



GOVERNO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS



EDENIRA MATOS DOS REIS

**O GÊNERO *SLAM* E O LETRAMENTO CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA  
POÉTICA EM SALA DE AULA**

SINOP/MT  
2024

EDENIRA MATOS DOS REIS

**O GÊNERO SLAM E O LETRAMENTO CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA  
POÉTICA EM SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho.

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

R375o	<p>REIS, Edenira Matos dos. O Gênero Slam e o Letramento Crítico: Uma Experiência Poética em Sala de Aula / Edenira Matos dos Reis - Sinop, 2024. 162 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024. Orientador: Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho</p> <p>1. Leitura. 2. Produção Textual. 3. Letramentos. 4. Poesia. 5. Slam. I. Edenira Matos dos Reis. II. O Gênero Slam e o Letramento Crítico: Uma Experiência Poética em Sala de Aula: .</p>
-------	--

EDENIRA MATOS DOS REIS

## **O GÊNERO SLAM E O LETRAMENTO CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA POÉTICA EM SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa.

### BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop  
(Presidente)

### TITULARES

Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho  
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes/Minas Gerais

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

### SUPLENTES

Profa. Dra. Helenice Joviano Roque de Faria  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Data da defesa: 03 de abril de 2024.

Local da defesa: Sala *On-line* pela Plataforma *Google Meet*.

Dedico este trabalho à minha família.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela ajuda concedida durante todo o percurso realizado.

A meu esposo, Enos dos Reis Maria, pelo companheirismo e por me apoiar nos momentos difíceis.

A meus filhos, Renato e Enzo, por todo carinho e compreensão.

A minha mãe, Marta Sônia do Nascimento, que com sua simplicidade sempre me motivou.

Às colegas da Turma 7 do Profletras, Câmpus de Sinop, pelas trocas de experiências e pelos momentos agradáveis vivenciados.

Aos docentes do Profletras de Sinop, pelo profissionalismo e dedicação. São excelentes professores, pois sabem acolher o professor da Educação Básica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho, pela paciência diante de minhas dificuldades e inquietações. Serei enormemente grata pela sua ajuda e pelo apoio que você me proporcionou.

À médica Marciele Zandonadi pelo tratamento a mim realizado. Sem a sua ajuda não conseguiria concluir esse mestrado.

À Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho e à Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, pelas valiosas contribuições durante a Banca de Qualificação e pela disposição em avaliar a versão final desta pesquisa.

À equipe gestora da Escola Estadual José Alves Bezerra, de Porto dos Gaúchos/MT pelo incentivo e colaboração durante o desenvolvimento da pesquisa.

Aos estudantes do 8.º ano A, pela confiança em mim depositada e pela disposição em participar das atividades propostas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por ter concedido a Bolsa de Formação Continuada, que possibilitou o percurso do Mestrado com mais tranquilidade.

## RESUMO

O *slam* é um gênero discursivo, poético e contemporâneo em ascensão, ocupa importantes espaços de circulação das grandes e das pequenas cidades, mas no espaço escolar, tem pouca ênfase nos currículos escolares. O objetivo desta pesquisa é analisar o desenvolvimento da proposta didático-intervencionista com o gênero *slam*, sob viés do Letramento Crítico (LC), como também a maneira como as multimodalidades próprias do gênero *slam* podem potencializar a formação crítica do leitor digital da contemporaneidade. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e de caráter intervencionista fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, sob a perspectiva de Thiollent (1986). Este trabalho está amparado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) e na teoria dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2011). O dispositivo didático de mediação pedagógica foi o Protótipo Didático (PD), na perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2012), pela possibilidade de modificações e adequações por parte de quem queira utilizá-lo em um contexto diferente do planejado. A proposta apresentou seis (6) etapas atreladas à possibilidade de tornar a leitura mais completa e significativa, além de sintonizar aos pressupostos do LC. Desse modo, é possível afirmar que as produções finais, que resultaram na Prática Transformada foram exitosas, os estudantes demonstraram que se apropriaram do gênero *slam*, e isso possibilitou o desenvolvimento de suas percepções críticas, visto que os jovens encontraram nessa prática um espaço para o exercício do protagonismo, do pensar criticamente e do questionar sobre diversas problemáticas sociais. Como produto educacional, a pesquisa gerou a produção de um PD com todas as etapas da pesquisa desenvolvidas pelos colaboradores da pesquisa.

**Palavras-chave:** Leitura. Produção textual. Letramentos. Poesia. *Slam*

## ABSTRACT

Slam is a discursive, poetic and contemporary genre on the rise, it occupies important circulation spaces in large and small cities, but in the school space, it has little emphasis in school curricula. The objective of this research is to analyze the development of the didactic-interventionist proposal with the slam genre, from a Critical Literacy (CL) perspective, as well as the way in which the multimodalities typical of the slam genre can enhance the critical formation of contemporary digital readers. This research is qualitative in nature and interventionist in nature, based on the theoretical-methodological assumptions of action research, from the perspective of Thiollent (1986). This work is supported by the National Common Curricular Base (BNCC), the Curricular Reference Document for Mato Grosso (DRC-MT) and the theory of discursive genres (Bakhtin, 2011). The didactic device for pedagogical mediation was the Didactic Prototype (PD), from the perspective of multiliteracies (Rojo, 2012), due to the possibility of modifications and adjustments by those who want to use it in a different context than planned. The proposal presented six (6) steps linked to the possibility of making the reading more complete and meaningful, in addition to being in tune with the LC's assumptions. In this way, it is possible to affirm that the final productions, which resulted in *Practica Transformada*, were successful, the students demonstrated that they appropriated the slam genre, and this enabled the development of their critical perceptions, since the young people found in this practice a space for exercising protagonism, thinking critically and questioning various social issues. As an educational product, the research generated the production of a PD with all stages of the research developed by the research collaborators.

**Keywords:** Reading. Textual production. Literacies. Poetry. Slam

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> - Campos de atuação – Ensino Fundamental .....	24
<b>Quadro 2</b> - Distribuição dos gêneros discursivos de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva.....	35
<b>Quadro 3</b> - A inclusão do gênero <i>slam</i> .....	35
<b>Quadro 4</b> - Questionamentos para mapear o perfil dos estudantes .....	57
<b>Quadro 5</b> – Competências e habilidades da BNCC contempladas no PD .....	75
<b>Quadro 6</b> – Algumas perguntas direcionadas para o professor avaliar o aluno à luz do LC elaboradas por Duboc (2016).....	104
<b>Figura 1</b> – Representação do meio de produção e concepção discursiva no gênero <i>slam</i> .....	34
<b>Figura 2</b> - Representação do continuum fala e escrita.....	36
<b>Figura 3</b> - Mapa dos Multiletramentos.....	46
<b>Figura 4</b> - Organograma da Etapa 1 .....	77
<b>Figura 5:</b> Tela com os cartazes confeccionados para a caracterização da sala.....	79
<b>Figura 6:</b> Tela com poema- <i>slam</i> produzido pela estudante 1 .....	82
<b>Figura 7:</b> Tela com poema- <i>slam</i> produzido pela estudante 2 .....	83
<b>Figura 8:</b> Tela com poema- <i>slam</i> produzido pela estudante 3 .....	83
<b>Figura 9</b> - Organograma da Etapa 2 .....	86
<b>Figura 10</b> - Tela com cartaz do grupo 1 .....	88
<b>Figura 11</b> - Tela com cartaz do grupo 2.....	88
<b>Figura 12</b> - Tela com cartaz do grupo 3.....	89
<b>Figura 13</b> - Tela com cartaz do grupo 4.....	89
<b>Figura 14</b> - Organograma da Etapa 3 .....	91
<b>Figura 15:</b> Telas com os conteúdos revisados ou aprofundados .....	93
<b>Figura 16:</b> Telas com os vídeos usados na pesquisa .....	93
<b>Figura 17</b> - Organograma da Etapa 4 .....	104
<b>Figura 18</b> - Organograma da Etapa 5 .....	115
<b>Figura 19</b> – Tela com cartaz produzido pelos estudantes .....	116
<b>Figura 20</b> - Organograma da Etapa 6 .....	119
<b>Figura 21</b> – Tela com cartaz produzido pela estudante 7 .....	120
<b>Figura 22</b> – Tela com cartaz produzido pelo grupo 1 .....	121
<b>Figura 23</b> – Tela com a produção final da estudante 7 .....	121
<b>Figura 24</b> – Tela com a produção final do grupo 1.....	123

<b>Figura 25</b> – Tela com a produção final da estudante 11 .....	124
<b>Figura 26</b> – Tela com a produção final do estudante 10 .....	125
<b>Figura 27</b> – Tela com a produção final do grupo 2.....	126
<b>Figura 28</b> – Tela com a produção final da estudante 3.....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BBC News Brasil** – *British Broadcasting Corporation*
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DRC – MT** – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
- EEJAB** – Escola Estadual José Alves Bezerra
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EUA** – Estados Unidos da América
- FLUPP** – Festa Literária das Periferias
- GNL** – Grupo de Nova Londres
- LC** – Letramento Crítico
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MC** – Mestre de Cerimônias
- OCs** – Orientações Curriculares de Mato Grosso
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PD** – Protótipo Didático
- PROFLETRAS** – Programa de Mestrado Profissional em Letras
- TCF** – Trabalho de Conclusão Final
- TDIC** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- USP** – Universidade de São Paulo
- ZAP** – Zona Autônoma da Palavra

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 UM DIÁLOGO COM OS TEÓRICOS E DOCUMENTOS QUE REGEM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>19</b>
2.1 O ensino de Língua Portuguesa e as legislações .....	19
2.2 O trabalho com o gênero discursivo em sala de aula .....	25
2.3 A apresentação do gênero <i>Poetry Slam</i> : origem, características e finalidades....	28
2.3.1 O poema- <i>slam</i> na BNCC .....	31
2.3.2 A materialização do gênero <i>slam</i> .....	33
2.4 Do LC aos multiletramentos: uma realidade em sala de aula .....	37
2.5 O ensino de Língua Portuguesa integrado ao uso da TDIC.....	48
<b>3 O DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>54</b>
3.1 A abordagem de pesquisa .....	54
3.2 Meu <i>locus</i> de pesquisa e participantes .....	56
3.3 Os procedimentos de geração de dados .....	60
3.4 O dispositivo didático de mediação pedagógica .....	61
3.4.1 A dimensão conceitual e descrição do PD.....	62
<b>4 A APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DO PROCESSO E DAS PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DO GÊNERO <i>POETRY SLAM</i> SOB O VIÉS DO LC .....</b>	<b>77</b>
4.1 A apresentação da proposta, motivação da turma e produção escrita inicial.....	77
4.1.1 Para início de conversa .....	78
4.1.2 A produção escrita inicial .....	81
4.1.3 A apresentação da plataforma <i>Padlet</i> e sua organização.....	84
4.2 A prática situada: conhecendo o gênero <i>slam</i> .....	86
4.3 A instrução aberta: análise das características linguísticas do gênero .....	91
4.4 O enquadramento crítico: Análise de poemas- <i>slams</i> sob a perspectiva do LC com a articulação de textos multimodais .....	104
4.5 A preparação de tema para a prática transformada ou produção final .....	115
4.6 A prática transformada: produção de <i>slams</i> e os resultados de todo o processo desenvolvido.....	119
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>

<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE B – INTERAÇÃO COM O TEXTO - TERCEIRA ETAPA.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE C – INTERAÇÃO COM O TEXTO - QUARTA ETAPA – PARTE 1.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE D – INTERAÇÃO COM O TEXTO – QUARTA ETAPA – PARTE 2....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE E – INTERAÇÃO COM O TEXTO – QUARTA ETAPA – PARTE 3 ....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE F – INTERAÇÃO COM O TEXTO – QUINTA ETAPA .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO A – O POEMA MENIMELÍMETROS TRABALHADO NA TERCEIRA ETAPA .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO B – POEMAS TRABALHADOS NA QUARTA ETAPA.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO C – CÓPIA DO PARECER DE ÉTICA.....</b>	<b>158</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na área de concentração Linguagens e Letramentos, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pós-graduação *stricto sensu* ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus de Sinop, intitulada de “O Gênero *Slam* e o Letramento Crítico: uma experiência poética em sala de aula”.

O *slam* é um gênero discursivo, poético e contemporâneo em ascensão, ocupa importantes espaços de circulação das grandes e das pequenas cidades, mas no espaço escolar, tem pouca ênfase nos currículos escolares. As práticas de ensino de Língua Portuguesa ainda dão muito destaque aos estudos da gramática normativa “de modo que muitas necessidades dos estudantes presentes no ambiente formal de educação acabam não sendo contempladas pelo currículo utilizado” (Alves; Souza, 2020, p. 233). Muitas discussões, reflexões e também formações são realizadas no âmbito escolar com o objetivo de provocar mudanças nessa visão limitada, que na prática, ainda está muito ligada a uma concepção teórica de ensino verticalizado que não valoriza a vivência dos estudantes, descontextualizado, pois não se sentem estimulados a se desenvolver criticamente mediante os atuais problemas que permeiam a sociedade.

O trabalho pedagógico com os letramentos em sala de aula abre caminhos para a participação social, oportuniza a atuação dos estudantes por diferentes gêneros, culturas e contextos socioeconômicos em práticas que os levem a refletir sobre a sociedade e as possíveis intervenções que podem ocorrer nela (Kalantzis; Cope, 2012).

Rojo (2015) discute que mudanças aconteceram na sociedade contemporânea com a evolução das tecnologias digitais de informação e de comunicação, especialmente nas formas de participação, interação social, nas formas de enunciar e nos textos. Em um mundo em constante transformação, a escola procura acompanhar essas inovações, pois ensinar e incentivar a leitura e a produção de textos demanda alterações no processo de ensino. É necessário mobilizar atenção do estudante e garantir o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua formação básica.

O mundo digital se configura como um universo em constante expansão, em que os jovens navegam por um mar de informações e possibilidades. Imersos no ciberespaço, são cercados por uma rica variedade de textos multimodais, que

combinam elementos linguísticos, visuais, sonoros e interativos. Essa multiplicidade de recursos desperta a atenção e o interesse dos jovens, posto que abre portas para novas práticas de leitura, de produção e de interação. “Essas características dos textos são desafiadoras pela exigência de práticas escolares de leitura e escrita que considerem essas linguagens e discutam a diversidade cultural e os pontos de vista que elas apresentam” (Cani; Coscarelli, 2016, p. 17).

O uso do gênero *slam* associado a outros textos multimodais cria oportunidades de mostrar aos estudantes que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal à não verbal. Para isso, esta professora valeu-se de saberes teóricos e metodológicos que contribuíram como subsídios para uma leitura mais ampla e crítica.

Sendo assim, o LC é um tema importante de ser inserido nas práticas escolares com a centralidade nos textos, já que por meio da leitura, os estudantes podem expressar-se livremente, têm a oportunidade de ampliar a reflexão sobre as suas próprias opiniões - por que pensam assim, por que têm determinadas certezas sobre tal assunto, por que apresentam esse tipo julgamento e não outro (Costa, 2016).

Em meu percurso formativo, sempre busquei por atualizações, mas sempre parecia que faltava algo que somente foi preenchido a partir do meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A abordagem utilizada possibilitou o meu desenvolvimento pessoal e profissional, já que a proposta de formação preza pelos sujeitos que estão presentes no ambiente escolar, respeita as diferenças, tendo em vista o papel da escola em promover o ensino pela pluralidade das linguagens. Nessa busca pelo conhecimento, ampliei as perspectivas em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Nessas idas e vindas de formações, pude refletir sobre o quanto a escola pode contribuir com a construção conjunta de saberes a partir do momento que o professor assume a responsabilidade do ensino-aprendizagem e busca qualificações a fim de formar uma geração que irá valer-se, dos conhecimentos construídos.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), “O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. O contato com o mestrado e, conseqüentemente, com a leituras realizadas em todo percurso, ficou evidente que melhoras sempre acontecem, mas não há uma “receita pronta e acabada”. Em um mundo em constante

transformação, a escola se destaca como um pilar fundamental para a construção de um futuro melhor e mais justo. Mais do que um local de ensino, a escola é um espaço de desenvolvimento integral, onde se formam cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios futuros.

Todo o embasamento teórico com que tive contato nas disciplinas do PROFLETRAS, foram essenciais para construção de conhecimentos significativos que permitiram uma melhor compreensão sobre o ensino da Língua Portuguesa. Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa-ação, foram mobilizadores da articulação entre ensino e pesquisa, os seguintes questionamentos:

1. Como uma proposta didático-intervencionista com o gênero *slam*, sob a perspectiva do LC, pode potencializar o desenvolvimento da percepção crítica dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual, situada em Mato Grosso?

Essa indagação mobiliza perguntar, também: De que maneira as multimodalidades próprias do gênero *slam* potencializam a formação crítica do leitor digital da contemporaneidade?

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento da proposta didático-intervencionista com o gênero *slam*, sob viés do LC, bem como a maneira como as multimodalidades próprias do gênero *slam* podem potencializar a formação crítica do leitor digital da contemporaneidade.

E como objetivos específicos, busquei: a) Oportunizar o conhecimento e o desenvolvimento do gênero *slam* a uma turma de alunos do 8º ano; b) Propor práticas para o desenvolvimento de propostas didáticas com a multimodalidade própria do gênero *slam*; c) Identificar como as leituras dos textos escritos pelos *slammers* favorecem o desenvolvimento da percepção crítica de estudantes de escola pública da rede estadual de ensino; d) Propor práticas didáticas que envolvam a pesquisa em sala de aula sobre a abordagem do letramento científico e crítico; e) Observar como ocorre o envolvimento dos sujeitos da pesquisa com o *slam*; f) Analisar a prática didática desenvolvida em sala de aula com o gênero *slam*, na perspectiva do LC.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação (Thiollent, 1986) conforme orientação do Programa de Mestrado Profissional em Letras, para o desenvolvimento da proposta didática de intervenção. Adiante, a metodologia será detalhada em uma seção específica.

Diante da importância de se trabalhar o gênero *slam* em sala no desenvolvimento da pesquisa de natureza intervencionista, este estudo baseou-se nos aportes teóricos do LC, na pedagogia dos multiletramentos, aliadas à teoria dos gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2011) e dos gêneros orais, escritos e mistos (Marcuschi, 2010). Nas atividades da pesquisa busquei possibilitar situações que envolvessem o protagonismo e autonomia dos estudantes para o efetivo processo de aprendizagem. Esse protagonismo permitiu que alterações ocorressem nas ações da pesquisa e, conseqüentemente, contribuiu na construção colaborativa do conhecimento, tendo a professora na função de mediadora<sup>1</sup>.

Como mencionado anteriormente, a implementação da pesquisa-ação deu-se em uma turma de 8º ano, do Ensino Fundamental, na Escola Estadual José Alves Bezerra, em Porto dos Gaúchos-MT, no segundo semestre do ano letivo de 2023, entre os meses de setembro e dezembro com duração de trinta e duas (32) horas/aulas. A efetividade das ações deu-se com práticas de leitura e produção de poemas-*slams*, a partir de um PD e compartilhadas na plataforma Padlet,<sup>2</sup> criada somente para esse fim.

A elaboração do PD para aprendizes do Ensino Fundamental II, com atividades de leitura e produção de textos, teve como intenção demonstrar que é possível desenvolver um trabalho com leituras de diferentes gêneros discursivos que circulam em práticas sociais que precisam ser mais valorizados pela escola, como é caso do gênero *slam*. O modo como as atividades foram pensadas se materializou em 06 etapas. Iniciou-se com a mobilização da turma, apresentação da proposta e produção inicial. Em seguida, na etapa denominada Prática Situada, os estudantes realizaram pesquisas para um conhecimento mais sistemático com o gênero *slam*, confeccionaram cartazes e compartilharam oralmente o resultado das ações.

Na etapa seguinte, Instrução Aberta, foram revisados alguns conteúdos ditos importantes pela professora e depois a análise das características linguísticas do poema-*slam* com estudo do texto “Menimelímetros”, de autoria de Luz Ribeiro a partir

---

<sup>1</sup> Conforme Vygotsky (1998), o papel do professor é o de ser um mediador apresentando-se como um importante parceiro no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, alguém que motiva o aluno para a construção de seu próprio aprendizado e de seu ser.

<sup>2</sup> *Padlet* é uma plataforma que permite a criação de murais interativos e colaborativos para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. Pode inserir textos, imagens, vídeos e *hiperlinks* e de forma conjunta com outras pessoas, a partir de computadores, *tablets* e *smartphones*. É extremamente intuitiva e oferece variados formatos de quadros possíveis. O modo gratuito é limitado, oferece o número de 03 (três) murais que podem ser criados e compartilhados.

da interação e mediação desta pesquisadora. Na etapa denominada Enquadramento Crítico, os estudantes analisaram poemas-*slams* com a articulação de textos multimodais da mesma temática tendo como auxílio Duboc (2016) para verificar o desenvolvimento do LC nos participantes da pesquisa. Na etapa cinco (05), os estudantes assistiram ao vídeo “*Slam* de cortinhas” e depois confeccionaram um cartaz com temas elencados para servir de inspiração para a produção final. Na etapa final, Prática Transformada, demonstraram, por meio de produção colaborativa, de que forma se apropriaram das características que compõem o gênero poema-*slam*, e em seguida, alguns estudantes confeccionaram cartazes para serem expostos na Feira do Conhecimento e uma estudante produziu um vídeo também para ser exibido neste dia.

Para contribuir com o desenvolvimento das ações da pesquisa, procurei atuar como mediadora na construção de novas aprendizagens para a efetiva participação autônoma e protagonista dos estudantes. Foram responsáveis pela escolha dos integrantes dos grupos formados, em alguns momentos decidiram em não participar do compartilhamento oral das respostas da seção **Interação com o texto** e escolheram o tema do poema-*slam* a ser produzido.

Este trabalho dissertativo estrutura-se, além desta introdução e das considerações finais, em três (3) capítulos. A segunda seção se abre com o Capítulo 2, em que apresento o referencial teórico da pesquisa, com os estudos e pensamentos que embasaram a elaboração e desenvolvimento do trabalho. Compartilho, no Capítulo 3, a abordagem dos aspectos metodológicos, os procedimentos para a produção de dados, a descrição do *locus* e participantes da pesquisa. Nesse capítulo, descrevo, também, o protótipo didático (PD) que foi o dispositivo utilizado para o trabalho pedagógico com o gênero como objeto de ensino em sala de aula.

No Capítulo 4, apresento o PD desenvolvido, em consonância com as teorias consideradas no referencial teórico. Na sequência, apresento as considerações finais do trabalho, em que reflito e retomo alguns pontos que considero importantes. Teço uma reflexão sobre todo o processo e suas implicações, ou seja, os benefícios e as limitações referentes à aplicação do PD, expressando também algumas considerações acerca do LC.

## **2 UM DIÁLOGO COM OS TEÓRICOS E DOCUMENTOS QUE REGEM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Neste capítulo de conceituação teórica, elucido os aportes teóricos importantes para o embasamento da pesquisa-ação que, metodologicamente, resultou neste trabalho. Conceitos de língua e linguagem, bem como os de letramentos e de gêneros discursivos serviram para reflexões que direcionaram o trabalho nos capítulos seguintes.

### **2.1 O ensino de Língua Portuguesa e as legislações**

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil fundamenta-se nas orientações preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2018). Homologada em 2017, ela estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas nos estudantes ao longo das etapas de aprendizagem e modalidades da Educação Básica. A BNCC defende propostas pedagógicas voltadas à progressão, ao desenvolvimento pleno do estudante como ser integrante e protagonista de práticas sociais nos vários campos de atuação. A proposição de uma base já estava prevista desde a Constituição Federal de 1988, sendo retomada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.9394/96) e nos documentos oficiais subsequentes Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais (2013).

De acordo com o cenário apresentado pela BNCC e do documento que orienta o currículo na rede de ensino estadual, como exemplo, as Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCs, 2012), o estado de Mato Grosso para cumprir com o pacto federativo previsto na BNCC elaborou o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC-MT (Mato Grosso, 2018) que apresenta uma articulação e um alinhamento dos princípios da base nacional com o currículo local com a finalidade de impactar qualitativamente na aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o DRC-MT (2018) propõe ações em conjunto com a BNCC (2018) e com o Artigo, 08 da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 22.12.2017. Entre elas podemos citar:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los e torná-los significativos,

com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens ocorrem;

- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de estudantes, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os estudantes nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos estudantes;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (Mato Grosso, 2018, p. 6-7).

Para o DRC-MT (2018), essas ações visam assegurar as aprendizagens essenciais para os estudantes da Educação Básica, com vistas a proporcionar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. O documento destaca, também, a relevância dos Projetos Político-Pedagógicos e dos Planos de Aula, uma vez que as aprendizagens apenas se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação, sendo este que considere a realidade local, o contexto e as características dos estudantes.

A BNCC apresenta que o componente Língua Portuguesa se insere na área de Linguagens com Arte e Educação Física nos anos iniciais e também Língua Inglesa nos anos finais. O documento considera que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

Os seres humanos, em suas ricas e complexas multiplicidades, participam de variadas atividades humanas (ir ao shopping, assistir a uma aula, ler um livro de ficção

científica etc.), organizadas por distintas práticas sociais de linguagem, nas quais eles se constituem ao assumirem diferentes papéis na interação com o outro e ao estabelecer os usos efetivos da linguagem. Essas relações sociais sofrem constantes alterações e, é por meio das inúmeras possibilidades de linguagem, que essas materializações produzem sentido. Nessa perspectiva, a linguagem faz parte do percurso da humanidade, pois, por meio dela humanos indivíduos se comunicam, interagem com o mundo constituindo-se sujeitos sociais, já que a interação é o princípio constitutivo da linguagem.

Diante disso, convém trazer para a discussão que a orientação da BNCC (Brasil, 2018) é que se adote uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, conforme está descrito no trecho a seguir:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 67).

A centralidade do trabalho de Língua Portuguesa tem o texto como ponto de partida e de chegada, pois possibilita análises, reflexões dos usos reais da língua e isso vem bem evidenciado na BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

[...]

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. 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, 2018, p. 67).

Sob esse viés, entende-se a centralidade do ensino para os usos sociais situados da língua em plena articulação com outras linguagens. Esses usos sociais das linguagens se configuram como situações comunicativas em que o texto é resultado de um processo de interação entre os sujeitos, já que são produzidos em um certo contexto, situado em uma determinada esfera, que envolve interlocutores e objetivos bem específicos e são constituídos com o uso de diferentes linguagens e mídias.

As habilidades de Língua Portuguesa na BNCC mantêm o trabalho com o texto para a definição de conteúdo e objetivos partindo dos gêneros discursivos a que ele pertence. Os gêneros discursivos são os principais objetos de ensino, ou seja, o texto e os gêneros devem ser inseridos nas situações de ensino com a finalidade de que se contextualize e articule ao uso social da língua.

Em atenção a esse preceito, é necessário que o ensino de Língua Portuguesa considere as práticas sociais dos estudantes, atrelada a uma linguagem sob a perspectiva dialógica e que faça sentido ao mundo vivenciado pelo estudante. Como referências teóricas a esse respeito, a BNCC preconiza que:

Ao componente de **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68, grifos no documento original).

Em vista dessa demanda, o compromisso da escola está em garantir a ampliação do conhecimento que os estudantes têm das práticas de linguagens, que são as formas de uso situado da língua, articulada com outras linguagens. Para que isso torne possível, é necessário considerar as práticas de linguagem contemporânea, aquelas que com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) convocam uma diversidade de linguagens (linguísticas, visuais, corporais, sonoras) que suportam diferentes mídias (impressa, radiofônica, televisiva, digital) para construir sentidos; e multiculturais, porque as interações favorecem o convívio entre culturas diferentes e desenvolvem o repertório cultural dos envolvidos. Nesse sentido, é oportuno trazer as demais orientações:

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 70).

A ampliação do domínio das práticas de linguagem na escola torna-se possível, com a clareza de algumas implicações pedagógicas, pois novos saberes e fazeres são necessários diante das muitas interações mediadas pelas TDIC. Sendo assim, para a inserção nessas práticas, é preciso investir no desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades que vise à formação integral do sujeito. Para tanto, a sala de aula de Língua Portuguesa deve ser um espaço que propicie a ação de linguagem integrada a diversas práticas sociais, ou seja, um lugar de interação entre os sujeitos com e pelas linguagens.

O texto concebido como objeto de ensino em diferentes gêneros, conforme orienta a BNCC (2018), as práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica configuram-se como eixos de aprendizagem que se veiculam aos campos de atuação. A BNCC privilegia quatro campos de atuação correspondentes às práticas de linguagem para o Ensino Fundamental – anos finais, quais sejam: o artístico-literário, o de práticas de estudo e pesquisa, o jornalístico-midiático e, por fim, o campo de atuação na vida pública.

A seguir, descrevo a maneira como a BNCC propõem os eixos que proporcionam práticas situadas de linguagens, o que permite a ampliação dos conhecimentos dos estudantes relacionados à língua/linguagem:

**O Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação o (Brasil, 2018, p.71, grifos dos autores).

**O Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos (Brasil, 2018, p.76, grifos dos autores).

**O Eixo da Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face (Brasil, 2018, p.78, grifos dos autores).

**O Eixo da Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p.80, grifos dos autores).

Como mencionei anteriormente, os eixos de aprendizagem relacionam-se com práticas de linguagem situadas, e que por sua vez, articulam com os campos de atuação em que essas ações se realizam.

A organização das práticas de linguagem por campos de atuação permite a contextualização do conhecimento, estabelece relações com as situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos de aprendizagem para os estudantes. Além disso, ressalto que os eixos não são independentes, portanto, contribui para que a aprendizagem aconteça de maneira articulada, pois a permeabilidade e colaboração entre si dos eixos são importantes nesse processo dinâmico e simultâneo, visto que envolve o aprender do estudante em sala de aula.

Quadro 1 - Campos de atuação – Ensino Fundamental

Anos iniciais (1º ao 5º ano)	Anos finais (6º ao 9º ano)
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 84)

Não posso deixar de mencionar, que os campos de atuação do componente de Língua Portuguesa são uma das maiores mudanças que a BNCC (2018) apresenta, pois eles têm, praticamente, a mesma importância dos eixos temáticos na organização dos objetivos e habilidades que devem ser desenvolvidos durante todo o Ensino Fundamental. Assim sendo, sua finalidade é demandar protagonismo dos estudantes, mesmo os de anos iniciais, deixando bem claro a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem para que os estudantes compreendam o funcionamento do

gênero em foco e tenham clareza do objeto de conhecimento que precisam assimilar para o desenvolvimento das habilidades correspondentes.

## 2.2 O trabalho com o gênero discursivo em sala de aula

Início este tópico com a premissa de que a comunicação é uma ação inerente aos seres humanos, acontece por meio de diversas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, os gestos, sons, entre outras.

Segundo Bakhtin (2011), estas manifestações linguísticas são bastante diversificadas, pois estão relacionadas às mais variadas esferas da atividade humana.

Bakhtin (2011, p. 262) define os gêneros discursivos em “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, são “estáveis” porque não são criados a cada situação de interlocução e interação. Por outro lado, são “relativamente estáveis”, pois os sujeitos da interação concretizam seus enunciados de maneira individual, contribuindo para sua contínua renovação e modificação. Sendo assim, na definição proposta por Bakhtin, o enunciado e o gênero estão intimamente relacionados, o gênero é relativamente estável e histórico e o enunciado não é repetível.

Desse modo, o autor destaca que:

a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano [...], o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas [...] as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (Bakhtin, 2011, p. 262).

Mediante esse aspecto, há uma infinidade de gêneros discursivos que permeiam a nossa vida e organizam a nossa comunicação. Dessa forma, Rojo (2015) salienta que todas as nossas interações se articulam por meio da língua/linguagem e dos gêneros que organizam as nossas atividades possibilitando que façam sentido para o outro.

Bakhtin diferencia os gêneros primários dos secundários. Os primeiros se constituem nas atividades mais simples, privadas e diárias, mas não necessariamente na modalidade oral já que englobam alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e cartas pessoais. Por outro lado, os gêneros secundários atendem as situações mais

complexas da atividade humana. Fazem uso da escrita e têm função mais formal e oficial e, em seu processo de constituição, “eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata” (Bakhtin, 2011, p. 263).

Segundo Bakhtin (2011), os gêneros discursivos se organizam em: o conteúdo temático ou tema, isto é, ele é mais que meramente o conteúdo, o assunto ou tópico principal de um texto; o estilo, ou seja, são as escolhas dos recursos linguísticos do gênero que utilizamos para dizer o que queremos dizer para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser lexicais (vocabulário), de estrutura frasal (sintaxe), de registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Os aspectos da gramática estão envolvidos no estilo. A construção composicional é a organização de todo o enunciado como um todo. Conforme o autor, esses três elementos são ligados uns aos outros, só há a compreensão do tema do texto a partir do estilo e da forma de composição.

Para Rojo (2015), há uma cristalização de que o ensino de língua portuguesa na escola utilize o texto como a unidade mais relevante de ensino, por meio dele a linguagem se materializa, adquire variadas configurações e exerce assim sua função social. Não deve ser usado como pretexto para a mera exposição de conteúdos isolados, saberes fragmentados e o ensino de gramática desconectado de um contexto de uso.

Sendo assim, é importante inferir como os PCNs abordam essa questão:

[..] ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados (Brasil, 1998, p. 48).

E ainda,

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (Brasil, 1998, p. 23).

Nos documentos oficiais do Brasil, tais como os PCNs e a BNCC (Brasil, 1998; 2018), o ensino pautado no estudo do texto com suas propriedades formais e estilísticas particulares, é visto como um exemplar de gênero do discurso, que precisa da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes

num conjunto de textos inerentes a certo gênero para se chegar apropriação destas formas estáveis de enunciado.

Conforme Rojo (2015), para um olhar mais aprofundado sobre os gêneros do discurso, há de se considerar um estudo sobre as esferas/campos de atividade humana, pois referenciando-se Bakhtin (2003), “todas **as esferas de atividade humana** se caracterizam como **esferas de comunicação verbal**, o que lhes confere sua qualidade propriamente humana (Rojo, 2015, p. 64, grifos da autora).

Para o desenvolvimento desta pesquisa interventiva, tomei como base o gênero discursivo *slam* que não é muito conhecido pelos estudantes, que apresenta características peculiares. Diante da demanda dos professores em adequar o ensino às modificações sociais, à pluralidade cultural, da necessidade de articular o ensino ao uso da língua/linguagem e o da reflexão sobre seus usos propostos pelos PCNs e reiterados na BNCC, apresento uma proposta que flexibiliza o tratamento didático dado ao gênero discursivo.

Nesse sentido, uma proposta de trabalho com gêneros que envolve uma multiplicidade cultural das populações precisa, também, ter seu espaço no ambiente escolar, pois segundo Rojo (2015, p. 135), “Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta [...] as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa”.

A escola, quando prioriza apenas as práticas prestigiadas socialmente, ignora a heterogeneidade dos estudantes das classes populares que chegam até ela, não legitima os saberes desenvolvidos cotidianamente e isso, de certa forma, impede que o estudante compreenda o que são as práticas sociais da escrita. Contudo, “não contribui para um aprendizado significativo, capaz de promover a participação efetiva, crítica e consciente do educando nas atividades em que a escrita tem se tornado cada vez mais elemento indispensável” (Silva; Almeida, 2020, p. 268-269).

Segundo as autoras, quando a escola não considera as experiências e os conhecimentos de seus estudantes torna-se reprodutora das relações hierárquicas existentes, ação que contribui para que a exclusão e o desprestígio das classes menos favorecidas continuem a existir, já que desconsidera a complexa relação de fatores e questões sociais que interferem na aprendizagem deles.

Diante dessas considerações, o ensino por meio de um conjunto de gêneros discursivos, permite a adequada utilização da língua/linguagem em situações diversas

já que são referências fundamentais para a construção de práticas que sejam legítimas para os estudantes.

### 2.3 A apresentação do gênero *Poetry Slam*: origem, características e finalidades

O *slam* é uma palavra de origem inglesa, que corresponde a uma onomatopeia usada para indicar o som de uma “batida’ de porta ou janela, seja esse movimento leve ou abrupto”, próximo ao “pá!” da língua portuguesa (Neves, 2017, p. 93).

Segundo D’Alva (2011), no ano de 1986, no norte de Chicago, nos Estados Unidos, o operário da construção civil e poeta Mark Kelly Smith, juntamente com o grupo Chicago *Poetry Ensemble*, criou um evento chamado de *Uptown Poetry Slam*, considerado o primeiro *poetry slam*, evento poético que concede voz a jovens socialmente marginalizados que encontram no *slam* uma oportunidade de mostrar o seu poder criativo. Segundo a autora

Smith, em colaboração com outros artistas, organizava noites de performances poéticas, numa tentativa de popularização da poesia falada em contraponto aos fechados e assépticos círculos acadêmicos. Foi nesse ambiente que o termo *poetry slam* foi cunhado, emprestando a terminologia “slam” dos torneios de beisebol e bridge, primeiramente para denominar as performances poéticas, e mais tarde as competições de poesia. Assim, em um fim de noite, de forma orgânica, e a partir de um jogo improvisado, o *poetry slam* nasceu (D’Alva, 2011, p. 120).

O gênero *poetry slam*, também chamado de “batalha das letras”, é uma competição de poesia falada, ou seja, um movimento social, cultural e artístico que, atualmente, têm na França e Alemanha as maiores comunidades de *slammers* do mundo, fica atrás apenas dos EUA, sua terra natal. Este gênero acontece, na maioria das vezes, em espaços públicos como praças, parques, metrô, o que não descarta a possibilidade de se realizarem em lugares fechados como mencionam Alves e Souza (2020, p. 236).

Assim, o *slam* é uma competição de poesia falada que acontece, na maioria do tempo em espaços públicos, tais quais praças e parques. Há situações em que o *slam* acontece em lugares fechados, como casas de culturas, bares, escolas e universidades, havendo ainda alguns *slammers* itinerantes, que não possuem local ou datas específicas e, podem ainda acontecer separadamente, cada etapa da competição em um local diferente.

Com esse fenômeno de poesia oral, os poetas da periferia abordam, criticamente, temas como: a luta por moradia, pobreza, racismo, machismo, homofobia, drogas, confrontos com a lei, discriminação, exclusão e morte expondo a dinâmica do seu cotidiano de luta e escassez de direitos que permeiam a vida dos excluídos da sociedade. Nesses temas relevantes, a plateia é despertada a uma tomada de consciência e uma atitude política em relação a tudo que foi proferido nas batalhas.

Para Félix *et al.* (2020), o *slam* tem o poder de articular a realidade com a arte poética, uma vez que usa palavras que denunciam a violência e a injustiça que a periferia sofre.

As rodas de slam, ocorridas geralmente nas periferias e subúrbios da cidade, acontecem como resposta às privações por que passam as periferias no que diz respeito a, por exemplo, transporte de qualidade, acesso à cidade e, conseqüentemente, liberdade de ser (Félix *et al.*, 2020, p. 210).

Os campeonatos de poesias têm crescido a nível mundial e nacional, além das batalhas que acontecem no Brasil, já existe a Copa do Mundo de *Slam* que é realizada todo ano, em dezembro, na França. Aqui no Brasil, os competidores passam por várias etapas ao longo do ano, de fevereiro a novembro e o vencedor, escolhido por cinco jurados da plateia, é premiado com livros e participa do Campeonato Brasileiro de *Slam* (*Slam Br*) e, posteriormente da Copa na França. Vale lembrar que os campeonatos de *slam* no Brasil foram introduzidos pela *slammer* (poetisa) brasileira mais conhecida pela mídia e que conquistou o terceiro lugar na Copa do Mundo de Poesia *Slam* 2011, em Paris, a Roberta Estrela D'Alva. É precursora do *poetry slam* no Brasil e uma das responsáveis pela popularização do concurso de poesia falada nos grandes centros urbanos brasileiros, que pode ser definido de diversas maneiras:

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

Roberta Estrela D'Alva (2011) trouxe o *Poetry Slam* para o Brasil em dezembro de 2008, ao fundar o ZAP (Zona Autônoma da Palavra) *Slam* em São Paulo. É atriz-

MC (Mestre de Cerimônias), diretora musical, pesquisadora, apresentadora de um programa juvenil na TV-Cultura de SP e afiliadas, foi uma das fundadoras da primeira companhia de teatro hip hop do Brasil, o Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, e da Frente Três de Fevereiro, um grupo de pesquisa e de ação direta que, por meio de um trabalho multidisciplinar, busca discutir o racismo no Brasil, sobretudo o racismo policial. O programa o ZAP! *Slam* que a poetisa promove acontece em algum ponto central da cidade paulistana toda primeira quinta-feira do mês, a partir das 20h, exceto no mês de janeiro. É ainda curadora do Rio *Poetry Slam*, que, anualmente, acontece na Festa Literária das Periferias (FLUPP), no Rio de Janeiro. Além da Roberta Estrela D'Alva como figura expressiva no *slam* temos, também, Emerson Alcalde, poeta e ator, *slammer* desde 2008, que conquistou o segundo lugar na Copa Mundial promovida, anualmente, na capital francesa. Em 2012, Alcalde fundou o *Slam* da Guilhermina, o segundo *slam* do Brasil, na Zona Leste de São Paulo.

