

O Slam como recurso de valorização e construção de identidades dissidentes em sala de aula: relato de experiência¹

Slam as a resource for valuing and building dissident identities in the classroom: an experience report

Maria Alcione dos Santos²
Rafaela Martins da Silva³
Lorena Araújo de Oliveira Borges⁴
Flávia Colen Meniconi⁵

RESUMO

Freire (1985) defende a importância da valorização do "mundo" do educando e sua relação com o processo educacional, enfatizando o relacionamento entre os conteúdos e a realidade das/os estudantes como forma de possibilitar caminhos mais significativos de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, objetivamos apresentar um relato de experiência de uma professora de uma escola estadual na cidade de Arapiraca (AL), acerca do trabalho com o Slam em sala de aula. A escolha do gênero textual fundamenta-se no uso do letramento crítico e decolonial no contexto de ensino. Como aporte teórico, baseamo-nos em Freire (1985), Street (2014), Cosson (2009), dentre outros, para pensar os letramentos, Quijano (1992) para abordar a decolonialidade, e Hall (2016) para conceituar a noção de identidades. Como resultados da pesquisa, observamos grandes contribuições do gênero literário Slam para as aulas de literatura e para a formação da identidade do sujeito leitor crítico, reflexivo e decolonial, uma vez que o trabalho desenvolvido contribuiu para o exercício do respeito e da aceitação das diferentes culturas e sujeitos.

Palavras-chave: Slam. Língua portuguesa. Decolonialidade.

RESUMEN

Freire (1985) defiende la importancia de la valorización del "mundo" del educando y su relación con el proceso educacional, enfatizando la relación entre los contenidos con la realidad de las/os estudiantes, como forma de posibilitar caminos más significativos de aprendizaje. A partir de esa perspectiva, objetivamos presentar un relato de experiencia de una profesora de una escuela estadual en la ciudad de Arapiraca (AL), sobre el trabajo con Slam en el aula. La elección del género textual se fundamenta en el uso de la literacidad crítica y decolonial en el contexto de enseñanza. Como aporte teórico, nos basamos en Freire (1985), Street (2014) e Cosson (2009), entre otros, en relación a los estudios de la literacidad, en Quijano (1992), en lo que respecta a las teorías decoloniales, y Hall (2016), que discurre sobre la identidad. Como resultados de la investigación, observamos grandes contribuciones del género literario Slam para las clases de literatura y para la formación de la identidad del sujeto lector crítico, reflexivo y decolonial, una vez que el trabajo desarrollado contribuyó para el ejercicio del respeto y aceptación de las diferentes culturas y sujetos.

Palabras clave: Slam. Lengua portuguesa. Decolonialidad.

¹ Ressaltamos que uma primeira versão deste artigo foi apresentada no Congresso Internacional de Letras (CONIL), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e publicada em anais. Para o presente artigo, a discussão realizada foi ampliada, sobretudo com intervenções da Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges.

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió/AL, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6507-6311>. E-mail: alcionnysantos@outlook.com.

³ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió/AL, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9568-5652>. E-mail: rafaelamartins123@hotmail.com.

⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB). Maceió/AL, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4402-1359>. E-mail: lorena.aoborges@gmail.com.

⁵ Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió/AL, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5182-258X>. E-mail: flavia.meniconi@fale.ufal.br.

1 NÓS, SUJEITAS

Antes de iniciarmos as discussões acerca do uso do *Slam* em sala de aula, acreditamos ser necessário destacarmos nosso lugar de fala que, segundo Djamila Ribeiro (2017), é o lugar (*locus social*) a partir do qual compreendemos o mundo e produzimos conhecimento sobre a realidade, sobre nós mesmas e sobre os outros. Para ela, "[...] quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania" (RIBEIRO, 2017, p. 61), considerando, sobretudo, o ato de produzir conhecimento como um ato de poder, motivo pelo qual ele não pode ser considerado neutro. Nesse sentido, situamo-nos nos seguintes lugares de fala:

Maria Alcione dos Santos, mulher, latino-americana, brasileira, cisgênera, branca. Reconheço os privilégios da branquitude em uma sociedade racista e desigual. Sempre estudei em escola pública e, atualmente, sou professora efetiva da Rede Pública Estadual de Ensino em Alagoas e Mestranda em Linguística e Literatura na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Filha mais velha de um casal que possui seis filhos, composto por uma mulher negra, costureira, que só estudou até a sexta série do Ensino Fundamental, e um homem branco, trabalhador rural e analfabeto.

