/2017, na cidade de São Paulo. No auditório, o professor iniciou a discussão com algumas perguntas, como se os alunos já haviam assistido a alguma batalha de *slam* poético. A maioria dos presentes respondeu que não. Em seguida, foi exibido um vídeo da apresentação da *slammer* no *datashow*. Os alunos conseguiram visualizar o

contexto competitivo em que os poetas estavam inseridos, destacando elementos como os participantes no palco, a mesa de jurados e outros aspectos do evento.

Após a exibição do vídeo, os alunos, sob a orientação do professor, foram instruídos a realizar as atividades propostas, registrando suas respostas em uma folha a ser devolvida ao final da aula. Na questão referente à temática abordada no *slam* poético, as respostas mais destacadas pelos alunos incluíram racismo, intolerância relacionada à identidade de gênero e preconceito em suas diversas formas.

Além disso, os alunos foram incentivados a refletir sobre como esses temas foram explorados na performance da *slammer*, considerando tanto os aspectos linguísticos quanto expressivos. Essa análise promoveu discussões sobre a relevância das questões sociais no contexto do *slam*, destacando a potência desse gênero como uma ferramenta de resistência e conscientização.

Ilustração 8: Exibição de alguns *slams* para o desenvolvimento das atividades



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Na questão 4, letra c, em que tratava das formas de interação com a poeta durante a apresentação, as respostas mais frequentes indicaram os seguintes gestos e atitudes: punho fechado (35% dos alunos), gritos (25%), balanço com a cabeça (20%) e braços cruzados (15%). Além disso, um dos alunos destacou a presença de uma garota vestida de branco, com as mãos fechadas e expressão apreensiva, como um elemento marcante na plateia. Esses dados evidenciam como diferentes formas de linguagem corporal foram utilizadas para demonstrar engajamento e expressão de estados emocionais durante o *slam* poético.

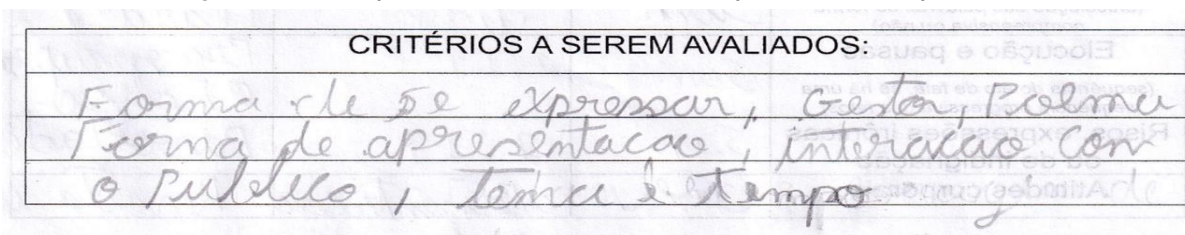
Quadro 11: Formas de interação com o poeta

c) Identifique as formas de interação com a poeta.		
Respostas citadas pelos alunos	Incidência	%
Punho fechado	11	35
Gritos	8	25
Balanço com a cabeça	6	20
Braços cruzados	5	15
Garota com as mãos fechadas (roupa branca)	1	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na atividade nº 8, no que tange aos critérios utilizados para a definição do vencedor, os alunos indicaram os seguintes aspectos como mais relevantes: tempo (38%), interação com o público (21%), tema (14%), e performance gestual (gestos, 15%). Outros critérios também foram mencionados, como entonação (10%), dicção/clareza ao falar (10%) e criatividade na composição poética (4%). Esses resultados mostram a diversidade de critérios valorizados pelos alunos na avaliação do *slam*, com maior destaque para a interação com o público, que representou um quarto das respostas.

Ilustração 9: Exemplo de um dos critérios apresentados pelos alunos



Fonte: Arquivo do autor (2024).

A questão 10 procurou avaliar se os alunos conseguiram identificar, na performance da *slammer* Sereia, alguns recursos semióticos, como atitudes corporais, entonação da voz e interação visual. De acordo com Vieira e Silvestre,

o termo 'recurso semiótico' é usado para referir as ações, materiais, artefactos que usamos para fins comunicativos, quer produzir fisiologicamente como, por exemplo, as cordas vocais, os músculos usados nas expressões faciais ou gestos, quer tecnologicamente [...]. (2015, p. 103)

Durante a atividade, o professor pausava o vídeo nos momentos indicados pelos alunos, permitindo uma análise mais minuciosa. A maioria dos estudantes conseguiu identificar os recursos utilizados, destacando os instantes de cada aspecto solicitado. Perceberam ainda a sincronia entre os gestos e as palavras, evidenciando a importância da performance integrada.

Muitos destacaram os instantes em que a *slammer* utilizava movimentos das mãos para enfatizar pontos-chave ou mudanças de postura para marcar determinado sentimento (revolta, por exemplo). Também foram mencionados o uso da entonação para criar contrastes, como passagens de voz mais suave para tons mais emotivos, o que ajudava a captar e manter a atenção da audiência presente na praça.

No que diz respeito à interação visual, os alunos observaram como a *slammer* alternava olhares entre o público e a câmera (no caso da gravação), criando uma conexão direta com os presentes e reforçando uma mistura de desabafo com denúncia. Alguns ainda destacaram nas respostas que a troca visual ajudava a transmitir confiança e domínio do palco.

Ilustração 10: Uma das atividades do caderno pedagógico

Aspectos a serem avaliados	Ocorrência (SIM/NÃO)	Momento no vídeo (Colocar o instante do vídeo, por exemplo: 0:53, ou se acontece de forma constante)	Modo de realização
Clareza naquilo que é dito (articulação das palavras de forma compreensiva ou não)	Sim	todo o vídeo	A fala é clara todo tempo
Elocução e pausas (sequência do ato de fala, se há uma sequência progressiva dos fatos)	Sim	2:1, (uma 3 vezes)	Para respirar
Risos, expressões irônicas ou de indignação	Não Sim	2:21	revolta
Atitudes corporais	Sim	constante	movimentos

Interação visual (público-poeta e poeta-público)	Sim	contante	olhando o povo
Entonação da voz (elevação ou diminuição do tom)	Sim	2.06	Gritos

Fonte: Arquivo do autor (2024).

A sequência didática incluiu também a articulação entre o *slam* poético e o sarau, destacando semelhanças e diferenças relacionadas à estrutura de apresentação. Alguns alunos já estavam familiarizados com o gênero sarau, pois haviam participado de atividades sobre ele, conduzidas por outros professores. Após a exibição de um trecho de um sarau escolar, os alunos foram solicitados a identificar as principais diferenças e semelhanças em comparação com o *slam* poético. Nesse momento, à medida que os alunos compartilhavam suas respostas, o professor as registrava no quadro.

Ilustração 11: Comparação entre *slam* e sarau realizado no quadro juntamente com os alunos

Diferenças	Semelhanças
• Instrumentos musicais	• Gestos
• Alunos sentados	• Oralidade
• Espaço / lugar	• Movimentação
• Temáticas	• Presença de público

Fonte: Arquivo do autor (2024).