O objetivo final dos *slams* não é ganhar fama e nem dinheiro, mas de se fazerem ouvir. Promover a poesia, ler, escrever, declamar, divulgar, promover batalhas de performances poéticas, transformar os *slams* em linguagem, em educação são os desafios dos *slammers* na atualidade, afirma Emerson Alcalde Neves (2017).

De acordo com Alves e Souza (2020), nas competições do gênero segue-se uma estrutura básica, embora possa receber alterações de acordo com as necessidades de cada evento. Para apresentar seu poema, o poeta tem até três minutos, que pode ser autoral ou não. O texto pode ser escrito previamente ou não e para cada uma das fases da competição a poesia precisa ser original, sendo obrigatórias entre duas e três poesias por evento. Os competidores recebem notas de zero (0) a dez (10) dos jurados e estão sujeitos a avaliação e aprovação ou não por parte da plateia. O público participa através de aplausos, marcações ou até mesmo vaias no caso de má utilização do espaço público, das normas do evento ou utilização de vocabulário inadequado por parte de algum *slammer*. Da plateia saem os jurados, que se voluntariam no início do evento e seguem até a última etapa. Os jurados devem dar nota quebrada (com décimos), para evitar a necessidade de desempate, eles se voluntariam durante o primeiro momento do “verso livre”, em que os competidores estão recitando seus versos livremente, sem necessidade de seguir um tempo específico.

Ainda de acordo com Alves e Souza:

A prática do *slam* dentro da sala de aula, muito mais do que um gênero de estudo de Língua Portuguesa e Literatura, mostra-se cada dia mais uma forma de libertação e de oportunizar voz a estudantes que são comumente excluídos ou não são acolhidos da maneira adequada pelo sistema escolar. A batalha de poesias se estabelece como um local de protagonismo a esses jovens, tão múltiplos e heterogêneos (Alves; Souza, 2020, p. 234).

O trabalho pedagógico com o gênero *slam*, em sala de aula, representa uma abertura para a expressão das individualidades, que os gostos e os referenciais culturais dos estudantes sejam incorporados no currículo escolar, a fim de possibilitar que essas vozes, antes ignoradas, sejam ouvidas.

### 2.3.1 O poema-*slam* na BNCC

O poema-*slam*, também intitulado de *poetry slam*<sup>3</sup>, refere-se ao evento de batalha de poesia falada ou declamada que acontece, na maioria das vezes, em um espaço público, apresenta um discurso que busca contemplar a realidade das minorias com questões das mais variadas, tais como: étnico-raciais, desigualdades sociais e de gênero, violência, drogas, racismo entre outras temáticas.

Chegou ao Brasil, em 2008, e desde então vem conquistando espaços diversos com o debate de questões atuais e relevantes, sem deixar de lado o posicionamento crítico diante de temas abordados nas batalhas de *slam*, conforme mencionam Alves e Souza (2020, p. 236):

Há situações em que o *slam* acontece em lugares fechados, como casas de culturas, bares, escolas e universidades, havendo ainda alguns *slams* itinerantes, que não possuem local ou datas específicas e, podem ainda acontecer separadamente, cada etapa da competição em um local diferente. Encontrar definições específicas e fechadas a respeito desse tema se constitui tarefa das mais complexas, mas o que se sabe é que se tem apresentado como um espaço aberto, livre e democrático, onde questões atuais que vão desde a política até questões de gênero são debatidas de modo a constituir-se como um momento de desenfado, sem deixar de lado o posicionamento crítico.

Atividades desenvolvidas, em sala de aula, tendo o gênero *slam* como foco, encontra-se amparo nas práticas de ensino do Ensino Fundamental e do Médio com as seguintes competências previstas pela BNCC:

---

<sup>3</sup> O gênero *Poetry Slam* significa batalha de poesia falada. Embora tenha nascido com essa definição, mas atualmente, o termo já se expandiu semanticamente com a incorporação também de poemas falados, entre outros.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, 2018, p.496).

Já no Ensino Fundamental, o gênero *slam* está previsto dentro do campo jornalístico-midiático, com a proposta de que o estudante deve ser capaz de planejar e produzir textos com o gênero em questão:

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*, sarau, **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).

E ainda,

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).

O trabalho pedagógico com o gênero *slam* permite aos estudantes o exercício da voz, do protagonismo e da democracia diante das inúmeras questões que são evidenciadas em sala de aula. Em consideração a essa realidade, torna-se imprescindível que a escola incorpore no seu currículo uma prática mais sensível à diversidade e de abrir espaço para novas possibilidades de ensino com a utilização do *slam*, já que é um gênero discursivo com uma aceitação tímida, que está sem expansão como uma importante alternativa de expressão atrelado ao LC.

### 2.3.2 A materialização do gênero *slam*

O gênero *slam* se constitui como uma batalha de poesia falada que apresenta um discurso que normalmente engloba uma problemática de ordem social ou política. A materialização do gênero ocorre de modo sistemático, pois a concretização envolve previamente o ato de pensar sobre o tema a ser explanado e posteriormente consolida-se na produção escrita, sendo, portanto, um gênero que envolve primeiramente a escrita e depois a fala.

Tendo como referência Marcuschi (2010), apresento algumas considerações entre fala e escrita

Do ponto de vista *cronológico* [...] a fala tem uma grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do *prestígio social*, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos e sim de postura *ideológica*. Por outro lado, há culturas em que a fala é mais prestigiosa que a escrita (Marcuschi, 2010, p. 35-36, grifos do autor).

A oralidade e a escrita são meios de expressão, faz parte da atividade comunicativa, sendo a fala precedente sobre a escrita é inerente ao ser humano e tem sua importância, pois os sujeitos por meio dela se interagem, se evoluem enquanto pessoa, sendo fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos.

No sentido de exemplificar melhor sobre o assunto, Marcuschi (2010) apresenta o seguinte exemplo:

Ponha-se um grupo de indivíduos letrados a escrever um texto sobre o mesmo tema, por exemplo, "a inflação na vida do brasileiro", e então observem-se seus textos. É provável que suas *opiniões* sejam objeto de discussão, mas eles não serão estigmatizados ou categorizados pela linguagem como tal, a menos que violem normas muito específicas. No entanto, se pedirmos aos mesmos indivíduos que "falem" seus textos, ou os produzam oralmente, teremos diferenças e até avaliações que não se deverão ao conteúdo e sim a uma particular forma de "falar" o conteúdo (Marcuschi, 2010, p. 36, grifo do autor).

Segundo o autor, a escrita é pautada pelo padrão, não serve como fator de identidade individual ou grupal, enquanto a fala pode facilmente levar à estigmatização do indivíduo, com a escrita isso acontece bem menos, pois a fala por atestar a variação pode pautar-se em algum desvio da norma, sendo assim um caráter identificador de sujeito.

Para Marcuschi (2010), há uma relação estabelecida entre a modalidade oral e escrita, pois ambas dependem das situações de vida cotidiana, ou seja, das práticas

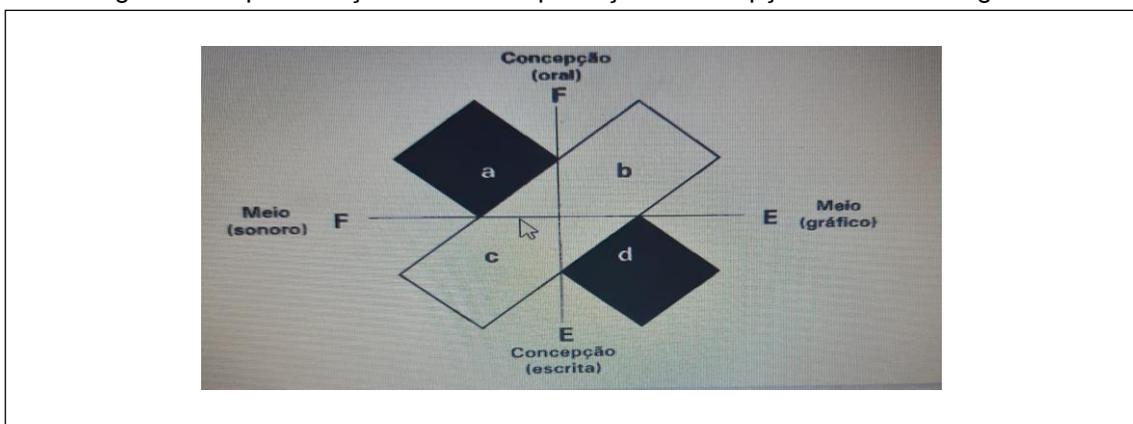
sociais. Nessas modalidades temos os gêneros escritos e/ou gêneros de fala que abarcam textos produzidos em condições naturais e espontâneas que se entrecruzam sob muitos aspectos e constituem domínios mistos. Sendo assim, o autor cita o caso dos textos de um noticiário televisivo, que são originalmente escritos, mas o leitor só recebe oralmente. Nesse sentido, cabe aqui considerar que para Marcuschi (2010, p. 38) “os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos”.

Dentre as atividades a serem desenvolvidas na pesquisa há apresentação de um poema-*slam*, sendo importante ponderar que para a concretização dessa ação existe um planejamento de uma escrita realizada previamente para posteriormente ser apresentada ao público. Para o autor um dos aspectos centrais entre fala e escrita é que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua, porém com diferenças peculiares e tão acentuadas que uma não representa a outra (Marcuschi, 2010). Diante desses esclarecimentos, saliento que o *slam* se caracteriza como um gênero misto, pois sua concepção inicia na escrita e sua efetivação ocorre na fala.

Ainda segundo Marcuschi (2010, p. 39), “os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímica etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador, e grafismos de todo tipo)”.

Com inferência à Marcuschi (2010), apresento a figura 1 que trata da abordagem acerca das relações mistas dos gêneros:

Figura 1 - Representação do meio de produção e concepção discursiva no gênero *slam*



Fonte: Marcuschi (2010, p. 39).

Tendo como referência teórica as contribuições de Marcuschi (2010), ressalto que fala é de concepção oral e meio sonoro e a escrita baseia-se na concepção escrita e no meio gráfico.

Na representação da figura, temos que "a" é o domínio do tipicamente falado (oralidade), seja quanto ao meio e à concepção, quais sejam: conversação espontânea e o bate-papo informal. O domínio "d" correspondente ao tipicamente escrito. Por outro lado, tanto "b" como "c" constituem os domínios mistos em que se dariam as mesclagens de modalidades.

Diante dessas reflexões, apresento o quadro dois (2) com a representação do meio de produção (sonoro ou gráfico) e da concepção discursiva (oral ou escrita) com base nos entendimentos de Marcuschi (2010).

Quadro 2 - Distribuição dos gêneros discursivos de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva		domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversação espontânea	X		X		A
Artigo científico		X		X	D
Notícias de TV	X			X	C
Entrevista publicada na VEJA		X	X		B

Fonte: Marcuschi (2010, p. 40).

Conforme demonstra o quadro dois (2), cada gênero discursivo com suas características próprias atendem as diferentes demandas dos sujeitos na sociedade com vistas a uma comunicação mais efetiva. Nesse sentido, o gênero *slam*, conforme representado na figura um (1) pertence ao domínio C, trata-se de um gênero misto, como já disse anteriormente, já que seu meio de produção é sonoro e a sua concepção discursiva é escrita. Diante de todo esse esclarecimento, apresento o quadro abaixo:

Quadro 3 - A inclusão do gênero *slam*

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Poema- <i>slam</i>	X			X	C

Fonte: Elaborado pela autora.

Em consideração acerca da relação entre fala e escrita, Marcuschi (2010, p. 42, grifos do autor) assegura que:

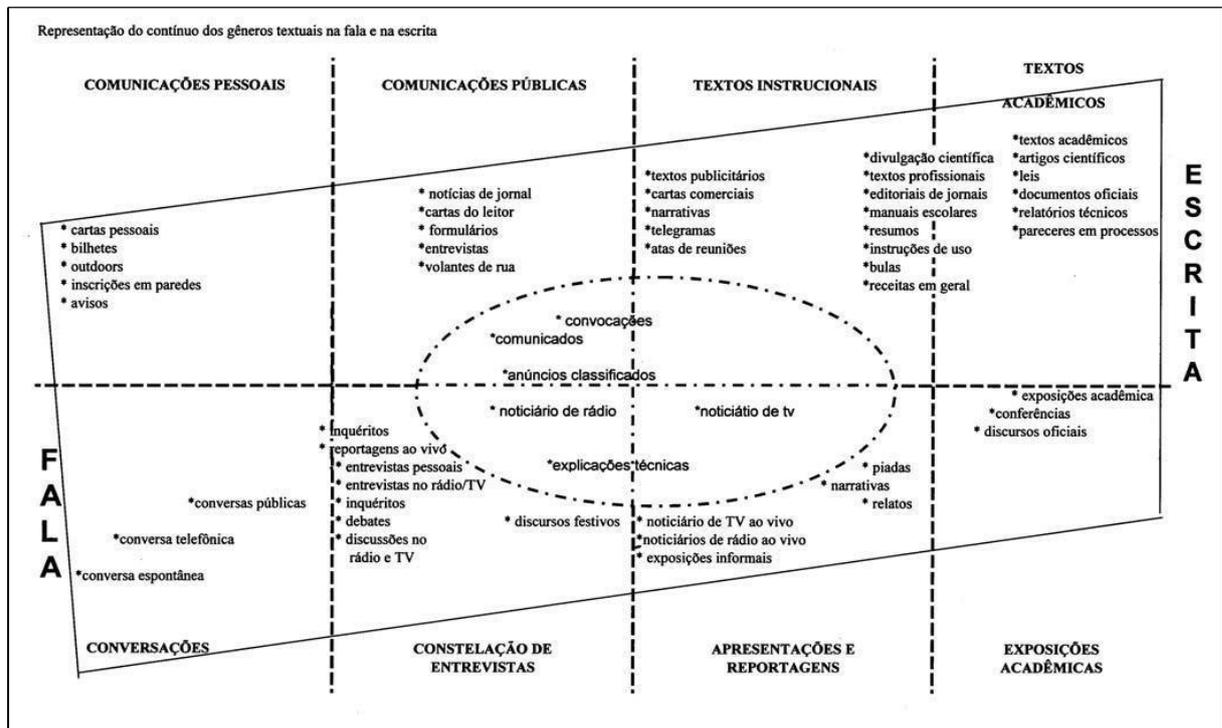
O *contínuo dos gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos*.

Para o autor ambas as modalidades variam em um continuum, e a comparação entre elas deve ter como parâmetro esse continuum, pois envolve as condições de produção e uso da língua.

A fim de cooperar com os entendimentos, compartilho na figura dois (2), com base ainda nas reflexões de Marcuschi (2010), com a representação do contínuo de gêneros discursivos no contexto da fala e da escrita, sublinhando o "balão" intermediário que exemplifica os gêneros tidos como mistos com base nos aspectos analisados no Quadro dois (2).

O agrupamento dos gêneros da figura dois (2) baseia-se numa distinta estratégia de formulação e sem esquecer para o fato de que ambas as modalidades variam.

Figura 2 - Representação do continuum fala e escrita



Fonte: Marcuschi (2010).

Portanto, há de se considerar que não há uma modalidade que seja superior à outra, que a oralidade tem seu espaço cristalizado dentro das práticas sociais e, junto à escrita, é um grande meio de expressão da atividade humana, e a utilização de uma ou de outra modalidade dependerá da situação, pois teremos práticas que a mediação da escrita será mais adequada e outras que ocorrerá pela modalidade oral da língua.

#### **2.4 Do LC aos multiletramentos: uma realidade de sala de aula**

Mediante o aspecto de abordar o LC, julguei necessário buscar a origem da terminologia letramento, no qual segundo Soares (2023, p. 72, grifos da autora) “letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Sendo assim, letramento, remete às formas de comunicação e interação mediadas pela escrita, aos valores a ela atribuídos e aos conhecimentos construídos por meio dessa modalidade.

Os estudos sobre o letramento no Brasil se iniciaram a partir do final dos anos de 1980 e na década de 1990, quando a academia e o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais passaram a se ocupar não só do processo de alfabetização, mas também das demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita. As discussões sobre letramento surgiram nesse período, porque outro problema educacional emergia: o analfabetismo funcional, que segundo Rojo (2019) passa a ser considerada analfabeta funcional a pessoa que não consegue transitar com eficiência pelas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada. Sendo assim, com o entendimento de que a linguagem é uma prática social, que na sociedade existe uma variedade e diversidade de práticas de leitura e escrita no qual o sujeito está inserido, o que implica considerar também o seu contexto sociocultural. Diante de todo esse entendimento, que em meados dos anos 1980 esta reflexão teórica cunhou o conceito de letramento.

Assim, para Soares (2023) o termo letramento surgiu na década 1980 como verdadeira condição para a sobrevivência e conquista da cidadania, no contexto de transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Nesse aspecto, é o estado ou condição que um grupo social ou um indivíduo adquire por ter

se apropriado da escrita. Portanto, o termo “letrado” passa a caracterizar um indivíduo que convive com as práticas de leitura e escrita, sabendo ou não ler.

Corroborando com as discussões teóricas, Rojo (2019) apresenta uma cronologia sobre o termo letramento, cujo objetivo visa esclarecer e, assim, desfazer qualquer equívoco em torno do conceito evidenciado.

Usado pela primeira vez no Brasil como tradução da palavra inglesa “literacy”, no livro de Mary Kato, *No mundo da Escrita*, de 1986, o termo *letramento* busca recobrir os usos e prática sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas. Difere, portanto, acentuadamente, tanto do conceito de *alfabetização* quanto do de *alfabetismo(s)*. *Letramento(s)* é um conceito com uma visada socioantropológica; *alfabetismo(s)* é um conceito de base psicocognitiva; *alfabetização* designa uma prática cujo conceito é de natureza linguístico-pedagógica (Rojo, 2019, p. 16, grifos da autora).

Para Rojo (2019) numa sociedade urbana moderna com contextos variados, as práticas de letramento são diversas o que contribui para que mudanças aconteçam e o termo sofra alterações e passa ao plural: deixando de falar em “letramento” e sim em “letramento**S**”.

Como o objetivo da pesquisa é trabalhar o LC passo agora a dialogar com os teóricos que fundamentam as discussões sobre esse conceito em questão.

Segundo Janks (2016), para o entendimento sobre o LC, torna-se imprescindível considerar que os textos que circulam em sociedade têm efeitos sociais, construídos para dar uma versão “da verdade”. Sendo assim, não são neutros, pois refletem o ponto de vista do produtor do texto. Para tanto, é preciso considerar de onde eles vêm e reconhecer como são designados por nós, os leitores. Isso quer dizer que nem todo produtor de textos visa manipular seus leitores, porém quando nos comunicamos, temos a pretensão de que as pessoas passem a concordar conosco.

Para Duboc (2016, p. 60) o entendimento que se tem do conceito de LC é para:

marcar a ênfase numa determinada maneira de ler tais textos: uma maneira pautada no exercício de desvelar privilégios e apagamentos no intuito de levar o sujeito-leitor a perceber a construção socioideológica do texto ao compreender criticamente suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção.

Sendo assim, esse entendimento, segundo a autora, tem como base os preceitos da pedagogia crítica proposta pelo educador Paulo Freire, um dos

precursores do LC, que o conceitua como um exercício de questionamento das práticas discursivas com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento.

Nesse sentido, o conceito de LC que se tem hoje já revisitou as ideias de Freire e hoje cede lugar a um cenário mais pulverizado, já que está relacionado a um conceito de problematização, na medida em que se convida “o aluno a problematizar o discurso imbuído no texto e a sua própria compreensão sobre o texto, suas ideias, percepções, valores, julgamentos, pontos de vista” (Duboc, 2016, p. 61).

Em complemento ao pensamento de Duboc (2016), Sardinha (2017, p. 49) afirma que:

O Letramento crítico (LC) tem como pressuposto a formação de cidadãos que viabilizem um mundo mais justo através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais, questionando as desigualdades e incentivando ações que implementem mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá através da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes são expostos.

Um trabalho tendo como parâmetro a diversidade de gêneros permite aos estudantes a reflexão e o questionamento das mensagens presentes nos textos, o que implica possíveis mudanças em prol de uma sociedade que preze pela justiça e pela igualdade que preze por um mundo mais justo.

Para Janks (2016) num processo de representação do mundo, os produtores de texto fazem escolhas das informações e de quais palavras empregar, pois a construção de textos escritos e falados perpassam por um leque de possíveis opções linguísticas.

Ainda segundo a autora a relação entre linguagem e poder não é algo tão evidente e afirma que:

A linguagem pode ser e é usada para manter e desafiar formas existentes de poder. [...] que existem conexões entre a linguagem e o poder, e, por isso, tanto uma quanto o outro são importantes para a conscientização. O modo como as pessoas chegam a ter destaque em uma sociedade tem a ver com os valores dessa sociedade. Para aqueles que detêm o poder, é mais fácil mantê-lo se puderem persuadir todos na sociedade que não há nada de antinatural a respeito dessas disposições, que as coisas são assim porque foram feitas para ser assim. *Convencer e persuadir as pessoas a consentir com regras estabelecidas pela sociedade é, muitas vezes, o trabalho das famílias, das religiões, das escolas e dos meios de comunicação.* Todas essas instituições sociais usam a linguagem e é, em grande

parte, na e pela linguagem que os significados são mobilizados para manter as coisas como estão (Janks, 2016, p. 26, grifos meu).

Diante disso, percebo que o LC permite um trabalho com a linguagem a partir do questionamento de discursos dominantes imperativos presentes nos textos e permite também desafiar formas existentes de poder visando à justiça e à igualdade nas relações sociais e isso pode acontecer nos momentos de leitura de textos com a contextualização social e histórica em que os mesmos foram elaborados. Diante do exposto, apresento uma discussão importante relacionada às relações de poder apresentada, Jordão e Fogaça (2007, p. 88):

As relações de poder, concebidas por Foucault como microestruturas que existem em toda a parte e que são potencialmente produtivas, bem como restritivas (1996a), precisam ser compreendidas ao invés de simplesmente ignoradas ou ingenuamente silenciadas. Sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados. O poder (e os resultantes conflitos), as formas como o poder opera, e as possibilidades de subvertê-lo, devem ser uma preocupação fundamental para todos [...].

Nesse sentido, é pertinente frisar sobre a importância da instituição escolar na discussão da relação de como o poder opera, a utilização do texto para início do processo de discussão e compreensão de como os discursos funcionam em nossa sociedade. Além disso, o texto pode “levar ao desenvolvimento intercultural dos alunos e que resultem em desenvolvimento de sua consciência crítica e de outras práticas sociais – que respeitam, reconhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo” (Jordão e Fogaça, 2007, p. 89).

Assim, julguei imprescindível, refletir com essa inferência que uma visão de língua como neutra contribui para que a grande maioria de seus usuários enxerguem e interpretem o mundo como verdadeiro, natural sem que seja possível questioná-lo ou contestá-lo (Freire, 2005). Neste sentido, entendo que não há uma transformação dos falantes de uma língua supostamente neutra mesmo diante do aprendizado de “verdades”, pois segundo Jucá (2016):

O usuário dessa língua não se preocupa em questionar essas “verdades” ou em perguntar de onde elas vêm, como são construídas, se elas beneficiam alguns enquanto prejudicam outros ou incluem ou excluem alguém de alguma coisa, por exemplo. Nesse sentido, parece natural tomar como verdadeiras, por exemplo, ideias de que a fragilidade e emotividade sejam características exclusivamente

femininas ou que a presidência de uma empresa ou de país seja um cargo masculino [...] (Jucá, 2016, p. 103).

Consoante essa afirmação, o ensino não pode ser por meio de práticas educacionais focadas apenas em aspectos linguísticos ou comunicativos isolados, que desconsiderem valores sociais, culturais, políticos e ideológicos, pois sendo assim, o ensino continua sendo desvinculado de valores e ideologias de suas comunidades e o entendimento de que a língua é neutra não seria superado.

Vendo por outro lado essa ideia de neutralidade, Fairclough (2015) entende a língua como discurso e ressalta que discurso (língua) “é uma forma de poder, uma maneira de formar crenças/valores/desejos, uma instituição, um modo de relacionamento social e uma prática material (Fairclough, 2015, p. 7).

Nessa mesma perspectiva, a língua (discurso) nos diz quem somos e que “esse discurso/língua não é neutro ou natural, mas construído nas relações sociais das quais participamos nas várias comunidades de fala nas quais estamos inseridos” (Jucá, 2016, p. 106).

Ainda segundo Jucá (2016), o aprendizado do reconhecimento dos aspectos de funcionamento social do discurso/língua deve sempre ocorrer nas instituições escolares, pois não aparecem explicitamente nos textos orais, escritos ou imagéticos que temos contato.

Desse modo, Jordão (2013) se é no espaço do discurso que a construção de sentidos ocorre, portanto, torna-se fundamental, o desenvolvimento de nossas capacidades de refletir sobre a construção de sentidos, como representamos o mundo, a nós mesmos e aos outros.

Dentro do LC a língua é concebida como uma prática social de construção de sentidos, materializados em forma de textos, seja verbal ou não-verbal e só adquirem sentidos no ato da leitura, na interação leitor/texto e assim o leitor mobiliza recursos interpretativos para conferir sentidos ao que lê. Sendo assim, “esses recursos, ele os constrói nas práticas de letramento com que tem contato, desenvolvidas e modificadas desde a mais tenra idade e ao longo de toda a sua vida” (Jordão, 2016, p. 44).

Ainda na ótica da autora:

para o LC, é extremamente importante que os professores se percebam (e percebam seus alunos) enquanto participantes nesse processo de valoração dos saberes e das pessoas com eles identificadas e posicionem-se reflexivamente perante os diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade. Problematizar as hierarquias sociais, questionar os sistemas de

inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e seus saberes, torna-se condição necessária para promover a diversidade de práticas tão importantes para uma democracia (Jordão, 2016, 45).

No processo de valoração dos saberes e das pessoas, professor e aluno desempenham um papel fundamental com uma atitude reflexiva e aberta, receptiva à diversidade, e a crítica, pois dentro de sala de aula terão contato com uma multiplicidade de sentidos de práticas sociais e essa abertura ao diferente possibilita à construção de sentidos atribuindo significados e valores às coisas do mundo, às suas próprias práticas e às pessoas a sua volta. Nesse sentido, no LC “ser crítico significa buscar constantemente entender as suas e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente na construção dos sentidos” (Jordão, 2016, p. 46).

Segundo Menezes de Souza, as propostas do LC permitem refletir e perceber como:

[...] aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceitos contra pessoas diferentes [...], o letramento crítico é ir além do senso comum; fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro [...] sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber, a verdade que para alguém que vive em outro contexto, a verdade pode ser diferente (Menezes de Souza, 2011, p. 293).

Para a autora, o professor como um ser pertencente às mais diversas comunidades com quais se relaciona e interage “herda” os seus saberes e por meio das quais constitui o seu “eu”. Sendo assim, as escolhas que faz e tudo que se diz respeito precisam ser conscientes, pois visam à formação de outras pessoas.

Ainda assim, no sentido de contribuir com as discussões apresentadas, Mattos (2011) afirma que:

[...] não é possível atuar na educação, no letramento, de forma neutra. Todo educador sempre estará transmitindo a seus alunos suas próprias visões de mundo, consciente ou inconscientemente. Um educador crítico, consciente daquilo que deseja para sua atuação profissional. Um trabalho educacional consciente e crítico pode tornar-se, então, o caminho para a mudança, a igualdade e a justiça social (Mattos, 2011, p. 223 – 224).

Diante do exposto, toda mediação que acontece em sala de aula, as escolhas que o professor realiza são influenciadas por seus valores, crenças e visões de

mundo. Portanto, este mesmo professor precisa estar atento para as escolhas e caminhos que deseja seguir, pois tudo isso está relacionado à sua própria formação, que impactará também na do educando.

Para Carbonieri (2016), as obras literárias e os gêneros produzidos em contextos periféricos ou por grupos marginalizados precisam fazer parte dos currículos, isto é, não podem ficar atrelados à uma posição secundária, pois no nosso país há uma infinidade de grupos sociais, dos quais muitos deles lutam por direitos e contra os preconceitos e, portanto, precisam ser apresentados aos estudantes.

Ainda segundo a autora,

o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso. (Carbonieri, 2016, p. 133).

Diante dos esclarecimentos elucidados, apresento as questões a serem abordadas em sala de aula voltadas ao LC após a leitura dos textos,

O que estou fazendo aqui, lendo este texto?  
 De onde o texto fala?  
 Da perspectiva de quem é construída?  
 Como EU leio este texto?  
 Por que Eu leio assim?  
 O que o texto deixa de dizer?  
 O que o texto desconsidera ou considera irrelevante?  
 O que coloca no centro?  
 O que deixa às margens?  
 Essa versão responde aos interesses de quem?  
 De que formas (elementos linguístico-textuais) o texto constrói essa realidade?  
 (Duboc, 2016, p. 61-62).

Segundo a autora, é oportuno que estes questionamentos sejam realizados nos momentos de leitura de textos, numa imagem contida no livro didático, nos exercícios de compreensão, numa música, filme, notícia, num gesto ou atitude de um estudante entre outras possibilidades.

Com o desenvolvimento dos meios e nas máquinas de produção e distribuição de escrita, percebe-se alterações na sociedade, pois o funcionamento dela tornou-se cada vez mais digital na produção de conhecimento, no modo de se viver aliados à combinação de múltiplas linguagens. Para tanto, Rojo (2019) enfatiza que:

[...] os textos/discursos produzidos, ao saírem dos escritos-impresos e passarem a contar com novas mídias como meios de distribuição, circulação e consumo, com a transmissão radiofônica ou fonográfica, as imagens televisivas e cinematográficas e, posteriormente, maneiras de o receptor-consumidor registrar e reproduzir por sua conta e a seu gosto as mensagens – como fitas K7, VHL, CDs e DVDs – em plena cultura das mídias, não somente os meios, mas também as mensagens se alteraram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados. E foi esse processo que nos levou da escrita e dos letramentos aos textos/discursos em múltiplas linguagens e aos multiletramentos (Rojo, 2019, p. 19).

Em prol a esse estado de mudanças, chegam ao Brasil, em 1995, os “novos estudos de letramento”. Sobre este aspecto, Rojo (2019) afirma que Kleiman (1995) e Street (1985) consideram as práticas letradas como os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas, alfabetizadas ou não, lidam em suas vidas cotidianas. Nesse sentido, Rojo (2019), esclarecem que práticas de letramento ou letradas “são variáveis em diferentes comunidades e culturas, dada sua variedade de contextos sociais e culturais, e decorrente multiplicidade de práticas, letramentos são legiões” (Rojo, 2019, p. 17).

Diante do exposto, Street e Kleiman argumentam que se denominam “eventos de letramento” as situações em que as práticas de letramento ganham corpo e se materializam cotidianamente, ou seja, qualquer ocasião em que há o uso da escrita para mediar as interações dos participantes, seja no contexto social ou numa dada cultura. Assim,

trabalhar com letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem. (Rojo, 2019, p. 18).

Sendo assim, de acordo com os autores, no final do século 20, em 1996, um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos, reuniram-se na cidade de Nova Londres (EUA) para discutir as mudanças que os textos estavam sofrendo e, conseqüentemente, os letramentos. Fundaram, então, o New London Group – Grupo

de Nova Londres (GNL). O grupo destaca que os textos estavam mudando em parte devido ao impacto das novas mídias digitais, pois não eram essencialmente escritos e sim abarcavam uma pluralidade de linguagens, denominada de multimodalidade.

Para o Grupo de Nova Londres, a globalização tem proporcionado mudanças significativas que propiciaram uma explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Os efeitos dessas mudanças refletiram-se nos textos com a inserção de imagens, escrita, sons, cores, formatos de letras, entre outros, na diversidade cultural e linguística das populações. Com alterações nos textos da contemporaneidade, o trabalho com as competências/capacidades de leitura e produção de textos para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas, pois é preciso tratar das relações entre as diversas linguagens que compõem um texto.

Para Rojo (2012, p. 20):

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)

Nesse sentido, segundo os autores, o conceito de multiletramentos que surgiu em 1996 faz referência a práticas letradas que engloba o uso de diferentes mídias e, conseqüentemente, de diversas linguagens, para além da cultura valorizada, que tradicionalmente, a escola considera. Tais mudanças, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos e sim de uma nova mentalidade que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais.

Segundo Rocha e Maciel (2019), o GNL defende uma proposta de trabalho voltada à integração, menos centralizadora, dos diferentes modos (ou linguagens) de produção de sentidos ou significados na comunicação humana. A escrita, nas práticas sociais, encontra-se vinculada, de maneira complexa, sobreposta e culturalmente orientada, ao visual, ao espacial e ao oral. De forma, que haja uma visibilidade maior e que a validação das diferenças linguísticas, culturais e pragmáticas que constituem a escrita na sociedade contemporânea sejam de fato consideradas dentro do âmbito escolar.

Sendo assim, os autores afirmam que na visão GNL, a escola deve preparar o estudante para exercício da cidadania de modo criativo e ativo na sociedade digital, que a natureza fragmentada da constituição do sujeito na contemporaneidade deve ser levada em conta bem como o seu papel de agente reconstrutor de futuros sociais no mundo pós-moderno com toda a sua complexidade e constantes mudanças. Para isso, defendem que as práticas escolares sejam mais inclusivas, colaborativas e participativas de construção de conhecimentos.

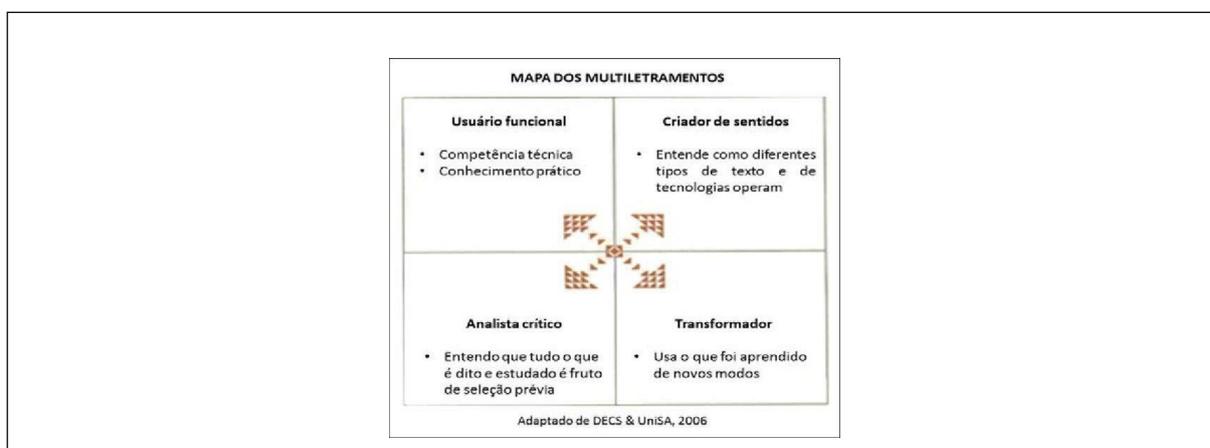
Desta forma, percebe-se que:

Para o GNL (1996) a proposta de uma pedagogia orientada para os multiletramentos deveria tomar como base a ideia de design (projetos) que, de forma bem resumida, pode ser alinhado ao processo dinâmico de (re)construção de sentidos, conhecimentos e discursos, que se realiza de forma agentiva em meio aos diferentes âmbitos da vida social, ou seja, nos entrecruzamentos entre o mundo profissional, pessoal e cívico. Esse processo prevê a articulação entre três campos constitutivos do design, quais sejam, available designs (aquilo que nos é conhecido), designing (nossa ação sobre o que conhecemos), redesigned (transformações realizadas, que permitem a emergência de novos projetos/práticas). (Rocha; Maciel, 2019, p. 131).

De acordo com os autores, conforme explicitado por Cope e Kalantzis (2000) o argumento principal das teorias e pedagogias articuladas aos multiletramentos, pauta-se em três elementos: o Por quê; o O quê; e o Como dos Multiletramentos.

Conforme Rojo (2012), o GNL propõe alguns princípios sobre como encaminhar uma “pedagogia” dos multiletramentos. Esses princípios podem ser representados na figura 3:

Figura 3 - Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Rojo (2012).

De acordo com as ideias de Rojo (2012), referenciado por Cope e Kalantzis (2000), não basta ser um usuário funcional e nem um analista crítico. Todos devem ser analista crítico e usuário funcional desde do texto impresso. O usuário funcional tem competência técnica e conhecimento prático para navegar na internet. Com a modernidade, o usuário tem competência para ser um criador de sentidos, de entender os diferentes tipos de texto e o funcionamento das tecnologias. É preciso ser criador de sentidos com uma certa ética, ou seja, um analista crítico que entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia. Com esse entendimento, o analista pode ser um transformador que usa o que foi aprendido de novos modos.

Ainda assim, Rocha e Maciel (2019) afirmam que:

O primeiro desses elementos diz respeito às rápidas e profundas mudanças do mundo contemporâneo, nos âmbitos do trabalho, cidadania e identidade, que exercem grandes impactos nas formas de construir e disseminar conhecimentos. O segundo campo abarca os dois eixos dos multiletramentos, conforme já explicado. Nessa linha, mostra-se contemplada a diversidade no que se refere às diferenças socioculturais, linguísticas e pragmáticas das práticas letradas que organizam a vida social dos diferentes grupos, como também o caráter multimodal dessas práticas na sociedade digital. Por sua vez, no âmbito do “como” da Pedagogia dos Multiletramentos, encontram-se agrupadas, de forma sobreposta e mutuamente constitutiva, quatro dimensões: a) prática situada; b) instrução explícita ou aberta; c) enfoque crítico; d) prática transformada ou transformadora (Rocha; Maciel, 2019, p. 131).

Conforme sintetizam muitos autores, entre eles, Rojo (2012) que corroboram com esse pensamento, posso inferir que a *prática situada* é a imersão em práticas que fazem parte das vivências dos estudantes e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras e outros espaços culturais. *Instrução aberta* refere-se a uma análise sistemática e consciente das práticas vivenciadas pelos estudantes, bem como os gêneros e *designs* familiares, atentando-se aos processos de recepção e produção. Os *enquadramentos críticos* buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção dos *designs* e enunciados, com objetivo à produção de uma prática transformada (redesign).

Para Dias (2012), o trabalho atrelado à perspectiva dos multiletramentos prepara os estudantes para situações de interação que demandam posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, que envolvam o estudo da língua e dos gêneros. A intensificação das tecnologias requer da escola novas práticas sociais de leitura e de escrita condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos

multissemióticos circulantes. Se houve mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, a maneira como a escola aborda os letramentos não podem ser os mesmos.

Sobre este aspecto, Rojo (2012) afirma que o trabalho com os multiletramentos é uma discussão que não é antiga e adianta que:

Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas e referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...). Trabalhar com multiletramentos partindo da cultura de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análises, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a proposta de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (Rojo, 2012, p. 8-9).

Além disso, é preciso considerar que as TDIC devem ser usadas em sala de aula como auxiliares nos processos de ensino e aprendizagem, já que a cultura digital está propagada na atualidade e a sua incorporação nos planejamentos escolares representa uma oportunidade de motivar o interesse dos estudantes diante das atividades e discussões que são realizadas no âmbito escolar.