Rafaela Martins da Silva, mulher, latino-americana, brasileira, cisgênera, parda. Estudei toda a minha vida em escola pública em Pernambuco e hoje sou professora efetiva da rede estadual de Alagoas. Também sou, com muito orgulho e gratidão, mestranda em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Filha do meio em uma família de cinco irmãos e primeira filha mulher em uma família, muitas vezes, machista e opressora. Não julgo (não mais) meus pais por suas tentativas de proteção. Meu pai era fazendeiro, pardo e concluiu a sexta série do ensino fundamental; minha mãe, branca, fazendeira também, concluiu a quarta série do ensino fundamental.

Lorena Araújo de Oliveira Borges, mulher, latino-brasileira, cisgênera, branca. Estudei boa parte da minha vida em instituições de ensino públicas. Formada em Letras-Português, atuo como docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Filha de mãe branca, mestre em Literatura e secretária executiva em uma instituição de ensino federal, e de um pai branco (*in memoriam*) que nunca se responsabilizou pela sua paternidade de fato. Criada no seio de uma família extremamente racista e machista, busco, cotidianamente, a desconstrução que me permita reconhecer e acessar as diferentes alteridades que habitam o mundo.

Por fim, Flávia Colen Meniconi, mulher, latino-americana, cisgênera, parda. Também estudei em instituição pública a maior parte da minha vida. Atualmente, sou professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Filha de pais pardos, funcionários públicos, ambos com formação em ensino superior. Cresci também em um ambiente racista e lembro-me que ficava entristecida com os comentários, piadas e a forma como meu pai tratava as pessoas negras. Como minha mãe estudou e trabalhou durante toda a sua vida, sempre fui encorajada a seguir o mesmo caminho, o que, de certa forma, acredito ser uma tentativa de rompimento com as atitudes machistas características daquela época. Hoje, estudo o letramento crítico e a decolonialidade, tanto para me tornar um ser humano melhor quanto para contribuir com a formação de professores mais críticos, reflexivos e transformadores da realidade social.

Feitas as apresentações, partiremos, agora, para o relato da experiência que pretende discutir a relevância do trabalho com o Slam em sala de aula. Entendemos esse gênero textual como recurso literário decolonial e crítico que tem o potencial de contribuir para a formação de jovens leitoras/es e para a reflexão crítica acerca das identidades que performatizamos cotidianamente. Para tanto, dividimos o presente artigo em sete seções.

Na primeira, discutimos como o discurso perpassa noções como cultura e sociedade, contribuindo significativamente para a construção, afirmação e performatização de diferentes identidades. Na segunda, apresentamos a noção de letramento literário, bem como as perspectivas teóricas relacionadas à decolonialidade que serviram de fundamento para nossas práticas. Gostaríamos de deixar claro que compreendemos tais perspectivas como caminhos políticos, epistemológicos e sociais. Na terceira seção, fazemos um breve histórico do surgimento do Slam enquanto gênero literário e discorremos sobre a sua contribuição para o desenvolvimento do protagonismo das/os estudantes na sala de aula. Na quarta seção, apresentamos as características da escola onde a sequência didática foi desenvolvida, a classe social e raça do público estudantil, entendendo que esses marcadores são importantes para a compreensão dos textos produzidos. Na quinta parte deste trabalho, descrevemos o passo a passo seguido para a condução da atividade desenvolvida. Na sexta seção, tecemos comentários acerca dos textos produzidos pelas/os estudantes, desvelando seus posicionamentos e visões de mundo. Por fim, na sétima e última seção, retomamos alguns conceitos e fazemos reflexões sobre a temática abordada.

2 LEITURAS DE MUNDO, DISCURSOS E IDENTIDADES

A discussão sobre a importância da leitura, da produção de textos e da formação de indivíduos reflexivos e transformadores da realidade social tem sido uma constante entre professoras/es de Língua Portuguesa, preocupadas/os com processos de ensino-aprendizagem mais críticos e discursivos. Com o intuito de construirmos esse espaço formativo em nossas salas de aula, assumimos, amparadas em Freire (1985, p. 11-12), que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, compreendendo que as vivências das/os alunas/os devem ser valorizadas e respeitadas no processo educacional. Nesse sentido, defendemos a necessidade de um trabalho voltado para a realidade da/o estudante, levando-se em conta o contexto social em que ela/e está inserida/o, a fim de caminharmos em direção a processos formativos mais significativos no contexto da sala de aula.

Nesta pesquisa, entendemos que o mundo do qual fala Freire é a cultura, assumida aqui nos termos do antropólogo Geertz (2019), isto é, como uma teia de significados tecida socialmente, que, de alguma forma, orienta a compreensão da realidade de todas/os que estão inseridas/os nela. A cultura, assim, “diz respeito a ‘significados compartilhados’” (HALL, 2016, p. 17) entre indivíduos.