Nesse momento também, foram discutidas questões de como o ambiente e o público impactam a forma de apresentação em ambos os casos. O *slam*, por exemplo,

é marcado por uma atmosfera mais intensa, com reações imediatas da plateia, enquanto o sarau, dependendo da forma em que é realizado, pode ter uma atmosfera mais lúdica. Essas reflexões ampliaram o entendimento dos alunos sobre os diferentes formatos de performance poética e sua relação com o público.

Na aula seguinte, na seção “Bate papo com a turma – Da poesia para o *slam* poético”, a turma foi questionada: “Você já falou em público ou já realizou alguma apresentação para um grupo de pessoas?”. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos já teve experiências em apresentações, com destaque para trabalhos escolares (principalmente feira de ciências), atividades na igreja e peças de teatro.

Apesar disso, muitos revelaram que essas experiências ocorreram sem uma preparação adequada, o que contribuiu para o surgimento de dificuldades como medo de errar, esquecimento e temor do julgamento alheio. Esses dados reverberam a necessidade de transformar essas dificuldades em oportunidades para experimentar, errar e, principalmente, encontrar a própria voz por meio de suas performances poéticas. Na atividade subsequente, os alunos assistiram a três apresentações de *slammers*, cada uma com estilos diferentes. Após as exhibições, a turma discutiu as mensagens transmitidas, comparando os recursos semióticos utilizados em cada performance e reunindo-os em uma tabela:

Ilustração 12: Parte das atividades do caderno pedagógico

c) Com base nas dicas para uma comunicação mais eficiente apresentadas na atividade anterior, identifique quais delas foram utilizadas por cada *slammer* em suas *performances* no quadro abaixo.

Recursos	SLAMMER 1	SLAMMER 2	SLAMMER 3
contato visual	Sim	Sim	Não
pausas	Sim	Não	Sim
tom de voz alto	Não	Sim	Não
expressões faciais	Não	Sim	Não
gestos e movimentos com as mãos	Não	Sim	Não
entonação da voz (variação)	Não	Sim	Sim

Fonte: Arquivo do autor (2024).

Na comparação entre os três *slams*, os alunos foram solicitados a identificar qual deles utilizou mais recursos multimodais para intensificar os propósitos da mensagem poética. Além disso, foi proposta a questão: "Se você fosse se apresentar, qual desses estilos de performance adotaria?" Essa pergunta incentivou os alunos a se colocarem no lugar dos *slammers*, explorando suas preferências e afinidades com as diferentes formas de expressão, bem como os elementos que acham mais eficazes para transmitir uma mensagem poética.

Quadro 12: Comparação de três *slams*

e) Comparando os três <i>slams</i> , qual deles fez mais uso dos recursos multimodais para intensificar os propósitos da mensagem poética?		
APRESENTAÇÕES	Incidência	%
SLAM 1	5	16
SLAM 2	20	64
SLAM 3	6	19

f) Se você fosse se apresentar, qual desses estilos de performances você adotaria?		
APRESENTAÇÕES	Incidência	%
SLAM 1	4	12
SLAM 2	24	77
SLAM 3	3	9

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Muitos alunos justificaram a escolha do ***Slam 2*** pelo fato de sua performance permitir que o público experimentasse as emoções do *slammer* de maneira mais forte. Eles destacaram como o poeta usou seu próprio corpo para dar vida à história, permitindo a visualização da cena. Um exemplo marcante foi quando o *slammer 1* simulou, de forma intensa, uma tentativa de se defender de uma agressão física motivada pelo preconceito racial, evidenciando como a sociedade o julga pela cor de sua pele.

Antes da produção final, o professor lançou algumas questões norteadoras para uma roda de conversa, dentro da temática escolhida pelos alunos: racismo e discriminação racial. Para fomentar o debate, foram utilizadas manchetes de jornais

que abordavam casos de racismo na escola, no futebol e na aparência das filhas negras de celebridades brancas.

Essas discussões incentivaram os alunos a refletirem sobre como o racismo se manifesta em diferentes contextos e quais atitudes podem ser adotadas no dia a dia para construir uma sociedade mais inclusiva e antirracista. Durante a roda de conversa, os alunos também compartilharam experiências pessoais ou situações que presenciaram, discutindo maneiras de reagir e combater o racismo nesses momentos.

Ilustração 13: Alunos no auditório assistindo exemplares de *slam* poético para a realização das atividades



Fonte: Arquivo do autor (2024).

As respostas coletadas no questionário apontaram que o racismo gera baixa autoestima, trauma psicológico e uma sensação de exclusão nas vítimas. Essas respostas refletem a compreensão de que o racismo vai além da ofensa pontual, deixando marcas profundas que afetam a saúde mental e a percepção de pertencimento. Ao discutir o racismo no futebol, os alunos sugeriram estratégias que vão desde medidas educativas e campanhas de conscientização até a aplicação de sanções.

Isso demonstra um entendimento de que o combate ao racismo exige tanto ações preventivas quanto punitivas, abordando as raízes culturais do problema

enquanto responsabiliza os atos de discriminação. Os alunos relacionaram os comentários negativos nas redes sociais a padrões de beleza eurocêntricos e ao sentimento de superioridade ainda presente em muitos setores da sociedade. Essa resposta evidencia como o racismo estrutural influencia até mesmo a maneira como crianças são percebidas, destacando a necessidade de questionar e desconstruir esses padrões.

Ilustração 14: Algumas respostas fornecidas pelos alunos

Questões norteadoras da roda de conversa

1) Como vocês acham que os casos de racismo impactam as pessoas envolvidas, tanto as vítimas quanto os agressores? *baixa autoestima, trauma psicológicos*

Sensação de discriminação

2) Em casos de racismo no futebol, por exemplo, como os atletas e clubes poderiam responder para combater essas situações?

Adotar medidas educativas, campanhas de conscientização, aplicar sanções.

3) Por que vocês acham que a aparência das filhas negras de celebridades gera tantos comentários e julgamentos nas redes sociais? *Padrões de beleza, sentimento*

de superioridade.

4) Que atitudes podemos adotar no dia a dia e na escola para contribuir com uma sociedade mais inclusiva e antirracista?

Palestras, denunciar, valorizar a diversidade, promover debates, compaixão.

Fonte: Arquivo do autor (2024).

Entre as atitudes propostas, os alunos enfatizaram ações como palestras, denúncia de atos racistas, valorização da diversidade, debates sobre o tema e a prática da compaixão. As discussões levantadas pelos alunos mostraram a necessidade de um diálogo mais aprofundado e de uma educação transformadora, especialmente no ambiente escolar.

Após as discussões sobre o racismo realizadas na roda de conversa, os alunos foram convidados a produzir seus próprios *slams* poéticos. A turma foi dividida em três grupos: *slammers*, jurados e plateia. O grupo de jurados contou com cinco integrantes, selecionados para avaliar as apresentações com base nos critérios estabelecidos.

Após o esboço da produção, os alunos foram incentivados a realizarem uma revisão de seus textos, corrigindo e fazendo as adaptações necessárias.

Nas aulas subsequentes, os alunos iniciaram os primeiros ensaios para a produção final, que culminaria na batalha de *slam* poético. Nesse momento, foi realizada uma seletiva para definir as 8 vagas da competição, incentivando os participantes a explorarem ao máximo sua criatividade, performance e algumas das técnicas discutidas em aula. No final da fase classificatória, os discentes – *slammers*, jurados e plateia – receberam um checklist (Quadro 16, p. 106) para registrarem a postura, bem como os critérios utilizados ao longo das performances.