## **2.5 O ensino de Língua Portuguesa integrado ao uso da TDIC**

Com a presença e a intensificação das tecnologias digitais nos tempos atuais, uma grande demanda exige da escola uma incorporação dessas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC nas práticas escolares, visto que estão bastante presentes nas mais diversas situações. Esta presença cada vez mais intensa parece desafiar a educação, a atuação docente, as práticas em sala de aula e o comportamento dos estudantes frente a essas tecnologias:

Lousas digitais, computadores, sites educacionais, web-aulas, vídeo-conferências, jogos pedagógicos, softwares educativos, laboratórios de informática, datashow, laptops, netbooks, tablets, e-books, celulares, smartphones, ultrabooks, MP3, MP4, câmeras digitais, HD portátil, pendrives, CD-Rom, DVD, SMS, blogs, e-mail, Orkut, Facebook, Twitter, MSN são apenas alguns poucos exemplos de um número praticamente infinito de artefatos tecnológicos presentes nas escolas de hoje (Sales, 2014, p. 230).

A incorporação dessas tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea tem possibilitado novas formas de expressão e comunicação com a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação de várias linguagens. A existência de tais artefatos em espaços escolares precisa ser integrada nas atividades cotidianas dos docentes e estudantes. “Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo”, como afirma Freitas (2010, p. 340).

Nesse sentido, diante de tais considerações sobre as TDIC, Rojo (2009) afirma que o surgimento e ampliação do acesso às tecnologias trouxeram pelo menos quatro mudanças significativas na sociedade, nas quais exemplifica da seguinte maneira:

- a vertiginosa *intensificação* e a *diversificação da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (cf., por exemplo, Chartier, 1997; Beaudouin, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular nas sociedades;
- a *diminuição das distancias espaciais* – tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital e analógica, desenraizando as populações e desconstruindo identidades;
- a *diminuição das distancias temporais* ou a *contração do tempo*, determinadas pela velocidade sem precedentes, a quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramento;
- a *multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (Rojo, 2009, p. 105 -106).

O mundo contemporâneo passa a exigir dos sujeitos o desenvolvimento de diferentes habilidades condicionadas às múltiplas modalidades utilizadas e isso proporciona a criação de uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos. Estes letramentos estão atrelados à demanda da sociedade contemporânea, entre eles posso citar: digital, visual, sonoro, informacional ou os múltiplos letramentos. A utilização das novas tecnologias por docentes pode proporcionar momentos de reflexão sobre sua própria prática que visem auxiliar no

processo de construção, compartilhamento de conhecimentos, com vistas à exploração de novas práticas de letramento tão discutidas atualmente.

Aliar o ensino ao uso das tecnologias digitais é um dos desafios que permeiam a prática docente nos dias atuais e, isso de certa forma, gera dúvidas em utilizá-las satisfatoriamente integrada aos conteúdos curriculares abordados em sala de aula. Percebe-se uma influência cada vez maior desses aparatos na educação, portanto, é preciso saber utilizá-los a favor do corpo docente, pois é de conhecimento da maioria que as tecnologias podem contribuir para a democratização da qualidade do ensino.

Ainda sobre a importância da integração das TDIC ao ensino da língua portuguesa, os PCNs (1998) nos orientam que:

A afirmação de que a imagem substituiria a escrita é quase lugar-comum. Desde a existência da televisão, afirma-se que o número de leitores diminui, à medida que aumenta o de espectadores. Recentemente, o desenvolvimento tecnológico, que tornou possível aproximar os lugares mais distantes com o simples apertar de um botão, produziu a impressão de que a leitura e a escrita estavam com os dias contados. A análise mais rigorosa da questão, na realidade atual, não coincide com tais previsões, pois a leitura e a escrita continuam muito presentes na sociedade e, em particular, no âmbito do trabalho. Porém, não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, editando a realidade. A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios (Brasil, 1998, p 89).

Neste sentido, a educação escolar, antes do surgimento das TDIC, era exclusivamente baseada na cultura do impresso, já na era digital, a construção do conhecimento acontece também por meio de toda essa tecnologia no qual o estudante está inserido, o que exige uma reconfiguração de todo fazer pedagógico.

Sendo assim, posso inferir também com a BNCC (2018), documento que orienta a educação oferecida nas escolas, da relevância das TDIC nas diversas práticas sociais e defende que:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Como se pode constatar pela orientação da BNCC, a importância de incorporar as tecnologias no currículo escolar dos estudantes, uma vez que hoje muitas das

interações são intensamente mediadas pelas TDIC, já que seu uso estimula o protagonismo juvenil e amplia o repertório dos estudantes com a diversidade de mídias pelo quais têm contato.

É inegável que a sociedade tem passado por constantes mudanças com a inserção de meios digitais para a propagação da informação, da comunicação e também da interação. Nessa perspectiva, esse acesso tem proporcionado uma inclusão digital entre os sujeitos, antes restrita aos grupos pertencentes de poder, conforme afirma Rojo (2013, p. 8),

Não bastasse o fato de as TICs permitirem que os sujeitos de periferia entrem em contato com as práticas de texto antes restrita aos grupos de poder, elas ainda possibilitam e potencializam a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada pela fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa.

O advento das tecnologias digitais possibilitou uma reorganização das relações sociais, antes baseada no presencial com a proximidade física dos integrantes e agora com a inserção de recursos digitais viabilizou formas de telepresencialidade, ou seja, novas de operar sobre o mundo. Nessa perspectiva, Castells<sup>4</sup> citado nas reflexões de Nonato e Sales (2019, p. 151) sinaliza que

[...] as novas tecnologias estão transformando o modo como produzimos, consumimos, gerenciamos, vivemos e morremos, certamente não por si mesmas, mas como mediadoras poderosas de um conjunto maior de fatores que determinam o comportamento humano e a organização social.

Contudo, é notório que a escola avança lentamente no sentido de assumir as potencialidades proporcionadas pelas tecnologias digitais ao contrário das realidades do mercado e das atividades de lazer e entretenimento que parecem acolher com mais intensidade as transformações diante de tais mudanças.

Em contrapartida a isso, mesmo diante das dificuldades de utilizar as tecnologias digitais como possibilidades concretas de transformação das estratégias de mediação pedagógica, a escola funciona como um dos espaços que visa garantir o acesso às tecnologias de informação e comunicação, um lugar onde os estudantes precisam ser capazes de acessar informação, interagir e produzir conhecimento por

---

<sup>4</sup> CASTELLS, Manuel. *The Informational City: information technology, economic restructuring and the urban-regional process*. Oxford: Blackwell, 2002.

meio da tecnologia, pois “o conhecimento não está mais apenas no papel impresso: ele pode ser encontrado em diversos formatos multimídia” (Matias, 2016, p. 174).

Ainda assim, Soares (2002, p. 149-151) afirma que:

Todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um ‘lugar’ em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente. [...] A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.

A tecnologia da escrita sobre o papel e a sua transposição para a tela do computador não acontece de modo simples, sem mudanças, para isso graves implicações acontecem, pois as telas se multiplicaram e hoje encontra-se disponível aos estudantes e pessoas em geral diversos formatos e tamanhos de telas digitais com uma infinidade de processamento e armazenados de dados dos vários dispositivos digitais sobre os quais se escreve e se lê e isso tem impactado a maneira como a leitura e a escrita acontecem. As funções que esses aparatos assumem, na atualidade, são várias e convém apresentar algumas relacionadas à escrita e que devem ser levadas em consideração no ambiente escolar tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto em outras disciplinas:

- o abandono do dimensionamento predefinido pela folha de papel que, de uma forma ou de outra, foi o parâmetro hegemônico da escrita a partir final da Idade Média;
- modifica a lógica da produção textual linear e progressiva, ao permitir inserções ou subtrações textuais em qualquer parte do texto e a qualquer momento com o automático reordenamento do texto a partir da inserção/subtração, tornando o texto já escrito sempre passível de reescritura com o mínimo desconforto possível;
- supõe um diálogo mais próximo com outras formas de linguagem que, via de regra, se articulam no texto digital, encerrando o apartamento estrito do texto escrito das outras linguagens que compõem o arco de linguagens humanas;
- promove o abandono paulatino da técnica da escrita manual em prol da digitação textual como forma primária de escrita, eliminando a lógica de rascunho, correções e versão final como documentos autônomos e capazes de manifestar a posteriori os estágios de evolução da produção textual, não obstante a possibilidade, reservada apenas àqueles com conhecimento técnico de informática bastante refinado, de recuperar arquivos apagados ou o acesso ao histórico de versões de texto produzidos diretamente sobre plataformas que permitem esse rastreamento;
- aumenta o uso da escrita na comunicação cotidiana através das redes sociais;
- flexibiliza a noção de perenização do texto pela escrita, na medida em que os usos sociais da escrita digital muitas vezes não implicam a

escrita de texto para serem conservados, mas aumentam dia a dia o número de pequenos textos digitais escritos para comunicação instantânea nas redes sociais (Nonato; Sales, 2019, 156-157).

Para Nonato e Sales (2019), a leitura também é modificada pelo suporte digital ao texto. Ler o texto manuscrito ou impresso é uma experiência que apresenta limites físicos determinados, uma vez que ler em suporte digital permite o exercício pleno da hipertextualidade e tudo isso reflete uma dinâmica toda nova da função social da escrita e, conseqüentemente, da leitura.

Em consideração às discussões propostas nesse capítulo e da necessidade de incorporar um gênero que ainda ocupa pouca visibilidade nos ambientes educativos, o trabalho com o gênero *slam* surge como uma possibilidade de discutir temas frequentes de nossa sociedade, tais como: racismo, machismo, homofobia, violência, entre outros, além de possibilitar que a leitura e a escrita se tornem mais significativas no trabalho em sala de aula, com ênfase no Letramento Crítico. Isso acontecerá porque o estudante terá a oportunidade de construir seu conhecimento mediante as discussões já familiarizadas no seu contexto social.

### 3 O DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresento o *locus* da pesquisa, bem como os aspectos referentes à metodologia utilizada para o desenvolvimento das ações que orientam a pesquisa. A proposta pedagógica é de natureza qualitativa e de caráter intervencionista com a utilização dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, sob a perspectiva de Thiollent (1986). Ressalto que a pesquisa-ação que resultou na elaboração desse Trabalho de Conclusão Final (TCF) foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e recebeu Parecer de aprovação número 6.023.875 para o desenvolvimento da pesquisa.

#### 3.1 A abordagem de pesquisa

Diante da atual realidade, adentrar nos espaços formais de educação com o gênero *slam* nos mobiliza a adotar um posicionamento mais inclusivo de ensino na utilização desse gênero como uma proposta pedagógica e, ao mesmo tempo, que alternativas em prol de uma escola sensível à diversidade são trilhadas. Além de ser utilizado como um objeto de estudo, mostra-se como uma ação de libertação e de voz a estudantes que são excluídos e não são acolhidos no sistema escolar e nem na sociedade, visto que suas individualidades, diferenças culturais e linguísticas são menosprezadas. O trabalho pedagógico, sob essa perspectiva e aliado à formação crítica de leitores, é uma tarefa extremamente complexa e instigante, razão pela qual esta pesquisa assume a natureza qualitativa e o caráter intervencionista, uma vez que se utiliza dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação. Thiollent (1986, p. 14) apresenta a seguinte definição:

Entre as várias definições possíveis, daremos a seguinte: 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.

Por meio da pesquisa-ação, é possível incluir a participação de todas as pessoas envolvidas nos problemas investigados, na busca por soluções, no acompanhamento e na avaliação das ações que serão desenvolvidas. Devido à

diversidade de sujeitos que circulam nos ambientes escolares, com cultura e necessidades de aprendizagem diferenciados, a pesquisa-ação representa uma estratégia de tornar a escola um lugar propício na busca por resolver ou esclarecer os problemas aumentando o conhecimento dos pesquisadores e dos sujeitos considerados. Thiollent (1986, p.75 e 76) argumenta, ainda:

Numa visão reconstrutiva, a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação. Tal concepção possui uma dimensão conscientizadora. Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre os professores e na relação professores/alunos.

Contudo, Bortoni-Ricardo (2008) aborda as escolas como ambientes favoráveis para a realização de pesquisa qualitativa fundamentada no interpretativismo, sendo que os educadores terão a capacidade de aderir ao seu trabalho pedagógico para uma melhor compreensão de suas ações na mediação do trabalho em sala de aula:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32- 33).

Em relação à pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que este tipo de estudo não se propõe testar relações de causa e consequência e nem gerar leis causais que podem ter alto grau de generalização e sim saber como os atores sociais interpretam o processo.

Ainda segundo a autora, o que distingue um professor-pesquisador dos demais é o seu compromisso em refletir sobre sua própria prática, na busca de fortalecer e desenvolver os aspectos positivos da sua prática e superar suas deficiências. A autora reitera que este docente permanece aberto a novas ideias e estratégias. Portanto, é importante assumir essa condição e compreender os diversos aspectos envolvidos neste trabalho, uma vez que os professores também fazem parte do *locus* da pesquisa e produzem conhecimentos sobre seus problemas que podem melhorar a sua prática.

### 3.2 O *locus* de pesquisa e participantes

Para efetividade da pesquisa-ação, desenvolvi a proposta didática intervencionista em uma turma de 8º ano, no ano letivo 2023, no período matutino, na Escola Estadual José Alves Bezerra (EEJAB), de localização urbana, na região do Vale dos Arinos, em Porto dos Gaúchos, Mato Grosso. A demanda atual da escola é de aproximadamente trezentos e oito (308) estudantes, sendo vinte e sete (27) provenientes da zona rural distribuídos no período matutino, para os quais é fornecido o transporte escolar. No período noturno, são trabalhadores, em sua maioria em estabelecimentos comerciais.

O perfil deles oscila entre os de poder aquisitivo elevado àqueles que dispõem de poucos recursos: filhos de empresários, comerciantes, profissionais liberais, agricultores, fazendeiros, madeireiros e de funcionários públicos. A faixa etária varia de onze (11) aos dezoito (18) anos de idade no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio. A escola não atende o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo atualmente responsabilidade do município. A EJA (Educação de Jovens e Adultos), o atendimento ocorre com estudantes privados de liberdade em sala anexa.

O espaço físico conta com salas de aula climatizadas, biblioteca com acervo adequado para o ensino Fundamental e Médio. Como ferramentas digitais, a escola disponibiliza três (3) projetores de multimídia, três (03) *notebooks* para o uso dos vinte e quatro (24) professores, nos três turnos de funcionamento e conexão com internet sem fio para os profissionais da educação e para os estudantes. Vale ressaltar que a maioria dos professores possui *notebooks* que foram adquiridos na gestão atual. O professor contratado possui o *notebook*, mas deve sempre fazer a devolução do aparelho devidamente formatado a cada finalização do contrato com o estado.

O espaço destinado ao funcionamento do laboratório de informática é denominado de “Biblioteca Integradora”, possui alguns computadores em péssimas condições de funcionamento que estão todos encaixotados.

Nos meses de setembro a dezembro, quando foi desenvolvido a pesquisa-ação, a escola contava com oitenta (80) aparelhos de *Chromebooks*<sup>5</sup>. No projeto de

---

<sup>5</sup> Os *Chromebooks* são um novo tipo de computador projetado para ajudar a realizar tarefas de modo mais rápido e fácil. Muitas tarefas podem ser realizadas, tais como: estudar, assistir a aulas *online*, ver vídeos, fazer trabalhos escolares, acessar os aplicativos educacionais do *Google*, se entreter, trabalhar com tarefas como edição de textos, planilhas, apresentações e vários outros aplicativos para Android.

intervenção proposto na ocasião da banca de qualificação, a professora-pesquisadora mencionou o uso dos *smartphones* e dos *Chromebooks* para o desenvolvimento da pesquisa, mas como na escola, o uso do *smartphone* não é permitido, portanto, somente os *Chromebooks* foram utilizados na pesquisa. Para a utilização dos *Chromebooks*, o professor deve fazer o registro do agendamento com antecedência na coordenação pedagógica, pois a quantidade de aparelhos é insuficiente para o atendimento de todos os estudantes no mesmo período.

Para o mapeamento do perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa, elaborei um questionário no editor de texto que foi impresso, entregue aos estudantes e respondido na sala de aula, conforme demonstro no quadro abaixo:

Quadro 4 - Questionamentos para mapear o perfil dos estudantes

1. Quantos anos você tem?
2. Indique seu gênero
3. Você mora com quem?
4. Qual a profissão de seus responsáveis?
5. Você tem hábito de leitura?
6. Cite quais atividades que você faz fora da escola.
7. Você tem aparelho celular?
8. Você tem *Chromebook* em casa?
9. Você tem acesso à internet em casa?
10. Indique as redes sociais das quais você participa.
11. Indique as situações em que você mais utiliza a Internet.
12. Você já fez uso das tecnologias na escola? Cite em que situação.
13. Qual sua opinião sobre o uso de tecnologias digitais como suporte para o ensino de Língua Portuguesa?
14. Você já tinha ouvido falar sobre o gênero *slam* antes da realização da pesquisa?
15. Você já tinha assistido alguma batida de disputa de *slam* sem ser na escola durante o desenvolvimento da pesquisa?

Fonte: Material produzido pela autora

Responderam ao questionário os dezoito (18) estudantes do 8º ano A, mas somente doze (12) estudantes que os pais, mães e responsáveis assinaram o Termo de Consentimento participaram do desenvolvimento da pesquisa de intervenção, portanto são estes que serão mencionados nesta pesquisa, como “Estudante 1”, “Estudante 2” e assim sucessivamente até “Estudante 12”, para salvaguardar o anonimato a eles garantido no TCLE.

---

Eles executam um sistema operacional que tem armazenamento em nuvem, traz integrado o melhor do *Google* e tem diversos níveis de segurança.

Do total de estudantes da turma, temos 61,11% de meninas e 38,88% de meninos, sendo a maioria do gênero feminino. A idade deles varia de treze (13) a quatorze (14) anos, ou seja, 50% dos estudantes têm (treze) 13 anos e 50% têm quatorze (14) anos.

Da pergunta número 3 do questionário, responderam que moram com o pai e a mãe, cerca de 55,55%. Com o tio e a tia, mãe e padrasto e só com o pai, o percentual de 11,11% dos entrevistados. Moram com a avó, 5,55% e só com a mãe, um total também de 5,55% dos estudantes.

Ao questionar sobre as profissões dos responsáveis, observei as seguintes funções: do lar com 27,77%, donos de loja, agricultores, aposentados e agentes de saúde com o percentual de 11,11%, técnico rural, faxineira, pedreiro, manicure, frentista, administradora, engenheiro agrônomo, professora, plantador, caminhoneiro, mecânico, secretária, pequeno produtor, prestador de serviço braçal, fazendeiro, serviços gerais e motorista com o equivalente a 5,55% dos entrevistados da pesquisa. O que chamou atenção da professora-pesquisadora foi que as mães, além de cuidarem dos afazeres domésticos, exercem também as funções de: dona de loja, faxineira, manicure, administradora, professora e agentes de saúde. Ficou evidente que a maioria dos estudantes é proveniente de famílias, cujas mães trabalham, também, em diversos setores do município para contribuem com a renda da família, e conseqüentemente, proporcionam uma qualidade de vida melhor aos integrantes da casa. Um estudante não soube responder à pergunta.

A pergunta 5 do questionário relacionada ao hábito de leitura, 50% responderam que sim, 38,88% que não e 11,11% dos estudantes responderam mais ou menos. Percebe-se que um número considerável de estudantes afirmou não ter o hábito da leitura, informação muito importante, já que na pesquisa, os estudantes terão contato com a leitura e a escrita em todas as etapas, ou seja, desenvolverão habilidades de leitura e escrita.

A pergunta das atividades que fazem fora da escola indicou que 5,55% dos estudantes estudam órgão e guitarra, realizam leitura de livros *online*, escutam música, assistem a filmes de terror, passeiam na praça, desenham, jogam vôlei de areia, xadrez e futebol, realizam trabalhos artesanais, assistem TV e vídeos, conversam com amigos, trabalham fora, ajudam o pai nos afazeres do sítio e andam de bicicleta. Das demais atividades citadas foram: 11,11% estudam catequese, 22,22% jogam vôlei de quadra e fazem uso do celular para *games*, 44,44% realizam

tarefas domésticas em casa e 16,66% não realizam nenhum tipo de atividade fora da escola. As respostas mais evidenciadas indicam que os estudantes ajudam a cuidar do espaço em que vivem com a realização das tarefas domésticas, em segundo lugar foi prática de esportes e em terceiro lugar foi “*games*”. Percebi que os estudantes, ao mesmo tempo que colaboram com seus pais e responsáveis em manter a casa limpa e organizada, praticam esportes e também jogam “*games*” e isso demonstra que, de alguma forma, estão em contato com a tecnologia digital.

Em relação às perguntas 7 e 9, todos afirmaram que sim, ou seja, 100% dos estudantes afirmaram que possuem aparelho celular e que têm acesso à internet em casa. Na pergunta número 8, todos os estudantes alegaram que não têm *Chromebook* em casa, 100% dos entrevistados. Isso evidencia que todos os estudantes têm acesso à internet em casa, possuem aparelhos de celulares e que o uso do *Chromebook* acontece somente na escola.

Na pergunta 10 relacionada às redes sociais das quais participam, as indicadas foram: 83,33% *Instagram*, 55,55% *Tik Tok*, 38,88% *WhatsApp*, 16,66% *Facebook*, 5,55% *Pinterest* e *YouTube*. Não responderam à pergunta foram 16,66 dos estudantes. De acordo com o questionário, o *Instagram* é a rede social mais acessada pelos estudantes, em segundo lugar é o *Tik Tok* e em terceiro é o *WhatsApp*.

As redes sociais estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas e na escola não poderia ser diferente, já que o uso desses ambientes virtuais pode contribuir para uma melhor relação entre professores e estudantes e, conseqüentemente, expandir o aprendizado de sala de aula de forma criativa. Portanto, é importante que se aprenda a utilizar esses recursos de forma adequada, responsável, com objetivos bem definidos que visem à participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, e assim, melhorias acontecerão tanto no ensino e aprendizagem quanto nas informações compartilhadas nesses ambientes.

A pergunta 11 sobre as situações em que mais utilizam a Internet, os estudantes alegaram que usam para lazer, estudo, postar fotos, jogar, ouvir músicas, distrair, pesquisar e assistir vídeos no *Tik Tok*. Os estudantes que responderam que não sabiam responder à pergunta correspondem a 16,66%. Usar a internet para estudo foi a resposta mais indicada com 27,77%, lazer apareceu em segundo lugar com 22,22% e acessar o *YouTube*, *Instagram*, pesquisar e jogar ficaram na terceira posição com 11,11% dos colaboradores da pesquisa.

A utilização das tecnologias digitais no contexto educacional deve sempre ser incentivada, já que é através do uso e da interação que os indivíduos constroem conhecimento a seu favor.

A pergunta 12 relacionada ao uso das tecnologias na escola demonstrou que 100% dos estudantes fazem uso das tecnologias para estudo e pesquisa com a utilização dos *Chromebooks*.

A maioria dos estudantes afirmou que gosta de usar as tecnologias digitais como suporte para o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, 88,88% e apenas 16,66% alegaram que preferem estudar com a utilização de livros e cadernos.

Para finalizar, as respostas das questões 14 e 15 revelaram que 100% dos estudantes estudaram sobre o gênero *slam* e assistiram aos vídeos disponibilizados no *YouTube* de batida de disputa de *slam*, nas aulas de Língua Portuguesa, durante o desenvolvimento das etapas desta pesquisa.

### **3.3 Os procedimentos de geração de dados**

Como já mencionei anteriormente, que este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, na condição de docente-pesquisadora, que foi desenvolvida entre os meses de setembro a dezembro de 2023, na escola estadual José Alves Bezerra, na turma do 8º ano A, com sessões de observações durante todo o processo de interação com os estudantes, as quais foram registradas em um diário reflexivo, pois segundo Bortoni-Ricardo (2008), o uso do diário é uma prática muito familiar aos professores e anotações podem ser realizadas entre uma atividade e outra, sem prejuízo do trabalho docente. As anotações serviram como instrumento de autoavaliação, que contribuiu para o direcionamento da conduta da docente-pesquisadora e também da conduta dos estudantes que participaram da pesquisa, pois diante das necessidades formativas observadas, pude realizar alterações necessárias e pertinentes para a melhoria de todo o processo interventivo.

Ainda referenciando Bortoni-Ricardo (2008), o uso de um diário de pesquisa, é uma prática muito válida que o professor pesquisador pode utilizar para conciliar suas atividades de docência com as de pesquisa, antes que se esqueça de detalhes importantes, o que pode contribuir para o desenvolvimento de teoria sobre a ação que está interpretando. Como docente-pesquisadora fiz a opção de registrar as

observações e lembretes em meio digital, por ser mais acessível, rápido e prático. O processo de desenvolvimento da pesquisa foi registrado no *Padlet* que é uma ferramenta *on-line* que permitiu o armazenamento de tudo que foi realizado durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como os vídeos assistidos, cartazes confeccionados, poemas-*slams* lidos, as atividades desenvolvidas durante as aulas. As produções escritas dos estudantes e as respostas da seção Interação com o texto realizadas durante as etapas do processo de apropriação da multimodalidade própria do gênero *slam* constituem-se dados de pesquisa e compõem o *corpus* de análise para o LC.

### **3.4 O dispositivo didático de mediação pedagógica**

O dispositivo didático de mediação pedagógica foi o PD, na perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2012) que se configurou como o Produto Educacional. O trabalho a partir de um PD justifica-se pela possibilidade de modificações e adequações por parte de quem queira utilizá-lo em um contexto diferente daquele que foi pensado. A proposta apresentou seis (06) etapas para um ensino diferenciado e atrelada na possibilidade de tornar a leitura mais completa e significativa, além de promover o LC.

Sendo assim, os estudantes realizaram leituras e a produção de *slam* com o conteúdo temático escolhido por eles. Como atividade final do PD, os estudantes produziram vários *slams* sobre o tema/produto definido durante as etapas da pesquisa. As produções dos estudantes foram compartilhadas no *Padlet* assim como todas as atividades realizadas, pois é uma plataforma que possui como recurso a criação de quadros virtuais para organização da rotina de trabalho, de estudo ou outras, conforme as necessidades dos usuários. Tudo o que é criado nesta ferramenta pode ser visualizado, editado e compartilhado com outras pessoas. Ainda para sustentar as metodologias desta pesquisa, para o plano de intervenção realizei, com base nas competências e habilidades do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) fundamentado na Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Para direcionar a ordem que as atividades foram realizadas e, ao mesmo tempo, garantir que o ensino e aprendizagem tivessem sentido, utilizei como referência os encaminhamentos didáticos da pedagogia dos multiletramentos elaborados pelo

Grupo de Nova Londres e citados por Rojo (2012) que são a prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

### **3.4.1 A dimensão conceitual e descrição do PD**

O PD é uma estratégia utilizada no ensino de Língua Portuguesa, o qual se caracteriza como uma proposta em construção, por isso pode ser adaptada a outras realidades e contextos. Rojo (2012, p. 8) o define como “estrutura flexível e vazada que permite modificações por parte daqueles que queiram utilizá-la em outros contextos que não o das propostas iniciais”. Nesse sentido, a intenção é de que este PD sirva de inspiração a outros professores de Língua Portuguesa que buscam ressignificar a construção do significado da leitura e da escrita na escola, em tempos contemporâneos.

O aprendizado de Língua Portuguesa oportuniza aos estudantes o direito de conhecer os aspectos formais da língua, e conseqüentemente, utilizá-la com o intuito de promover sua cidadania, saber exigir os seus direitos e a cumprir os seus deveres com plena consciência.

Diante disso, faz-se necessário que o ensino ofertado nas escolas proporcione experiências de práticas sociais diversas aos estudantes com o intuito de ampliar suas competências leitoras e escritoras mediante a sociedade atual e tecnológica em que vivem.

A BNCC (2018) orienta que as práticas de linguagens relativas à leitura ocorrem na interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador com os textos orais, escritos e multissemióticos disponibilizados em vários suportes e de sua interpretação. Nessa perspectiva, a prática de leitura é considerada de extrema importância nas aulas de Língua Portuguesa como instrumento de reflexão ressignificação do texto no contexto social do estudante.

Em relação à escrita, uma das funções da escola é garantir que o estudante desenvolva essa capacidade linguística baseada nos pressupostos da concepção interacionista da linguagem e na heterogeneidade do sujeito historicamente constituído. Sendo assim, o trabalho dinâmico e dialógico da linguagem permite que o estudante tenha condições de participar ativamente da sociedade por meio de situações efetivas que considerem os variados gêneros do discurso que circulam nos

diferentes campos de atividade humana que possibilita uma escrita autêntica, criativa e autônoma.

Este PD compõe-se por seis (06) etapas, sendo elas: 1ª etapa - apresentação da proposta, motivação da turma e produção escrita inicial, 2ª etapa - prática situada: conhecendo o gênero *slam*, 3ª etapa - instrução aberta: análise das características linguísticas do gênero, 4ª etapa - enquadramento crítico: análise de poemas sob a perspectiva do LC, 5ª etapa - preparação de tema para a prática transformada ou produção final e a 6ª etapa - prática transformada – produção de *slams*, as quais se encontram descritas a seguir.

### **Etapa 1 – Apresentação da proposta, motivação da turma e produção escrita inicial - três (03) horas/aulas**

A primeira etapa intitulada “Apresentação da proposta, motivação da turma e produção inicial”, com carga horária de três (03) horas/aulas, foi desenvolvida em sala de aula. Nesta ação didática, os estudantes conheceram a proposta de atividades que foram desenvolvidas no decorrer da pesquisa para que tivessem uma visão geral de todo o trabalho que seria realizado. Na sequência, os estudantes assistiram a dois vídeos disponíveis na plataforma do *YouTube*, para que se sentissem motivados a participarem da pesquisa. Fiz alguns questionamentos e depois, os estudantes fizeram a produção escrita inicial. Para finalizar as ações desta etapa, apresentei a plataforma *Padlet* para a digitalização dos textos. Esta ação didática teve a intenção de desenvolver algumas habilidades e competências da BNCC e/ou DRC/MT que foram descritas no PD.

#### **Objetivos de aprendizagem:**

- Conhecer as ações que farão parte da proposta interventiva;
- Reconhecer o gênero a ser estudado;
- Motivar os alunos acerca do gênero *Poetry Slam* com a exibição de vídeos;
- Verificar por meio da produção escrita inicial o que os estudantes sabem sobre o *Poetry Slam*.
- Produzir *slam* sobre uma temática a ser definida;
- Demonstrar o conhecimento prévio sobre as características do gênero literário *slam*;

- Gerar dados para uma avaliação formativa, para definição dos pontos que necessitam de intervenção durante as etapas;
- Conhecer e fazer uso da plataforma *Padlet*.

### **Procedimentos metodológicos:**

#### **Situação de ensino 1 – Apresentação da pesquisa e motivação da turma - uma (01) hora/aula.**

Nesta etapa, os estudantes conheceram de uma forma geral, a proposta de atividades que seria desenvolvida no decorrer da pesquisa. Expliquei que o trabalho a ser desenvolvido fazia parte da pesquisa de mestrado e que a participação deles seria de grande relevância, pois teriam a oportunidade de aprender coisas diferentes que poderiam agregar conhecimentos que serviriam para melhoria deles enquanto seres humanos e além de contribuir para que os docentes de Língua Portuguesa oportunizassem a eles um ensino diferenciado. Com o intuito de motivar os estudantes para os trabalhos, a sala de aula foi caracterizada com algumas imagens e desenhos relacionados à temática desenvolvida. No sentido de mobilizá-los para os conhecimentos, fiz a exibição de dois vídeos da plataforma do *YouTube* com o auxílio do notebook, do projetor de multimídia e da caixinha de som. O primeiro “Oqueelatinha” de Emerson Alcalde, disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=o7tk\\_jufZfQ](https://www.youtube.com/watch?v=o7tk_jufZfQ) e o segundo vídeo “Pense Grande”, de Mel Duarte disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pLi2Fw3paes&t=41s>. Depois dessa atividade, fiz alguns questionamentos sobre o que eles acharam dos vídeos, se já conheciam os autores e se já tinham assistido a esse tipo de poesia pela internet.

#### **Situação de ensino 2 – Produção escrita inicial - uma (01) hora/aula.**

Com o objetivo de diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos acerca do gênero *slam*, propus a produção escrita de um *slam* com a temática escolhida pelos próprios estudantes. No primeiro momento, a produção escrita dos estudantes foi realizada em uma folha avulsa e entregue à professora-pesquisadora para análise e, posteriormente, os estudantes fizeram a digitação utilizando os *Chromebooks* e postaram na plataforma *Padlet*.

### **Situação de ensino 3 – Apresentação da ferramenta *Padlet* e sua organização - uma (01) hora/aula.**

Propus a criação da ferramenta do *Padlet* para interação, produção de sentidos e organização da nossa rotina de trabalho. Para auxiliar nesta situação de ensino, o notebook e o projetor multimídia foram utilizados para mediação das atividades realizadas. Na sequência, os estudantes digitaram a produção escrita inicial dos *slams* e postaram no *Padlet*.

### **Etapa 2 - Prática situada: conhecendo o gênero *slam* - três (03) horas/aulas**

Nesta etapa, desenvolvida em sala de aula, com duração de três (03) horas/aulas, os estudantes tiveram um contato mais sistemático com o gênero *slam* por meio de pesquisas em plataformas e sites confiáveis.

#### **Objetivos de aprendizagem:**

- Aprimorar os conhecimentos relacionados ao gênero *slam*;
- Realizar pesquisas em sites e plataformas digitais para ampliação dos conhecimentos relacionados ao gênero *slam*;
- Confeccionar cartazes;
- Expor oralmente os conhecimentos construídos.

#### **Procedimentos metodológicos:**

### **Situação de ensino 1 – Conhecendo o gênero *slam* por meio de pesquisas em sites e plataformas - três (03) horas/aulas.**

Para o desenvolvimento das atividades desta etapa, convidei os estudantes a se organizarem em pequenos grupos para realizarem pesquisas sobre o gênero *slam* com uso dos *Chromebooks*. Na sequência, fizeram as postagens dos *links* utilizados na pesquisa no *Padlet*, conforme minha orientação. As pesquisas aconteceram da seguinte forma: o primeiro grupo pesquisou a origem da palavra *slam*, seu significado e citou algumas categorias existentes de *slam*; o segundo sobre o contexto histórico da origem do campeonato em Chicago, nos EUA; o terceiro sobre a Roberta Estrela D'Alva, que foi quem trouxe o *Slam* para o Brasil; e

o quarto grupo sobre o funcionamento do *Poetry Slam*, quem participa, quais são as regras e as etapas. Depois de concluírem as pesquisas, os estudantes postaram o endereço da pesquisa no *Padlet*, bem como os textos produzidos e os cartazes confeccionados.

Dando sequência nas atividades, convidei os estudantes a formarem um círculo na sala de aula para que cada grupo dialogasse com os demais colegas sobre a pesquisa realizada e apresentasse, também, o cartaz confeccionado. Evidencio que durante o desenvolvimento das atividades, fotos foram registradas para serem postadas no *Padlet*. As postagens foram realizadas pelos próprios estudantes.

Com as apresentações concluídas, dei início a exibição de um vídeo “O que é *Poetry Slam*? com Roberta Estrela D’Alva”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bojuwnv6yd0&t=70s> com o objetivo de contribuir com os estudos, em questão, e assim finalizar as atividades da etapa.

### **Etapa 3 - Instrução aberta: análise das características linguísticas do gênero - quatro (04) horas/aulas**

Nesta etapa privilegiei os estudos das características linguísticas do gênero *slam*, com referência aos gêneros discursivos (Bakhtin, 2011) e aos gêneros orais, escritos e mistos (Marcuschi, 2010). Para análise do gênero, realizei uma revisão de alguns conteúdos, tais como: “Sentido Próprio e Sentido Figurado das Palavras”, “Gênero poema”, “Linguagem Formal e Informal”, “Gêneros Orais, Escritos e Mistos” entre outros utilizados no gênero *Poetry Slam*. A aula foi de natureza expositiva dialogada e, para isso, utilizei telas de apresentação em slides com o suporte do projetor multimídia para auxílio da ação docente.

#### **Objetivos de aprendizagem:**

- Participar de práticas de compartilhamento de leitura e recepção de texto;
- Posicionar-se oralmente de forma consistente e sustentada nas considerações referentes a leitura do poema escolhido, respeitando as opiniões contrárias e o turno de fala de cada estudante;

- Assistir ao vídeo de apresentação de poema-*slam* para análise dos aspectos linguísticos;
- Realizar leitura silenciosa e em voz alta do poema-*slam*;
- Compartilhar oralmente as impressões do texto lido;
- Analisar, no poema-*slam*, o uso de palavras e expressões denotativas e conotativas;
- Refletir sobre o processo de formação de palavras por meio da composição;
- Aprofundar os estudos sobre o uso social da língua;
- Fazer o registro por escrito das questões abordadas na seção Interação com o texto.

### Procedimentos metodológicos:

#### **Situação de ensino 1: Aprofundando os estudos do gênero *Poetry Slam* - quatro (04) horas/ aulas.**

Para o desenvolvimento desta etapa, utilizei o notebook, projetor multimídia e caixinha de som e material impresso. Primeiramente, apresentei no projetor multimídia algumas considerações sobre gêneros orais, escritos e mistos com referência em Marcuschi (2010), sentido denotativo e conotativo, gênero poema, neologismo e formação de palavras, adequação e preconceito linguístico. Depois de feitas as explanações, realizei a exibição do vídeo intitulado de “Poeta: Luz Ribeiro” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=INaVplrF0J4>, que contém a apresentação do poema “Menimelímetros” da poeta, *slammer* e produtora cultural Luz Ribeiro. Os estudantes receberam cópias dos conteúdos revisados, do poema-*slam* e das questões a serem respondidas. Antes da resolução das questões, destinei um momento para a realização de leitura em voz baixa e depois convidei um estudante a fazer a leitura em voz alta. Oportunizei um momento para que os estudantes relatassem, oralmente, as suas impressões do texto lido.

É importante salientar que para as perguntas da seção Interação com o texto, sugeri que fossem respondidas, primeiramente, por escrito e individualmente, depois compartilhadas com os demais estudantes. Sendo assim, cada estudante deveria ler suas respostas, expressar a sua opinião para um possível debates de

ideias com a mediação da professora no conduzir das ações e no estímulo de que o respeito à opinião e às ideias prevalecessem em todos os momentos. Os questionamentos referentes ao texto são os seguintes:

1. O poema- *slam* é um gênero discursivo que apresenta uma concepção baseada na escrita e a realização se materializa na fala, sendo que seu meio de produção é sonoro e a sua concepção discursiva é a escrita. Diante dessas informações, podemos afirmar que, o poema-*slam* é um gênero misto? Por quê?
2. O poema lido apresenta rimas? Quantas estrofes há no poema-*slam*?
3. O poema lido retrata a triste realidade brasileira de muitos meninos negros que nunca receberam apoio familiar, institucional, social e político e essa falta de incentivo à educação estimula o ingresso na criminalidade. O que você pensa sobre isso? O que a família, a escola, a sociedade, de uma forma geral, podem fazer para minimizar essa situação?
4. O poema-*slam*, normalmente, apresenta um caráter de denúncia da realidade periférica de muitas pessoas. O texto que acabamos de ler faz referência a qual parcela da população? Qual é a crítica social evidenciada no poema?
5. No texto lido predomina a linguagem culta ou popular?
6. Com base na resposta da questão anterior, você acha que a linguagem utilizada está adequada ao poema-*slam*? Por quê?
7. Na terceira estrofe do poema-*slam*, a *slammer* Luz Ribeiro faz o uso da palavra “ceis” repetidas vezes e a forma de escrever desta palavra não está de acordo com o que se registra nos dicionários. Qual seria a forma indicada pela convenção ortográfica? Na sua opinião, o que pode ter levado a autora a não utilizar a palavra como aparece nos dicionários?
8. Releia:  
“Os menino passam liso” (verso 01)  
Observe que a concordância não segue as regras da norma-padrão. A marca do plural está apenas no artigo. Qual seria a forma de fazer a concordância do artigo com esse substantivo segundo a norma-padrão?
9. Que motivo poderia explicar a maneira como é feita a concordância da frase analisada no item anterior?