Membros da mesma cultura compartilham conjuntos de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o mundo de forma semelhante. Eles devem compartilhar, em um sentido mais geral, os mesmos ‘códigos culturais’. Deste modo, pensar e sentir são em si mesmos ‘sistemas de representação’, nos quais nossos conceitos, imagens e emoções ‘dão sentido a’ ou representam – em nossa vida mental – objetos que estão, ou podem estar, ‘lá fora’ no mundo (HALL, 2016, p. 17).

Esse compartilhamento se dá, em grande medida, por meio dos *discursos*. Para Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), o discurso é entendido como o uso social da linguagem, parte irredutível da vida e modo de ação historicamente situado a partir do qual “as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95). O discurso se constitui dialeticamente, sendo moldado e restringido pelas estruturas sociais na mesma medida em que contribui para a reiteração/transformação dessas mesmas estruturas. Nessa lógica, os discursos podem ser mobilizados tanto como uma forma de assegurar o poder e a dominação de alguns indivíduos sobre diferentes grupos sociais marginalizados quanto como meios para a construção de diferentes possibilidades de realidade, contribuindo, assim, para a mudança e a transformação social.

Para Fairclough (2003), o discurso atua de três diferentes maneiras nas práticas sociais: como forma de ação, como forma de representação e como forma de identificação. Nesse sentido, um dos aspectos dos efeitos do discurso é o de contribuir para a construção das *identidades* dos indivíduos. Feitos e efeitos das práticas socioculturais, as identidades são realidades instáveis e fluídas que se configuram como representações, fontes de sentido com as quais os indivíduos se engajam, de modo que podemos performatizar diferentes identidades ao longo de uma vida. Entretanto, na modernidade contemporânea, definida sobre as bases da colonialidade, somos impelidos a assumir uma identidade única e padronizada, a *identidade geocultural* (QUIJANO, 2000), que legitima os saberes e valores produzidos pelos brancos e situa todos os não-brancos como inferiores ou subalternos.

Desconstruir essa lógica em sala de aula, especialmente de escolas situadas em regiões de periferia, é uma prática importante para garantir a valorização das vivências de nossas/os jovens, que frequentemente performatizam identidades que não coadunam com aquelas hegemônicas em nossa sociedade. Essa percepção nos impulsiona a proporcionar às/aos nossas/os estudantes um ensino crítico e decolonial, desprendendo-nos da lógica capitalista que aponta um único mundo como possível e abrindo espaços, na sala de aula, para a diversidade, para as múltiplas identidades e, nas palavras de Walsh (2013, p. 28), para “os saberes outros”. Daí a nossa decisão de desenvolver uma sequência didática com o *Slam*, gênero literário marginalizado e, por conta disso, pouco conhecido e mobilizado por professoras/es de Língua Portuguesa, assumindo-o como um gênero que abre espaço para a diversidade, a liberdade de expressão, a formação, a identificação e a aceitação de diferentes alteridades.

3 O LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A importância de se trabalhar com a leitura e com a produção de textos escritos, orais e multissemióticos em sala de aula vem sendo um tema constantemente debatido entre estudiosas/os da área de Língua Portuguesa; não a leitura elementar e superficial dos textos, mas a leitura crítica, que fomenta reflexões e análises sobre os contextos em que o texto se inscreve; não a produção de textos de forma automática e focada em aspectos gramaticais e ortográficos, mas a construção de textos autorais, que dialoguem com as práticas sociais cotidianas com as quais as/os estudantes se engajam.

Essa outra concepção sobre leitura e produção de textos se fundamenta nos Novos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2008; STREET, 2014; KALANTZIS *et al.*, 2020), que assumem essas práticas como sociais e localizadas, de modo que a construção dos sentidos ocorre

a partir da relação que se estabelece entre diferentes textos e a história social daquelas/es que os leem e os produzem. Assim sendo, essas práticas envolvem valores, atitudes, sentimentos, relações sociais, atividades materiais, dentre outras questões, motivo pelo qual o trabalho com elas em sala de aula deve considerar tanto os aspectos linguísticos, culturais, locais e globais quanto a habilidade das/os alunas/os de se posicionarem criticamente diante dos textos, de interpretarem e/ou representarem diferentes visões de mundo em diversos tipos de textos.

Diante de uma percepção como essa, torna-se impossível conceber o ensino da literatura como uma atividade meramente mecânica de leitura e/ou de escrita. Ao contrário, o letramento literário precisa envolver, conforme Cosson (2009) explica, aspectos que conciliem os textos literários que circulam na sociedade com as práticas sociais nas quais eles se inscrevem.