Foram realizados alguns ensaios antes da apresentação final, nos quais os alunos tiveram a oportunidade de ajustar seus textos e performances. O professor solicitou que escolhessem 4 jurados para comporem a banca de avaliação, garantindo uma dinâmica democrática no processo. Além disso, a professora e orientadora do pesquisador foi convidada a prestigiar o evento, agregando valor acadêmico e reconhecimento ao trabalho dos alunos.

Entretanto, a etapa final enfrentou alguns desafios significativos. Entre as dificuldades, destacou-se a sobreposição com as avaliações bimestrais e externas, como o PROEB, que inclusive ocorreu no mesmo dia do evento. Outro contratempo foi o uso do auditório para o recolhimento dos livros didáticos, limitando o espaço disponível para os ensaios e apresentações. Além disso, houve uma queda crescente na frequência dos alunos devido à proximidade do fim do ano letivo, o que impactou diretamente a organização e a participação de todos os envolvidos.

Os alunos insistiram veementemente para que as apresentações não ocorressem diante de um público externo, permitindo apenas a divulgação das gravações. Alguns chegaram a ameaçar não participar caso essa condição não fosse atendida. Após várias tentativas de convencimento, decidiu-se que a competição seria realizada exclusivamente para os colegas da própria sala.

No dia da apresentação, a escola estava bastante vazia, já que as demais turmas foram dispensadas mais cedo devido à aplicação do PROEB. Apesar desse cenário, o evento seguiu conforme o planejado, dentro do que os alunos haviam solicitado para suas apresentações. A competição foi organizada em um formato de

classificação geral, considerando o desempenho na fase preliminar³¹. Nesse sistema, o primeiro colocado enfrentaria o oitavo; o segundo, o sétimo; o terceiro, o sexto; e o quarto, o quinto, criando uma estrutura de chaveamento justa e competitiva. As chaves³² ficaram organizadas da seguinte forma:

Ilustração 15: Organização da batalha poética



Fonte: Arquivo do autor (2024).

A competição gerou muita expectativa entre os alunos, que demonstravam tanto entusiasmo quanto nervosismo em relação às suas apresentações. O desejo de impressionar os jurados e colegas era evidente, o que elevou o nível de comprometimento e dedicação ao longo do evento.

Como incentivo, foram oferecidas premiações que destacavam o esforço dos participantes. O primeiro colocado recebeu um troféu personalizado do evento, além de um *smartwatch*. Já o segundo lugar foi contemplado com uma medalha, reconhecendo sua *performance*. A entrega dos prêmios trouxe um clima de celebração e motivação, reforçando a importância da valorização do trabalho dos alunos.

³¹ Com 12 alunos competindo na fase preliminar, a disputa foi bastante acirrada. Essa fase foi um aquecimento para a batalha final. Para os 8 primeiros classificados, o momento de ouvir seus nomes entre os selecionados foi de grande emoção, sobretudo entre os 4º primeiros – já que poderiam pegar oponentes com pontuação menor.

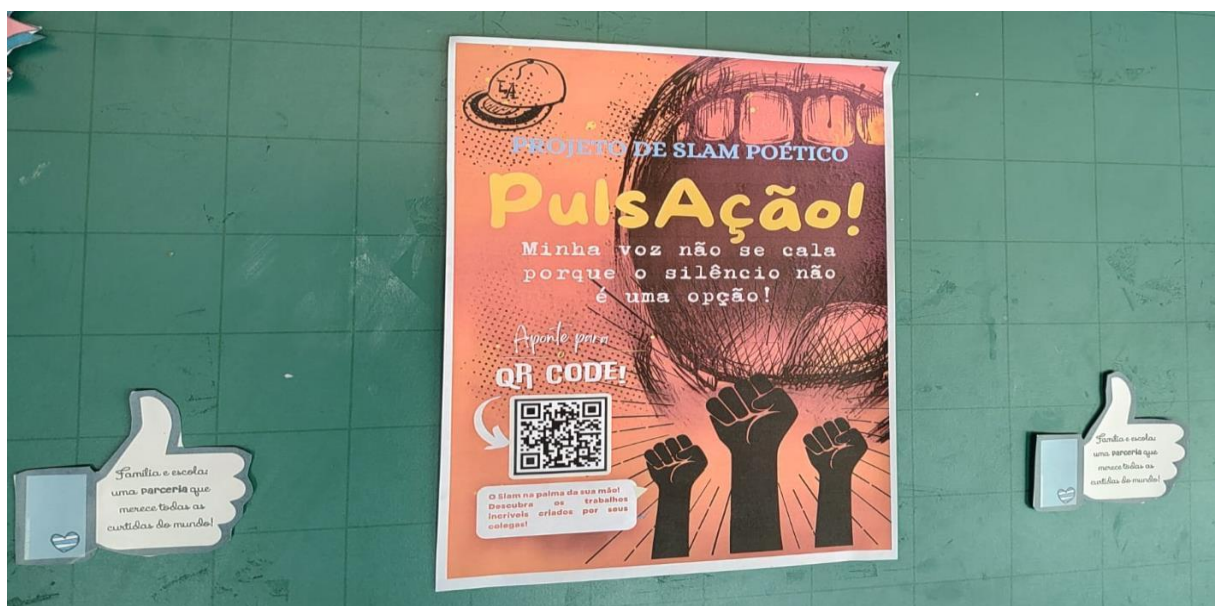
³² Os nomes dos alunos foram preservados, preferimos inserir letras para fins de explicação.

No que diz respeito às batalhas, foi possível observar uma significativa evolução das produções iniciais para as apresentações finais. Isso pode ter sido influenciado pela adrenalina da atmosfera de competição, a pressão somada à presença de jurados e à expectativa da classificação para a próxima fase. Essa etapa revelou um amadurecimento não apenas na construção dos versos, mas também na segurança e na desenvoltura ao apresentá-los diante do público. Apesar disso, o esforço de todos os participantes foi notável, e as batalhas contribuíram para demonstrar o potencial da turma, bem como a importância do preparo emocional para eventos futuros.

Circulação das produções poéticas

A divulgação da proposta interventiva sobre o *slam* poético foi uma estratégia essencial para dar visibilidade às produções dos alunos dentro da comunidade escolar. A exposição dos *slams* em diferentes espaços da escola e nas redes sociais, especialmente no Instagram, permitiu que um público maior tivesse acesso aos *slams* dos estudantes, fortalecendo a interação entre todos os envolvidos.

Ilustração 16: Cartaz de divulgação das produções poéticas nos corredores da escola



Fonte: Arquivo do autor (2024).

Nos corredores da instituição, cartazes e QR Codes direcionavam os alunos, professores e demais funcionários para as produções dos alunos. Além disso, a divulgação nas redes sociais, ampliou ainda mais o alcance das produções. A publicação de vídeos com as performances dos alunos possibilitou que suas vozes ultrapassassem os muros da escola.

Essa circulação mais ampla do gênero *slam* dentro da escola e nas mídias digitais reforçou o protagonismo dos alunos, valorizando suas produções e estimulando a continuidade da prática poética. Inclusive, o vencedor do Slam poético foi convidado pelo presidente da Confraria dos poetas a ser integrante do seu grupo. Essa iniciativa mostra que a escola pode ser um ambiente propulsora da diversidade de vozes, incentivando a liberdade de expressão e o diálogo crítico sobre as realidades vivenciadas pelos alunos.