10. Leia a seguinte informação: **Sentido conotativo**: é o uso figurado ou subjetivo da linguagem e essas interpretações vão além do sentido original e direto das palavras. **Sentido denotativo**: é o uso da linguagem no sentido real, próprio das palavras que encontramos nos dicionários. Releia: “pensa que bonito se fosse peixinho fora d’água” (verso 20). A frase utilizada está no sentido denotativo ou conotativo? Por quê? Explique a expressão **peixinho fora d’água** no poema-*slam*.

11. A autora do poema-*slam* cita um importante aviso: “quanto mais retinto o menino/ mais fácil de ser extinto/ seus centímetros não suportam 9 milímetros”. Com base nas informações que aparecem na notícia abaixo, responda: Você concorda com a afirmação da *slammer*?

A notícia que os estudantes deverão ler aparece no Jornal de Brasília foi publicada no dia 19/11/2021 e tem como título “Crianças negras morrem 3,6 vezes mais por arma de fogo que não negras”. Pode ser acessada no *link*: [Crianças negras morrem 3,6 vezes mais por arma de fogo que não negras - Jornal de Brasília \(jornaldebrasil.com.br\)](https://jornaldebrasil.com.br/criancas-negras-morrem-3-6-vezes-mais-por-arma-de-fogo-que-nao-negras).

12. No poema-*slam* estudado, o título do poema é um neologismo? Explique como isso ocorre.
13. O título do texto “*Menimelímetros*” foi formado pela junção das palavras “menino + milímetros”, num processo de formação por aglutinação ou justaposição? Justifique sua resposta.
14. “Milímetros”, “centímetros” e “metros” são unidades de medida que aparecem no poema e quem fazem referências a quem?
15. No texto, a *slammer* estabelece um diálogo constante com o ouvinte e perguntas são frequentes no poema-*slam*. Desta forma, estabelece-se uma certa proximidade entre a autora e o leitor que é convidado a refletir sobre as questões do texto. Diante disso, comente: O que você tem a dizer sobre a pergunta retirada do poema-*slam* “Sabe quantos não ele já perdeu a conta”?

**Etapa 4 – Enquadramento crítico: análise de poemas sob a perspectiva do LC – quatro (04) horas/aulas**

Para esta etapa, os estudantes fizeram leitura de poemas impressos em folha sulfite, de notícias utilizando *links* que disponibilizei e assistiram aos vídeos por meio da plataforma do *YouTube*. As atividades propostas foram realizadas em grupo e individualmente. As análises dos textos seguiram alguns critérios estabelecidos tendo como auxílio os estudos de Duboc (2016) sobre o LC. O desenvolvimento das atividades teve como auxílio os textos multimodais, que utilizam de recursos verbais, não-verbais, visuais e sonoros e para isso foi preciso uso de *smartphones* ou *Chromebooks* pelos estudantes e a professora-pesquisadora de notebook e projetor multimídia.

#### **Objetivos de aprendizagem**

- Analisar *slams* com auxílio de textos multimodais;
- Responder por escrito as perguntas norteadoras dos textos lidos;
- Fazer uso da plataforma *YouTube* para exibição de vídeos;
- Socializar, oralmente, as respostas da seção Interação com o texto;
- Utilizar a leitura de notícias para o aprofundamento dos temas veiculados nos poemas-*slams*.

#### **Procedimentos metodológicos:**

##### **Situação de ensino 1 – Análise de poemas-*slams* com a articulação de textos multimodais - quatro (04) horas/aulas.**

Para esta sequência de atividades, convidei os estudantes a formarem grupos e depois receberam algumas cópias de poemas-*slam* para serem lidas em voz baixa. Depois escolheram um texto que mais despertou interesse dos integrantes dos grupos. Cada grupo escolheu um estudante que ficou responsável de realizar a leitura em voz alta do poema-*slam* para todos da sala de aula. Dando prosseguimento nas atividades desta etapa, destinei um momento para que os grupos respondessem por escrito os seguintes questionamentos:

- O texto escolhido retrata qual problemática social?
- De que maneira esse tema é discutido na sociedade?
- Como pode ser instrumento de crítica social?
- O tema do seu texto faz sentido nos dias de hoje. Por quê?

Depois deste momento, os estudantes realizaram uma nova leitura silenciosa do texto escolhido e identificaram estrofes ou frases que despertaram sentimentos ou emoções impactantes. Vale ressaltar que os estudantes foram instigados a revelarem o motivo de suas escolhas e, posteriormente, registraram por escrito as suas considerações.

Em seguida, os estudantes acessaram a plataforma do *YouTube* para assistirem aos vídeos “Vestibular”, de Kauê Tavano, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vi72YE-as7g>, e “Favelicídio”, de Ericson Carlos Silva, mais conhecido como Banks Back Spin, que pode ser acessado pelo *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=FyobwrxpGA4> e, na sequência, propus que fizessem a leitura das seguintes notícias: a primeira foi publicada no Jornal da USP, no dia 30/08/2021, intitulada de “Educação superior no Brasil é historicamente limitada e necessita de políticas públicas de acesso” e que pode ser acessada pelo *link*: <https://jornal.usp.br/atualidades/formacao-na-educacao-superior-nao-pode-prescindir-de-politica-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao/> e o segundo texto com o título de “4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório”, de BBC News Brasil, publicada no dia 07 de dezembro de 2021.

Depois de realizar a leitura dos textos, os estudantes relataram oralmente as impressões deles sobre os textos lidos. Entreguei cópias de duas perguntas para serem lidas, respondidas e devolvidas para mim. As perguntas foram as seguintes:

- Você concorda com o autor do poema-*slam* “Vestibular” de que a educação superior no Brasil ainda é um privilégio? Por quê?
- Em relação ao poema-*slam* “Favelicídio”, o autor do texto faz a seguinte afirmação relacionada aos moradores das favelas “somos a imagem viva do preconceito e do descaso”. O que você pensa sobre isso? Comente.

Para finalizar as atividades desta etapa, os estudantes receberam cópias em papel sulfite do poema-*slam* “Manas”, de autoria da *slammer* Mariana Félix, retirado do livro “Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta organizado por Mel Duarte para uma leitura silenciosa no primeiro momento e depois em voz alta por um estudante convidado dentre os integrantes dos respectivos grupos. Na sequência, os estudantes fizeram a leitura de mais duas notícias. A primeira publicada no dia 26/04/2019, com o título de “Participação dos homens nas tarefas

domésticas cresceu, diz IBGE” disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/26/participacao-dos-homens-nas-tarefas-domesticas-cresceu-diz-ibge.ghtml> e a segunda notícia publicada no dia 08/03/2023 intitulada de “Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas” que pode ser acessada no *link*: [Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas | Monitor da Violência | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/brasil-bate-recorde-de-femicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas-monitor-da-violencia-g1.globo.com). Terminada a leitura do poema-*slam* e das notícias, os estudantes relataram as impressões deles sobre os textos lidos. Depois disso, os estudantes responderam às questões propostas na seção Interação com o texto. No poema-*slam* lido, a autora do texto questiona a divisão dos serviços domésticos em uma relação entre homens e mulheres. As mulheres têm contribuído com a renda familiar e muitas vezes ficam sendo a responsável exclusivamente das atividades do lar. O que você pensa sobre isso?

- Leia a informação abaixo retirada da matéria publicada no portal de notícias da Globo que aborda a participação dos homens nas tarefas domésticas: As mulheres dedicam, em média, 21 horas por semana aos cuidados da casa, quase o dobro do tempo dos homens. O que você acha que pode ser feito para mudar essa situação?
- O poema-*slam* também aborda a questão da violência doméstica que muitas mulheres sofrem diariamente. Releia o título da matéria “Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas”, publicado no dia 08/03/23 no portal de notícias da Globo. Comente qual foi a sua experiência em ler o texto “Mana” da *slammer* Mariana Félix e a notícia que trata da violência contra as mulheres.

#### **Etapa 5 – Preparação de tema para a prática transformada ou produção final – duas (02) horas/ aulas**

Para esta etapa do PD, as atividades apresentadas foram desenvolvidas para munir os estudantes para a produção final, que consistiu na exibição de vídeo da plataforma do *YouTube*, análise da performance dos *slammers* e do apresentador do evento, confecção de mural com os possíveis temas elencados e na realização das atividades propostas na seção Interação com o texto. Para a concretização das atividades foram utilizados os recursos do notebook, do projetor de multimídia e da

caixinha de som pela professora-professora e as folhas de papel sulfite, cartolinas, cola e pincel atômico de cores variadas pelos estudantes.

**Objetivos de aprendizagem:**

- Apreciar as práticas de compartilhamento de *slams*;
- Tecer comentários oralmente e por escrito das atividades da seção Interação com o texto;
- Observar a performance dos atores no vídeo assistido;
- Organizar os temas apontados em mural;
- Confeccionar mural.

**Procedimentos metodológicos:****Situação de ensino 1 – Preparação de tema para a prática transformada – duas (02) horas/ aulas.**

Para esta atividade, os estudantes assistiram ao vídeo “*Slam* de cortinhas - Mostra em casa com arte 2”, disponível no canal do *YouTube* com o objetivo de observar os temas desenvolvidos na produção dos *slams*, a performance dos *slammers* convidados e a do apresentador do evento frente as câmeras. Em seguida, os deveriam expressar a opinião deles referente à performance dos atores do vídeo. Depois com os estudantes organizados em pequenos grupos eles apontaram os temas dos *slams* assistidos e fizeram a sugestão de outros também conforme o interesse deles. Na sequência, transcreveram os temas em folhas de papel sulfite que foram distribuídas. Colaram os temas em um mural que fora por eles confeccionado. Dando prosseguimento nas ações desta etapa, os estudantes responderam algumas perguntas para a efetivação do LC referente ao gênero *slam*. Segue abaixo a relação das questões que foram respondidas:

- Você acha que os temas abordados nos poemas-*slams* lidos durante o desenvolvimento da pesquisa são, frequentemente, discutidos em nossa sociedade? Por quê?
- Você acredita que por meio do gênero *slam* as pessoas menos favorecidas de nossa sociedade podem ser ouvidas?

- Você considera que o poema-*slam* pode promover a reflexão e o combate ao preconceito social, racial, religioso e de gênero?

### **Etapa 6 - Prática transformada – produção de *slams* - cinco (05) horas/aulas**

Nesta etapa do PD, os estudantes colocaram em evidência as habilidades e a criticidade desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem.

#### **Objetivos de aprendizagem:**

- Efetivar na produção escrita o gênero estudado;
- Revisar os textos produzidos;
- Confeccionar cartazes com os poemas produzidos para serem exibidos na Feira do Conhecimento,
- Participar da Feira do Conhecimento da escola;
- Produzir um vídeo com os poemas produzidos e com as demais atividades desenvolvidas durante a realização da pesquisa para ser exibido na Feira da escola para divulgar os trabalhos realizados com os demais estudantes.

#### **Procedimentos metodológicos:**

##### **Situação de ensino 1 – Produção do gênero poetry *slam* - uma (01) hora/ aula.**

Para a produção final dos textos, primeiramente foi feito um *coffee break* e depois o desafio deles foi de iniciarem em duplas ou individualmente as produções escritas.

##### **Situação de ensino 2 – Revisão e reescrita dos textos produzidos - duas (02) hora/aulas.**

Com a primeira versão pronta dos textos sob a mediação e motivação da professora, os estudantes fizeram a revisão e a reescrita dos poemas para as possíveis adequações. Nesse sentido, atuei como mediadora e busquei avaliá-los e mobilizá-los a realizarem a autoavaliação dos poemas, a fim de que demonstrassem com a prática transformada, o nível de apropriação dos conhecimentos relativos ao gênero *slam* e do desenvolvimento da percepção crítica.

**Situação de ensino 3 – Produção de cartazes, socialização na Feira do Conhecimento e compartilhamento das produções - duas (02) horas/aulas.**

Os estudantes produziram os poemas, em duplas ou individualmente, e escolheram as seguintes temáticas: depressão, automutilação, *cyberbullying*, suicídio e violência doméstica. Ao finalizarem as produções dos poemas, os estudantes confeccionaram dois cartazes para serem exibidos e socializados com os demais estudantes da escola na Feira do Conhecimento. Um estudante do 8º ano foi convidado a fazer um vídeo de tudo que foi realizado nas etapas da pesquisa que também foi exibido na Feira da escola.

Quadro 5 - Competências e habilidades da BNCC contempladas no PD
<b>COMPETÊNCIA GERAL</b>
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS</b>
1. 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.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>
1. Desenvolver nos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental a capacidade de compreender que o gênero <i>slam</i> pode ser um importante aliado no estudo das relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade.
2. Explorar recursos estruturais, estilísticos e discursivos próprios do poema- <i>slam</i> .
(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

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

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

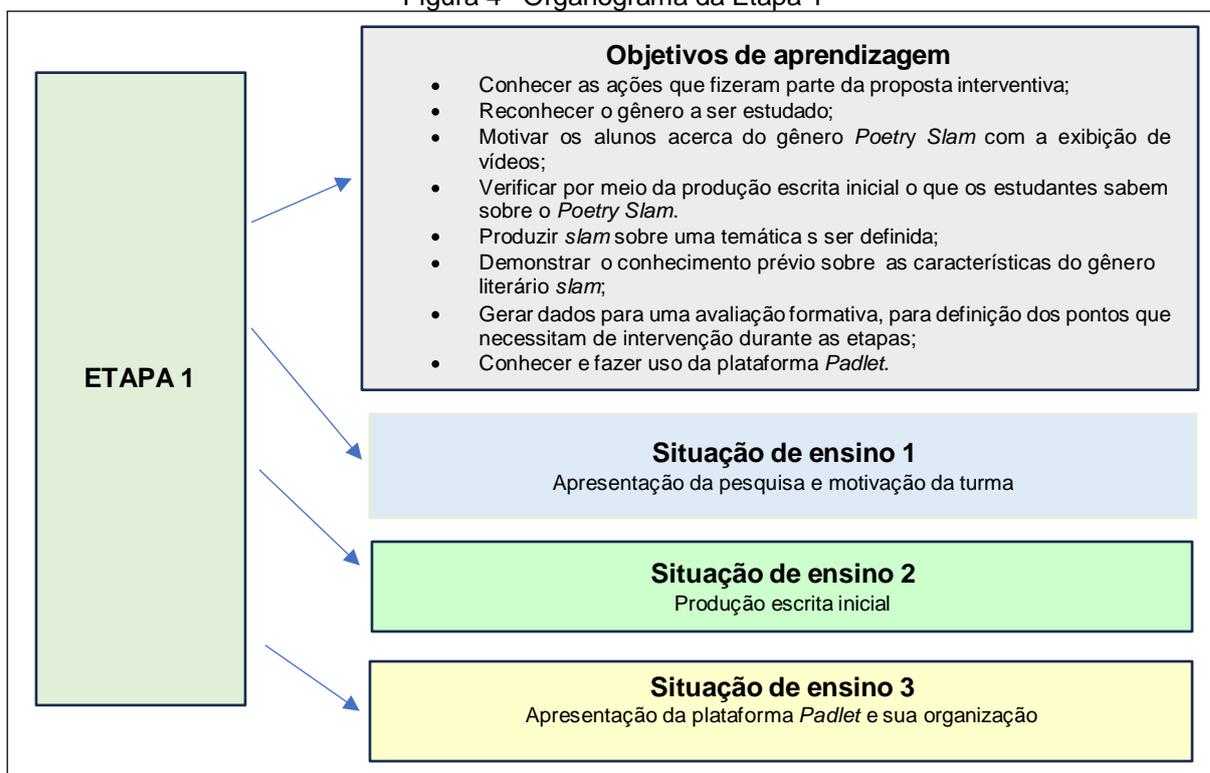
Fonte: Brasil, 2018.

Concluída a explanação sobre os aspectos metodológicos que orientaram a pesquisa, explano o corpus de análise, no capítulo seguinte. Apresento a análise dos resultados com a descrição de todas atividades desenvolvidas nas etapas, fundamentada no aporte teórico que direcionou a elaboração e o desenvolvimento desta pesquisa.

## 4 A APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DO PROCESSO E DAS PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DO GÊNERO *POETRY SLAM* SOB O VIÉS DO LC

Apresento, neste capítulo, as etapas do desenvolvimento da pesquisa-ação, bem como a análise dos resultados de todo o processo. Descrevo os procedimentos metodológicos, com referência no aporte teórico que utilizei para realizar a pesquisa e apresento as informações produzidas por meio de observações, relatos narrativos escritos no diário reflexivo e posts das produções publicadas na plataforma do *Padlet*.

Figura 4 - Organograma da Etapa 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

### 4.1. A apresentação da proposta, motivação da turma e produção escrita inicial

Nesta ação didática, os estudantes conheceram a proposta de atividades desenvolvida no decorrer da pesquisa, assistiram dois vídeos para motivarem a participar da pesquisa. Depois fizeram alguns questionamentos sobre os vídeos assistidos e, na sequência, iniciaram a produção escrita inicial.

Para finalizar as ações desta etapa, apresentei a plataforma *Padlet* para a digitalização dos textos. A intencionalidade da etapa consistia em: conhecer as ações que faria parte da proposta interventiva; reconhecer o gênero a ser estudado; motivar os alunos acerca do gênero *Poetry Slam* com a exibição de vídeos; verificar por meio

da produção escrita inicial o que os estudantes sabem sobre o *Poetry Slam*; produzir um *slam* sobre temática a ser definida; demonstrar o conhecimento prévio sobre as características do gênero literário *slam*; gerar dados para uma avaliação formativa, para definição dos pontos que necessitam de intervenção durante as etapas; conhecer e fazer uso da plataforma *Padlet*. A organização dos procedimentos metodológicos da Etapa 1 aconteceu em três situações de ensino, cujos resultados serão descritos nos tópicos seguintes.

#### 4.1.1 Para início de conversa

Na situação de ensino 1, os estudantes conheceram de uma forma geral, a proposta de atividades que foi desenvolvida no decorrer da pesquisa. Comecei explicando que o trabalho a ser desenvolvido fazia parte da pesquisa de mestrado e que a participação deles seria de grande importância, pois teriam a oportunidade de aprender coisas diferentes que poderiam agregar conhecimentos que serviriam para melhoria deles enquanto seres humanos e além de contribuir para que os docentes de Língua Portuguesa possam oportunizar um ensino diferenciado. Para motivar os estudantes para os trabalhos, caracterizei a sala de aula com algumas imagens e desenhos relacionados à temática a ser trabalhada. Para mobilizá-los para os conhecimentos, exibi dois vídeos da plataforma do *YouTube* com o auxílio do *notebook*, do projetor de multimídia e da caixinha de som. Depois da exibição dos vídeos, os estudantes realizaram alguns questionamentos sobre o que eles acharam dos vídeos, se já conheciam os autores e se já tinham assistido a esse tipo de poesia pela internet. Apresento os excertos das minhas narrativas escritas no meu diário reflexivo para demonstrar como realmente as atividades transcorreram:

*Iniciei as atividades da pesquisa-ação, no dia 11/09/2023, durante as aulas de Língua Portuguesa. Para motivar os estudantes para os trabalhos, a sala foi caracterizada com alguns cartazes realizados com ajuda de um aluno do 2º ano do Ensino Médio e a pintura dos mesmos pela professora-pesquisadora. Não fixei os cartazes na parede, pois a diretora da escola não autorizou e alegou que a pintura da sala era nova e, portanto, coloquei-os em cima de mesas e cadeiras. Percebi que a maioria dos estudantes gostaram dos cartazes na sala de aula, enquanto outros não demonstraram muito interesse, pareciam estar apreensivos ou com medo de alguma coisa. Falei brevemente do que se tratava a pesquisa e que seria desenvolvida no horário regular de aulas, no período matutino. Falei da importância deles em participarem da pesquisa, pois teriam a oportunidade de aprender coisas diferentes que poderiam agregar conhecimentos para a melhoria deles enquanto seres humanos. Para a mobilizá-los aos trabalhos exibi dois vídeos da plataforma do*

YouTube com o auxílio do notebook, do projetor de multimídia e da caixinha de som. Para projetar os vídeos, levei de casa o cabo HDMI e utilizei, também, o meu computador. Na escola sempre temos problemas com o cabo HDMI e a caixa de som. Às vezes não tem esses objetos ou se tem, não funciona. A princípio, tive problemas em projetar os vídeos na parede, pois o cabo estava dando mal contato no projetor. A caixa de som da escola também não funcionou e então tive que liberar meu filho, que também estuda nesta escola para buscar a JBL dele e assim eu usasse na sala de aula. Resolvidos os problemas tecnológicos, projetei os dois vídeos. O primeiro foi “Oqueelatinha”, de Emerson Alcalde e o segundo “Pense Grande”, de Mel Duarte. O primeiro vídeo foi reproduzido duas vezes porque uma aluna não tinha entendido a mensagem do poema-slam. Depois fiz alguns questionamentos sobre o que eles acharam dos vídeos, se conheciam os autores e se já tinham assistido a esse tipo de poesia pela internet. Percebi entusiasmos dos estudantes com a exibição dos vídeos, uns falaram que se impactaram com os vídeos e outros disseram que se arrepiaram com as mensagens. Todos foram unânimes em afirmar que não conheciam os autores dos vídeos e nunca assistiram nada desse tipo pela internet (Excerto do diário reflexivo escrito em 11/09/2023).

Apresento a seguir, as imagens usadas na caracterização da sala.

Figura 5 - Tela com os cartazes confeccionados para a caracterização da sala



Fonte: Mural on-line da plataforma Padlet criado para a pesquisa.

O detalhamento do respectivo excerto ilustra a importância de apresentar com clareza os objetivos a serem alcançados com o planejamento das atividades, bem

como essa prática de escrita em diário pode ser benéfica para a professora-pesquisadora. Para Bortoni-Ricardo (2008), essa prática resulta “em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor; permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação” (Bortoni-Ricardo, 2008, 48). Percebo que isso leva o professor a aprender com sua própria narração.

Conforme relatado no excerto, na condição de professora-pesquisadora, fiz uso de equipamentos pessoais para a realização das ações da etapa. Isso demonstra que a efetivação de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais exige um esforço colaborativo que envolve professores, instituição e especialistas. Na maioria das vezes, para um efetivo processo de aprendizagem implica, justamente, na participação/intervenção contínua do professor diante da insuficiência de alguns recursos disponibilizados pela escola.

Nessa perspectiva, as reflexões de Silva (2019, p. 203) vêm ao encontro do que vimos elucidando: “Também é preciso mencionar a precária estrutura de grande parte das escolas públicas em franca dissonância com as sofisticadas demandas tecnológicas do âmbito social”.

Com base no entusiasmo dos estudantes referente à dinâmica do nosso primeiro encontro, convém afirmar, segundo Rojo (2012), que as práticas de linguagens na contemporaneidade não devem ser mais as mesmas, novas são as formas de circulação dos textos e as situações de produção de discursos; de gêneros e de ferramenta de leitura-escrita.

Ainda com base nestas questões, Rojo (2009, p. 108) enfatiza que:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares [...] e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...]. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Os estudantes afirmaram que não conheciam o gênero *slam* e nesse sentido, convém afirmar que é papel da escola possibilitar uma abordagem de ensino que tem como cerne os diferentes gêneros discursivos, com vistas, a ampliação do contato dos estudantes com diversas expressões culturais materializadas nos textos que circulam socialmente. Segundo Rojo (2012), a multiplicidade de culturas são as “produções

culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos” (Rojo, 2012, p. 13). É assim que a escola deve “se tornar uma agência de democratização dos letramentos” (Rojo, 2019, p. 17).

#### 4.1.2 A Produção escrita inicial

Com o objetivo de diagnosticar o conhecimento dos estudantes acerca do gênero *slam*, propus uma primeira produção escrita de um *slam* com a temática escolhida por eles próprios. No primeiro momento, a produção escrita foi realizada em uma folha avulsa e entregue à professora-pesquisadora para análise, conforme demonstra o excerto narrativo a seguir:

*Depois que os estudantes assistiram aos vídeos, falei que eles iam dar início a primeira produção escrita. Todos afirmaram que estavam com bastante dificuldades, pois não sabiam sobre quais temas deveriam escrever. Rapidamente falei sobre alguns possíveis temas e conforme eu falava, eles também começaram a indicar alguns. Pelos relatos que eles apresentavam, percebi que a dificuldade em produzir um poema era muito grande. Disseram que não sabiam nada disso. Que não sabiam escrever poema, nem fazer rimas e muito menos poema-slam. Dos 12 (doze) estudantes que estavam na sala de aula, consegui recolher apenas 03 produções escritas em folha avulsa e o restante dos presentes disseram que não tinham condições de escrever nada. Foi uma surpresa muito grande para mim, pois eu esperava um número maior de produções (Excerto do diário reflexivo escrito em 11/09/2023).*

Como retrata o excerto narrativo, poucos estudantes conseguiram realizar a primeira produção escrita, sendo uma surpresa para mim, visto que eu esperava um número maior de estudantes que tentasse produzir o texto.

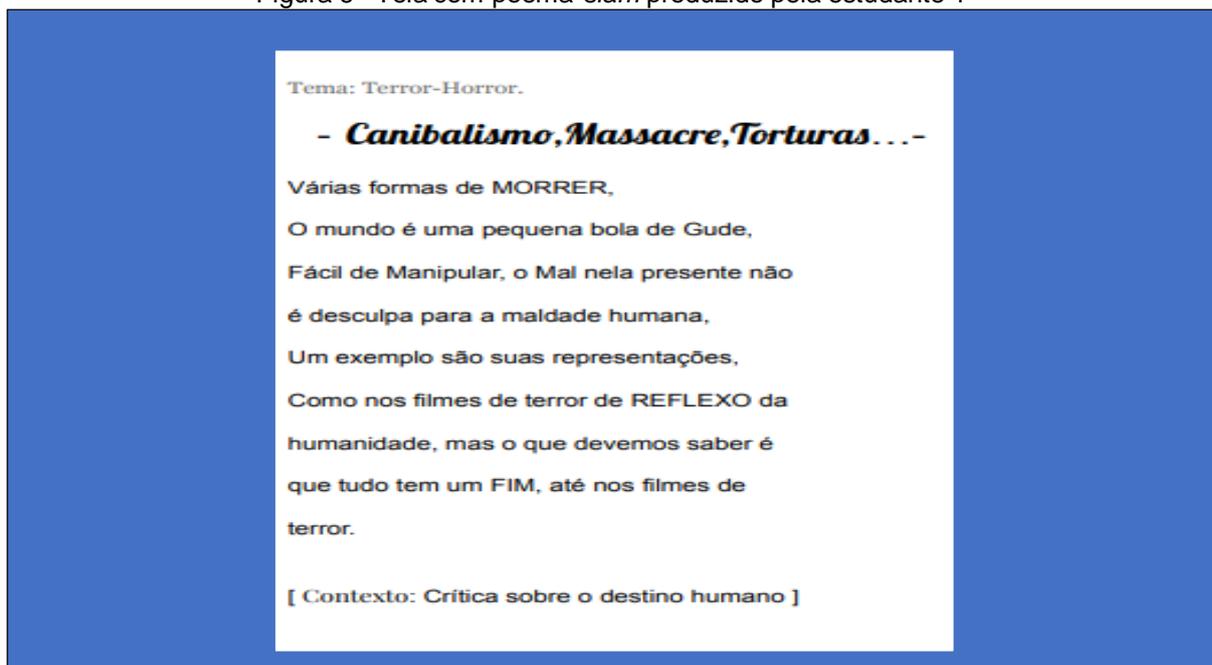
Ao final da atividade, foram compartilhados somente três trabalhos, pois alguns estudantes se recusaram a fazer a primeira produção, alegaram que não sabiam escrever poemas, não sabiam fazer rimas e muito menos poema-*slam*.

A prática de escrita na escola é um processo que depende de várias etapas para que os estudantes tenham sucesso. Ao considerar essa perspectiva, Antunes (2006) enfatiza que a escrita de um texto consiste em “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística” (Antunes, 2006, p. 168). Nesse contexto, para que a produção de textos seja efetiva, há de se considerar que não se trata de uma simples atividade, para isso deve levar em consideração que:

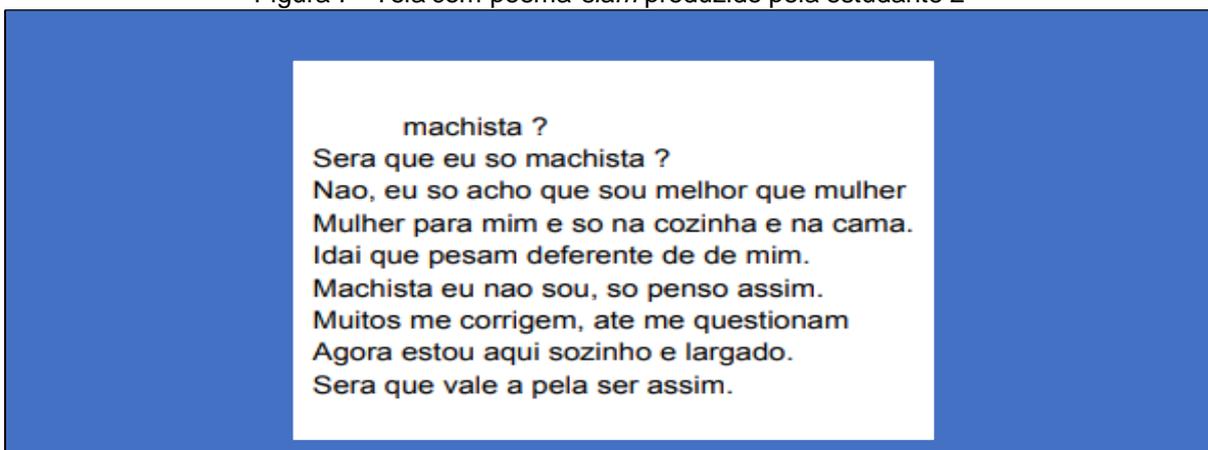
Existe todo um trabalho de estudo, de contextualização do assunto a ser abordado, antes de chegar à etapa de produção propriamente dita. Além do conhecimento cognitivo, deve haver um estudo do gênero a ser produzido: quem escreve, para quem, com que finalidade, onde circula, se a linguagem é mais ou menos formal, qual o vocabulário mais adequado, entre outras questões dessa natureza. É preciso que haja conhecimento da estrutura da frase, do parágrafo, do texto; e domínio de usos de elementos de coesão e linguísticos. Enfim, o produtor de um texto precisa ter conhecimento de vários elementos e mecanismos implicados no processo de construir textos, tendo em mente que se trata de uma prática social e não de um ato mecânico, destituído de sentido (Wittke, 2010, n.p).

Compartilho, a seguir, os resultados da primeira produção. Para a apresentação, identifico os estudantes em sequência numérica, na ordem em que compartilharam o trabalho no mural *on-line* da plataforma *Padlet*.

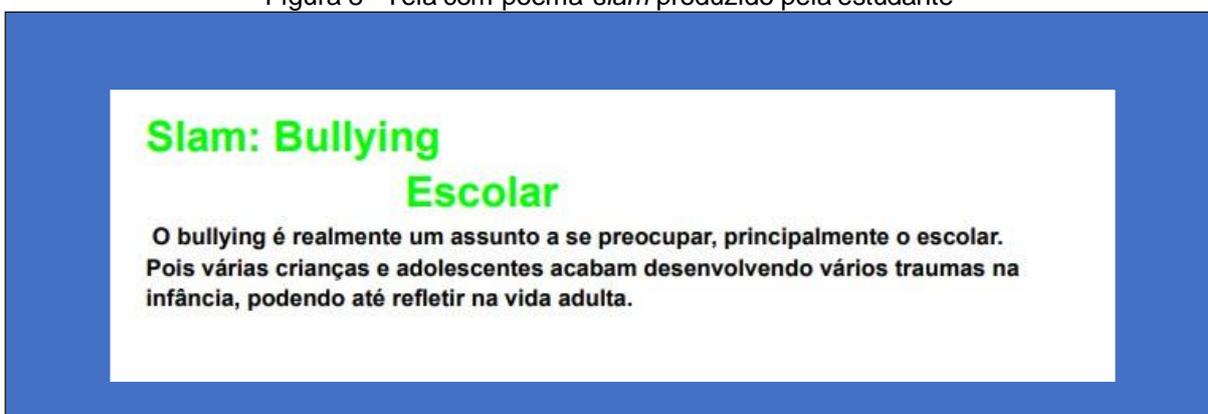
Figura 6 - Tela com poema-*slam* produzido pela estudante 1



Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

Figura 7 - Tela com poema-*slam* produzido pela estudante 2

Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

Figura 8 - Tela com poema-*slam* produzido pela estudante

Fonte: Mural *on-line* criado, na plataforma *Padlet*, para a pesquisa.

Ao observar as produções dos estudantes na etapa 1, percebi que alguns versos contemplados tematizam criticamente a atualidade, com a expressão das individualidades de cada estudante no ambiente escolar. No entanto, alguns aspectos me chamaram a atenção e contribuíram para que eu reorganizasse as etapas seguintes, como a inadequação quanto ao gênero poema-*slam* e também pelo fato de que, o restante dos estudantes não conseguiu realizar a produção escrita alegando falta de conhecimento quanto ao gênero poema, rimas e ao poema-*slam*, pontuação inadequada ou ausente e desvios de ortografia. A linguagem informal foi adequada ao gênero, no entanto, faltaram informações acerca do caráter de denúncia da realidade retratada no poema-*slam*. A primeira produção não apresentou, também, um diálogo com o ouvinte de modo mais evidente e também o uso de perguntas que normalmente se encontra nesse gênero. Essas observações serviram para subsidiar a organização da etapa “Instrução Aberta”, em que seriam estudadas as características do gênero.

### 4.1.3 A apresentação da plataforma *Padlet* e sua organização

Propus a organização da plataforma *Padlet* para interação, produção de sentidos e organização da nossa rotina de trabalho. Para auxiliar nesta situação de ensino, o *notebook* e o projetor multimídia foram utilizados como suportes para a mediação das atividades realizadas. Na sequência, os estudantes digitaram a produção escrita inicial dos *slams* e o compartilhamento das produções no *Padlet* só foi possível no desenvolvimento das próximas etapas da pesquisa.

*No dia 18/09/2023, apresentei a plataforma Padlet para a turma com uso do meu notebook, do cabo HDMI da TV da minha casa, caixinha de som JBL do meu filho e da escola utilizei somente o projetor multimídia e a extensão. Convidei os estudantes a se organizarem nas laterais da sala para que a visualização do projetor multimídia ficasse melhor para todos da turma. Os estudantes foram unânimes em afirmar que não conheciam a plataforma. Falei que os objetivos da criação do mural on-line na plataforma Padlet eram para a nossa interação de sala de aula e que eles também iriam aprender a alimentar o ambiente virtual, pois algumas atividades desenvolvidas seriam postadas lá. Mostrei o passo a passo para que eles pudessem entender todo o processo. Como os estudantes não conheciam a ferramenta, não contribuíram muito, apenas ficaram em silêncio e atentos nas explicações. Acredito que com o decorrer das atividades eles passarão a contribuir mais, uma vez que eles aprendem super rápidos quando é algo ligado à tecnologia. A digitação da produção inicial aconteceu com o uso dos Chromebooks e da versão on-line do Word. Na hora da digitação apresentaram dificuldade quanto ao colocar acentos nas palavras, não sabiam onde se digitava textos no Chromebook. Os Chromebooks estavam sendo utilizados desde do início do ano letivo na escola e segundo os estudantes até o presente momento eles nunca tinham digitado nada no Word. Mediei todo o processo de como os estudantes deveriam proceder para encaminhar o texto para professora-pesquisadora. O compartilhamento no Padlet, neste dia, não foi possível, pois como o restante dos estudantes não tinham feito a produção inicial, eles já estavam se dispersando e entrando nos jogos on-line e nas redes sociais. Ações proibidas na escola. O professor quando se dispõe a levar os Chromebooks tem que ter a atenção redobrada para que os estudantes não fujam do propósito da aula (Excerto do diário reflexivo escrito em 11/09/2023).*

Como está escrito nos excertos narrativos, os estudantes afirmaram que não conheciam a plataforma *Padlet* e tê-la apresentado foi muito importante, já que o uso das TDIC deve acontecer “não só como ferramentas de inovação metodológica, mas como componente fundamental do currículo escolar” (Matias, 2016, p. 168).

As mudanças na sociedade são visíveis com as tecnologias digitais e sua utilização em sala de aula pode ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, além de oportunizar um diálogo com a diversidade de textos com quais os estudantes têm contato na sociedade atual. Sobre isso, Zacharias (2016, p. 23),

assevera que “A expansão das tecnologias da informação e comunicação vem transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos”.

As múltiplas linguagens presentes nos textos e esse aumento do acesso à informação, de certa forma, contribuíram para desafiar o nosso sistema educacional, que necessita ser repensado para responder a novas demandas de trabalho com textos (Monte Mór, 2015). Alguns desses desafios consistem em saber lidar com a diversidade de linguagens que as tecnologias digitais possibilitam, assim como explorar os recursos que são disponíveis com a comunicação digital e, ao mesmo tempo, oportunizar práticas pedagógicas com textos que têm ampla circulação social.

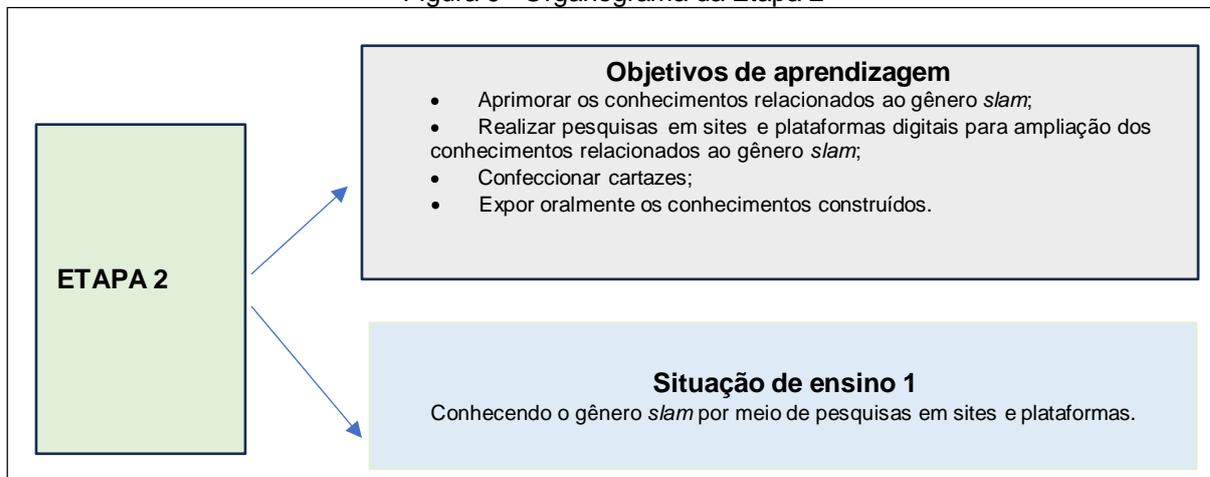
Observei, durante essa atividade, que alguns estudantes apresentaram dificuldades na digitação do texto com a colocação de acentos nas palavras e no envio do texto para a professora-pesquisadora ao contrário do senso comum de que os jovens “dominam” as tecnologias. Neste campo, podemos considerar que Martin e Lambert (2015, p. 219) alertam que pesquisas recentes “revelaram que o uso de tecnologia dos adolescentes é ‘altamente variado’, sua proficiência pode ser superestimada e suas experiências prévias podem não lhes preparar para escrever textos digitais na escola”.

Sendo assim, para Nonato e Sales (2019, p. 162), “a crença na naturalidade com o que os jovens lidam com as tecnologias digitais, não raro, conduz ao equívoco de imaginar que a escola não precisa preparar os sujeitos para operar com a língua em substrato digital”. Neste sentido, contribuindo com as discussões apresentadas em relação ao uso das tecnologias no ambiente escolar e desconstruindo um pouco a ideia, de que todos os estudantes são, de fato, nativos digitais, Coscarelli e Kersch (2016, p. 13) afirmam que: “Eles dominam, sim, algumas ferramentas e alguns comandos (em especial os relacionados às redes sociais), mas há muito a ser ensinado quando pensamos no uso de tecnologias para a construção de conhecimento”.