No caso do *slammer* vencedor da batalha de *slam* poético, realizamos um quadro comparativo³³ entre as versões preliminares e a final – inclusive com os demais *slammers*³⁴ – detalhado no quadro a seguir:

Quadro 13: Produção inicial

Produção inicial - <i>Slammers</i>						
Aspectos a serem comparados	Slammer 1 (anexo 1) (vencedor)	Slammer 2 (anexo 2)	Slammer 3 (anexo 3)	Slammer 4 (anexo 4)	Slammer 5 (anexo 5)	Slammer 6 (anexo 6)
Houve registro escrito da produção poética?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ensaíram antes da apresentação?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A turma se lembrou de fazer	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

³³ Não apresentamos o quadro comparativo dos jurados, uma vez que a banca foi composta por convidados externos.

³⁴ Em um universo de 10 *slammers* na produção inicial e 8 na final.

o grito de guerra, normalmente presente na abertura dos <i>slams</i> poéticos?						
A produção poética está inserida na temática do racismo?	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Houve movimentação no espaço?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
O aluno fez uso de gesticulação, risadas, suspiros, expressões irônicas, entonação e pausas?	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
Fizeram uso de palavras que impactam, criando imagens fortes para suscitar reflexão?	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Houve uso de figuras de linguagem, como metáfora assonância, aliteração, onomatopeias?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Houve uso de expressões faciais	Não	Não	Não	Não	Não	Não
---------------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quadro 14: Produção final

Produção final - <i>Slammers</i>						
<i>Aspectos a serem comparados</i>	Slammer 1 (anexo 7) (vencedor)	Slam- mer 2 (anexo 8)	Slam- mer 3 (anexo 9)	Slam- mer 4 (anexo 10)	Slam- mer 5 (anexo 11)	Slam- mer 6³⁵
Houve registro escrito da produção poética?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ensaíram antes da apresentação?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A turma se lembrou de fazer o grito de guerra, normalmente presente na abertura dos <i>slams</i> poéticos?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A produção poética está inserida na temática do racismo?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Houve movimentação no espaço?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
O aluno fez uso de gesticulação, risadas, suspiros, expressões irônicas, entonação e pausas?	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Fizeram uso de palavras que impactam, criando	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

³⁵ Aluno repetiu o mesmo *slam* poético na produção final

imagens fortes para suscitar reflexão?						
Houve uso de figuras de linguagem, como metáfora assonância, aliteração, onomatopeias?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Houve uso de expressões faciais	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em relação à Estrutura Potencial do Gênero (EPG), esquematizamos também os elementos obrigatórios, opcionais e recursivos dos *slam* poético realizados pelos alunos, esboçamos o quadro a seguir:

Quadro 15: Produções poéticas

Produções poéticas (produção final)						
Aspectos a serem comparados	Slammer 1	Slammer 2	Slammer 3	Slammer 4	Slammer 5	Slammer 6³⁶
Poema autoral	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Grito de guerra	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Cumprimento do tempo	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Uso de rimas/ritmo	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Improvisação	Não	Não	Não	Não	Não	Não

³⁶ Aluno repetiu o mesmo *slam* poético na produção final

Uso de figurino ou adereços	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Uso de movimentação no espaço	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Uso de gesticulação, risadas, suspiros, expressões irônicas, entonação e pausas?	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Uso de palavras que impactam, criando imagens fortes para suscitar reflexão?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Uso de figuras de linguagem, como metáfora assonância, aliteração, onomatopéias?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

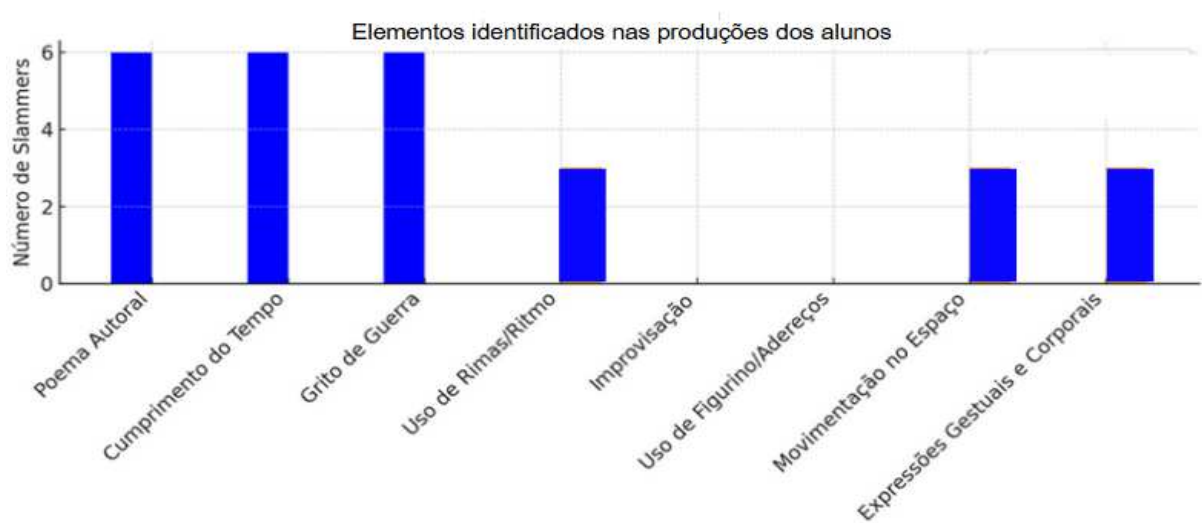
Houve uso de expressões faciais	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
---------------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A análise da tabela revela que os alunos fizeram uso constante de certos elementos esperados desse gênero e de outros não. Alguns itens recorrentes foram a apresentação de um poema autoral, considerado fundamental para atingir o propósito comunicativo do gênero e o respeito ao tempo limite. O grito de guerra esteve presente em todas as apresentações, demonstrando a forte identidade criada por eles, a qual foi aclamada por “Poesia em movimento: PulsAção!”. Muitos dos alunos fizeram uso cuidadoso de palavras e frases curtas para provocar reflexão e questionar normas estabelecidas, utilizando um tom provocativo e, por vezes, desafiador.

A improvisação não foi utilizada por nenhum dos *slammers* analisados, já que grande parte deles levaram anotações ou usaram a tela do celular para a leitura das produções. Além disso, ninguém optou por figurinos ou adereços, sugerindo um foco maior na palavra e na *performance* corporal. Alguns fizeram uso de gestos, risadas e expressões irônicas para enriquecer suas *performances*, enquanto outros mantiveram uma postura mais contida. Dito isso, inserimos os dados no gráfico a seguir:

Gráfico 9: Elementos do *slam* poético identificados nas produções do alunos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A análise dos dados coletados revela uma evolução expressiva nas *performances* dos alunos ao longo do trabalho com o *slam* poético. Do ponto de vista dos recursos estilísticos, tanto na inicial, como na final, houve uma boa exploração do uso de figuras de linguagem, como metáforas, anáforas, antítese, personificação, ironias, paradoxo e hipérbole. Esse avanço demonstra um amadurecimento na escrita poética e uma exploração mais criativa dos recursos da língua, tornando os textos mais expressivos esteticamente. Vamos explorar – de forma mais detalhada – alguns elementos da produção final.

No *slam* 1 (anexo 7), destacam-se a metáfora em “fazer o mundo tremer”, mostrando a transformação social necessária para a luta antirracista, e a personificação em “a bala é disparada pela boca da ignorância”, atribuindo à ignorância o papel de agente da violência. A metonímia aparece em “puxar o gatilho do 38”, representando a violência social como consequência da marginalização. Além disso, o uso da anáfora, com repetições como “Quero ver quando neguinho...” e “Quando o neguinho cansar...”, reforça a urgência da mensagem e o tom de protesto do poema.

Um dos principais aspectos observados nesse mesmo *slammer* em relação à produção inicial foi uma maior movimentação no espaço, por exemplo, demonstrando a utilização melhor do corpo como parte da comunicação, explorando, inclusive alguns deslocamentos, gestos e expressões faciais para enfatizar o conteúdo de suas apresentações.

No *slam* 2 (anexo 8), a construção poética enfatiza a necessidade de união e inclusão, utilizando a metáfora em “Vamos quebrar correntes e derrubar muros”, que simboliza a superação do preconceito e das barreiras sociais. O aluno fez uso de movimentos na apresentação final, em detrimento da fase inicial, em que não fez uso de qualquer tipo de movimentação.

Outro avanço perceptível foi o uso intencional de palavras impactantes, criando imagens mentais fortes e provocando reflexões no público, como no *slam* 3 (anexo 9) da produção final, em que o *slammer* diz “O sistema fez dele uma arma, uma resposta inevitável para quem insiste em perguntar: por que eles não se calam? eu só quero ver”. Essa passagem mostra como a sociedade marginaliza determinados grupos e, ao mesmo tempo, se surpreende ou se incomoda quando esses indivíduos encontram formas de resistência e expressão. Nesse trecho, a “arma” não necessariamente se

refere à violência física, mas pode simbolizar a palavra, a arte, o protesto ou qualquer outra forma de resistência. A pergunta "por que eles não se calam?" pode fazer referência ao desejo de silenciamento por parte do sistema, enquanto a resposta do sujeito marginalizado é inevitável – ele não pode e não vai se calar. Essas reflexões evidenciam uma maior preocupação com a escolha lexical e com os efeitos provocados pelo texto, aproximando as produções realizadas com um dos propósitos comunicativos desse gênero: emocionar, provocar e engajar os ouvintes. O *slam* 3 apresenta um tom de denúncia com o uso da metáfora "As favelas são as novas senzalas", que traça um paralelo entre a escravidão e a marginalização da população negra no Brasil atualmente. A personificação aparece na frase "As chibatadas continuam, só que são silenciosas", dando à opressão moderna um caráter simbólico, como se a violência do passado ainda persistisse de forma disfarçada. Além disso, a ironia em "Desculpe, não temos vagas" critica o racismo institucional que exclui pessoas negras do mercado de trabalho.

No *slam* 4 (anexo 10), o tom de enfrentamento e resistência se destaca. A metáfora "Eu sou a prova de que suas barreiras são falhas" pode representar a quebra de estereótipos impostos pela sociedade. O poema também faz uso do paradoxo, ao afirmar que "Vocês falam de muita liberdade, mas praticam a opressão", o que evidencia a contradição entre o discurso de igualdade e a prática discriminatória.

Por fim, o *slam* 5 (anexo 11), a crítica ao racismo é marcada pelo uso da ironia em "Chamaram-no de macaco, mas mal sabe que é ele quem paga seu salário", invertendo a lógica de poder para expor a segregação social. Além disso, a hipérbole em "Não sou negro, mas consigo sentir o cheiro de ódio que não acaba com o tempo" enfatiza a persistência do racismo estrutural e sua presença marcante na sociedade.

Verifica-se, assim, que os *slams* poéticos demonstraram um uso constante das figuras de linguagem para intensificar a reflexão social nos textos. As metáforas, ironias, repetições e demais recursos estilísticos foram determinantes para transformar a palavra em um instrumento de denúncia, resistência, enfrentamento e empoderamento.

A temática do racismo esteve presente nas produções dos alunos de forma intensa e com vivacidade. A abordagem se deu tanto por meio de relatos pessoais quanto pela denúncia de desigualdades estruturais, evidenciando a necessidade da abertura desse tema na escola. Os discentes utilizaram a poesia como instrumento

de resistência, trazendo aos presentes experiências de discriminação, questionamento de estereótipos e reafirmação de identidades.

Essa postura pode ser compreendida como uma prática antirracista, uma vez que o *slam* poético, ao dar voz a essas produções, contribui para a conscientização e o enfrentamento do racismo. Os alunos não apenas expuseram o tema, mas também se posicionaram ativamente contra as injustiças raciais, tornando o espaço escolar um meio de afirmação e luta.

A seguir, insere-se um quadro com os parâmetros relacionados à plateia:

Quadro 16: Checklist

Checklist: postura da plateia		
Parâmetros	Produção inicial	Produção final
A plateia se portou com respeito e apoio ao longo das apresentações?	Parcialmente	Sim
Houve manifestação ativa em momentos oportunos?	Parcialmente	Sim
Se sim, que tipo de manifestações foram identificados? Em relação às notas, momentos de tensão nos textos dos apresentadores e na final “Já ganhou!”.		
A plateia levou em consideração a inclusividade, valorizando estilos e temas diferenciados?	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

A postura da plateia ao longo das apresentações demonstra uma evolução significativa no envolvimento e na recepção das *performances* dos *slammers*. Na produção inicial, embora houvesse uma recepção positiva, ainda existiam momentos de dispersão ou falta de engajamento completo, evidenciado por interrupções do professor para conter brincadeiras e conversas paralelas. Já na produção final, observou-se um comportamento mais respeitoso e participativo, evidenciando uma valorização maior do evento e dos alunos.

Além disso, a manifestação ativa da plateia foi bastante significativa. No início, as mobilizações aconteceram em alguns momentos, o que indica que nem todos os momentos oportunos – por conta da temática- eram acompanhados de reações apropriadas. No entanto, na produção final, essa participação se tornou mais perceptível. Foram registradas manifestações espontâneas, especialmente em relação às notas atribuídas, aos momentos de maior tensão nos textos dos apresentadores - como suspiros e balançadas de cabeça - e à final, quando o entusiasmo do público se traduziu em expressões como “Já ganhou!”, demonstrando um reconhecimento imediato da qualidade das *performances*.

Na produção inicial, os jurados foram compostos pelos próprios alunos. Ficou acordado que as notas não poderiam ser inferiores a 9,5, considerando a iniciativa e a coragem dos colegas em participar do evento e contribuir com nosso projeto. Essa recomendação, inclusive, já foi adotada em algumas edições das batalhas organizadas pela *Confraria dos Poetas*, a pedido do *slammer master*. As notas oscilaram entre 9,5 e 10.