Diante do exposto, torna-se evidente, a necessidade de a escola considerar de modo mais realista as habilidades dos estudantes na cultura digital e também de prepará-los para operar suas habilidades linguísticas.

## 4.2 A prática situada: conhecendo o gênero *slam*

Figura 9 - Organograma da Etapa 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Esta etapa não foi desenvolvida com a quantidade de horas/aulas que estavam previstas na pesquisa e sim de oito (08) horas/aulas para que pudessem atender as necessidades dos estudantes no conhecimento do gênero *slam* e desenvolvimento das demais atividades propostas. Os objetivos de aprendizagem foram: a) aprimorar os conhecimentos relacionados ao gênero *slam*; b) realizar pesquisas em sites e plataformas digitais para ampliação dos conhecimentos relacionados ao gênero *slam*; c) confeccionar cartazes; d) expor oralmente os conhecimentos construídos por meio de roda de conversa.

O excerto narrativo escrito no meu diário reflexivo demonstra um panorama desta etapa:

*No dia 21/09/23, os estudantes formaram 04(quatro) grupos conforme especificação das etapas da pesquisa. O primeiro grupo pesquisou a origem da palavra slam, seu significado e citou algumas categorias existentes de slam; o segundo grupo pesquisou a origem do campeonato de slam em Chicago e nos EUA; o terceiro pesquisou sobre a Roberta Estrela D'Alva, que trouxe o Slam para o Brasil; e o quarto grupo pesquisou sobre o funcionamento do Poetry Slam, quem participa, quais são as regras e as etapas. Na formação dos grupos teve um estudante que apresentou resistência em se agrupar com um determinado grupo e com conversas expliquei a importância dele em participar do grupo, pois na sala de aula precisamos ter contato também com outros colegas, não só aqueles que temos afinidade. Depois que concluíram a pesquisa, orientei-os a enviar no meu e-mail para possíveis orientações.*

*No dia 25/09/2023 cada grupo escolheu um representante para o seu grupo. Passei algumas orientações para os representantes dos grupos referentes à pesquisa e sanei as dúvidas que eles tinham. Enviei um link do nosso Padlet para cada representante dos grupos e assim os ajudei a postar o link do endereço da pesquisa na seção "Conhecendo o gênero slam – endereços eletrônicos acessados pela*

*turma". Também auxiliie os estudantes que fizeram a produção inicial a compartilhá-la no Padlet. Neste encontro, os estudantes iniciaram a confecção dos cartazes. No dia 02/10/23, os estudantes continuaram a confeccionar os cartazes nos seus respectivos grupos. Percebi que eles interagiam muito bem nessa atividade. A professora-pesquisadora durante todas as atividades da etapa atuou como mediadora do processo. Alguns grupos não conseguiram concluir os trabalhos. Notei que os estudantes realizavam as atividades com bastante capricho e isso me tranquilizou bastante porque percebi o empenho deles na produção dos cartazes. No dia 16/10/23, os grupos concluíram os cartazes, organizaram a sala de aula em círculo e depois fizeram a apresentação da pesquisa. Cada grupo falou sobre a sua pesquisa e também mostrou o cartaz confeccionado. Notei que alguns estavam bastante envergonhados com esse tipo de atividade. (Excerto do diário reflexivo escrito em 21/09/2023, 25/09/2023, 02/10/2023 e 16/10/2023).*

Conforme demonstram as narrativas, para o desenvolvimento dessa etapa, convidei os estudantes a se organizarem em pequenos grupos para a realização das pesquisas sobre o gênero *slam* com uso dos *Chromebooks*. Na continuação das ações, fizeram as postagens dos *links* utilizados na pesquisa no *Padlet* conforme a minha orientação. As pesquisas foram com seguintes temas: o primeiro grupo pesquisou a origem da palavra *slam*, seu significado e citou algumas categorias existentes de *slam*; o segundo sobre o contexto histórico da origem do campeonato em Chicago, nos EUA; o terceiro sobre a Roberta Estrela D'Alva, que foi quem trouxe o *Slam* para o Brasil; e o quarto grupo sobre o funcionamento do *Poetry Slam*, quem participa, quais são as regras e as etapas. Depois de concluírem as pesquisas, os estudantes postaram o endereço da pesquisa no *Padlet*, bem como os textos produzidos e os cartazes que foram confeccionados.

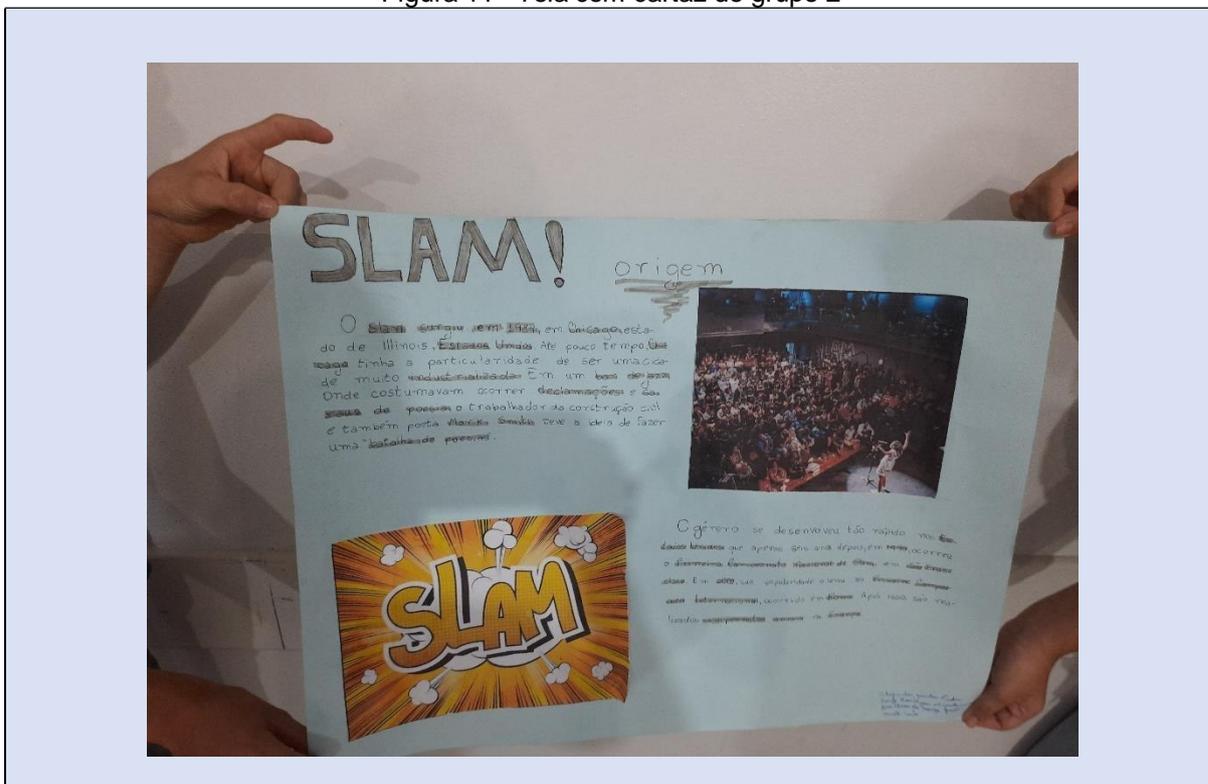
Os estudantes organizaram a sala de aula em formato de círculo e assim cada grupo apresentou a sua pesquisa e também mostrou o cartaz confeccionado. Conforme está escrito no excerto, os estudantes estavam bem retraídos na hora das apresentações. Vale ressaltar que durante o desenvolvimento das atividades, tirei fotos para serem postadas no *Padlet*. Os estudantes realizaram as postagens com o auxílio da professora-pesquisadora. O vídeo "O que é *Poetry Slam*? com Roberta Estrela D'Alva", foi exibido na próxima etapa.

Figura 10 - Tela com cartaz do grupo 1



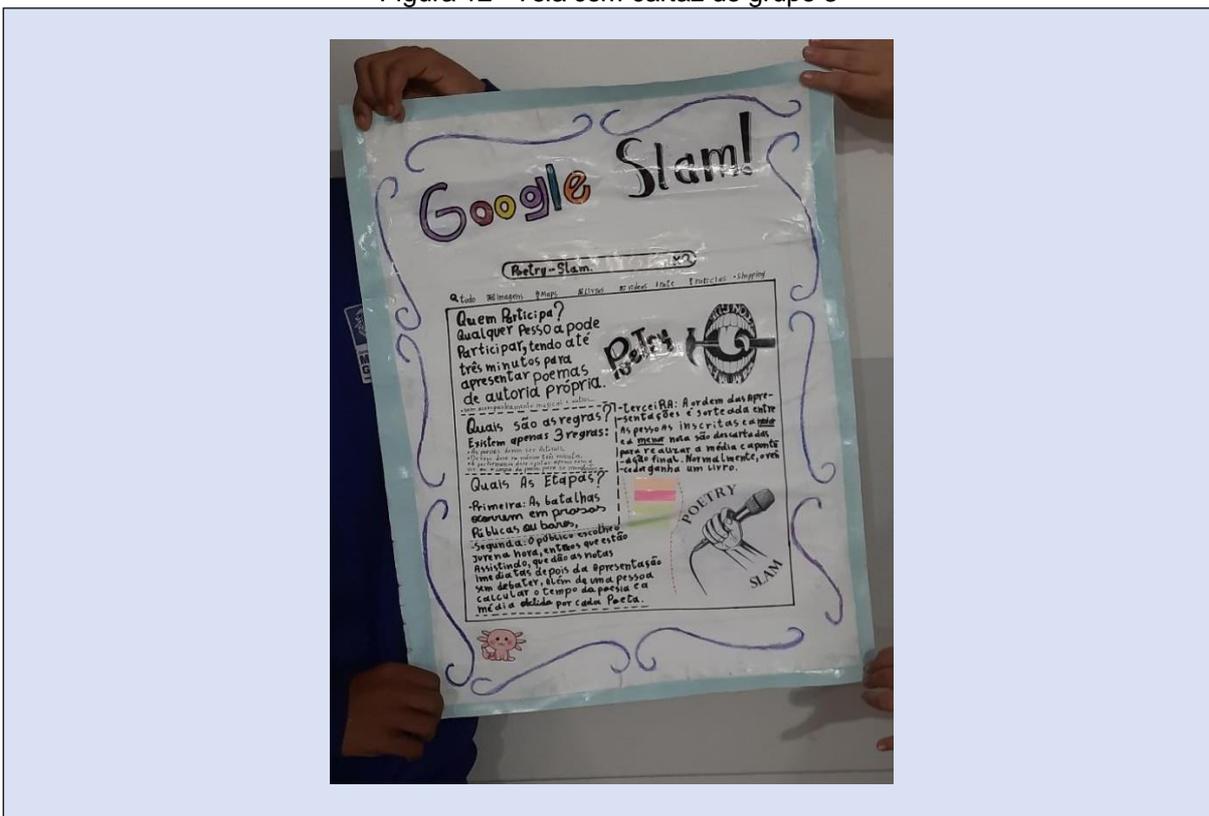
Fonte: Mural on-line da plataforma Padlet criado para a pesquisa.

Figura 11 - Tela com cartaz do grupo 2



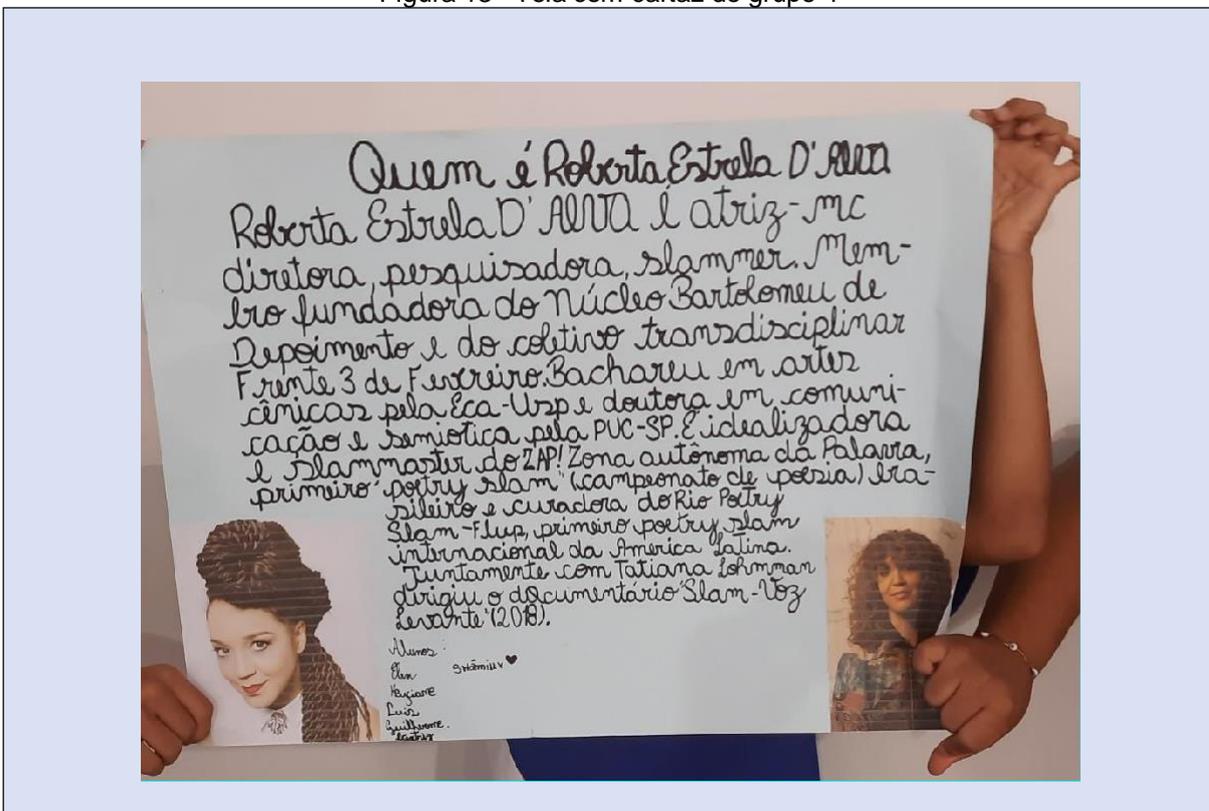
Fonte: Mural on-line da plataforma Padlet criado para a pesquisa.

Figura 12 - Tela com cartaz do grupo 3



Fonte: Mural on-line da plataforma Padlet criado para a pesquisa.

Figura 13 - Tela com cartaz do grupo 4



Fonte: Mural on-line da plataforma Padlet criado para a pesquisa.

Os excertos narrativos atestam que durante a formação dos grupos, um estudante apresentou resistência em se agrupar com determinados estudantes e a atitude da professora-pesquisadora foi de conversar e explicar que precisamos aprender a trabalhar com pessoas das quais não gostamos, que pensa diferente ou que temos dificuldade de ouvir para que possíveis “panelinhas” não sejam feitas na sala de aula, porque o princípio básico do grupo é o respeito pelo outro. De acordo com Jordão (2016, 45), “ensinar a conviver com as diferenças e fazer delas algo produtivo é o desafio ao professor no LC”.

Durante o desenvolvimento das atividades desta etapa e nas outras também, procurei sempre auxiliar os estudantes na utilização dos *Chromebooks* nos assuntos relacionados ao uso dessa tecnologia devido às dificuldades apresentadas, conforme descrevo no diário reflexivo:

*Para a confecção dos cartazes, os estudantes pesquisaram imagens referentes aos seus temas e mandavam no meu e-mail. Nesta atividade apresentaram dificuldade, pois não sabiam como copiar e colar somente as imagens que queriam, eles mandavam os endereços dos links contendo várias imagens e, sendo assim, tive que ajudá-los novamente a realizar esse processo (Excerto do diário reflexivo escrito em 25/09/2023).*

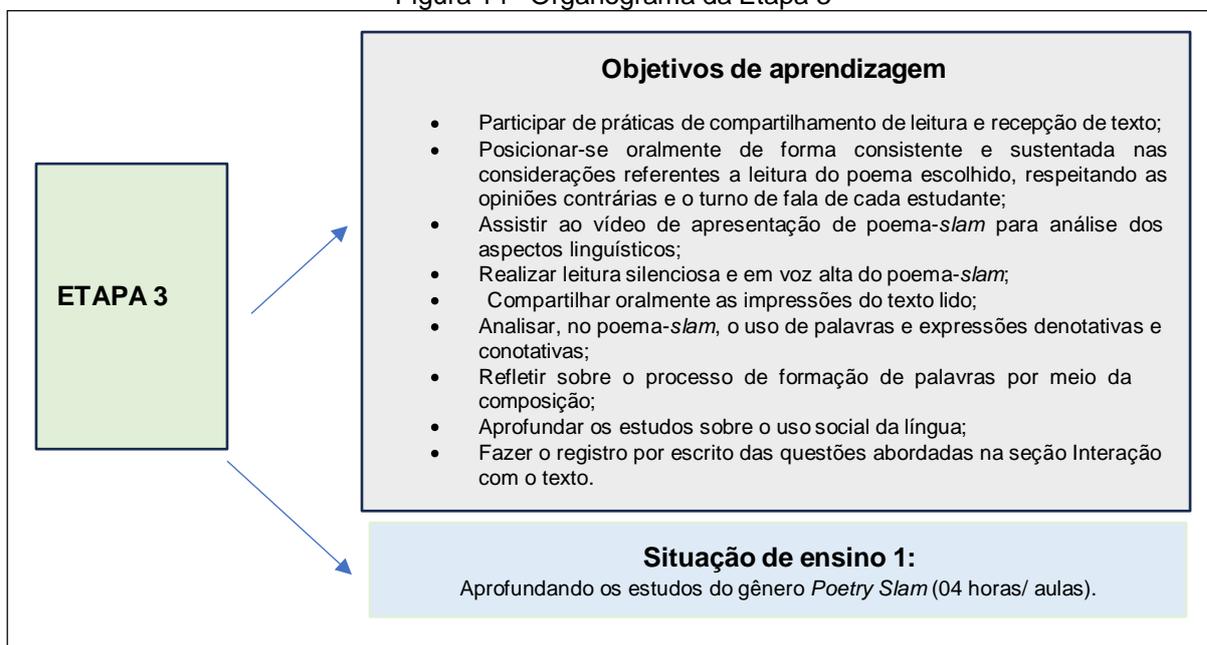
Para contribuir com o entendimento do uso das TDIC nas escolas, Matias (2016) assevera que “a escola não tem o objetivo de ensinar o aluno a usar o computador. É necessário que se pense nas salas de informática educativa como espaços de aprendizagem” (Matias, 2016, 170).

Cabe aqui ressaltar que na escola onde realizei a pesquisa, tive que ensinar os estudantes a usar o *Chromebook* nas dificuldades apresentadas, conforme evidencio nas reflexões contidas no excerto, pois todo professor que queira utilizar esse aparato tecnológico deve levá-los para a sala de aula e fazer a mediação de acordo com o planejado, já que o laboratório de informática funciona no mesmo espaço da biblioteca e apenas uma pessoa é responsável pelos serviços prestados nesse ambiente.

Como o excerto demonstra, busquei sempre atuar como mediadora nas atividades da pesquisa e isso fica evidente que as atividades do PD têm como concepção de linguagem a interação, um trabalho coletivo entre os estudantes e a professora-pesquisadora, sempre veiculado a uma prática social, em que o processo de aprendizagem passa a ser significativo para ambos, à medida que a concretização das atividades ocorre.

### 4.3 A instrução aberta: análise das características linguísticas do gênero

Figura 14 - Organograma da Etapa 3



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Nesta etapa, promovi situações de ensino para explorar as características do gênero *poetry slam*, com referência aos estudos dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2011) e dos gêneros orais, escritos e mistos (Marcuschi, 2010). Para isso, nesta etapa do PD, propus os seguintes objetivos de aprendizagem: a) participar de práticas de compartilhamento de leitura e recepção de texto; posicionar-se oralmente de forma consistente e sustentada nas considerações referentes a leitura do poema escolhido, respeitando as opiniões contrárias e o turno de fala de cada estudante; assistir ao vídeo de apresentação de poema-*slam* para análise dos aspectos linguísticos; b) realizar leitura silenciosa e em voz alta do poema-*slam*; c) compartilhar oralmente as impressões do texto lido; d) analisar, no poema-*slam*, o uso de palavras e expressões denotativas e conotativas; e) refletir sobre o processo de formação de palavras por meio da composição; f) aprofundar os estudos sobre o uso social da língua; g) fazer o registro por escrito das questões abordadas na seção Interação com o texto.

Para ilustrar as atividades propostas nesta etapa, compartilho excertos das reflexões registradas no diário:

*No dia 19/10/2023 foi a exibição do vídeo “O que é Poetry Slam?” de Roberta Estrela D’Alva, finalizando as atividades da etapa 2. Iniciamos as atividades da etapa 3 e para isso, a professora utilizou telas apresentação de slides feitas no Canvas para revisar alguns conteúdos e também apresentar outros que não eram de*

conhecimentos dos estudantes. Não foi possível concluir a exibição durante as 02 aulas.

No dia 23/10/23 a professora concluiu as apresentações dos conteúdos programados. Depois exibiu o vídeo do YouTube de Luz Ribeiro com o poema "Menimelímetros". O vídeo foi passado duas vezes a pedido de alguns estudantes que alegaram que a slammer falava rápido demais e para isso mudei a velocidade da reprodução do vídeo e assim os estudantes compreenderam o assunto do poema. Notei que os estudantes ficaram bastante impactados com a performance da slammer no momento da declamação do poema. Foram entregues cópias do poema para a realização da leitura em voz baixa e depois um estudante seria convidado a fazer a leitura em voz alta, mas uma estudante propôs que todos deveriam ler uma estrofe do poema e assim foi feito, porém dois estudantes não quiseram participar dessa dinâmica. No momento de relatar oralmente o que eles acharam do texto lido, apenas duas estudantes participaram desta atividade. Os estudantes pediram para responder às questões em grupo, mas frisei que eles poderiam debater, discutir, mas cada estudante deveria formular a sua resposta.

No dia 26/10/23, os estudantes usaram as duas aulas para terminar de responder às questões e a questão número 11, foi respondida no próximo encontro, pois necessitaria dos Chromebooks para acessar o link da notícia.

O encontro dia 06/11/23, foi o momento de compartilhar as respostas da seção Interação com o texto, da etapa 3. A professora lia cada uma das questões e perguntava aos estudantes de forma geral se alguém queria ler a sua resposta, fazer algum comentário, ou seja, expressar a sua opinião para um possível debates de ideias. Algum ou outro estudante manifestou interesse em participar dessa dinâmica e como percebi que a maioria se recusou a participar desta atividade, resolvi perguntar quais eram os motivos que os levaram a não se interessarem pela atividade e três estudantes alegaram não gostam de compartilhar respostas pessoais, pois têm medo de que outros estudantes copiem as respostas lidas e também têm medo das respostas estarem erradas. Depois os estudantes responderam à questão 11 da etapa e para isso foi necessário o uso dos Chromebooks para que fosse possível acessar o texto da notícia. Alguns estudantes reclamaram que o texto da notícia era muito grande (Excerto do diário reflexivo escrito em 19/10/2023, 23/10/2023, 26/10/2023 e 06/11/2023).

Conforme os registros em diário, o desenvolvimento dessa etapa iniciou com a exibição do vídeo "O que é Poetry Slam?" com a Roberta Estrela D'Alva e, na sequência, baseou-se no método expositivo dialogado. Apresentei com auxílio do notebook, do projetor multimídia e da caixinha de som, telas com os conteúdos que foram revisados ou aprofundados, entre os quais cito: gênero *slam*; gênero oral, escrito e misto; sentido denotativo e conotativo; gênero poema e alguns de seus elementos; processo de formação de palavras; linguagem formal e informal e adequação e preconceito linguístico. Compartilharei algumas telas do material e o trabalho completo pode ser acessado por esse *link* de acesso: <https://drive.google.com/file/d/1E71tfH5y7V4Z6dMRemPFfNAUSnkgUios/view?usp=sharing>

Figura 15 - Telas com os conteúdos revisados ou aprofundados

**Vamos revisar sobre o gênero Poetry Slam**

O *slam* é uma competição de poesia falada que pode acontecer em lugares fechados e também em espaços públicos, tais como: praças, parques, casas de culturas, escolas e universidades. Os *slamers* itinerantes não possuem local ou datas específicas para acontecerem e cada etapa da competição pode ser realizada em um local diferente.

As competições de *slam* seguem uma estrutura básica, embora possa receber alterações de acordo com as necessidades de cada evento.

- Para apresentar seu poema, o poeta tem até três minutos, que pode ser autoral ou não;
- O texto pode ser escrito previamente ou não;

• Para cada uma das fases da competição a poesia precisa ser original, sendo obrigatórias entre duas e três poesias por evento;

• Os competidores recebem notas de 0 a 10 dos jurados e estão sujeitos a avaliação e aprovação ou não por parte da plateia;

• O público participa através de aplausos, marcações ou até mesmo vaias no caso de má utilização do espaço público, das normas do evento ou utilização de vocabulário inadequado por parte de algum *slammer*;

• Da plateia saem os jurados, que se voluntariam no início do evento e seguem até a última etapa;

• Os jurados devem dar nota quebrada (com décimos), para evitar a necessidade de desempate;




Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Usei a caixinha de som para auxiliar na reprodução de três vídeos adicionados ao material que elaborei com intuito de facilitar o entendimento dos estudantes. Sendo o primeiro deles intitulado de “Formação de palavras”, o segundo “Neologismo” e o terceiro de “Preconceito no dia a dia por Emicida” todos retirados da plataforma do *YouTube*.

Figura 16: Telas com os vídeos usados na pesquisa





Fonte: Plataforma do *YouTube*.

Os estudantes assistiram ao vídeo intitulado de “Poeta: Luz Ribeiro” disponível também no *YouTube*, que contém a apresentação do poema “Menimelímetros” da poeta, *slammer* e produtora cultural Luz Ribeiro. Em seguida, receberam cópias dos conteúdos revisados, do poema-*slam* e das questões a serem respondidas. Conforme está escrito no excerto, a leitura do poema-*slam* foi compartilhada e oral a pedido de uma colaboradora da pesquisa, que propôs que todos deveriam ler uma estrofe e assim foi feito. Esta ação alterou o que estava programado na pesquisa, evidenciou o seu protagonismo da estudante e permitiu uma nova dinâmica no conduzir das atividades propostas no PD.

Segundo Alves *et al.*, (2019, p. 121):

[...] na concepção contemporânea de aprendizagem, o protagonismo do professor cede lugar para o protagonismo do aluno, sendo atribuído ao professor o importante papel de mediação do processo de ensinar e aprender de modo a garantir esse envolvimento ativo do aluno.

Sob essa prerrogativa, é imprescindível que o processo de aprendizagem aconteça de forma que os estudantes sejam instigados a exercer a sua função de protagonistas e o professor de mediador entre estudantes/conhecimentos e estudantes/estudantes.

O excerto demonstra que tive uma quebra de expectativa em relação à motivação dos grupos no momento de compartilhar as respostas oralmente para um possível debates de ideias. Porém, a partir do momento em que percebi a resistência da maioria deles em participar dessa dinâmica de atividade, realizei o programado somente com os que quiseram participar e deixei os demais livres para ouvirem o compartilhamento das respostas daqueles que se propuseram a participar.

As atividades da seção Interação com o texto contendo quinze (15) perguntas que elaborei serviu para que os estudantes ampliassem a percepção deles relacionados aos conteúdos fragilizados na produção inicial, bem como a análise das características do gênero *slam* e também do LC. A resolução das questões foi realizada, em grupo, com a atuação da professora-pesquisadora, consciente da importância de seu papel na função de mediadora auxiliando na construção do conhecimento para que a aprendizagem ocorresse satisfatoriamente.

Entreguei as perguntas da seção Interação com o texto impressas para os estudantes escreverem as suas respostas e assim que terminaram, recolhi e fiquei com esse material para a análise dos dados.

As respostas das questões estão dispostas a seguir. Importante salientar que todas as respostas dos estudantes, nesta análise, serão transcritas tal qual foram escritas por eles durante o desenvolvimento das etapas.

A questão 01 da seção Interação com o texto perguntava se o poema-*slam* é um gênero misto e todos os onze (11) estudantes que estavam presentes responderam que sim, afirmando que seu meio de produção é gráfico e sua concepção discursiva é a escrita. A estudante 3 faltou no dia e essa informação aparece em negrito. Notamos que os estudantes compreenderam bem a concepção discursiva do gênero *slam*.

A partir dessa pergunta, obtivemos respostas como:

**Estudante 1:** *“Sim; porque seu meio de produção é gráfico e sua produção discursiva é oral”.*

**Estudante 2:** *“Sim, ele é um gênero misto pois tem essas diversidades é seu meio de produção é gráfico e sua produção discursiva e oral”.*

**Estudante 3:** **Faltou no dia.**

**Estudante 4:** *“Sim; pois o poema-*slam* é escrito e pensado previamente e depois materializado por meio da leitura ou declamação, fazendo se da oralização), portanto, é um gênero misto”.*

**Estudante 5:** *“Sim. Pois o poema é escrito e pensado previamente e depois materializado por meio da leitura ou declamação, fazendo uso da oralização”.*

**Estudante 6:** *“Sim ele é um gênero misto porque o poema-*slam* é escrito e pensado previamente e depois materializado por meio da leitura ou declamação, fazendo uso da oralização”.*

**Estudante 7:** *“Sim, porque seu meio de produção é gráfico e sua produção é oral. Meios que definem um gênero misto”.*

**Estudante 8:** *“Sim por que seu meio de produção e grafico e sua produção discursiva é oral”.*

**Estudante 9:** *“Sim. O poema-*slam* é escrito e pensado previamente e depois materializado por meio da leitura ou declamação, fazendo uso da oralização, portanto, é um gênero misto”.*

**Estudante 10:** *“Sim, o poema-*slam* é escrito e pensado previamente e depois materializado por meio da leitura ou declamação, fazendo uso da oralização”.*

**Estudante 11:** *“Sim, ele é um gênero misto pois tem essa diversidades é seu meio de produção é gráfico e sua produção discursiva e oral”.*

**Estudante 12:** *“São gêneros que o seu meio de produção é gráfico e seu produção discursiva é oral”.*

A pergunta 02 da seção Interação com o texto pedia para os estudantes dizerem se o poema lido apresentava rimas e quantas estrofes havia no texto. Alguns estudantes responderam afirmativamente a essa pergunta e outros que não, e a resposta de cada um deles está exposta a seguir:

**Estudante 1:** *“Não; tem 16 estrofes”.*

**Estudante 2:** *“Não, e contem 16 estrofes no total”.*

**Estudante 3:** **Faltou no dia.**

**Estudante 4:** *“Sim. 16 estrofes”.*

**Estudante 5:** *“Sim. 16 estrofes”.*

- Estudante 6:** “Não”.
- Estudante 7:** “Sim, há 16 estrofes”.
- Estudante 8:** “Sim, há 16 estrofes”.
- Estudante 9:** “Não. 16 estrofes”.
- Estudante 10:** “Sim. 16”.
- Estudante 11:** “Sim, ele apresenta rimas e contem 16 estrofes”.
- Estudante 12:** “Sim. 16 estrofes”.

As respostas evidenciam que todos os estudantes afirmaram que o poema-*slam* era distribuído em dezesseis (16) estrofes e isso realmente confere, mas em relação ao poema apresentar rimas, os estudantes 1, 2, 6 e 9 responderam que não, demonstrando que esse conhecimento ainda não foi totalmente consolidado e que eles não se atentaram no momento do compartilhamento oral das respostas que foi realizado depois da conclusão de todas as perguntas.

A questão 3 da seção Interação com o texto era sobre: O poema lido retrata a triste realidade brasileira de muitos meninos negros que nunca receberam apoio familiar, institucional, social e político e essa falta de incentivo à educação estimula o ingresso na criminalidade. O que você pensa sobre isso? O que a família, a escola, a sociedade de uma forma geral podem fazer para minimizar essa situação?

Apresentamos a seguir as respostas:

**Estudante 1:** “Isso para mim é algo despresivo e decepcionante, evitar deixar de lado essas crianças, e se esforçarem para dar uma boa qualidade e inclusão na sociedade”.

**Estudante 2:** “Eu penso que eles podem dar o incentivo e o apoio eles necessitam de confiança e força de vontade para seguirem o caminho educacional e não precisarem ir para outro caminho, por falta de apoio”.

**Estudante 3:** Faltou no dia.

**Estudante 4:** “Por conta da falta de oportunidade é possível afirmar que o único caminho que resta a seguir é a do crime. Deveriam incluir, dar mais atenção e apoio”.

**Estudante 5:** “Eu penso que a falta de oportunidade e inclusão é algo que leva essas pessoas para o mal caminho o que é muito triste. Podem incluir mais essas pessoas e apoiar elas”.

**Estudante 6:** “penso que isso é um preconceito quanto aos negros, respeito amor, carinho eles precisa de uma familia que dá carinho amor”.

**Estudante 7:** “O fato da falta de apoio familiar e institucional me causa indignação”.

**Estudante 8:** “Eu não gosto do jeito que a sociedade pensa das pessoas negras”.

**Estudante 9:** “Penso que essa falta de incentivo à educação, de apoio institucional, social, político... é muito triste e decepcionante. Podem apoiar, incentivar, dar atenção...”

**Estudante 10:** “Eles pensam pelo fato de serem “negros” não tem capacidades. Então se eles ajudarem as crianças etc”.

**Estudante 11:** “Sim, eu acredito que tanto os familiares quanto a escola deveria cuidar melhor da saúde mental das crianças e apoiarem mais eles em seus sonhos assim eles se tornariam adultos bem melhores”.

**Estudante 12:** “parar com o preconceito e para com o bullying”.

É possível perceber pelas respostas dos estudantes que eles são solidários a situação apresentada no poema “Menimelímetros”, de Luz Ribeiro de que muitos

meninos negros não recebem apoio familiar, institucional, social e político e isso gera situações desastrosas na vida dessas pessoas. Todos os estudantes foram unânimes em afirmar que esses meninos precisam de apoio para terem um futuro melhor.

Com a realização da leitura, da análise crítica do poema e do discurso, considerar outras realidades, perspectivas, opiniões e crenças foram importantes para o desenvolvimento dos estudantes, pois com essa dinâmica houve o despertar para a criticidade a partir do seu mundo local. Nesse sentido, as experiências vivenciadas localmente ampliaram as perspectivas de mundo e a conscientização sobre o papel deles como agentes de transformação. Sendo assim, os textos somente “adquirem” sentidos no ato da leitura, na interação leitor/texto”, conforme assegura Jordão (2016, p. 44).

Na pergunta número 04, os estudantes foram indagados sobre: O poema-*slam*, normalmente, apresenta um caráter de denúncia da realidade periférica de muitas pessoas. O texto que acabamos de ler faz referência a qual parcela da população? Qual é a crítica social evidenciada no poema?

Os fragmentos das respostas dos estudantes, assim se apresentam:

**Estudante 1:** *“A população negra, especificamente as crianças negras, a crítica social presente é o racismo”.*

**Estudante 2:** *“A crítica esta se referindo a falta de apoio das crianças e a falta de interesse da sociedade em os ajudar, faz referencia aos meninos de rua”.*

**Estudante 3:** **Faltou no dia.**

**Estudante 4:** *“Pessoas sem boas condições de vida e oportunidades. As pessoas sofrem diversos ataques e exploração mas a mídia só revela parte da realidade, o que os olhos gostam de ver”.*

**Estudante 5:** *“Pessoas sem boas condições de vida. Que as pessoas só falam o lado bom como o “gourmet da quebradinha” e não falam dos lados ruins com os “meninos que sofrem abuso de dia”.*

**Estudante 6:** *“Os meninos negros que moram em favelas e periferias, faz crítica que se a escola e a família e a sociedade deviam dar atenção aos meninos senão eles ia entrar no crime”.*

**Estudante 7:** *“As crianças negras. E a crítica é sobre o racismo”.*

**Estudante 8:** *“As crianças negras. E a crítica é sobre o racismo”.*

**Estudante 9:** *“Faz referência aos meninos negros sem boas condições de vida. A triste realidade de muitos desses brasileiros que nunca receberam apoio da família, do instituto, da sociedade, o que os leva ao crime”.*

**Estudante 10:** *“Pessoas sem condições de vida. Nas reportagens apenas mostram os lados bons, mas quem mora sabem oque realmente se passa”.*

**Estudante 11:** *“A falta de apoio e de incentivo para as crianças da periferia que a sociedade, escola e familiares poderiam propor”.*

**Estudante 12:** *“Os meninos negros que moram em favelas e periferias, faz crítica que a sociedade deviam dar atenção aos meninos se não eles iam entrar no crime”.*

As respostas demonstram que os estudantes conseguiram perceber que o poema, em análise, faz referência aos meninos negros. Os estudantes 4, 5 e 10

apontam que a mídia e os meios de comunicação, em geral, não mostram a realidade como ela é. Ao questionarem a realidade social e reconhecerem as diversas formas de opressão presentes na sociedade, os participantes da pesquisa exerceram sua criticidade e construíram a sua própria voz, o que não colabora com a reprodução de discursos ligados a injustiças sociais.

As respostas da questão 3 sinalizam que é necessário que o professor, em sala de aula, converse mais, se abra mais aos outros, deixe de ser o detentor do conhecimento “para construir saberes com seus estudantes, aprender com eles ao mesmo tempo em que lhes ensina” (Jordão, 2016, p. 47).

Na questão 05, questionei-os se a linguagem que predomina no poema é culta ou popular e todos os onze (11) estudantes responderam popular, isso evidencia que eles conseguiram entender que esse tipo de linguagem é uma das características presentes no gênero *slam*.

Na questão 06 perguntei se a linguagem utilizada estava adequada ao poema-*slam*. Os participantes por unanimidade afirmaram que a linguagem popular utilizada poema-*slam* estava adequada, pois representava a voz do povo, como retratam as afirmativas abaixo:

**Estudante 1:** *“Sim; porque o poema representa a voz do povo”.*

**Estudante 2:** *“Sim, para se dirigir melhor ao povo e que eles consigam entender melhor o tema abordado no poema”.*

**Estudante 4:** *“Sim, pois o poema representa a voz do povo”.*

**Estudante 5:** *“Porque o poema representa a voz do povo”.*

**Estudante 6:** *“Sim por que o poema representa a voz do povo”.*

Em relação à questão 7, na terceira estrofe do poema-*slam*, a *slammer* Luz Ribeiro faz o uso da palavra “ceis” repetidas vezes e a forma de escrever desta palavra não está de acordo com o que se registra nos dicionários. Qual seria a forma indicada pela convenção ortográfica? Na sua opinião, o que pode ter levado a autora a não utilizar a palavra como aparece nos dicionários? Em resposta, os estudantes asseveraram:

**Estudante 1:** *“Vocês”. “Pode ser a forma dela falar, ou ela quis utilizar um vocabulário mais moderno”.*

**Estudante 2:** *“Ela era para ter usado “Vocês”, mas decidiu usar “ceis” para deixar na linguagem popular e direta para público que o assiste”.*

**Estudante 3:** **Faltou no dia.**

**Estudante 4:** *“Vocês”. “Para uma compreensão melhor e mais fácil do público alvo”.*

**Estudante 5:** *“Vocês”. “Porque ela queria parecer mais informal para o público se interessar mais”.*

**Estudante 6:** **Não respondeu.**

**Estudante 7:** “A palavra “vocês”. “Por causa da rima, e representar o tipo de linguagem utilizado pelo público alvo”.

**Estudante 8:** “A palavra “vocês”. “Por causa da rima, e representar o tipo de linguagem utilizado pelo público alvo”.

**Estudante 9:** “Vocês”. “Para atrair o povo, utilizando assim essas palavras de uma forma mais informal”.

**Estudante 10:** “Vocês”. “Para fazer uma linguagem informal”.

**Estudante 11:** Não respondeu.

**Estudante 12:** Não respondeu.

As respostas sinalizam que a maioria dos estudantes respondeu que a palavra “vocês” é a forma indicada que aparece registrada nos dicionários, exceto os estudantes 7 e 8 que não entenderam a questão e responderam “vocês”, apresentando as respostas idênticas. Na justificativa, o que pode ter levado a autora a não utilizar a palavra como aparece nos dicionários, os estudantes alegaram ao fato da palavra “ceis” estar veiculada à linguagem informal. Além do estudante 3 ter faltado no dia, os 6, 11 e 12 não responderam à pergunta.