Já na produção final, a banca de jurados foi composta por professores escolhidos pelos próprios alunos, pela orientadora desta pesquisa e por uma *slammer* convidada, de grande destaque na cidade. Durante a final da batalha de *slam* poético, um dos alunos utilizou um palavrão, o que resultou na perda de pontos por parte dos jurados. A própria plateia ressaltou o fato imediatamente aos jurados, mostrando que os alunos estavam atentos às regras da competição, anunciada anteriormente à competição. O aluno não contestou a decisão, reconhecendo que infringiu uma das regras estabelecidas. Assim, aceitou a pontuação recebida e ficou com a posição de vice-campeão.

No geral, os dados em relação à plateia apontam uma evolução significativa no comportamento, favorecendo, inclusive, o desempenho dos alunos na batalha final. Criou-se um ambiente respeitoso, principalmente na diminuição das conversas paralelas, estimulando a escuta ativa e empática.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS DA INTERVENÇÃO

Com base nas descrições das propostas interventivas relatadas, as apresentações das performances de *slam* poético dos alunos demonstraram a criação de enunciados que extrapolam a oralidade, envolvendo uma complexa articulação de modos semióticos que se combinam para a formação de uma unidade de significação. Desse modo, eles perceberam – por conta própria – que a apresentação não se limita apenas ao ato verbal e que o discurso é bastante influenciado também pela maneira como se expressa.

Dentre os aspectos observados desde a etapa inicial, a linguagem corporal desempenhou um papel fundamental na composição das apresentações. Gradativamente, gestos, posturas e movimentos foram incorporados e explorados pela maioria e utilizados estrategicamente para enfatizar emoções, intensificar o ritmo dos versos e estabelecer uma relação mais íntima com a plateia. Alguns alunos que tinham dificuldades em falar em público e eram tímidos mostraram uma grande evolução, ganhando mais confiança e desenvoltura ao se expressarem – não apenas naquele momento mas também em outros eventos sociais que exijam tais habilidades.

A turma, que anteriormente enfrentava problemas de indisciplina, experimentou uma melhora expressiva. Durante os ensaios, onde o tema era livre, as questões socioemocionais começaram a emergir naturalmente. Em um dos *slams* poéticos, por exemplo, um aluno apresentou a história de um menino negro que foi perseguido por seguranças dentro de uma loja. Esse trabalho foi um momento importante, pois possibilitou que os alunos desabafassem suas angústias e ansiedades, dando voz a sentimentos que, muitas vezes, ficam silenciados. Eles aprenderam também a respeitar o momento de fala do outro, desenvolvendo uma escuta ativa e empática.

A fase da produção inicial, estabelecida como etapa preliminar de classificação, foi fundamental para incentivar os alunos a se dedicarem desde o primeiro momento. A dinâmica proposta, em que o aluno de “melhor campanha” enfrentaria o de “menor desempenho”, trouxe uma sensação de desafio e motivação. Isso fez com que todos se empenhassem para melhorar a cada apresentação e desenvolvesse o senso de compromisso e superação entre os alunos.

Dito posto, para além da multimodalidade e de todos os assuntos teóricos abordados na pesquisa, o mais compensador foi perceber como o projeto fez a

diferença na vida dos alunos. Segundo a BNCC "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas" (Brasil, 2018, p. 10). O *slam* se revelou uma verdadeira oportunidade para que muitos deles encontrassem um espaço seguro para extravasar suas ideias, sentimentos e pensamentos.

Os alunos, ao longo das atividades, exerceram o antirracismo por meio dos *slams* ao trazerem à tona vivências, denúncias e reflexões sobre o racismo estrutural no cotidiano. Suas *performances* mostraram não apenas a indignação diante das injustiças raciais, mas também o (re) conhecimento de identidades e culturas historicamente/socialmente marginalizadas. Os discentes participantes da atividade interventiva utilizaram a poesia como um espaço de resistência e combate ao preconceito, tornando-se agentes ativos na luta antirracista.

O racismo foi um dos temas discutidos principalmente na fase da produção final, aparecendo sob diferentes perspectivas e abordagens. Em algumas *performances*, foram relatadas experiências pessoais de discriminação; em outras, destacou-se a crítica social e a necessidade imediata de mudanças estruturais. Consideramos como uma prática letrada importante em LP, pois a temática e a forma multimodal com que foi construída – por meio das escolhas linguísticas – é uma forma de reivindicação e crítica social.

O objetivo geral desta pesquisa, conforme já dito, foi investigar, a partir das produções iniciais e finais dos *slams*, como o estudo do gênero textual/discursivo *slam* poderia se tornar uma prática multiletrada, permitindo que os alunos se posicionassem criticamente diante de diversas situações comunicativas e obtivessem protagonismo em suas práticas de linguagem. A análise dos dados revelou que houve um avanço significativo na forma como os alunos se expressaram ao longo do processo. As produções finais evidenciaram maior domínio dos aspectos multimodais do *slam*, com uso mais expressivo de gestos, entonação, figuras de linguagem, movimentação, uso de ironias como recurso estratégico, além de um envolvimento mais ativo da plateia nas produções finais. Isso demonstra que o trabalho com o gênero contribuiu para que os alunos se apropriassem da linguagem mais consciente.

Em relação aos objetivos específicos traçados nessa pesquisa, constatamos que: a) Os dados obtidos revelaram que, inicialmente, muitos alunos não estavam

atentos a elementos como gestos, movimentos, olhares e tons de voz na construção de significados. No entanto, ao longo da pesquisa, observou-se uma conscientização progressiva sobre a importância desses signos para o propósito comunicativo do slam. A movimentação no espaço se tornou mais espontânea, e os alunos passaram a utilizar gestos, expressões faciais e variações de ritmo e entonação de forma mais consciente. Além disso, o uso de figuras de linguagem como metáforas, aliterações e ironias foi mais explorado nas produções finais, ampliando as possibilidades de construção de sentido. Esse avanço indica que os alunos passaram a compreender melhor o papel dos diferentes signos no processo de comunicação, atingindo assim o objetivo específico de investigação da multimodalidade no *slam*.

b) Os alunos se tornaram mais conscientes – sobretudo pela própria essência multimodal do gênero – para provocar reflexões e promover debates sobre temas sociais diversificados, sobretudo na produção inicial, já que a fase final foi mais direcionada para a temática do racismo. Os alunos não apenas compreenderam o papel dos modos semióticos na constituição multimodal do *slam*, mas também passaram a utilizá-la estrategicamente para se posicionar diante de diferentes situações comunicativas, dentro e fora do ambiente escolar.

c) Acreditamos que os resultados obtidos ao longo da intervenção contribuíram para o desenvolvimento de sua confiança e capacidade de expressão. No início, muitos alunos demonstravam insegurança ao se apresentar, com pouca movimentação e dicção bastante comprometida. No entanto, nas produções finais, verificou-se uma melhora significativa na postura, na projeção de voz e na interação com o público. Além disso, a escolha dos temas e o modo como foram abordados evidenciam um maior protagonismo dos alunos em suas práticas comunicativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados analisados, podemos concluir que os objetivos da pesquisa foram atingidos. O estudo do *slam* como prática multiletrada proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolverem habilidades comunicativas diversas, ampliarem sua consciência sobre o uso da linguagem multimodal e se tornarem protagonistas em suas interações discursivas. O gênero *slam* se mostrou um recurso valioso para estimular a criatividade poética – pouco estimulada na escola – e o engajamento dos alunos, favorecendo um aprendizado mais dinâmico e significativo da Língua Portuguesa.

Ao longo da realização das atividades interventivas, observamos impactos significativos na formação dos alunos participantes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, discursivas e multimodais. Observa-se um avanço expressivo na produção final, com destaque para a movimentação no espaço cênico, a gesticulação, as expressões faciais e o uso de palavras com maior carga expressiva. Esses dados apontam indícios de uma maior consciência dos participantes sobre o poder comunicativo do corpo, da voz e da linguagem, revelando que o trabalho com o *slam* poético contribuiu efetivamente para o aprimoramento não apenas das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos, mas também se mostrou um instrumento de transformação social e pedagógica. Ao trabalharem com temas sensíveis e pertinentes – como o racismo – os alunos participantes encontraram no *slam* um espaço legítimo para expressar suas vivências, inquietações e reivindicações, ampliando seu repertório discursivo e fortalecendo sua identidade enquanto ser humano. Essa abordagem é vista como uma prática letrada significativa em LP, pois a temática, aliada à forma multimodal com que foi estruturada – por meio das escolhas linguísticas – se configura como uma manifestação de reivindicação, crítica e transformação social.

No que tange à minha prática docente, a presente pesquisa foi transformadora. Nas minhas práticas docentes anteriores, eu não tinha muita noção da riqueza que os aspectos multimodais poderiam agregar às aulas de Língua Portuguesa. A partir desta experiência, passarei a ter um olhar mais atento e sensível para esses recursos, o que certamente repercutirá em minhas futuras propostas pedagógicas. Pretendo, inclusive, estender os conhecimentos adquiridos para o trabalho com outros gêneros

orais, como seminários, debates e apresentações, agora com maior segurança quanto aos múltiplos modos de significação que atravessam as diversas práticas discursivas escolares.

Por fim, reforço a importância do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) não apenas como um espaço de elaboração de materiais didáticos, mas, sobretudo, como um espaço de crescimento profissional, pessoal e acadêmico. A presente pesquisa não apenas promoveu transformações na minha prática como docente, mas também contribuiu para que a escola se tornasse um lugar de escuta, pertencimento e acolhimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins (Org.) **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso** [1952-1953]. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2.ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAUMGÄRTNER, Carmen Terezinha. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. In: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Práticas sociais de linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p.43-76.
- BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Distrito Federal. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site_110518.pdf Acesso em: 03. Mar. 2025.
- CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- COSTA-HÜBES, Tânia da Conceição. **Práticas sociais de linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- D'ALVA, Roberta Estrela. **Teatro Hip Hop**: a performance poética do ator-mc. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça: o poetry *slam* entra em cena. **Synergies Brésil**, n. 9. 119-126, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Marc; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN: José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, Michel. **L'herméneutique du sujet cours au Collège de France**. 1981 – 1982. Édition publiée sur la direction de François Ewald e autres. Paris. Gallimard, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GUALBERTO, Cláudia Lopes. **Muito além das palavras**: leituras multimodais a partir da semiótica social (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Zaira Bomfante dos (org.). **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

GUALBERTO, Clarice Lage; Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo. Leitura na Base Nacional Comum Curricular: qual é a base? Discussões sobre alfabetização, texto e multimodalidade. In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Zaira Bomfante dos (org.). **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

GOUVEIA, Carlos Alberto Guimarães. O texto. In: GUEDES, Sônia Maria Ribeiro. O gênero textual na EJA: Quo tendimus ad emancipationem? **Revista Letra Magna**, v. 18, n. 29, p. 142-999, 2022.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text**. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1989.

HODGE, Bob; KRESS, Gunther. **Social semiotics**. London: Polity Press, 1988.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Alan Pinheiro. Prefácio de Petrilson Alan Pinheiro. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2020.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KLEIMAN, Angela; SITO, Lucília Regina Santana. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p.1-25, dez.2008.

MAGALHÃES, Tânia Gurgel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 17-36

MIGUEL, Eduardo Alves; FERREIRA, Juliana; CAMPOS, João Fernando; LEMES, Lucas Rodrigues; BENEVIDES, Luana Ribeiro; SANTOS, Sueli Nascimento. As múltiplas faces do Brasil em curta metragem. In: ROJO, Roxane; MOURA, Ezequiel (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MINCHONI, Tatiana. **Saraus nas periferias: insurgência (po)ética nas tramas afetivas do território**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEVES, Cynthia (2017). “**Slams: letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo**”. Em Linha D'Água. [Em linha] [Última consulta: 10/05/21]. São Paulo: Universidade de São Paulo. Vol. 3, nº. 2, pp. 92-112.

NOVELLINO, Marcos Orestes. **Gramática Sistêmico- Funcional e o estudo de imagens em livro didático de inglês como língua estrangeira**. Proceedings, 33 rd Internacional Systemic Funcional Congress, 2006.

ORLANDI, E. **A Linguagem e seu funcionamento**. Brasiliense, São Paulo, 1983.

PAULA, Luciane de; RODRIGUES, Luciano José Antônio. Dialogismo verbivocovisual: uma proposta bakhtiniana. **Polifonia**, [S. l.], v. 27, n. 49, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1136>. Acesso em: 29 ago. 2024.

PIMENTA, Sandra Maria. A semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). Reflexões sobre a análise crítica do discurso. **Série Estudos Linguísticos**, v. 2. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2001.

REZENDE, Maria Victória. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas*digital literacy concept and its pedagogical implications. **Texto livre: Linguagem e Tecnologia**, V.9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16716/13473>. Acesso: 10 abr. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

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

ROJO, Roxane.; BARBOSA, Jacqueline. M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de matriz africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Editora Cultrix: São Paulo, 1975.

SANTOS, Zilma. B. A concepção de texto e discurso para semiótica social e odesdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**. Juiz de Fora, Ano VII, v.13, set. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos.pdf> Acesso em: março de 2024.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos do discurso**: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004

SILVA, Daniel Almeida. (2022). **Mapeamento Genético e estudo de genes candidatos para um modelo animal de doença neuromuscular**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, MG.

SIMÕES, Ana Carolina. Estrutura potencial do gênero (EPG) e multimodalidade: a configuração do gênero tira cômica seriada. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 177-198, jan./jun. 2021.

SIMÕES, Ana Carolina. **A estrutura potencial do gênero**: uma introdução às postulações sistêmico-funcionais de Ruqaiya Hasan. Curitiba: Appris, 2020a.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no Movimento Hip-Hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

STREET, Brian V. ***Literacy in theory and practice***. Cambridge University Press. University Cambridge, 1984.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, vol. 10, n.18, 1º sem. 2009.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz. Carlos. et alii. Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul./ dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/40166/21529>. Acesso em: 16 mar. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

URBANO, Hudinilson. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda (Orgs.). **Introdução à Multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília: Conselho Editorial, 2015.

VIEIRA, Daniela da Silva. **Modo, modalidade e a representação de “escândalos do senado” em charges eletrônicas**: os atos ilícitos praticados por Renan Calheiros e José Sarney no segundo mandato do presidente Lula. UFSJ (2010). Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/mestletras/2010.php>> Acesso em : 08/03/2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZAMPIERI, Ana Camara; SOUSA, Mariely Zambianco Soares. . **Reflexões sobre a poesia Slam**: A coisa tá preta, de Felipe Marinho. <http://rtp.emnuvens.com.br/rtp/article/view/725> , v. 16, p. 64-84-84, 2020.