A pergunta número 08 que questionava o seguinte: “Os menino passam liso” (verso 01). Observe que a concordância não segue as regras da norma-padrão. A marca do plural está apenas no artigo. Qual seria a forma de fazer a concordância do artigo com o substantivo e o adjetivo segundo a norma-padrão?

Em relação a essa pergunta, os estudantes, em sua unanimidade, responderam: “*Os meninos passam lisos*” garantindo que o substantivo concorde com o artigo e o adjetivo. Apenas o estudante 11 não respondeu à questão. Em continuidade aos exercícios dessa seção com a pergunta 09, foi questionado qual motivo poderia explicar a maneira como foi feita a concordância da frase analisada no item anterior. Os participantes que responderam afirmaram que a marca do plural apenas no artigo já era o suficiente, não sendo necessária a flexão no plural de todos os termos. O estudante 11 não respondeu à questão.

Alguns exemplos de respostas:

**Estudante 2:** “A autora resolveu deixar a frase na linguagem popular mantendo plural apenas em alguns elementos”.

**Estudante 4:** “Ela achou que apenas o artigo estando no plural já é suficiente para entender, não havendo a necessidade de fazer a flexão do substantivo e adjetivo”.

**Estudante 6:** “A autora achou que se colocando a primeira no plural já ia dar pra perceber que o resto ia estar no plural”.

Na pergunta 10, os estudantes leram a seguinte informação: **Sentido conotativo:** é o uso figurado ou subjetivo da linguagem e essas interpretações vão além do sentido original e direto das palavras. **Sentido denotativo:** é o uso da

linguagem no sentido real, próprio das palavras que encontramos nos dicionários. Depois leram: “pensa que bonito se fosse peixinho fora d’água” (verso 20). Em seguida tiveram que responder: A frase utilizada está no sentido denotativo ou conotativo? Por quê? Explique a expressão **peixinho fora d’água** no poema-*slam*.

Os estudantes que participaram foram unânimes em responder que a frase está no sentido conotativo, porque o sentido da expressão não corresponde ao seu significado real. A expressão significa que os meninos negros não se sentem à vontade, confortável com a situação vivida, ou seja, não são acolhidos. O estudante 11 foi o único que não respondeu à questão.

Alguns exemplos de respostas estão dispostos a seguir:

**Estudante 1:** *“Conotativo, porque se refere aos meninos, a expressão se refere ao fato dos meninos não serem acolhidos pelas suas famílias ou pela sociedade”.*

**Estudante 2:** *“A frase está no sentido conotativo”. “Porque ela esta se referindo as crianças negras da periferia que não se sentem acolhidos e compreendidos nas favelas pela sociedades”.*

**Estudante 6:** *“conotativo por que eles se sentem largado sem atenção sem carinho e ele se sente fora da d’agua”.*

**Estudante 7:** *“sentido conotativo”. “Porque a frase tem sentido figurado e vai além do sentido original. A expressão significa alguém que não se encaixa, alguém fora do seu lugar”.*

Para responderem à questão 11, os estudantes, primeiramente, leram a notícia do Jornal de Brasília publicada no dia 19/11/2021 com o título “Crianças negras morrem 3,6 vezes mais por arma de fogo que não negras”. Pode ser acessada no [link: Crianças negras morrem 3,6 vezes mais por arma de fogo que não negras - Jornal de Brasília \(jornaldebrasil.com.br\)](http://jornaldebrasil.com.br). Depois responderam o seguinte questionamento: A autora do poema-*slam* cita um importante aviso: “quanto mais retinto o menino/ mais fácil de ser extinto/ seus centímetros não suportam 9 milímetros”. Com base nas informações que aparecem na notícia abaixo, responda: Você concorda com a afirmação da *slammer*?

Em resposta a essa indagação, os estudantes fizeram as seguintes afirmações:

**Estudante 1:** *“Sim; as crianças negras e pessoas negras sofrem muito, a discriminação é horrível e dolorida, mas a pura verdade obscura, da nossa sociedade egoísta”.*

**Estudante 2:** *“Sim”. “Porque as crianças negras são alvos frequentes de mortes no Brasil por armas de fogo”.*

**Estudante 4:** *“Sim, pois as crianças tem poucas oportunidade de educação, aprendizagem e favorecimento, por conta do racismo, (de preferência de vida)”.*

**Estudante 6:** *“Sim, porque quanto mais escura é a pessoa mais mortes acontecem”. “Mortes causadas por armas de fogo pelo preconceito aos negros”.*

**Estudante 7:** *“Sim, pois há estudos confirmados, ou seja, é um fato”.*

**Estudante 8:** *“Sim pois a notícia diz que a cada 1 adolescente branco que morre 4 adolescentes negros morrem”.*

**Estudante 9:** *“Sim”. “Porque de acordo com a notícia morrem mais pessoas negras do que pessoas de pele clara”.*

**Estudante 10:** *“Sim, porque um menino com pele mais escura morre muito mais”.*

É possível notar que os estudantes perceberam que o número de crianças negras mortas é muito maior por arma de fogo em comparação com as não negras. Os estudantes 5, 11 e 12 não foram citados, pois não responderam à questão e o 3 faltou à aula nesse dia.

Na questão 12, foi perguntado o seguinte: No poema-*slam* estudado, o título do poema é um neologismo? Explique como isso ocorre.

Os participantes que responderam foram unânimes em afirmar que se trata de um neologismo, pois consiste na criação de uma nova palavra ou expressão. No poema estudado, o título “Menimelímetros” foi formado pela junção das palavras menino + milímetros. Os estudantes 8 e 11 não responderam à questão e o 3 não veio no dia. Alguns exemplos de respostas:

**Estudante 1:** *“Sim, pois é uma palavra recém-criada pela formação de duas palavras”.*

**Estudante 4:** *“Sim, pois é uma palavra que foi recém-criada”.*

**Estudante 6:** *“Sim, pois é uma palavra recém-criada pela formação de duas palavras”.*

Com relação à questão 13, perguntei: O título do texto “Menimelímetros” foi formado pela junção das palavras “menino + milímetros”, num processo de formação por aglutinação ou justaposição? Justifique sua resposta.

Todos os estudantes que responderam à questão afirmaram que o título do poema-*slam* foi formado pelo processo de aglutinação, resultado da junção das palavras menino + milímetros e isso alterou seus elementos formadores, nesse caso teve perdas. Os estudantes 8 e 11 não responderam à questão e o 3 não veio no dia. A seguir alguns exemplos de respostas:

**Estudante 1:** *“Por aglutinação, porque foi utilizada a junção de duas palavras, com alteração em sua estrutura”.*

**Estudante 2:** *“Ela é aglutinação pois ela faz a junção de duas palavras para a formação do título”.*

**Estudante 4:** *“Aglutinação. Pois sofreu alterações em sua estrutura”.*

**Estudante 7:** *“Por aglutinação, porque foi utilizada a junção de duas palavras, com alteração em sua estrutura”.*

Quando perguntados que “milímetros”, “centímetros” e “metros” são unidades de medida que aparecem no poema e quem fazem referências a quem? Todos os estudantes que responderam à questão afirmaram que fazem referências aos lugares que os meninos negros passam e também as espessuras de armas que matam essas

crianças negras, como demonstram as respostas. Os estudantes 8 e 11 não responderam à questão e o 3 não compareceu nesse dia.

**Estudante 5:** *“Por lugares onde eles passam e as armas que mata esses meninos”.*

**Estudante 9:** *“Aos lugares por onde eles passam e a arma que os matam”.*

**Estudante 10:** *“Aos lugares que eles passam e as armas que os matam”.*

**Estudante 12:** *“Aos lugares onde os meninos passam e o tamanho da arma que os mata, o fuzil”*

Prosseguindo com as atividades, no questionamento de número 15: No texto, a *slammer* estabelece um diálogo constante com o ouvinte e perguntas são frequentes no poema-*slam*. Desta forma, estabelece-se uma certa proximidade entre a autora e o leitor que é convidado a refletir sobre as questões do texto. Diante disso, comente: O que você tem a dizer sobre a pergunta retirada do poema-*slam* “Sabe quantos nãoos ele já perdeu a conta”? Como resposta os estudantes afirmaram:

**Estudante 1:** *“O que eu acho é que isso reflite quantas vezes as crianças foram recusadas e etc”...*

**Estudante 2:** *“A autora se refere as faltas de oportunidades que as crianças perde por serem da periferia e negros”.*

**Estudante 4:** *“Que os meninos não possuem oportunidade para decidir o que querem por conta própria”.*

**Estudante 5:** *“Que o menino não tem muita oportunidade para fazer as coisas”.*

**Estudante 6:** *“Significa que ele recebeu muitos nãoos na vida dele na minha ideia”.*

**Estudante 7:** *“Fala sobre a negação com a pessoa negra, e sobre o preconceito, sobre a rejeição que ele sofre ao ser negro”.*

**Estudante 9:** *“Diz que o menino não tem muita oportunidade para fazer as coisas, o tratam com rigidez”.*

**Estudante 10:** *“Que eles receberam muitos nãoos em toda a sua vida e que perderam a conta”.*

**Estudante 12:** *“Significa que ele recebeu muitos nãoos na vida dele”.*

As respostas a essa pergunta retratam que os participantes perceberam que a vida que os negros vivem é diferente dos não negros. Têm poucas oportunidades para acessar um futuro melhor, recebem muitos nãoos no decorrer da vida, sofrem preconceito por serem negros, pobres e morarem nas periferias.

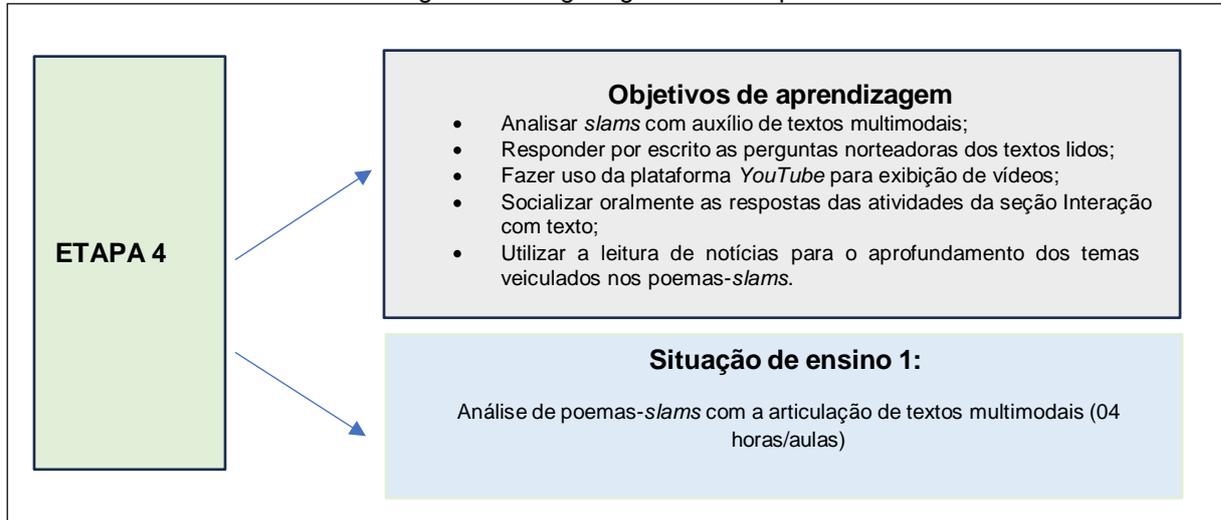
As respostas até aqui analisadas apontam a importância de tratar o gênero *slam* na sala de aula, um gênero ainda tão ausente na esfera escolar, que possibilita estabelecer diálogos entre diferentes culturas (locais, globais, de massa etc.). Partindo do pressuposto de que o LC direciona para o exercício da diversidade de significações, seja ela social, étnica, racial, de gênero, sexualidade e condições físicas muitas vezes velada clama por um sujeito que reconheça que as diferenças existem e que saiba com elas conviver.

A leitura do poema-*slam* “Menimelímetros”, da *slammer* Luz Ribeiro, por meio das questões 03, 04, 10, 11, 14 e 15, possibilitou essa discussão rica e compromissada com essa diversidade que predomina na sociedade atual. Através da análise crítica dos discursos e práticas sociais, os estudantes desenvolveram o LC, pois buscaram identificar e combater as diversas formas de injustiça e opressão, como o racismo, o sexismo, a homofobia e a desigualdade socioeconômica.

As atividades desta etapa foram significativas, por possibilitar a apropriação das características que compõem o gênero *slam* e a discussão de temas importantes da sociedade. No geral, houve bastante participação da turma, somente no compartilhamento oral das respostas teve uma quebra de expectativa, pois a maioria não quis participar e com isso percebi que eles não gostam muito de se expor em público. A turma no decorrer do desenvolvimento das atividades conversou, só que, na maioria das vezes, em tom moderado, foram poucas às vezes que precisei intervir. A turma não é numerosa, o que facilitou bastante o desenvolvimento das atividades.

#### 4.4 O enquadramento crítico: Análise de poemas-*slams* sob a perspectiva do LC com a articulação de textos multimodais

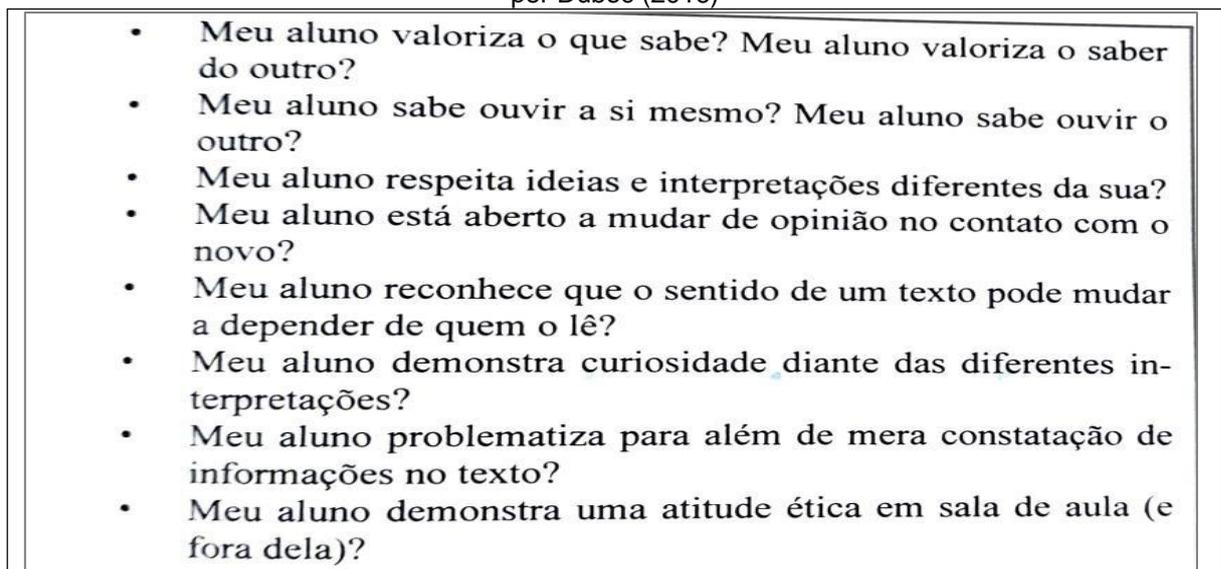
Figura 17 - Organograma da Etapa 4



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Para esta etapa do desenvolvimento do trabalho, tomei como referência algumas perguntas que Duboc (2016) elaborou e estão disponíveis no quadro a seguir:

Quadro 6 - Algumas perguntas direcionadas para o professor avaliar o aluno à luz do LC elaboradas por Duboc (2016)



Fonte: Duboc (2016)

Duboc (2016) reconhece que essas perguntas direcionadoras são generalizantes, “não devem ser tomadas de forma fixa, cabendo ao professor

desenhar seu próprio roteiro” (Duboc, 2016, p.74). Diante disso, com base nas orientações da autora, tomei a liberdade de elaborar algumas perguntas para verificar o desenvolvimento do LC nos participantes da pesquisa, como mote avaliativo para análise dos dados coletados. Para a verificação do LC, o olhar da professora-pesquisadora é o de perceber se os argumentos apresentados pelos estudantes se solidarizam com as diferenças na busca por uma sociedade melhor, livre do ódio e contra qualquer tipo de exclusão.

1. Os estudantes do 8º ano/participantes da pesquisa conseguem perceber quais são as vozes/grupos excluídos nos poemas-*slams*?
2. Os participantes do grupo conseguem questionar as injustiças e discriminações denunciadas nos *slams*?
3. Os participantes da pesquisa demonstram atitudes de respeito aos diferentes temas/ou as diversidades evidenciadas nos poemas lidos?

Cada uma dessas perguntas será respondida à medida que os estudantes responderem às atividades propostas durante esta etapa da pesquisa.

Os objetivos de aprendizagem elencados foram: a) analisar *slams* com auxílio de textos multimodais; b) responder por escrito as perguntas mobilizadoras dos textos lidos; c) fazer uso da plataforma *YouTube* para exibição de vídeos; d) socializar oralmente as respostas das atividades da seção Interação com o texto; e) utilizar a leitura de notícias para o aprofundamento dos temas veiculados nos poemas-*slams*.

Para o desenvolvimento das atividades neste momento, os estudantes se agruparam para ler algumas cópias de poemas-*slams* que foram distribuídas em folhas sulfite. Os poemas foram: “Eu sou poeta, não ladrão”, de Lucas Koka; “Preta, liberte-se”, de Mel Duarte; Rafael da Silva Lima”, de Negafya; “Liberdade”, de Letícia Brito e “Mudinho”, de Edvaldo Carmo dos Santos. A leitura foi realizada em voz baixa e depois foi escolhido um texto que mais despertou interesse dos integrantes dos grupos. Cada grupo escolheu um estudante que realizou a leitura em voz alta do poema-*slam* para todos da sala de aula. Na sequência, os grupos responderam por escrito os questionamentos: O texto escolhido retrata qual problemática social? De que maneira esse tema é discutido na sociedade? Como pode ser instrumento de crítica social? O tema do seu texto faz sentido nos dias de hoje. Por quê?

Apresento o diário reflexivo dessa aula que registrou esse encaminhamento pedagógico:

*Em grupo, os estudantes fizeram a leitura de poemas-slams que foram entregues impressos em folha sulfite. A leitura foi realizada em voz baixa e depois eles escolheram um texto que mais despertou interesse. Cada grupo escolheu um estudante para realizar a leitura em voz alta do poema-slam para todos da sala de aula e depois cada grupo respondeu 04 questões. Dando sequência nas atividades, os estudantes fizeram uma nova leitura silenciosa do texto escolhido e o grupo identificou estrofes ou frases que despertou sentimentos ou emoções impactantes. Os estudantes foram instigados a revelar o motivo das suas escolhas, mas apenas registraram por escrito as considerações de cada grupo (Excerto do diário reflexivo escrito em 06/11/2023).*

Com os estudantes agrupados, fiz o seguinte questionamento: O texto escolhido retrata qual problemática social.

A seguir apresento as respostas dessa primeira pergunta:

**Grupo 1:** *“A entrada de crianças tão jovens na vida do crime”.*

**Grupo 2:** *“O racismo e o abuso sexual”.*

**Grupo 3:** *“O preconceito com as deficiências humanas”.*

**Grupo 4:** **Não respondeu.**

Utilizando as respostas dos estudantes que foram entregues à professora-pesquisadora: o grupo 1 escolheu o poema “Rafael da Silva Lima”, de Negafya, o grupo 2 “Preta, liberte-se”, de Mel Duarte, o terceiro grupo “Mudinho”, de Edvaldo Carmo dos Santos e o quarto grupo “Liberdade”, de Letícia Brito. Os estudantes citaram os temas que foram evidenciados no poema escolhido por eles. São temas de grande relevância social e retratam o que normalmente acontecem com muitas pessoas. O grupo 4 não quis responder à pergunta.

A segunda pergunta a ser respondida foi: De que maneira esse tema é discutido na sociedade? As respostas foram:

**Grupo 1:** *“É discutido nos jornais, internet, e é um assunto muito discutido, até porque as pessoas reagem com indignação”.*

**Grupo 2:** *“Especificamente nas redes sociais”.*

**Grupo 3:** *“É discutido pouco, e ignorado, fazendo assim o preconceito continua até nos dias de hoje”.*

**Grupo 4:** **Não respondeu.**

As respostas dos grupos evidenciaram que os temas: racismo, abuso sexual e crianças e jovens no mundo do crime são discutidos nos jornais, internet e redes sociais. O grupo 3 acha que o tema preconceito contra pessoas com deficiência é pouco discutido, ou seja, é um tema ignorado e é por isso que esse tipo de preconceito continua a existir nos dias de hoje. O grupo 04 aparece com a informação escrita em negrito, pois não respondeu à questão.

Dando sequência aos questionamentos, os estudantes responderam a seguinte pergunta: Como pode ser instrumento de crítica social?

As respostas nesta questão estão dispostas a seguir.

**Grupo 1:** *“A situação em si já é uma crítica social”.*

**Grupo 2:** *“Realizando a leitura”.*

**Grupo 3:** *“Para refletir a falta de respeito com as pessoas especiais”.*

**Grupo 4:** Não respondeu.

Essas respostas denotam que os temas evidenciados pelos estudantes podem ser instrumento de crítica social por meio de leituras e estudo em sala de aula. O grupo 3 acredita que a reflexão é muito importante. O grupo 4 não respondeu à questão.

Portanto, esses poemas-*slams* evidenciam uma rica discussão acerca do LC, pois proporcionam o questionamento das relações de poder, das desigualdades, das ideologias dominantes na sociedade e das diversas formas de injustiça e opressão. Essas discussões visam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos os indivíduos tenham voz e a oportunidade de participar da vida social, preceitos tão almejados no desenvolvimento do LC.

Em relação à pergunta: O tema do seu texto faz sentido nos dias de hoje. Por quê? Os estudantes responderam o seguinte:

**Grupo 1:** *“Sim, pois o crime está atingindo os mais jovens”.*

**Grupo 2:** *“Sim”. “Porque o racismo e o abuso sexual ainda ocorrem, e são um assunto discutido”.*

**Grupo 3:** *“Sim, ele faz muito sentido pois a sociedade ainda permanece com esse defeito da discriminação”.*

**Grupo 4:** Não respondeu.

As respostas acima indicam que esses temas fazem sentido nos dias de hoje, pois os jovens estão sendo atraídos pelo mundo do crime cada vez mais novos. Em relação ao racismo e o abuso sexual, os estudantes afirmaram que é algo que ainda acontecem na sociedade.

Para efeito do desenvolvimento do LC nos estudantes, foram analisados os argumentos apresentados nas perguntas acima respondidas: O texto escolhido retrata qual problemática social? De que maneira esse tema é discutido na sociedade? Como pode ser instrumento de crítica social? O tema do seu texto faz sentido nos dias de hoje. Por quê?

Quando os estudantes foram questionados de que maneira esse tema é discutido na sociedade, o grupo 3 apontou como resposta que as pessoas com deficiência sofrem preconceito e isso é pouco discutido e até ignorado pela sociedade.

Com este argumento apresentado foi possível responder a primeira pergunta para verificação do desenvolvimento do LC: “Os estudantes do 8º ano/participantes da pesquisa conseguem perceber quais são as vozes/grupos excluídos nos poemas-*slams*?”

Quando questionados com a pergunta: O tema do seu texto faz sentido nos dias de hoje. Por quê? O grupo 2 afirmou que o racismo e o abuso sexual são assuntos muito discutido na atualmente e que ainda acontecem nos dias de hoje. O grupo 3 afirmou que a discriminação ainda persiste na sociedade. Os argumentos apresentados serviram para responder a segunda pergunta para verificação do desenvolvimento do LC: Os participantes do grupo conseguem questionar as injustiças e discriminações denunciadas nos *slams*?

As respostas dos estudantes na pergunta: “O texto escolhido retrata qual problemática social?” serviu de parâmetro para verificação do desenvolvimento LC na terceira pergunta que é sobre se os participantes da pesquisa demonstram atitudes de respeito aos diferentes temas evidenciados nos poemas lidos. Como resposta os estudantes apontaram a entrada de crianças/jovens no mundo do crime, racismo e abuso sexual e preconceito contra as pessoas com deficiência sem apontar nenhum tipo de julgamento contra essas pessoas.

Conforme está escrito no excerto, solicitei que os estudantes ainda em grupo realizassem uma nova leitura silenciosa do texto escolhido e identificassem estrofes ou frases que despertassem sentimentos ou emoções impactantes. Vale ressaltar que a professora-pesquisadora instigou os estudantes a revelarem oralmente o motivo de suas escolhas e que, posteriormente, registrasse por escrito as suas considerações. Os estudantes apenas fizeram as considerações por escrito e se recusaram em participar oralmente.

Abaixo as frases ou estrofes identificadas pelos grupos e a justificativa apresentada:

**Grupo 1:** *“Aos 13, sua primeira ação. Fez um assalto, deu tudo certo, aí fudeu! Ele já tava no crime”.*

**Explicação do grupo 1:** *“Que um pré-adolescente entra na vida do crime para suprir seus desejos de ostentar. Mais algumas crianças e adolescentes entram para suprir suas necessidades básicas”.*

**Grupo 2:** *“Compararam-me com o “cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua”. Acreditei que nunca seria bela. Mas daí... Eu cresci... Me empoderei... Agora eu amo minha cor”!*

**Explicação do grupo 2:** *“Escolhemos esse texto, pois ele retrata o valor da mulher negra, a auto-confiança que elas devem ter”.*

**Grupo 3:** *“Não, meu nome é Edinho, porra...”*

**Explicação do grupo 3:** *“A fala que o nosso grupo mais gostou foi essa, ela reflete bastante sobre a desigualdade da sociedade entre as pessoas que são tratadas de maneira injusta pela população em geral”.*

**Grupo 4:** *“Mas hoje cedo um passarinho de pluma azul me visitou e trouxe história que, considero, são a verdade das memórias que trago da realidade: cores, sonhos, cheiros, pessoas, histórias, amizade”.*

**Explicação do grupo 4:** *“Eu escolhi essa parte porque fala o que é liberdade de ter sonhos, amizades, cores, histórias tudo isso é uma pessoa livre”.*

Percebe-se que as frases ou estrofes escolhidas pelos grupos apresentam justificativas variadas. O primeiro grupo apontou que os pré-adolescentes entram no mundo do crime, na maioria das vezes, para ostentar ou para suprir as necessidades básicas que não têm. O grupo 2 apresentou como justificativa que as mulheres negras mesmo diante de tanta dificuldade e preconceito que sofrem possuem valores e são dotadas de autoconfiança. O grupo 3 comentou que há na sociedade pessoas que são tratadas injustamente e assim sofrem desigualdade. O grupo 4 foi composto somente por um estudante, pois este se recusou a realizar estas atividades em grupo.

A professora-pesquisadora em nenhum momento forçou esse estudante e o deixou livre para realizar somente a atividade que ele se sentisse confortável. Sendo assim, o grupo 4 comentou que liberdade é poder ter sonhos, amizades e histórias. Tudo isso torna uma pessoa livre.

Pelas respostas evidenciadas, percebi o desenvolvimento do LC, pois os participantes da pesquisa foram capazes de analisar e questionar a realidade social, reconheceram as diversas formas de opressão, compreenderam as relações de poder e as desigualdade presentes na sociedade, se engajaram ao participar ativamente na resolução das questões com a apresentação de soluções para alguns dos problemas da sociedade e assim indivíduos desenvolveram sua autonomia e criticidade ao participaram da vida social.

Dando prosseguimento às atividades dessa etapa, os estudantes acessaram a plataforma do *YouTube* para assistirem aos vídeos “Vestibular”, de Kauê Tavano, e “Favelicídio”, de Ericson Carlos Silva. Fizeram a leitura de dois textos: o primeiro publicado no Jornal da USP, no dia 30/08/2021, intitulada de “Educação superior no Brasil é historicamente limitada e necessita de políticas públicas de acesso” e acessada no *link*: <https://jornal.usp.br/atualidades/formacao-na-educacao-superior-nao-pode-prescindir-de-politica-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao/> e o segundo com o título de “4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório”, de BBC News Brasil, publicado no dia 07 de dezembro de

2021. Depois das leituras dos textos, os estudantes deveriam relatar oralmente e por escrito as impressões deles sobre os textos lidos, mas se recusaram em relatar oralmente e por escrito as impressões deles. Como já foi mencionado anteriormente em outras etapas, os estudantes alegaram que não gostam de expor oralmente as opiniões deles.

Entreguei cópias de duas perguntas para serem lidas e respondidas individualmente e devolvidas à professora-pesquisadora. O compartilhamento oral das respostas não aconteceu, o motivo já foi explicado anteriormente.

Apresento as minhas narrativas do diário reflexivo com registro dessa aula:

*Os estudantes acessaram a plataforma do YouTube pelo Chromebook e assistiram aos vídeos “Vestibular”, de Kauê Tavano, e “Favelicídio”, de Ericson Carlos Silva. Fizeram a leitura de uma notícia e de uma reportagem. Os estudantes que tinham fone de ouvido escutaram o áudio do primeiro texto, pois alegaram que não gostam de ler textos muito extenso. Nenhum estudante relatou oralmente as impressões sobre os textos lidos. Aproveitei o momento e fiz algumas considerações sobre os textos lidos. Na sequência entreguei uma folha contendo 02 questões para cada estudante responder com base nos poemas-slams e nos textos lidos. Os estudantes responderam por escrito, com auxílio da professora, mas se recusaram a compartilhar as respostas oralmente com os demais estudantes (Excerto do Diário Reflexivo escrito em 19/11/2023).*

Conforme mencionei no excerto, os estudantes que possuíam fone de ouvido preferiram escutar o áudio do primeiro texto fazendo uso da tecnologia para facilitar ações do dia a dia e isso me chamou atenção.

No excerto do Diário Reflexivo relatei que os estudantes responderam duas perguntas com base nos vídeos “Vestibular”, de Kauê Tavano e “Fvelicídio”, de Ericson Carlos Silva. A primeira foi a seguinte: Você concorda com o autor do poema-*slam* “Vestibular” de que a educação superior no Brasil ainda é um privilégio? Por quê?

Todos os estudantes que responderam a essa pergunta concordam com a afirmação do autor do poema-*slam* “Vestibular” que a educação superior no Brasil ainda é um privilégio. A seguir algumas das respostas dadas pelos estudantes:

**Estudante 3:** *“Sim, pois nem todos os brasileiros conseguem pagar uma faculdade ou até cursar um curso”.*

**Estudante 4:** *“Sim, pois poucas pessoas têm condições para cursar. Pessoas de classe média/alta, e geralmente, pessoas com a cor de pele branca”.*

**Estudante 9:** *“Sim. Porque nem todos tem condições para cursar uma faculdade, dando prioridade para pessoas de pele clara e pessoas da classe alta e média”.*

**Estudante 12:** *Sim, porque os ricos tem mais facilidade e os pobres são mais difícil em ter acesso a educação superior”.*

Com esses argumentos apresentados foi possível responder a primeira pergunta para verificação do desenvolvimento do LC: “Os estudantes do 8º ano, participantes da pesquisa, conseguem perceber quais são as vozes/grupos excluídos nos poemas-*slams*?”. Ao afirmarem que nem todos conseguem ter acesso garantido às universidades, que as pessoas de classe média/alta e de pele clara têm prioridades, os estudantes evidenciam que as pessoas que não conseguem acessar o ensino superior são as vozes/grupos excluídos. Demonstrando de fato, que eles perceberam as vozes/grupos excluídos a partir das leituras e questionamentos dos textos trabalhados nesta Etapa 4. Como ressaltado por Duboc, “o letramento crítico busca encorajar os alunos a: [...] identificar questões voltadas para inclusão/exclusão” (Duboc, 2016, p. 67).

A professora-pesquisadora perguntou, também: Em relação ao poema-*slam* “Favelicídio”, o autor do texto faz a seguinte afirmação relacionada aos moradores das favelas “somos a imagem viva do preconceito e do descaso”. O que você pensa sobre isso? Comente.

Algumas das respostas obtidas foram:

**Estudante 1:** “Eu penso que as pessoas deveriam parar de normalizar as favela”.

**Estudante 3:** “*Eu acho que as pessoas deveriam parar de criticar e menosprezar as pessoas das favelas*”.

**Estudante 4:** “*Exatamente*”. “*Pois eles facilmente são alvos do preconceito do resto da população fora de lá*”.

**Estudante 5:** “Eu concordo, pois a sociedade normaliza muito a favela, empurram para debaixo do tapete todos os problemas e praticam preconceito com eles e fazem muito descaso”.

**Estudante 6:** “*Que nos mesmo sofremos preconceito, nós colocamos preconceito nas pessoas e com isso nosso mundo esta mudando pra ruim*”.

**Estudante 9:** “*Concordo. Porquê as pessoas romantizam, normalizam as favelas*”.

**Estudante 10:** “*Porque muitos julgam pela aparência ou pela sua pele ser pouco mais escura*”.

**Estudante 12:** “*As pessoas das favelas sofrem preconceito por causa da cor ou por causa de que não tem dinheiro. O descaso porque eles não são bem recebidos no hospital etc...*”

As justificativas apresentadas a essa pergunta retratam que os participantes conseguiram identificar as injustiças e discriminações que algumas pessoas sofrem causadas pela cor, pela falta de dinheiro e também por morarem, muitas vezes, em lugares que são desprovidos de alguns recursos necessários ao bem-estar da população. Com esses argumentos, os estudantes responderam a segunda pergunta de avaliação do LC que é sobre: Os participantes do grupo conseguem questionar as injustiças e discriminações denunciadas nos *slams*?

Dando sequência nas atividades desta etapa, os estudantes receberam cópias em papel sulfite do poema-*slam* “Manas”, de autoria da *slammer* Mariana Félix, para uma leitura silenciosa no primeiro momento e depois em voz alta por um estudante que seria convidado dentre os integrantes da turma. Os estudantes se recusaram a ler em voz alta o poema.

Depois os estudantes leram mais duas notícias. A primeira publicada no dia 26/04/2019 com o título de “Participação dos homens nas tarefas domésticas cresceu, diz IBGE” disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/26/participacao-dos-homens-nas-tarefas-domesticas-cresceu-diz-ibge.ghtml> e a segunda notícia publicada no dia 08/03/2023 intitulada de “Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas” que pode ser acessada no *link*: [Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas | Monitor da Violência | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/brasil/noticia/2023/03/08/brasil-bate-recorde-de-femicidios-em-2022-com-uma-mulher-morta-a-cada-6-horas-monitor-da-violencia-g1.globo.com). A leitura foi realizada em conjunto com todos da sala, inclusive com o auxílio professora-pesquisadora. Pouquíssimos estudantes fizeram algum comentário relacionados aos textos lidos. Depois disso, os estudantes responderam por escrito as atividades da seção Interação com o texto. O momento de socializar, oralmente, as respostas não aconteceu, pois os estudantes se recusaram a participar e o motivo já foi dito na etapa anterior.

Apresento a seguir os três (03) questionamentos realizados com os estudantes. O primeiro foi: No poema-*slam* lido, a autora do texto questiona a divisão dos serviços domésticos em uma relação entre homens e mulheres. As mulheres têm contribuído com a renda familiar e, muitas vezes, são responsáveis exclusivamente das atividades do lar. O que você pensa sobre isso?

As respostas dos estudantes foram:

**Estudante 1:** *“O que eu penso sobre isso é desigualdade acontece normalmente e não tem solução”.*

**Estudante 3:** *“Eu penso que os homens de hoje em dia ainda vive como antigamente, pois para eles não precisam ajudar as mulheres”.*

**Estudante 4:** *“Devido a pobreza na maioria das famílias, a situação é precária, os maridos saem para trabalhar a maior parte do dia, cansados ao chegar em casa. Além de sustentar a casa, ainda devem limpar a casa: mesmo sem tempo, ainda não são incapacitados de fazer o mínimo, sua parte, como lavar sua louça e limpar o que suja”.*

**Estudante 5:** *“Eu acho que isso devia mudar pois é machismo”.*

**Estudante 8:** *“Que é errado pois a mulher chega cansada do trabalho e tem que fazer mais o trabalho domestico”.*

**Estudante 9:** *“Penso que isso é uma grande desigualdade, pois os dois contribuem com a renda familiar, mas apenas a mulher realizar as tarefas domésticas, não é justo”.*

**Estudante 12:** *“Um erro as mulheres não tem que fazer tudo dentro de casa”.*

Em relação à segunda pergunta: Leia a informação abaixo retirada da matéria publicada no portal de notícias da Globo que aborda a participação dos homens nas tarefas domésticas: As mulheres dedicam, em média, 21 horas por semana aos cuidados da casa, quase o dobro do tempo dos homens. O que você acha que pode ser feito para mudar essa situação?

Algumas das respostas foram as seguintes:

**Estudante 1:** *“Como não há muita solução, na minha opinião deveria ter um pouco de justiça entre esses lados”.*

**Estudante 3:** *“Os homens ter a capacidade de ajudar nos afazeres de casa pois se eles lavarem uma louça eles não vão deixar de ser homens”.*

**Estudante 4:** *“Melhoria nos mercados de trabalho. Assim, as mulheres teriam melhores opções de horários, o que levaria a uma agenda melhor organizada sem muito esforço”.*

**Estudante 5:** *“Eu acho que os homens precisam fazer mais tarefas domésticas e parar de pensar que somos feitas para ficar presa em casa e fazendo serviços domésticos”.*

**Estudante 8:** *“Os dois devem dividir os trabalhos domésticos”.*

**Estudante 9:** *“Eu acho que isso deveria ser um assunto mais discutido e debatido pela sociedade”.*

**Estudante 12:** *“Há os homens de casa tem que ajudar também não é só a mulher que tem que fazer tudo dentro de casa”.*

Para efeito de verificação do LC nos estudantes, as respostas apresentadas nas duas perguntas acima respondem a segunda questão: Os participantes do grupo conseguem questionar as injustiças e discriminações denunciadas nos *slams*? Um dos exemplos é a resposta do estudante 9 afirmando que as mulheres são tratadas com desigualdade, pois também contribuem com a renda familiar e normalmente são as que mais se dedicam ao trabalho doméstico.

A leitura da matéria e do poema-*slam* possibilitou aos aprendizes estarem inseridos em um ensino fundamentado pelas perspectivas do LC. A análise dos textos contribuiu para a formação crítica de cidadãos provocadores e inquietos diante das desigualdades refletidas no seu cotidiano. Sendo assim, foram estimulados a desenvolver as competências de leitura de textos (orais e escritos) de maneira a problematizar as questões sociais e políticas que fazem parte dos seus cotidianos. Isso provocou uma mudança social que se traduziu em uma práxis constante de

questionamento, reflexão e ação, buscando construir um mundo mais justo, igualitário e democrático.