ZANI, Juliana Bacan; BUENO, Luzia; DOLZ, Joaquim. **As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”**. Letras, Santa Maria, Especial, n. 01, p. 349 368, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/42386>.

ANEXO I - *Slammer* 1 (produção inicial)

O mundo sem grades

O corre-corre da quebrada,
A mente fica afiada
Mas falar de apologia, para quê? Não leva a nada!
Ver a molecada achando que é herói,
Esquecendo que o crime só destrói.
O papo de vida fácil é só mentira,
Que ilude, só rende cadeia, lamento e saudade
É o vizinho que chora,
E a mãe se desespera,
O filho perdido nessa falsa atmosfera.
Na favela faz pose de patrão,
Mas não mostra o lado podre dessa prisão.
Falar que o crime compensa
É conversa fiada total.
É como plantar semente em terreno podre e ilegal.
Na real,
A liberdade é o que vale na pista.
É ter um trampo honesto.
Se é para dar exemplo, então que seja na moral.
É mostrar que dá para crescer sem mostrar o ideal.
Viver de verdade, sem andar pela sombra,
Sem medo, sem grades.

ANEXO II - *Slammer 2* (produção inicial)**Os seguranças me seguiram na loja**

O espelho quebrado na sociedade reflete
Cores que se entrelaçam.
Quando vou à loja, sou tachado de ladrão.
Seguranças me seguem como se fossem meus seguranças -
E não seguranças da loja-
Mas enquanto tiver gente para falar isso
Eu estou aqui para provar o contrário,
Que não estou na rua para roubar o celular de ninguém.
Cansei de tanta injustiça.
Quero respeito.
Quero andar na rua sem ter medo de ser parado pela polícia
Sem motivo algum
Por ser preto, você tem que sempre estar ativo.
Poder vencer na vida é o que me mantém vivo.

ANEXO III - *Slammer* 3 (produção inicial)

“A vida que nós leva”

Ele jogava bola na escola.

Arrumava confusão.

Inteligente, problemático, mas era o melhor na redação

Largou estudo e foi fazer pichação,

Misturava tinta com destruição.

Todo ano era igual,

Todos querendo tênis novo no Natal.

O favelado ansioso também esperava o carnaval,

Pular e se distrair para disfarçar a falta de comida no prato.

A vida que nós leva é a vida que nós tem.

ANEXO IV - *Slammer* 4 (produção inicial)**Minha pele**

Minha pele não é sobra

É história que se resiste.

Minha cor não é limitação

É liberdade que se expressa.

Racismo, você não é bem-vindo.

Seu ódio não tem espaço.

Minha voz é sufocada por injustiça e dor!

Eu sou a resistência...

Eu sou a esperança...

Eu sou a liberdade!

ANEXO V - *Slammer* 5 (produção inicial)**Eu me levanto**

Eu me levanto pela mulher que foi estuprada

Eu me levanto contra o machismo, ódio,

E contra a cultura do desrespeito.

Eu me levanto pela mulher que é mãe, filha e irmã

Eu me levanto para romper as correntes da intolerância e do medo

Eu me levanto para lutar pelos seus direitos, igualdade e justiça.

Todas as mulheres merecem ser tratadas com amor e respeito.

ANEXO VI - *Slammer* 6 (produção inicial e final)**Igualdade**

Somos iguais,
Independente de raça e cor.
Nascem as leis e os direitos.
Nossos sangues são iguais, vermelhos.
Por que tanta crueldade do mundo?
Desigualdade.
Temos todos os sonhos, brancos, amarelos e pardos.
Cada um com o seu.
Vamos olhar para o mundo de forma diferente,
E siga em frente, enfrente.

ANEXO VII - *Slammer* 1 (produção final)**Eu só quero ver**

Eu quero ver quando neguinho entender que
não é sobre ser bom,
não é sobre ser quieto,
não é sobre ser submisso.

Quero ver quando neguinho entender que sua vida não é menos
e não é sobre esperar o mundo mudar por caridade,
mas fazer o mundo tremer até que ele saiba que chegou a hora.

Quero ver quando o neguinho cansar de ser empurrado,
quando o neguinho cansar de ser invisível,
quando o neguinho cansar de ser o que eles esperam que ele seja.

E aí, quem vai ter coragem de olhar nos olhos?

Quem vai ter coragem de dizer que mereceu?

Quem vai continuar dizendo que a culpa é dele,
quando a bala é disparada pela boca da ignorância?

Eu quero ver,

quero ver quando o neguinho se revoltar
e puxar o gatilho do 38,

não porque ele quer,

mas porque o sistema fez dele uma arma,

uma resposta inevitável

para quem insiste em perguntar:

"Por que eles não se calam?"

Eu só quero ver...

ANEXO VIII - *Slammer 2* (produção final)**Sangue e alma**

Sangue e alma não têm cor.
Que a diversidade seja nossa força!
Que a inclusão esteja
Em cada rosto, com uma história.
Não deixamos que o preconceito nos cegue.
E deixemos que a empatia nos une.
Vamos quebrar correntes e derrubar muros.
Construir pontes,
Abrir portas onde todos sejam unidos,
Sem medo, dor e qualquer outro sofrimento.

ANEXO IX - *Slammer 3* (produção final)**Chibatadas silenciosas**

Ser preto no Brasil é complicado.

As piadas são dolorosas.

Não vou fingir que incomoda,

Porque incomoda.

Há quinhentos anos que se fecham as portas.

As chibatadas continuam, só que são silenciosas.

Nossos ancestrais foram perseguidos no escuro

Eles falam que vitimizam tudo:

Racismo institucional...

Desculpe, não temos vagas.

Atiraram em Jenifer, atiraram em Aghata,

As favelas são as novas senzalas.

Bala no século XXI?

Bala revestida de petulância e ignorância.

ANEXO X - *Slammer* 4 (produção final)**O que é preconceito?**

Preconceito, a arte de julgar sem conhecer.

De ver apenas a superfície.

Vocês são especialistas em criar limites,

Mas eu sou a prova de que suas barreiras são falhas

Eu sou o que vocês temem.

Eu sou a mudança que vocês não querem.

Eu sou a voz que vocês querem ser silenciar.

Vocês falam de muita liberdade, mas praticam a opressão.

Vocês pregam a igualdade, mas cultivam a discriminação.

É ironia ou hipocrisia?

Ou simplesmente falta de humanidade?

ANEXO XI - *Slammer* 5 (produção final)

Passos acelerados

Racismo? Que bagulho desnecessário

Usaram o preto como escravo.

Não sou negro, mas consigo sentir o cheiro de ódio que não acaba com o tempo.

Pessoas brancas acham que são melhores que outras pela coloração de pele

E vemos que o ódio se expele.

O papo diário é: “um preto por dia que na abordagem é forjado”

Chamaram-no de macaco, mas mal sabe que é ele quem paga seu salário

Eu falo alto, ninguém mais

Imagina se eu tivesse outra pele?

Os passos acelerariam nas ruas.

Mas não serei eu que roubarei seu iphone de última geração.