Em continuidade aos exercícios dessa seção, foi perguntado o seguinte: O poema-*slam* também aborda a questão da violência doméstica que muitas mulheres sofrem diariamente. Releia o título da matéria “Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas”, publicado no dia 08/03/23 no portal de notícias da Globo. Comente qual foi a sua experiência em ler o texto “Mana” da *slammer* Mariana Félix e a notícia que trata da violência contra as mulheres. As respostas dos estudantes a essa pergunta estão transcritas a seguir:

**Estudante 1:** *“O texto foi muito reflexionista, inspirador e muito emocional”.*

**Estudante 3:** *“Uma experiência boa, pois com essas notícias as pessoas podem ter uma noção do que as mulheres passam dentro de casa e não podem falar nada pois está com medo de sofrer violência doméstica”.*

**Estudante 4:** *“Rever coisas que eu já sabia, ainda podendo debater com meus colegas, revendo opiniões ou as fortalecendo”.*

**Estudante 5:** *“Eu achei que foi super necessário pois é uma coisa que acontece no dia a dia”.*

**Estudante 8:** *“Que é muito triste ver essas mulheres morrerem só por ser mulher”.*

**Estudante 9:** *“Senti uma grande tristeza e preocupação em saber que isso é uma realidade do nosso país”.*

**Estudante 12:** *“Muito bom abordar esse tipo de conteúdo”.*

Com relação à terceira pergunta do LC: Os participantes da pesquisa demonstram atitudes de respeito aos diferentes temas/ou as diversidades evidenciadas nos poemas lidos? Com base nas respostas acima, percebe-se que os estudantes demonstram atitudes de respeito referente ao tema “Feminicídio”, evidenciando que é um tema pertinente e que deve ser abordado na escola, pois muitas mulheres morrem unicamente por ser do sexo feminino e se sentem preocupados em saber que essa é a realidade no nosso país.

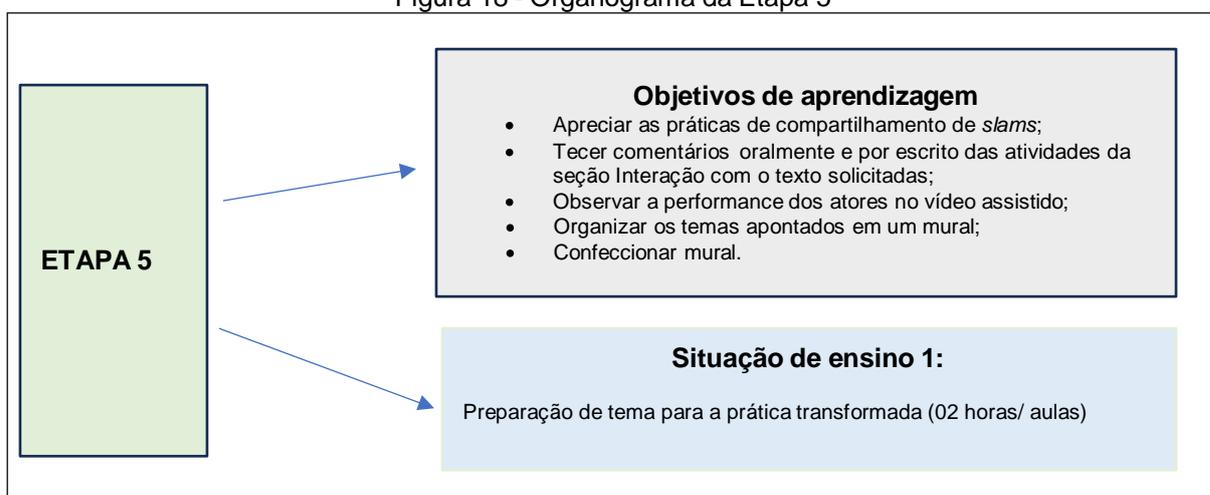
As interações nessa etapa com os textos lidos e estudados possibilitaram compreensões da diversidade de opiniões evidenciadas nas respostas das atividades da seção Interação com o texto.

De acordo com os dados coletados acima, é possível afirmar que os estudantes mostraram ter capacidade de perceber quais são as vozes/grupos excluídos nos poemas-*slams*, conseguiram questionar as injustiças e discriminações denunciadas nos textos lidos e demonstraram ter atitudes de respeito aos diferentes temas/ou as diversidades evidenciadas nos poemas lidos.

Com isso, a leitura sob a perspectiva do LC, possibilitou aos estudantes e a professora-pesquisadora a construção de “cidadãos participativos que se solidarizam com as diferenças, cidadãos crítico-reflexivos que se comprometem uns aos outros e agem para construir concepções de um mundo melhor e alternativas para que seja alcançado” (Jordão, 2016, p. 51).

#### 4.5 A preparação de tema para a prática transformada ou produção final

Figura 18 - Organograma da Etapa 5



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

#### Situação de ensino 1 – Preparação de tema para a prática transformada (02 horas/ aulas)

Nesta etapa, propus a definição dos temas para a produção textual. Para isso, os objetivos de aprendizagem foram: a) apreciar as práticas de compartilhamento de *slams*; b) tecer comentários oralmente e por escrito às atividades da seção Interação com o texto; c) observar a performance dos atores no vídeo assistido; d) organizar os temas apontados em mural; e) confeccionar mural.

Os estudantes assistiram ao vídeo “*Slam* de cortinhas - Mostra em casa com arte 2”, disponível no canal do *YouTube*, observaram os temas desenvolvidos na produção dos *slams* e a performance dos *slammers* frente as câmeras.

Pouquíssimos estudantes expressaram a opinião deles referente à performance dos atores do vídeo. Na sequência, com os estudantes organizados em pequenos grupos, eles apontaram alguns temas presentes no vídeo assistido e também sugeriram outros com base no interesse deles. Transcreveram em folhas de

papel sulfite que foram distribuídas e assim montaram um cartaz com os temas escolhidos. Esses temas elencados foram usados para a produção final.

Apresento a seguir a imagem do cartaz confeccionado pelos estudantes:

Figura 19 - Tela com cartaz produzido pelos estudantes



Fonte: Mural *on-line* da ferramenta *Padlet* criado para a pesquisa.

Dando prosseguimento nas ações desta etapa, os estudantes responderam mais três perguntas para a efetivação do LC referente ao gênero *slam*. As perguntas da seção Interação com o texto foram respondidas somente por escrito e individualmente, não sendo possível o compartilhamento oral das questões para um possível debate.

Quando questionados sobre a questão: Você acha que os temas abordados nos poemas-*slams* lidos durante o desenvolvimento da pesquisa são discutidos, frequentemente, em nossa sociedade? Por quê?

A seguir, as respostas dos estudantes:

**Estudante 1:** “*Sim; Os temas são populares em nossa sociedade hoje em dia, porque trazem a realidade de problemas e causas serias*”.

**Estudante 2:** “*Sim, pois ele traz varias realidades sociais, que são criticamente discutidas, como desigualdade racial, social entre outros*”.

**Estudante 4:** “*Sim. Porque há casos de ocorrência muito recentemente, o que faz as pessoas aumentarem e discutirem sobre*”.

**Estudante 5:** “*Sim, pois tem varias palestras e influenciadores falando sobre na internet, mesmo que essas coisas ocorrem frequência não é falta de ensino*”.

**Estudante 6:** “*Sim por que são coisas que acontecem com essas pessoas, preconceito que elas sofrem*”.

**Estudante 7:** “*Sim; pois os poemas-slams retratam causas importantes*”.

**Estudante 8:** “*Sim, porque falam de fatos que acontece na sociedade*”.

**Estudante 9:** “*Não. Porquê ainda vem acontecendo bastante*”.

**Estudante 12:** “*Sim, porque são coisas que acontecem no dia a dia com as pessoas*”.

Com base nas respostas, a maioria dos estudantes afirmou que os temas abordados durante o desenvolvimento da pesquisa são discutidos frequentemente na sociedade, exceto o estudante 9. Para o estudante 9, a discussão dos temas na sociedade não acontece frequentemente.

Em relação à segunda pergunta: Você acredita que por meio do gênero *slam* as pessoas menos favorecidas de nossa sociedade podem ser ouvidas? As respostas a essa pergunta, foram as seguintes:

**Estudante 1:** “*Sim; as pessoas que se empenham e tem voz e vontade podem se destacar e por meio disso conseguem ser ouvidas*”.

**Estudante 2:** “*Sim, pois eles trazem suas realidades em forma de poemas, que podem ser ouvidas com mais frequencias como poemas falados*”.

**Estudante 4:** “*Sim. Pois, na maioria dos casos, é delas que estamos falando*”.

**Estudante 5:** “*Sim, pois é uma forma deles se expressar e também de ver a realidade deles*”.

**Estudante 6:** “*Sim. Por que é uma forma em que ela acharam para falar sobre seus problemas*”.

**Estudante 7:** “*Sim, pois o poema-slam fala sobre causas importantes que precisam ser ouvidas*”.

**Estudante 8:** “*Sim, porque é forma delas se manifestarem*”.

**Estudante 9:** “*Sim. Pois através do texto as pessoas podem ver a realidade de outras e combater isso, ajudar*”.

**Estudante 12:** “*Sim, porque é uma forma que elas acharam para falar sobre seus problemas*”.

Os estudantes afirmaram que por meio do gênero *slam*, os menos favorecidos podem ser ouvidos pela sociedade, já que retrata causas importantes.

Para finalizar as atividades dessa etapa, apresento a terceira pergunta: Você considera que o poema-*slam* pode promover a reflexão e o combate ao preconceito social, racial, religioso e de gênero?

A seguir, as respostas dos estudantes:

**Estudante 1:** “*Sim; O poema-slam em si já causa uma reflexão, e chama atenção podendo motivar o respeito em geral, nessas causas, concietizando as pessoas*”.

**Estudante 2:** “*Sim, pois ele traz reflexão contra o preconceito e o julgamento*”.

**Estudante 4:** “*De certa forma sim, irá apoiar as pessoas por meio de diálogos, assim, as fortalecendo. Não que eu ache que seja certo debater sobre algo que nem deveria existir, o que é impossível de se reverter. As pessoas sempre vão falar e isso é definitivo*”.

**Estudante 5:** “*Sim. Porque esses assuntos são muito sérios e se você ler algum e tiver um pingo de senso vai refletir sobre*”.

**Estudante 6:** “*Sim, por que esse poema do gênero-slam fala muito sobre o preconceito que devemos combater e o poema-slam vai incentivar pessoas a lutar contra o preconceito.*”

**Estudante 8:** “*Sim, porque é uma maneira de conscientizar as pessoas*”.

**Estudante 9:** “*Sim, pois é um modo de discutir sobre o tema e debater sobre tomar as devidas providências*”.

**Estudante 12:** “*Sim, porque o gênero slam fala muito sobre o preconceito racial, religioso e de gênero outros problemas*”.

Como evidenciaram as respostas dos estudantes, o trabalho pedagógico com o gênero *slam* foi assertiva, já que auxiliou na aprendizagem, propiciou discussões de temas de grande relevância social e reflexões que contribuíram para o desenvolvimento do LC. Para Jordão (2016) “o LC trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola” (Jordão, 2016, p. 52).

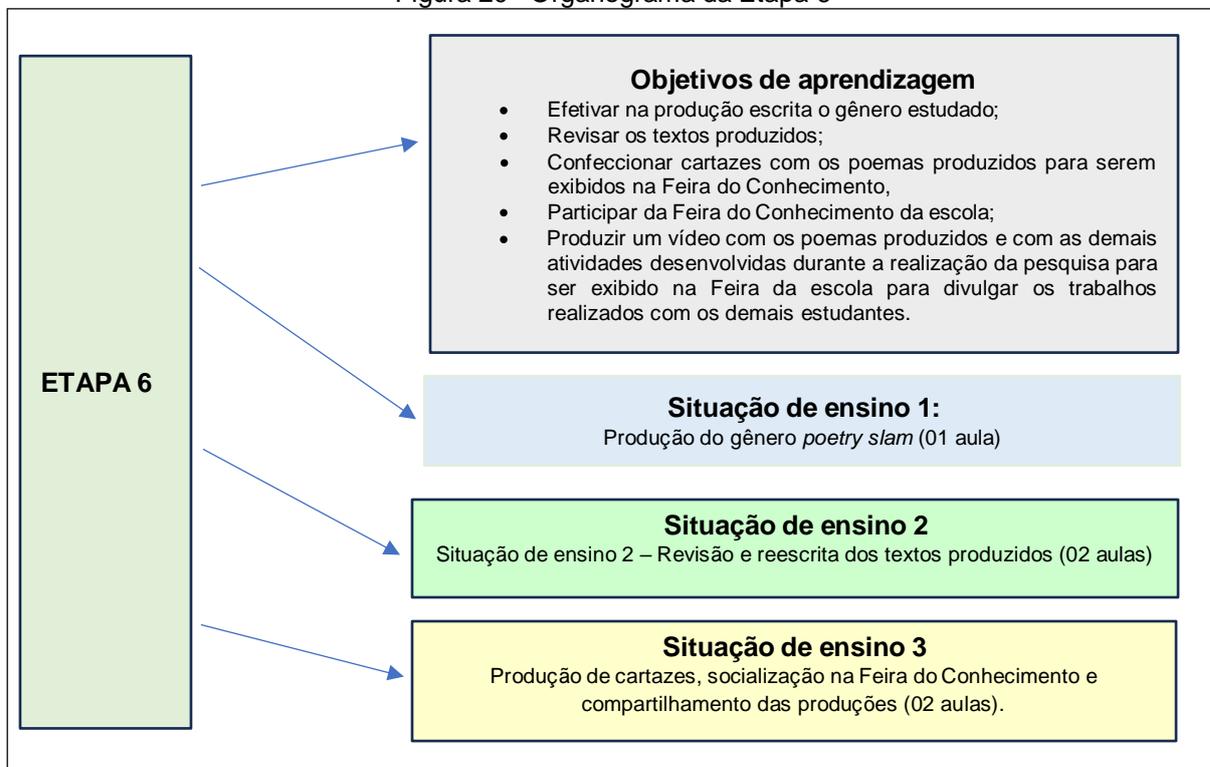
Nesse sentido, entendo que utilização do gênero *slam* no espaço escolar, foi necessário, pois

o LC costuma buscar práticas não-canônicas, alternativas às práticas legitimadas que em alguns espaços talvez não possam ser questionadas; ele contrapõe as práticas do senso comum a outras práticas possíveis, vislumbra caminhos não trilhados, estabelece práticas contingentes, sempre abertas ao questionamento e à mudança (Jordão, 2016, p. 51- 52).

O uso do gênero *slam* que ainda não é muito conhecido aliado a outros gêneros que foram trabalhados nas etapas da pesquisa propiciou situações para além das questões gramaticais da língua, sem deixar de lado, o questionamento da mensagem, do momento sócio-histórico de construção e da interpretação à luz da realidade observada pelos participantes da pesquisa.

#### 4.6 A prática transformada: produção de *slams* e os resultados de todo o processo desenvolvido

Figura 20 - Organograma da Etapa 6



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Esta etapa do PD foi o momento de os estudantes colocarem em evidência as habilidades e a criticidade desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem.

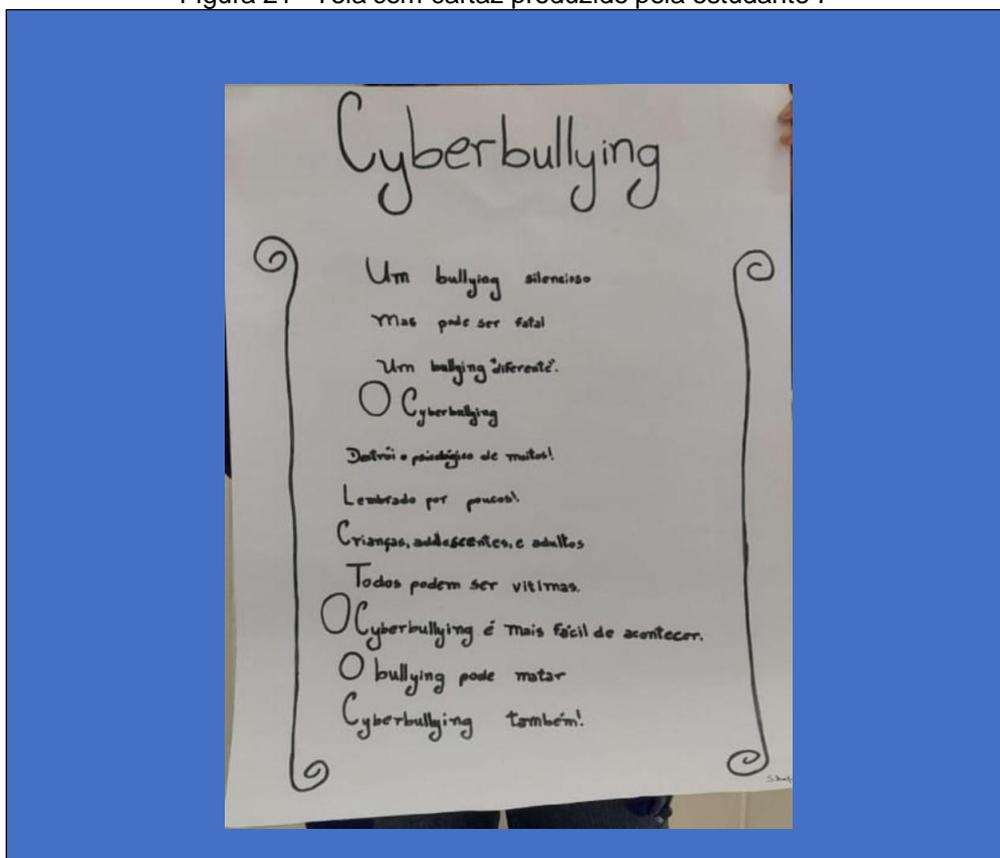
Para isso, antes do início aos trabalhos, planejei a oferta de um *coffee break*, mas isso não foi possível, pois não tivemos autorização da diretora da escola. Diante disso, os estudantes iniciaram a produção de poemas-*slams* com os temas elencados na etapa 5. Para a produção, alguns deles fizeram em grupo e outros preferiram produzir individualmente.

Com a primeira versão pronta dos textos sob a minha mediação e motivação, os estudantes fizeram a revisão e a reescrita dos poemas para que possíveis adequações fossem realizadas. Nesse sentido, atuei como mediadora e busquei avaliá-los e mobilizá-los a realizarem a autoavaliação dos poemas, a fim de que demonstrassem com a prática transformada, o nível de apropriação dos conhecimentos relativos ao gênero *slam* e do desenvolvimento da percepção crítica. Ao finalizarem as produções dos poemas, foram confeccionados apenas dois cartazes

e as demais produções foram digitadas para serem exibidas e socializadas com os demais estudantes da escola na Feira do Conhecimento. Um estudante do 8º ano foi convidado a fazer um vídeo de todas as atividades realizadas nas etapas da pesquisa que também foi exibido na Feira da escola.

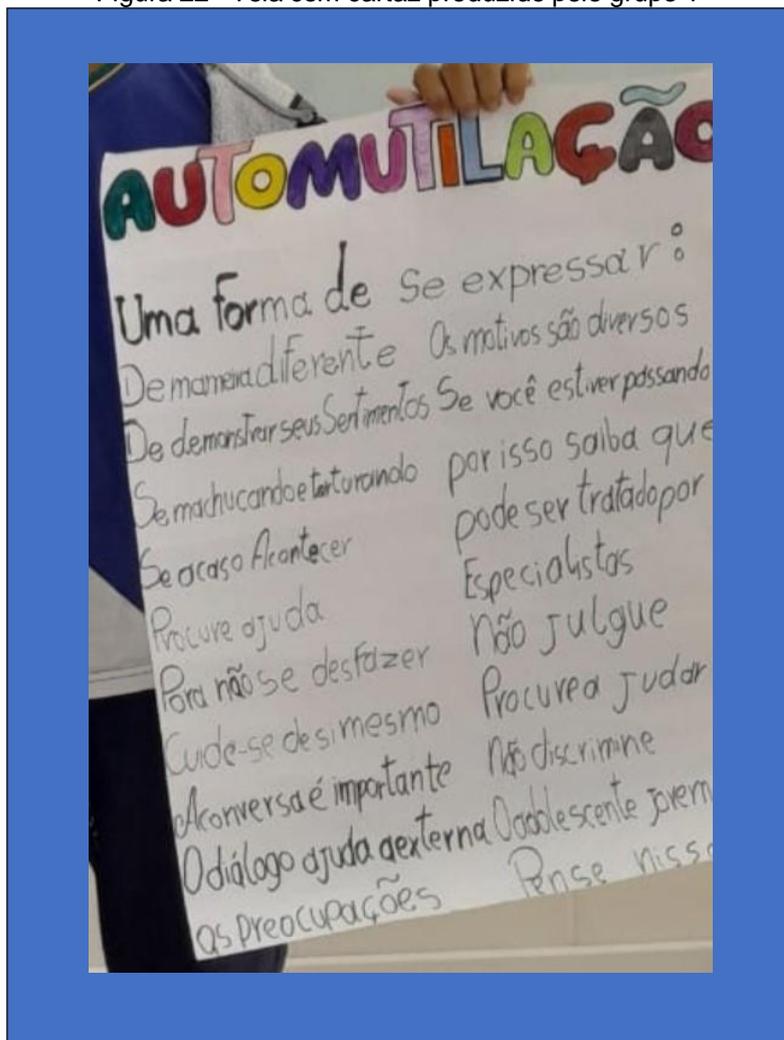
A partir deste ponto, compartilharei as produções dos estudantes, para observação dos resultados do processo de apropriação do gênero *slam*, conforme estudado na Etapa 3 dessa pesquisa.

Figura 21 - Tela com cartaz produzido pela estudante 7



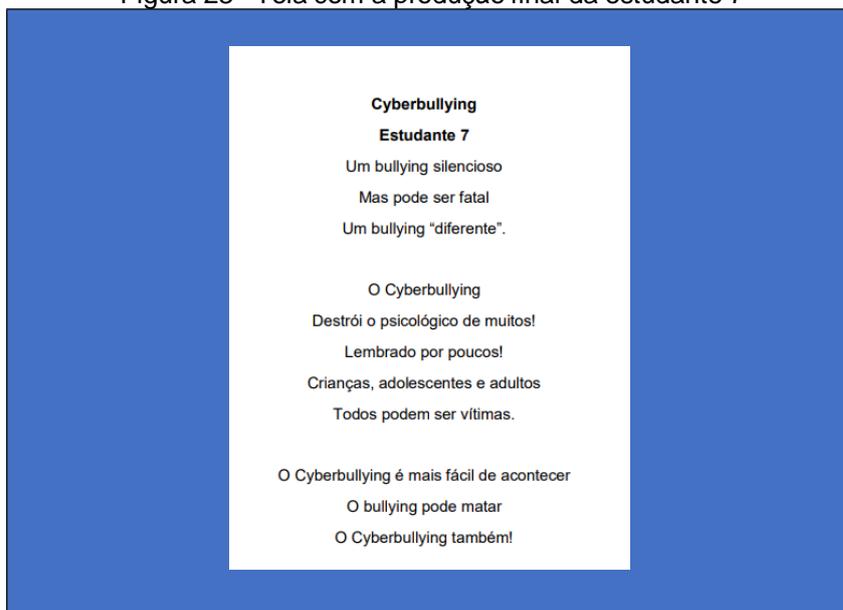
Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

Figura 22 - Tela com cartaz produzido pelo grupo 1



Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

Figura 23 - Tela com a produção final da estudante 7



Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

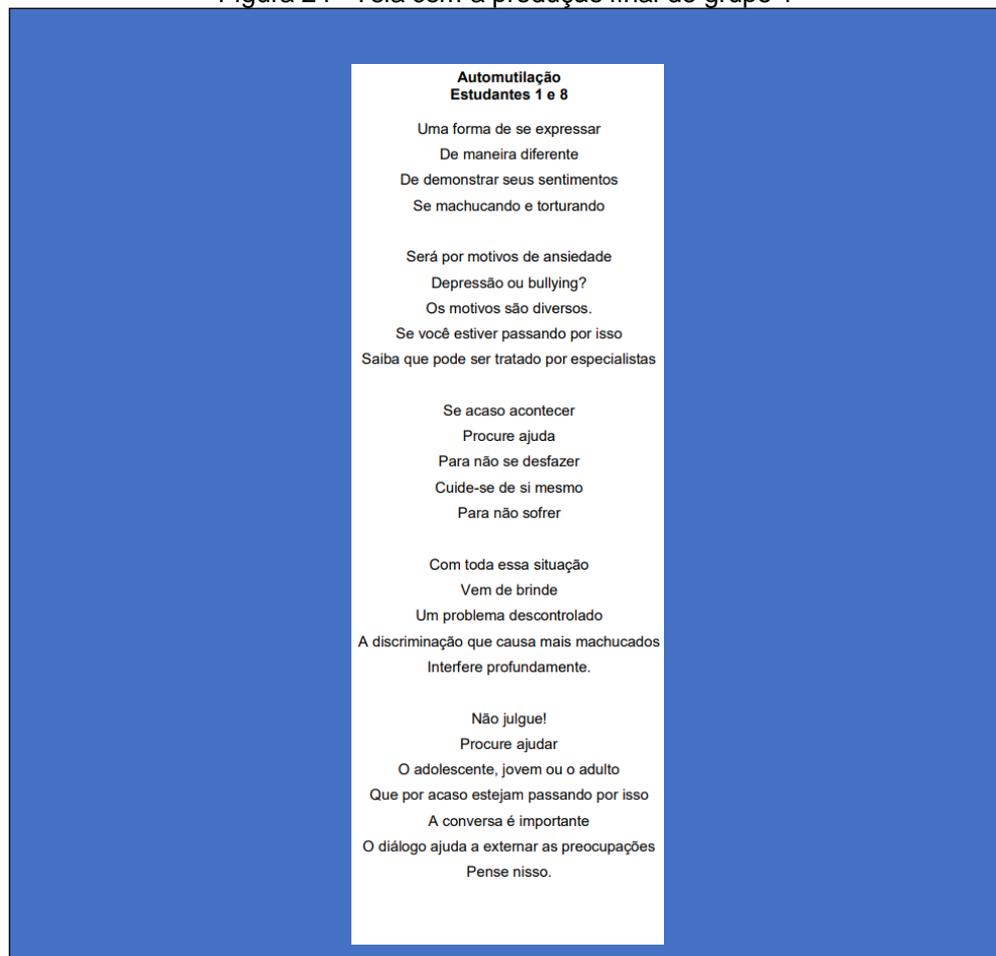
A estudante 7 foi uma das que não tinha realizado a produção inicial, pois alegou que não tinha condições de escrever sobre nada. A escrita do poema final mostra que houve avanços decorrentes de todo o processo desenvolvido durante as ações da pesquisa.

A estudante da pesquisa escreveu sobre o bullying cibernético, que é um tipo de violência praticada contra alguém na internet, em redes sociais ou outro meio digital para apresentar o caráter de denúncia da realidade em que vive.

O poema produzido contém onze (11) versos, distribuído em três (03) estrofes. A primeira estrofe contém três (03) versos, a segunda cinco (05) e a terceira estrofe três (03) versos. O poema não apresenta rimas. Lembrando que apresentar rimas não era requisito obrigatório.

A variedade linguística utilizada foi popular e a estudante apresentou um diálogo com o ouvinte por meio da explicitação de uma mensagem de alguém que é ou foi vítima do bullying cibernético e que sabe das consequências dessa ação. A estudante afirma que o *cyberbullying* é lembrado por poucos e nesse sentido, Jordão (2016, p. 47), enfatiza que “problemas podem, evidentemente, tornar-se empecilho quando ignorados, ocultados, disfarçados; no entanto, quando explicitados [...] podem produzir uma melhoria nas relações entre os envolvidos [...]”. Ao explorar esse tema, a estudante contribuiu para que melhoria possam acontecer no ambiente escolar.

Figura 24 - Tela com a produção final do grupo 1



Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

Os estudantes 1 e 8 fizeram a produção escrita em grupo. A estudante 1 havia realizado a produção inicial na Etapa 1 e o estudante 8 foi um dos que alegaram não ter condições de escrever sobre poema-*slam* quando solicitado.

O grupo 1 elegeu como tema principal da produção final, as causas da automutilação e o preconceito que essas pessoas sofrem. Os colaboradores da pesquisa desenvolveram o seu texto em caráter de denúncia da realidade vivida.

O poema contém vinte e seis (26) versos, distribuído em cinco (05) estrofes. A primeira estrofe apresenta quatro (04) versos, a segunda, terceira e a quarta cada uma tem cinco (05) versos e a quinta estrofe apresenta seis (06) versos. O poema apresenta rimas na terceira e na quarta estrofe. Na terceira estrofe, o 1º verso rima com o 3º e o 5º verso. Já na quarta estrofe há rimas entre o 3º e o 4º verso.

A linguagem utilizada foi a informal que é predominância no gênero *slam*.

O grupo 1 procurou estruturar seu poema por meio do diálogo e perguntas frequentes realizadas na 2ª estrofe com a explicitação das relações de poder, ou seja, o oprimido é a pessoa que sofre preconceito e o opressor é quem pratica.

Em análise à produção da 1ª Etapa pela estudante 1 e a do estudante 8 que não conseguiu realizar a produção inicial, a avaliação da produção final demonstra que houve avanço significativo do grupo quanto à apropriação das características do gênero *slam* e aos sentidos que construíram aos textos elaborados nas duas Etapas, mesmo com algumas inadequações quanto à pontuação.

Figura 25 - Tela com a produção final da estudante 11

Reflexão sobre coisas sérias!	
estudante 11	
<p>O pensamento suicida vem de muitas maneiras, Pode ser um trauma, um abuso, a violência doméstica sofrida. Quando a causa do pensamento suicida Estiver ligada ao abuso sexual Pensamentos horríveis começam a surgir. Nojo de si mesmo, Abandono de coisas habituais. Tomar banho nem pensar. Escovar os dentes e pentear os cabelos de jeito nenhum!</p> <p>Uma pessoa que tira a sua própria vida Não suportou o que não estava legal Dentro de si mesma. Não suportou a dor dentro do seu coração.</p> <p>As causas que levam ao suicídio Não é frescura não! É coisa séria. Que precisa ser tratada, não discriminada.</p>	<p>Dê atenção ao seu amigo desaminado, Ao adolescente que só fica no celular Que não quer conversar, que está sempre quieto. Aquele que corta os pulsos. Não julgue essas pessoas!</p> <p>A automutilação é algo sério. Você sabia? Problemas em casa ou preconceito podem estar acontecendo. Em vez de julgar, vamos ajudar! Para que muitos não sejam levados Vamos juntos ajudar o próximo Porque amanhã pode ser tarde.</p>

Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

A estudante 11 foi uma das que não conseguiu realizar a produção inicial, alegou que não tinha condições de escrever sobre nada. Foi uma estudante que faltou na maioria dos encontros, se recusou a responder muitas das perguntas da seção Interação com o texto solicitadas, mas na realização da produção final estava presente e fez questão de produzir.

A colaboradora da pesquisa elegeu como tema as causas que levam ao suicídio e apresentou em forma de denúncia a realidade externada no poema.

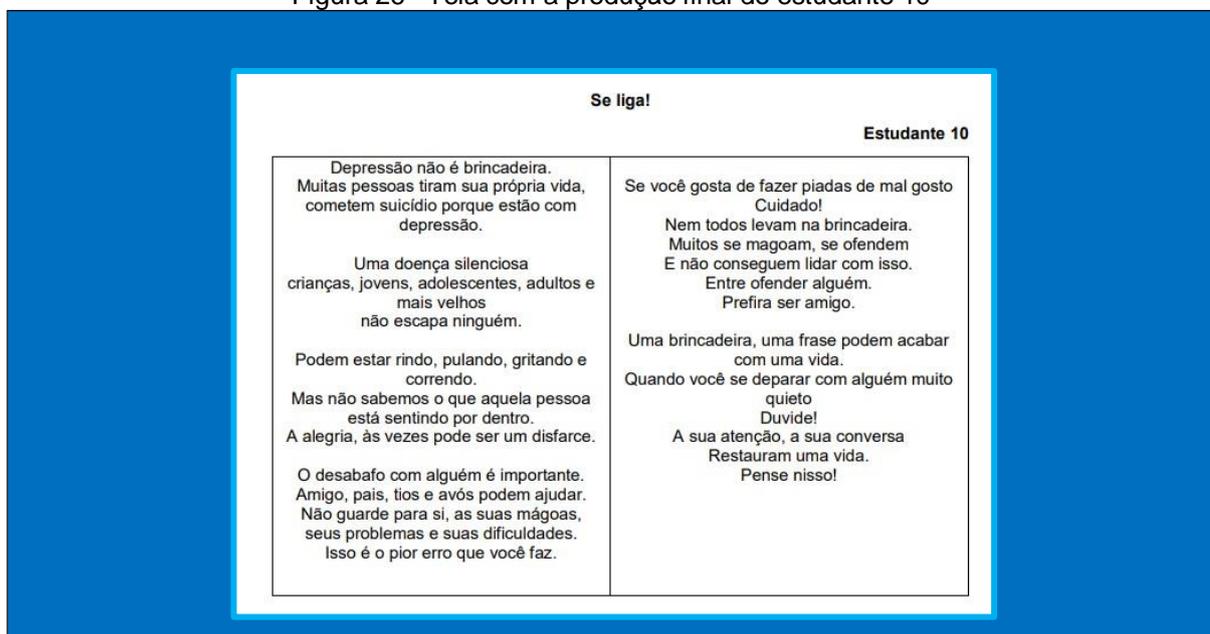
O poema contém vinte e nove (29) versos, distribuído em cinco (05) estrofes e não apresenta rimas. A primeira estrofe tem nove (09) versos, a segunda e a terceira quatro (04) versos, a quarta estrofe tem cinco (05) versos e a quinta sete (07) versos.

A linguagem utilizada na produção final foi a popular, que é característica do gênero *slam*. Embora a linguagem popular seja predominância no *slam*, a professora-pesquisadora revisou alguns aspectos relacionados à concordância e à pontuação na Etapa 3 para que possíveis adequações fossem realizadas na produção final.

A estudante procurou estruturar seu poema por meio do diálogo e perguntas frequentes com a explicitação da mensagem do oprimido para o opressor, ou seja, as pessoas que passam por isso são os oprimidos e os opressores são os que discriminam.

Levando em consideração que a colaboradora da pesquisa não conseguiu realizar a produção inicial, a avaliação da produção final demonstrou avanços, decorrentes de todo o processo desenvolvido durante as ações das etapas da pesquisa.

Figura 26 - Tela com a produção final do estudante 10



Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

O estudante 10 também foi um dos que não conseguiu realizar a produção inicial proposta na 1ª Etapa. A escrita do seu texto final apresentou como tema principal a depressão, sintomas e causas.

O colaborador da pesquisa escolheu esse tema com base na sua realidade e desenvolveu em caráter de denúncia, explicitando o que é a depressão e que isso

pode levar ao suicídio. Frisa a importância do diálogo com amigos e também da família com redes de apoio e condena as brincadeiras inadequadas.

O poema do estudante se estrutura em vinte e sete (27) versos, distribuídos em seis (06) estrofes. A primeira, segunda e terceira estrofes apresentam três (03) versos, a quarta tem cinco (05) versos, a quinta estrofe tem sete (07) versos e a sexta contém seis (06) versos.

A linguagem utilizada na escrita do poema foi a informal, estabelecendo, assim, um diálogo com o ouvinte/leitor. Embora o estudante não tenha realizado a produção inicial, a avaliação da produção final demonstrou avanços significativos, decorrentes de todo o processo desenvolvido durante as ações das etapas da pesquisa.

Figura 27 - Tela com a produção final do grupo 2



Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

Os estudantes do grupo 2 também não realizaram a produção inicial da Etapa 1. A produção final do grupo teve como tema as causas do suicídio e a importância do combate ao preconceito. Desenvolveu o tema em caráter de denúncia da realidade vivida alertando sobre o preconceito evidenciado nessa situação.

A escolha da linguagem utilizada foi a popular, por meio do empoderamento da palavra escrita, características evidenciadas na escrita do poema-*slam*.

O poema produzido apresenta-se distribuído em cinco (05) estrofes, contendo vinte e um (21) versos e não tem rima. A primeira estrofe tem sete (07) versos, a segunda, quarta e quinta estrofe têm três (03) versos e a terceira apresenta cinco (05) versos. Embora os estudantes não tenham realizado a produção inicial, a avaliação da produção final demonstrou avanços significativos, decorrentes de todo o processo desenvolvido durante as ações das etapas da pesquisa.

Figura 28 - Tela com a produção final da estudante 3

**Violência doméstica de novo!**

**Estudante 3**

<p>A violência doméstica acontece com as mulheres até hoje. É algo que muitas das vezes elas não conseguem falar com ninguém. Muito menos denunciar para polícia.</p> <p>A ameaça que sofre do companheiro É tão grande! Que elas não conseguem achar a sua voz. O medo que sentem tomam conta de tudo.</p> <p>Se elas falarem Alguma coisa pior, pode acontecer? Será? Na maioria das vezes Vizinhos, amigos e familiares até sabem de tudo o que acontece. Mas não falam nada, permanecem em silêncio. Por quê? Em briga de casal ninguém mete a colher? Mete sim.</p>	<p>A violência contra a mulher é crime. Se você sabe de tudo o que acontece, presença e nada faz. Cuidado! Você pode se tornar um cúmplice de um crime. Então reaja sempre. Ajude a denunciar para a polícia se você souber de alguma coisa de violência doméstica.</p> <p>Ei, você! Que estiver passando por isso. Denuncie! Você não está sozinha nessa causa. Não guarde isso só para você. As pessoas precisam saber, que você é mais uma vítima dessa sociedade machista.</p>
--	--

Fonte: Mural *on-line* da plataforma *Padlet* criado para a pesquisa.

A estudante 3, foi uma das que realizou a produção inicial na Etapa 1. Em comparação à produção verificada na Etapa 1, houve avanço significativo da estudante em relação à apropriação das características do gênero *slam* e aos sentidos que construíram aos textos elaborados nas duas Etapas do desenvolvimento da pesquisa.

Na produção final elegeu como tema principal a violência doméstica sofrida por muitas mulheres. Desenvolveu o tema apresentando o caráter de denúncia da realidade externada por muitas mulheres.

Utilizou a variedade linguística popular por meio do empoderamento da palavra escrita.

Explicitou as relações de poder, ou seja, o poema apresenta a mensagem do oprimido para o opressor. Oprimido é a vítima de violência doméstica e o opressor é aquele que pratica a violência.

A colaboradora da pesquisa fez uso do diálogo com o ouvinte por meio de perguntas frequentes utilizadas no poema escrito.

O poema da estudante apresenta trinta e dois (32) versos, distribuídos em cinco (05) estrofes. Na primeira estrofe tem cinco (05) versos, na segunda quatro (04) versos, na terceira tem nove (09) versos e na quarta e quinta estrofe têm sete (07) versos cada uma.

Enfim, é possível afirmar que as produções finais, que resultaram na Prática Transformada foram exitosas. Os estudantes demonstraram ao longo do processo, que se apropriaram das características do gênero *slam* e isso possibilitou o desenvolvimento do LC. As atividades realizadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, as discussões e os conhecimentos prévios permitiram aos estudantes a apropriação de conhecimentos e assim construísem sentidos. As leituras de textos do gênero *slam* e de outros gêneros nas ações das etapas evidenciaram questões sociais, como o descaso, a exclusão de alguns grupos por causa da cor de pele, do gênero, condição social, entre outras características individuais permitiram que os estudantes refletissem sobre isso. Houve a apropriação das características do gênero *slam* e o resultado com a prática efetivada das produções.

Convém reafirmar que a avaliação ocorreu durante todas as etapas do desenvolvimento da pesquisa, que as alterações ocorreram para atender as necessidades formativas e assim possibilitasse a concretização satisfatória de todo o processo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crença que me mobilizou a propor esta pesquisa foi com a intenção de colaborar com a leitura e escrita dos nossos estudantes por meio do ensino focado nos gêneros discursivos e, ao mesmo tempo, aproveitar a oportunidade para se trabalhar o LC já que “promove a reflexão, a transformação e a ação” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, p. 06).

Para o desenvolvimento da proposta de pesquisa-ação, propus as seguintes perguntas: Como uma proposta didático-intervencionista com o gênero *slam*, sob a perspectiva do LC, potencializará o desenvolvimento da percepção crítica dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual, situada em Mato Grosso? De que maneira as multimodalidades próprias do gênero *slam* potencializará a formação crítica do leitor digital da contemporaneidade?

Diante desses questionamentos, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento da proposta didático-intervencionista com o gênero *slam*, sob o viés do LC e a maneira como as multimodalidades próprias do gênero *slam* podem potencializar a formação crítica do leitor digital da contemporaneidade.

A organização das ações das etapas da pesquisa a partir de um PD, na perspectiva de Rojo (2012), possibilitou a promoção de práticas de multiletramentos e justificou-se pela possibilidade de modificações e adequações de acordo com as necessidades formativas observadas no decorrer do processo.

As práticas de leitura e produção de poema-*slam* motivaram a participação dos estudantes, abriu espaço para novas possibilidades de ensino, com vistas a um trabalho mais sensível à diversidade. No início das atividades, observei que o termo gênero *slam* ainda era desconhecido pelos estudantes, entretanto, no decorrer das ações da pesquisa, ampliaram o acervo de conhecimentos sobre esse gênero, que em sua constituição evidenciou culturas, contextos diversos, possibilitou discussões sobre temáticas relevantes que contribuíram criticamente para o desenvolvimento dos estudantes, colaboradores da pesquisa.

A participação protagonista dos estudantes em todas as etapas, na definição da temática do poema-*slam*, na formação de grupos de trabalho e na escolha de compartilhar ou não as respostas das atividades da seção Interação com o texto, foi percebida durante o desenvolvimento das ações da pesquisa. O modo como as ações foram conduzidas, foi um ponto bastante significativo, pois isso permitiu que os

estudantes aprimorassem o senso de responsabilidade, respeito e autonomia e garantiu a participação deles até o término da pesquisa. As atividades permitiram a realização de um trabalho diferenciado com o texto, possibilitou a diversificação da rotina de sala de aula com a realização de trabalhos em grupos e isso mobilizou os estudantes a uma interação direcionada ao protagonismo.

A realização dessa pesquisa, de caráter participativo e colaborativo, possibilitou o aperfeiçoamento das competências dos estudantes e também mudanças em minha atuação dentro de sala de aula, já que as escolhas realizadas em sala de aula jamais são neutras (Janks, 2016). Ao assumir a condição de professora-pesquisadora (Bortoni-Ricardo, 2008), passei a refletir mais sobre a minha prática pedagógica e concomitante a ter mais autonomia em sala de aula. O termo LC era algo desconhecido para mim e foi a partir dos estudos teóricos realizados durante o mestrado do PROFLETRAS que passei a ter contato com essa teoria. Entretanto, no decorrer das minhas leituras passei a ampliar a minha visão e a perceber que o LC pode ser trabalhado em sala de aula mediante a utilização de qualquer tipo de texto, tema ou situação. Pude direcionar um olhar mais sensível ao ensino de Língua Portuguesa, para além dos aspectos gramaticais e estruturais da língua com o uso de gêneros discursivos que não são tão presentes na sala aula para promover possibilidades de construção de conhecimentos pelos estudantes.

A utilização do gênero poema-*slam* aliado a outros gêneros multimodais (vídeos, notícias e reportagens) nas atividades da pesquisa potencializou o diálogo multicultural, com a inserção não somente da cultura valorizada, dominante, mas também das culturas populares para torná-las objetos de estudo e de crítica (Rojo, 2009). O propósito dos gêneros multimodais foi de produzir conhecimento, pois são textos com grande potencial para refletir, questionar as injustiças e o descaso e de proporcionar ações de respeito ao próximo.

Mais do que nunca, o aporte teórico do LC, possibilitou que fossem elaboradas atividades com o propósito de despertar reflexões, questionamentos, que permitiram aos estudantes terem acesso à estrutura da língua por meio dos textos disponibilizados e condições de perceber os preconceitos, as injustiças e o descaso observados na comunidade na qual se inserem. Nesse sentido, a utilização do LC como perspectiva de leitura do gênero *slam* e com os demais textos utilizados na pesquisa, proporcionou o questionamento das mensagens dos textos e a comparação com a realidade vivenciada para um melhor agir em nossa sociedade contemporânea.

Diante das necessidades atuais com o advento das tecnologias, usar a leitura e a escrita somente textos verbais podem não atender mais às necessidades de interação da sociedade e, como consequência disso, procurei utilizar, também, vídeos da plataforma do *YouTube*, notícias e reportagens de sites de internet cuidadosamente escolhidos e com acessos por meio de *links*. Essa utilização demandou uma série de habilidades específicas tanto para a seleção, organização, tratamento e armazenamento de informações e compreender meus limites e potencialidades foram essenciais para que a metodologia utilizada fosse atrativa aos gostos e interesses dos estudantes.

O uso da plataforma *Padlet* como suporte de interação e organização das nossas rotinas foi uma forma de agregar recursos com os quais os estudantes ainda não estavam familiarizados às aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. No entanto, contrário à ideia de que estudantes são “nativos digitais” dominam todas as tecnologias, nem todos demonstraram possuir habilidades de digitação de textos, selecionar, copiar, colar com a utilização do *Chromebooks*. Os compartilhamentos dos trabalhos dos estudantes no *Padlet* foram mediante auxílio desta professora-pesquisadora, bem como dos colegas, para que a participação fosse efetiva nas atividades propostas, uma realidade que revela a necessidade de inserir no ensino de Língua Portuguesa o trabalho com ênfase nas práticas de letramentos digitais. Isso porque as tecnologias oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem, com atividades atrativas para os estudantes, mas não é só isso, é necessário pensar no diferencial que se quer alcançar. Sabemos que eles se interessam mais pelas atividades quando há a utilização dos computadores ou outra tecnologia, se sentem mais motivados e a interação é maior.

Diante disso, convém afirmar que as tecnologias devem ser usadas para ressignificar o trabalho do professor, mas sem ferir a qualidade de ensino. Afinal de contas, as tecnologias são recursos importantes e sua utilização não garantem a resolução de todos os problemas educacionais (Matias, 2016).

Rojo (2012) postula que trabalhar sob o enfoque dos multiletramentos envolve um trabalho que parte das culturas de referência dos estudantes e de gêneros, mídias e linguagens que eles conhecem, com a finalidade de uma abordagem democrática, crítica, ética e pluralista, foi dada a autonomia para a turma organizar os grupos, a decisão de compartilhar oralmente as respostas das atividades da seção Interação com o texto e a escolha dos temas dos poemas-*slams* produzidos na prática

transformada. A recusa em compartilhar oralmente as respostas para um possível debates de ideais, causou estranhamento nesta pesquisadora. No entanto, respeitei a decisão dos estudantes para que transtornos não ocorressem e prejudicasse o desenvolvimento das ações das etapas do PD.

O professor de Língua Portuguesa, sem dúvida nenhuma, é um dos docentes em que há uma cobrança muito grande, por parte da gestão escolar entre outros, por resultados satisfatórios nas avaliações externas. Melhorias em relação às habilidades de leitura e escrita precisam acontecer. Sabemos que essas habilidades são essências em todas as áreas do conhecimento e o desafio é aliar as intervenções pedagógicas com um ensino que seja significativo, vinculado a práticas sociais para que novas descobertas aconteçam.

Com a concretização da pesquisa, afirmo que os objetivos foram alcançados, entretanto, vários obstáculos surgiram no decorrer do processo. Um dos maiores problemas enfrentados foi aliar o desenvolvimento da pesquisa com as inúmeras obrigatiedades impostas ao professor da Educação Básica do atual ensino de Mato Grosso. Esta professora se sentiu indiretamente pressionada e, ao mesmo tempo, presa em cumprir todas as obrigações docentes determinadas pela escola. Conciliar tempo para a realização da pesquisa não foi tarefa fácil e isso, de certa forma, gerou-me um desgaste. Felizmente, isso não impossibilitou a realização das ações das etapas da pesquisa, mas pode ter comprometido a qualidade das produções finais.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa e com as leituras realizadas, tornou-se evidente que aliar os conhecimentos teóricos às práticas pedagógicas são estratégias benéficas de suma importância para os docentes que podem contribuir para um ensino cada vez melhor. Esta pesquisa ampliou os conhecimentos que eu tinha em relação à educação e ao ensino de Língua Portuguesa, mas considero que as formações não podem parar. Há muito a se aprender enquanto professora, pois o conhecimento é sempre bem-vindo.

Uma estratégia de trabalho de ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos, em especial, o gênero *slam* possibilitou que os jovens encontrassem nessa prática um espaço de protagonismo, pois foram provocados a pensar criticamente e a se questionar sobre diversas problemáticas sociais.

O dispositivo didático sob o qual foram viabilizadas as ações da pesquisa (PD) foi uma estratégia diferente, usada para conduzir as aulas de Língua Portuguesa, que no decorrer das atividades, busquei ampliar o meu acervo de conhecimento. Segundo

Rajo (2012), o PD viabiliza adequações, modificações e a exploração dos mais diversos gêneros discursivos. Acredito que essa proposta desenvolvida, que resultou nesse TCF, possa servir de inspiração a outros docentes e/ou pesquisadores, já que suas sequências podem ser alteradas.

O PROFLETRAS representou para mim uma oportunidade de ampliar os meus conhecimentos, pois exercer a profissão docente é um desafio constante na vida diária dos professores. Em busca de práticas significativas e motivadoras de linguagens, a formação continuada é o caminho a ser trilhado em busca do desenvolvimento profissional e em prol de promover uma formação de estudantes críticos e participativos. Os estudos realizados durante a minha trajetória no mestrado atenderam as minhas expectativas, os meus anseios e, sem dúvida, as exigências postas à educação contemporânea. Sendo assim, acredito que a minha (auto) formação continuada para o exercício da docência em Língua Portuguesa foi possibilitada durante a itinerância de pesquisa-ação-formação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Izandra; SOUZA, Bruna Nathália Salermo. O slam como representação de literatura marginal e manifestação cultural na escola. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 14, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2020.

ALVES, Lynn. *et al.* Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

ANTUNES, Irlandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 307-335.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa**: ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

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, São Paulo: Pontes Editores, p. 7-14, 2016.

CARBONIERI, Divanize. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, Dánie Marcelo de. CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael; DAMICO, James. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and critical literacy. **Reading Online**. v. 4, n. 9. 2001. Disponível em: [www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html). Acesso em: 25 jan. 2023.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (ed). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Oxon: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 7-14, 2016.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. *In*: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. **Revista Synergies Brésil**, n. 9, p. 119 – 126, 2011.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 57-79, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. 3. ed. New York: Routledge, 2015.

FELIX, Mariana. Manas. *In*: DUARTE, Mel. (org.). **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, p. 224, 2019.

FÉLIX, Natália Barreto. *et al.* O gênero poetry slam: reexistência e construção da identidade negra como um grito das vozes do sul. **Revista Da Anpoll**, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 208-217, jul./set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2005.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

JANKS, Hilary. Panorama sobre Letramento Crítico. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de. CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-39, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem...Letramento crítico? *In*: JESUS, Dánie Marcelo de. CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de**

**Multiletramentos e Letramento Crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p.41-53, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**. ISSN: 1517-7238. v. 8, n. 14, 1º sem, p. 79-105, 2007.

JUCÁ, Leina. Ensinando Inglês na Escola Regular: A escolha dos Caminhos a Seguir Depende de Onde se Quer Chegar. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de. CARBONIERI, Divanize (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico:** Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-39, 2016.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

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

MARTIN, Nicole M.; LAMBERT, Claire S. Differentiating Digital Writing Instruction: the intersection of technology, writing, instruction, and digital genre knowledge. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [s. l.] v. 59, n. 2, p. 217-227, Sep./Oct., 2015.

MATIAS, Joseane. O google drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). **Multiletramentos e Multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 167-182, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Concepções para a Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. 2018.

MATTOS, Andreia Machado de Almeida. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola:** novos letramentos, globalização e cidadania. 248f. Tese de Doutorado (Departamento de Línguas Modernas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Celia. (org.). **Formação desformatada:** práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 27.

MONTE, MÓR, Walkyria. As tecnologias digitais e as mudanças educacionais. *In*: Olhares sobre as tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e práticas docentes. JESUS, Dánie Marcelo de; MAVIEL, Ruberval Franco (orgs.). **Coleção:** Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 44, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo poetry slams. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos, SALES, Mary Valda Souza. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. *In*: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia Digital. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria das Graças de Castro; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Multimodalidade, Letramentos e Translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. *In*: SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). **Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p.117-144.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **O Letramento Crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa**. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura – Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Ana Paula da; ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O trabalho com projetos de letramento para o ensino crítico de língua materna. **Revista X**, Paraná, v. 15, n. 5, p. 267-287, 2020.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez., 2002. Disponível em: [S:\es23\\_81\bases\Rev81\\_04DOSSIE \(scielo.br\)](S:\es23_81\bases\Rev81_04DOSSIE (scielo.br)). Acesso em: 15 de nov. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

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

WITTKE, Cleide Inês. A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido. **ANAIS DO III SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO-UFPEL**. Rio Grande: FURG, 2010.

ZACHARIAS, Valeria. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Editora Parábola, 2016.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES - 8ª ANO A**

1. Quantos anos você tem?
2. Indique seu gênero –
3. Você mora com quem?
4. Qual a profissão de seus responsáveis?
5. Você tem hábito de leitura?
6. Cite quais atividades que você faz fora da escola.
7. Você tem aparelho celular?
8. Você tem *Chromebook* em casa?
9. Você tem acesso à internet em casa?
10. Indique as redes sociais das quais você participa.
11. Indique as situações em que você mais utiliza a Internet.
12. Você já fez uso das tecnologias na escola? Cite em que situação.
13. Qual sua opinião sobre o uso de tecnologias digitais como suporte para o ensino de Língua Portuguesa?
14. Você já tinha ouvido falar sobre o gênero *slam* antes da realização da pesquisa?
15. Você já tinha assistido alguma batida de disputa de *slam* sem ser na escola durante o desenvolvimento da pesquisa?

## APÊNDICE B – INTERAÇÃO COM O TEXTO - TERCEIRA ETAPA

1. O poema- *slam* é um gênero discursivo que apresenta uma concepção baseada na escrita e a realização se materializa na fala, sendo que seu meio de produção é sonoro e a sua concepção discursiva é a escrita. Diante dessas informações, podemos afirmar que, o poema-*slam* é um gênero misto? Por quê?

-----  
-----

2. O poema lido apresenta rimas? Quantas estrofes há no poema-*slam*?

-----  
-----

3. O poema lido retrata a triste realidade brasileira de muitos meninos negros que nunca receberam apoio familiar, institucional, social e político e essa falta de incentivo à educação estimula o ingresso na criminalidade. O que você pensa sobre isso? O que a família, a escola, a sociedade de uma forma geral podem fazer para minimizar essa situação?

-----  
-----  
-----

4. O poema-*slam*, normalmente, apresenta um caráter de denúncia da realidade periférica de muitas pessoas. O texto que acabamos de ler faz referência a qual parcela da população? Qual é a crítica social evidenciada no poema?

-----  
-----

5. No texto lido predomina a linguagem culta ou popular?

-----

6. Com base na resposta da questão anterior, você acha que a linguagem utilizada está adequada ao *poema-slam*? Por quê?

-----  
-----

7. Na terceira estrofe do poema-*slam*, a *slammer* Luz Ribeiro faz o uso da palavra “ceis” repetidas vezes e a forma de escrever desta palavra não está de acordo com o que se registra nos dicionários. Qual seria a forma indicada pela convenção ortográfica? Na sua opinião, o que pode ter levado a autora a não utilizar a palavra como aparece nos dicionários?

8. Releia:

“Os menino passam liso” (verso 01)

Observe que a concordância não segue as regras da norma-padrão. A marca do plural está apenas no artigo. Qual seria a forma de fazer a concordância do artigo com o substantivo e o adjetivo segundo a norma-padrão?

9. Que motivo poderia explicar a maneira como é feita a concordância da frase analisada no item anterior?

10. Leia a seguinte informação: **Sentido conotativo**: é o uso figurado ou subjetivo da linguagem e essas interpretações vão além do sentido original e direto das palavras. **Sentido denotativo**: é o uso da linguagem no sentido real, próprio das palavras que encontramos nos dicionários. Releia: “pensa que bonito se fosse peixinho fora d’água” (verso 20). A frase utilizada está no sentido denotativo ou conotativo? Por quê? Explique a expressão **peixinho fora d’água** no poema-*slam*.

11. A autora do poema-*slam* cita um importante aviso: “quanto mais retinto o menino/ mais fácil de ser extinto/ seus centímetros não suportam 9 milímetros”. Com base nas informações que aparecem na notícia abaixo, responda: Você concorda com a afirmação da *slammer*?

A notícia que os estudantes deverão ler aparece no Jornal de Brasília foi publicada no dia 19/11/2021 e tem como título “Crianças negras morrem 3,6 vezes mais por arma de fogo que não negras”. Pode ser acessada no *link*: **Crianças negras morrem 3,6 vezes mais por arma de fogo que não negras - Jornal de Brasília (jornaldebrasil.com.br)**.

12. No poema-*slam* estudado, percebe-se que o título do poema é um neologismo? Explique como isso ocorre.
- 
- 
13. O título do texto “*Menimelímetros*” foi formado pela junção das palavras “menino + milímetros”, num processo de formação por aglutinação ou justaposição? Justifique sua resposta.
- 
- 
14. “Milímetros”, “centímetros” e “metros” são unidades de medida que aparecem no poema e quem fazem referências a quem?
- 
- 
15. No texto, a *slammer* estabelece um diálogo constante com o ouvinte e perguntas são frequentes no poema-*slam*. Desta forma, estabelece-se uma certa proximidade entre a autora e o leitor que é convidado a refletir sobre as questões do texto. Diante disso, comente: O que você tem a dizer sobre a pergunta retirada do poema-*slam* “Sabe quantos nãos ele já perdeu a conta”?

**APÊNDICE C – INTERAÇÃO COM O TEXTO - QUARTA ETAPA – PARTE 1**

1. O texto escolhido retrata qual problemática social?

---

---

2. De que maneira esse tema é discutido na sociedade?

---

---

3. Como pode ser instrumento de crítica social?

---

---

4. O tema do seu texto faz sentido nos dias de hoje. Por quê?

---

---

**APÊNDICE D – INTERAÇÃO COM O TEXTO - QUARTA ETAPA – PARTE 2**

1. Você concorda com o autor do poema-*slam* “Vestibular” de que a educação superior no Brasil ainda é um privilégio? Por quê?

---

2. Em relação ao poema-*slam* “Favelicídio”, o autor do texto faz a seguinte afirmação relacionada aos moradores das favelas “somos a imagem viva do preconceito e do descaso”. O que você pensa sobre isso? Comente.

---

---

**APÊNDICE E – INTERAÇÃO COM O TEXTO - QUARTA ETAPA – PARTE 3**

1. No poema-*slam* lido, a autora do texto questiona a divisão dos serviços domésticos em uma relação entre homens e mulheres. As mulheres têm contribuído com a renda familiar e muitas vezes ficam sendo a responsável exclusivamente das atividades do lar. O que você pensa sobre isso?

---

---

---

2. Leia a informação abaixo retirada da matéria publicada no portal de notícias da Globo que aborda a participação dos homens nas tarefas domésticas: As mulheres dedicam, em média, 21 horas por semana aos cuidados da casa, quase o dobro do tempo dos homens. O que você acha que pode ser feito para mudar essa situação?

---

---

---

3. O poema-*slam* também aborda a questão da violência doméstica que muitas mulheres sofrem diariamente. Releia o título da matéria “Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas”, publicado no dia 08/03/23 no portal de notícias da Globo. Comente qual foi a sua experiência em ler o texto “Mana” da *slammer* Mariana Félix e a notícia que trata da violência contra as mulheres.

---

---

---

**APÊNDICE F – INTERAÇÃO COM O TEXTO - QUINTA ETAPA**

1. Você acha que os temas abordados nos poemas-*slams* lidos durante o desenvolvimento da pesquisa são discutidos, frequentemente, em nossa sociedade? Por quê?

---

---

2. Você acredita que por meio do gênero *slam* as pessoas menos favorecidas de nossa sociedade podem ser ouvidas?

---

---

---

3. Você considera que o poema-*slam* pode promover a reflexão e o combate ao preconceito social, racial, religioso e de gênero?

---

---

---

## ANEXO A – O POEMA MENIMELÍMETROS TRABALHADO NA TERCEIRA ETAPA

**Menimelímetros**, de Luz Ribeiro, poeta do *Slam* das Minas de São Paulo. Esse poema foi apresentado performaticamente em alguns *slams* de que ela participou no Brasil.

### POEMA – Menimelímetros

os menino passam liso pelos becos e vielas  
os menino passam liso pelos becos e vielas  
os menino passam liso pelos becos e vielas

você que fala becos e vielas  
sabe quantos centímetros cabem em um menino?  
sabe de quantos metros ele despenca  
quando uma bala perdida o encontra?  
sabe quantos nãos ele já perdeu a conta?

quando “ceis” citam quebrada nos seus tcc’s e teses  
“ceis” citam as cores das paredes natural tijolo baiano?  
“ceis” citam os seis filhos que dormem juntos?  
“ceis” citam que geladinho é bom só por que custa R\$ 1,00?  
“ceis” citam que quando vocês chegam pra fazer suas pesquisas  
seus vidros não se abaixam?

num citam, num escutam só falam, falácia!  
é que “ceis” gostam mesmo do gourmet da quebradinha  
um sarau, um sambinha, uma coxinha  
mas entrar na casa dos menino que sofreram abuso de dia  
não cabe nas suas linhas

suas laudas não comportam  
os batuques dos peitos laje vista pro córrego  
seu corretor corrige a estrutura de madeirite

quando eu me estreito no beco feito pros meninos “p” de (in)próprio  
eu me perco e peco  
por não saber nada

por não ser geógrafa  
invejo tanto esses menino mapa

percebe, esses menino desfilam moda  
havaiana número 35/40 e todos  
que é tamanho exato pro seu pé número 38

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

esses menino num sabem nem escrever  
mas marcam os beco tudo com caquinhos de tijolo:  
pcc! prucê vê, vê ....vê? num vê!  
que esses meninos sem nem carinho  
não tem carrinho no barbante  
pensa que bonito se fosse peixinho fora d'água  
a desbicar no céu  
mas é réu na favela  
lhe fizeram pensar voos altos  
voa, voa, voa ....aviãozinho

e os menino corre, corre, corre  
faz seus corres, corres, corres...

podia ser até adaga, flecha e lança  
mas é lançado fora  
vive sempre pelas margens

na quebrada do menino  
num tem nem ônibus pro centro da capital

isso me parece um sinal  
é tipo uma demarcação  
de até onde ele pode chegar

e os menino malandrão faz toda a lição  
acorda cedo e dorme tarde  
é chamado de função  
queria casa mas é fundação

tem prestígio, não tem respeito  
é sempre o suspeito de qualquer situação

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

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

Retirado do site: <https://www.revistapixe.com.br/luz-ribeiro>

**ANEXO B - POEMAS TRABALHADOS NA QUARTA ETAPA****POEMA 1 - Eu sou poeta, não ladrão!****Lucas Koka**

Ei senhor! Senhor, calma senhor!  
Senhor, por favor, calma senhor!  
Não atira!  
Eu não sou bandido!  
Eu sou artista, poeta, cantor!  
E a dona Maria ainda sente dor  
Toda vez que lava sem ser usado meu cobertor  
Foi com ele que ela me enrolou depois que me encontrou  
No testemunho o fardado disse que me desarmou  
Não senhor! Eu ainda to armado até os dentes  
Me tiraram a paciência, a consciência  
Sua bala me deu deficiência  
Mas eu ainda sou a linha de frente  
"Olha ali! Aquele neguinho ali,  
Disse que é cantor, ator, poeta, mc"  
"Ah, se ele pagar de pá bate nele fi"  
"Foi mal, não consegui  
É que de Pepe e Nenem ele virou muito rápido Muhammad Ali"

E cuidado, chegado  
O capital ele mente  
Vem com as roupas mais caras pra gente  
Pra que todos nos vistamos iguais  
E não sejamos diferentes

Gol do Brasil! Gol do brasil!  
Cê num viu?  
Cê não viu?  
Duvidaram mas ele conseguiu  
Gol do Brasil!

Coronel Ustra, com a camisa 13  
Fez um gol de bicicleta  
Enquanto sodomizava uma mulher com um fuzil  
Aí, vai pra pátria que pariu  
E lá você para  
Já que meu cabelo é bombril  
Eu vou lavar essa vergonha na sua cara  
E penetrar na sua mente com as minhas palavras  
Até você gritar: Para!  
Já que varias delas gritavam e não adiantava  
Pá!  
Pra iluminar vou tacar fogo na sua bancada religiosa da bala  
Porque a minha metralhadora tá carregada  
Como eu já disse: de palavra  
Vou vir tipo Dandara  
Porque... zumbir seria me corromper  
Para já!  
Não confunde a resposta do oprimido como opressão  
O aviso é o toque de recolher  
Se encolher dentro de casa  
Mas se pá a revolução nem será televisionada  
Só pra você entender o poder da quebrada  
Pois é você quem se redime  
Eu quero ver quando os menor se conscientizar  
Usar a peça pra revolucionar  
Aí sim vai ser um crime  
AK, KB2, .40, .50  
Até a Casé entendeu como é que o baile da favela do direita esquentar!  
Bravo!  
Foi tão bom assim de verdade?  
Homem branco, rico e hétero  
Bravo você vai ficar quando eu pegar o seu lugar na faculdade  
Agora presta atenção,  
A partir de hoje eu perdi a linha!

Aqui ninguém mais vai voltar  
 Nem pra senzala, nem pro armário e nem pra cozinha  
 O dia de hoje vai ser lembrado como revolução  
 Aê deputado!  
 Faz um feriado denominado 'carapuça'  
 E avisa pra esse bando de tiozão  
 Que quando meu povo entender oque é união  
 Eles não passarão!

<https://alemdoho.blogspot.com/2019/07/eu-sou-poeta-nao-ladrao-ei-senhor.html>

### **POEMA 2 - Edinho Mudinho – Edvaldo Carmo dos Santos – *Slam do corpo***

Quando eu era pequeno diziam: 'mudinho, mudinho, mudinho'/  
 Eu um pouco grande nem tanto /  
 e eles: 'mudinho, mudinho, mudinho' /  
 Eu já homem feito e barbado /  
 e eles: 'mudinho, mudinho, mudinho' /  
 Me casei, tive filho /  
 e eles: 'mudinho, mudinho, mudinho' /  
 Eu envelheci, me cansei, me curvei /  
 e eles: 'mudinho, mudinho, mudinho' /  
 Mudinho?  
 Não, meu nome é Edinho, porra"....

- Veja mais em <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/12/15/sou-negro-surdo-e-periferico-mas-a-poesia-me-salvou.htm?cmpid=copiaecola>

### **POEMA 3 – Liberdade - Letícia Brito**

Eu queria trazer palavras de liberdade,  
 mas lá fora as pessoas estão presas em seus trabalhos,  
 aprisionadas no trabalho público lotado,  
 hipnotizadas por seus celulares.

Faz um tempo que ninguém olha no olho.  
Faz um tempo que ninguém se abraça.

Mas hoje de manhã,  
sem ninguém perceber,  
eu segurei as mãos de uma companheira  
e me lembrei do que se trata o afeto.

E agradeço por ter o céu por teto,  
e por ter o sol, vez em quando,  
a me banhar.

Já faz tempo que não vejo a lua  
e ainda guardo o uivo dela aqui no peito,  
e ouço meus sonhos,  
sempre que me deito,  
que eu só confio na voz que sai daqui de dentro.

Mas hoje cedo  
um passarinho de pluma azul me visitou  
e trouxe história que,  
considero, são a verdade  
das memórias que trago  
da realidade:  
cores, sonhos, cheiros, pessoas,  
histórias, amizade.

Tudo isso  
é que se chama  
liberdade.

Dedicado às mulheres em situação de privação de liberdade da Colônia Penal  
Feminina de Buíque/Pernambuco.

MEL, Duarte. **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 224 p.

#### POEMA 4 - Preta, liberte-se - de Mel Duarte

Chamaram-me de piche.  
 Fizeram-me odiar minha cor.  
 Fizeram-me odiar meus cabelos.  
 Fizeram-me pensar que seria um objeto sexual.  
 Deram-me de presente vassourinhas e rodinhos quando criança.  
 Falaram que meu riso largo, alto e solto era safadeza.  
 Logo meu riso...  
 Compararam-me com o “cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua”.  
 Acreditei que nunca seria bela.  
 Mas daí...  
 Eu cresci...  
 Me empoderei...  
 Agora sou feminista!  
 Agora eu amo minha cor!  
 Agora só meus cabelos sabem o quanto os amo!  
 Não sou objeto sexual!  
 Meu riso; ah, meu riso...  
 Continua largo, alto e solto, fácil, fácil ele aparece por aí.  
 Agora eu quero que me chamem de Negra!

MEL, Duarte. **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 224 p.

#### POEMA 5 - Rafael da Silva Lima – de Negafya

Homem menino, aos 17 foi abatido.  
 Com pai e mãe ausente ele já segurava um pesado pente.  
 Já experimentou todos os horrores, em sua vida teve poucos amores.  
 Presenciando briga constante de pai e mãe ele se tornava cada vez mais distante.  
 Aos 13, sua primeira ação. Fez um assalto, deu tudo certo, aí fudeu!

Ele já tava

no crime.

Mas, antes disso, experimentou o árduo trabalho, vendendo picolé na praia, sendo humilhado pra ter aquele dinheiro suado.

Mas o mundo capitalista é perverso, irmão, ele viu seus amigos ostentando.

Tinha que ter dinheiro pra entrar nessa tal ostentação.

Preso várias vezes. A família dele só sentia os desprazeres, preso por um período de três meses, a família achou que ele sairia dessa vida.

Para o

desespero da sua avó esforçada, ele voltou a fazer as tal fitas na madrugada.

Mas aí, parceiro, no mundo do crime não existe amigo. Ele tinha que tá mais que ligado.

Em 16 de janeiro foi fazer uma fita. Dinheiro grande. Divisão por igual? Quem disse, os caras cortou no aço. Rafael da Silva Lima é morto com quatro tiros abaixo do

braço, quem matou se dizia aliado.

A notícia chega. Todos desesperados. Como avisar sua avó, se ela pode ter um infarto? De repente ela acorda e olham todos calados, e os rostos cheios de lágrimas, ninguém diz nada e ela simplesmente desmaia.

Cemitério lotado de amigos e parentes. Me aproximo do caixão e vejo um rosto sorridente. Vem em minha mente tudo que passamos, os momentos em que

brigamos e brincamos. Com tudo isso eu só tenho uma coisa a

dizer: primo,

eu te amo!

MEL, Duarte. **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 224 p.

### POEMA 6 - Manas – Mariana Félix

Experimenta trocar a frase de lugar:

Você me pergunta se eu já lavei a louça

E eu pergunto se pra guerra você já foi lutar

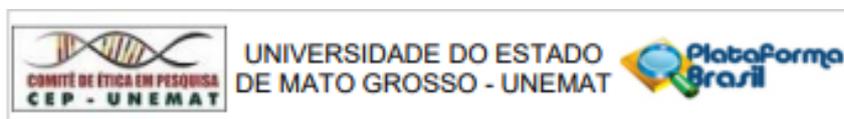
Mudou em quê? Em nada!

O machismo continua em nossas frases endereçadas ao outro gênero  
Obrigação social em que reproduzimos o mesmo machismo nojento  
Eles que têm que entender: não sou obrigada!  
A ajudar na renda da família e sozinha arrumar a casa?  
Jornada dupla? Não quero! Não me agrada!  
Mas de dividirmos os afazeres quem sabe a gente não arruma até sala?  
Não precisamos!  
Nos igualar ao opressor  
Sermos nós as causadoras de danos  
Não me misturo!  
E a cada soco dado em uma de nós  
Com mais desprezo e ódio, sim, eu retribuo  
Não na porrada...  
O que faz dele um animal  
É o seu ponto fraco  
Eu quebro ele é na palavra  
Eu ando armada! Da melhor arma!  
Consciência e sensibilidade é marca  
Em cada uma de nós já registrada!  
Também sangro a cada mina violentada!  
Eu entendo a guerra!  
Mas você entende que muitos vão  
E nunca mais voltam dela  
Não quero perder mais guerreiras  
Empoderar as minas também é ensiná-las a não marcar bobeira  
Com mente, coração e corpo tão vulneráveis  
É fazê-las entender que merecem, sim, um relacionamento de verdade.  
Com respeito, amor e amizade  
E os caras? Ainda não viram nada!  
Somos maioria, imagina todas nós empoderadas!  
Mundo digno em que nenhuma de nós leve tapa na cara!  
E esse mundo vai acontecer sem que eu precise dar golpe.  
Eles não conseguirão me transformar em uma pessoa violenta  
Pra que com a minha ideia ele concorde

Sou forte!  
Sexo frágil é o que eles têm entre as pernas  
Não se equivoque!  
Se eles só sabem bater  
Sabemos pensar, olha que sorte!  
Juntas somos mais fortes!  
Respeito cada qual no seu corre  
Se manifestar é importante  
Mesmo que você não seja do tipo black block  
Entendeu o toque?  
Não é touch screen  
Não deixe só a internet falar por si  
Quero ter certeza de que você sabe se virar sozinha  
Porque à noite é só você e a rua vazia.  
Volte pra casa bem, querida!  
A violência que os homens praticam há anos não me define!  
As manas me ensinaram o melhor grito de paz pra guerra na qual a gente vive:  
“Meu bem, o choro é livre!”

MEL, Duarte. **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 224 p.

## ANEXO C – CÓPIA DO PARECER DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O GÊNERO SLAM EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA MOBILIZADORA DO LETRAMENTO CRÍTICO

**Pesquisador:** EDENIRA MATOS DOS REIS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68452923.1.0000.5166

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

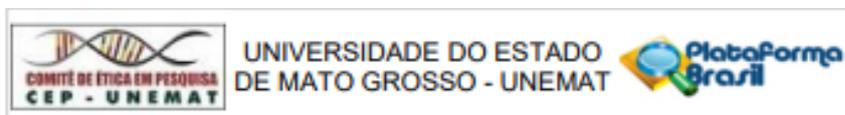
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.023.875

#### Apresentação do Projeto:

O slam é um gênero discursivo, poético e contemporâneo que vem sendo desenvolvido em importantes espaços de circulação das grandes e das pequenas cidades de todo o mundo, mas no espaço escolar, tem pouca ênfase. O objeto de estudo desta pesquisa pretende responder ao questionamento: como uma proposta didático-intervencionista com o gênero slam, sob a perspectiva do Letramento Crítico, poderá potencializar o desenvolvimento da percepção crítica dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual, situada em Mato Grosso? O foco desta pesquisa é analisar o desenvolvimento da proposta didático-intervencionista com o gênero slam, sob viés do Letramento Crítico e a maneira como as multimodalidades próprias do gênero slam podem potencializar a formação crítica do leitor digital da contemporaneidade? O procedimento didático de mediação pedagógica será o Protótipo Didático (PD), na perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012) pela possibilidade de modificações e adequações por parte de quem queira utilizá-lo em um contexto diferente daquele que foi pensado. A proposta apresenta 06 etapas para um ensino mais eficaz e significativo, atrelada na possibilidade de tornar a leitura mais completa e significativa, além de promover o Letramento Crítico. Sendo assim, os estudantes realizarão leituras e a produção de slam com o conteúdo temático escolhido por eles. Como atividade final do PD, os estudantes produzirão vários slams sobre tema/produto definido durante as etapas da pesquisa. O produto final será compartilhado na rede social Facebook, no grupo da escola e também no Padlet. A pesquisa terá

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1005  
**Bairro:** Cavalhada II **CEP:** 78.200-000  
**UF:** MT **Município:** CACERES  
**Telefone:** (05)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br



Continuação do Parecer: E-023.875

como sustentação teórica os pressupostos defendidos pelos autores que defendem a temática a ser desenvolvida assim como as competências e habilidades do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) fundamentado na Base Nacional Comum Curricular-BNCC. O desenvolvimento do projeto de pesquisa, de caráter interventivo, será realizado no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental, numa Escola Estadual do município de Porto dos Gaúchos e não faremos o uso de questionários, pois a metodologia de coleta e análise de dados será qualitativa com a verificação dos textos e das respostas dos alunos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Analisar como uma proposta didático-intervencionista com gênero slam, na perspectiva do Letramento Crítico, potencializará o desenvolvimento da percepção crítica dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual, situada em Mato Grosso.

Objetivo Secundário:

- Compreender de que maneira uma proposta didática com a multimodalidade própria do gênero slam potencializará a formação crítica do leitor digital da atual contemporaneidade;
- Identificar como as leituras dos textos escritos pelos slammers favorecem o desenvolvimento da percepção crítica de estudantes de escola pública da rede estadual de ensino;
- Observar como ocorre o envolvimento dos sujeitos da pesquisa com o slam;
- Compreender como o slam abordado em sala de aula pode favorecer na efetividade do Letramento Crítico na escola.

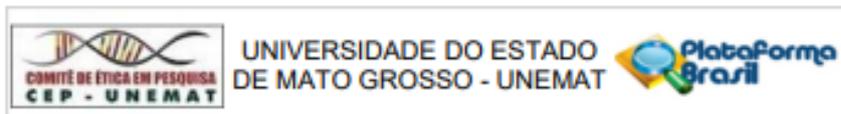
**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

<b>Endereço:</b> Av. Tancredo Neves, 1055	<b>CEP:</b> 78.200-000
<b>Bairro:</b> Cavalhada II	
<b>UF:</b> MT	<b>Município:</b> CACERES
<b>Telefone:</b> (65)3221-0067	<b>E-mail:</b> cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.023.875

- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e

- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

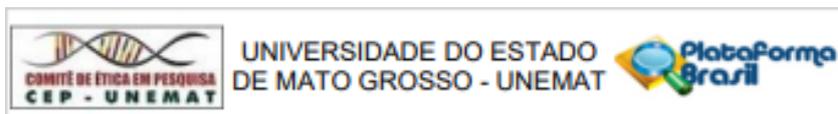
**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT, após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2106975.pdf	23/03/2023 17:22:35		Aceito
Outros	12_Termo_de_compromisso_instituic	23/03/2023	EDENIRA MATOS	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1065  
 Bairro: Cavalhada II CEP: 78.200-000  
 UF: MT Município: CACERES  
 Telefone: (65)3221-0067 E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 6.023.875

Outros	oes.pdf	17:19:11	DOS REIS	Aceito
Cronograma	8_cronograma.pdf	23/03/2023 17:15:33	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Folha de Rosto	16_Folha_de_rosto.pdf	23/03/2023 16:58:09	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	15_Projeto_de_intervencao.pdf	21/03/2023 20:08:21	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Outros	14_curriculo_Edenira.pdf	21/03/2023 20:08:02	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Outros	13_curriculo_Albinia.pdf	21/03/2023 20:07:09	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Outros	11_instrumento_de_coleta.pdf	21/03/2023 20:02:34	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	10_termo_consentimento.pdf	21/03/2023 20:01:38	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9_termo_assentimento.pdf	21/03/2023 20:01:09	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Orçamento	7_Orçamento.pdf	21/03/2023 20:00:04	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6_infraestrutura.pdf	21/03/2023 19:59:37	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Declaração de concordância	5_Declaracao_Responsabilidade.pdf	21/03/2023 19:59:03	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Outros	4_Declaracao_Res_4662012.pdf	21/03/2023 19:57:52	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Outros	3_Declaracao_orientadora.pdf	21/03/2023 19:54:35	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	2_Declaracao_do_Pesquisador_Respon savel_de_que_a_coleta_dos_dados_na o_foi_iniciada.pdf	21/03/2023 19:53:44	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito
Outros	1_Oficio_EDENIRA.pdf	21/03/2023 19:53:15	EDENIRA MATOS DOS REIS	Aceito

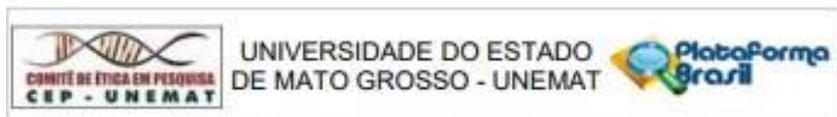
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1065  
 Bairro: Cavalhada II CEP: 78.200-000  
 UF: MT Município: CACERES  
 Telefone: (051)3221-0067 E-mail: cep@unemat.br



Contratção do Pesquisador: 6.023.875

CACERES, 26 de Abril de 2023

---

**Assinado por:**  
**Raul Angel Carlos Olivera**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1005  
Bairro: Cavalhada II  
UF: MT Município: CACERES CEP: 78.209-000  
Telefone: (051)3221-0007 E-mail: cep@unemat.br