[D]evemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

Nesse sentido, torna-se salutar apresentar às/aos alunas/os os mais variados gêneros literários, de modo a contribuir para que os pontos de vista delas/es sejam enriquecidos, bem como ampliar suas capacidades de vivenciar e de representar o mundo de diferentes maneiras. Além disso, é importante que as/os professoras/es ultrapassem a pretensa essencialidade estabelecida pela literatura cânone e busquem contemplar, também, no processo de letramento literário, toda a multiplicidade de textos e de valores que caracterizam a nossa sociedade. "É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de texto que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares" (COSSON, 2009, p. 36).

Amparadas nessa percepção e com o intuito de fomentarmos outras possibilidades de leitura e de produção textual no contexto escolar, bem como diferentes percepções sobre o poder, o saber e o ser, selecionamos o gênero literário *Slam* para desenvolvermos uma sequência didática em sala de aula. Isso porque, conforme veremos mais adiante, o Slam é "um gênero discursivo e poético contemporâneo com forte expressão e manifestação da oralidade que, infelizmente, ainda se apresenta tímida e, em certo ponto, marginal, no espaço escolar e no ensino/prática da Língua Portuguesa" (ALVES; SOUZA, 2020, p. 233).

Tal seleção também se fundamenta em uma concepção decolonial de ensino. A noção de *decolonialidade* que situa essas propostas remete a uma ferramenta política, epistemológica e social que busca a superação das opressões e das estruturas que caracterizam a colonialidade (QUIJANO, 1992), entendida aqui como a "forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). Criada a partir de um contexto sócio-histórico que envolve a invasão de territórios africanos, asiáticos e americanos e o genocídio de diferentes grupos étnicos, a colonialidade é, segundo Mignolo (2017), o lado obscuro da modernidade, sem o qual esta não poderia existir.

Nesse sentido, uma educação decolonial deve buscar fomentar uma análise crítica dos pretensos universais, localizando complexos sistemas de opressão, dominação e

exploração que se entrecruzam nas noções de raça, classe, gênero, sexualidade, espiritualidade, corporalidade, fomentando uma decolonização do saber e do ser para decolonizar o poder (QUIJANO, 1992; MALDONADO-TORRES, 2007; LUGONES, 2008). Para tanto, deve garantir espaço para que as vozes subalternizadas (SPIVAK, 2014) sejam reconhecidas e valorizadas socialmente, legitimando, assim, a existência daquelas/es que são historicamente invisibilizadas/os.

4 SLAM: UM GÊNERO LITERÁRIO MARGINAL

No inglês, a palavra *slam* representa o som de uma batida, algo como a expressão *pá* em português. O gênero *Slam* é considerado um movimento de afirmação e resistência e sua origem remonta à década de 1980, em Chicago, nos Estados Unidos. No Brasil, o *Slam* chegou em 2008, trazido por Roberta Estrela D'Alva, que apresentava disputas denominadas de ZAP! *Slam* (Zona Autônoma da Palavra) todas as quintas-feiras (exceto no mês de janeiro). Aos poucos, esse tipo característico de poesia foi chamando a atenção e ganhando destaque em diferentes regiões do país. Conforme D'Alva (2011, p. 109) explica,

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 o mundo.

Ainda segundo D'Alva (2011), o *Slam* precisa seguir algumas regras básicas: os poemas necessitam ser de autoria das pessoas que irão apresentá-los; não é aceito o uso de figurinos ou de acompanhamentos musicais nas apresentações; e, cada apresentação só pode durar três minutos. A rima tem um papel fundamental para este gênero, sobretudo por conferir aos poemas sonoridade e ritmo, proporcionando, conseqüentemente, certa musicalidade e contribuindo para a dinamicidade da performance. Por conta disso, o *Slam* se configura como um gênero lírico e dinâmico.

Para além do som de batida, Smith (2003) considera o *Slam* como performático e democrático, “um lugar onde todos e quaisquer são bem-vindos, produzindo poesia de, por e para o povo” (SMITH, 2003, p. 116). Por conta disso, ele possibilita a construção de contranarrativas de resistência e de afirmação, tendo grande aceitação entre as/os jovens, motivo pelo qual ele tem sido mobilizado por algumas/alguns professoras/es nos trabalhos de leitura e de produção de textos nos contextos de aula de Língua Portuguesa. Sob essa ótica, o *Slam* estimula o protagonismo dos/as estudantes, que, ao assumirem a autoria de suas narrativas, posicionam-se socialmente e refletem sobre o seu lugar no mundo e sobre as desigualdades que as/os rodeiam – social, política, econômica, de gênero, entre outras. Cabe destacar que, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), *exercer o protagonismo* é uma das competências básicas que devem ser desenvolvidas pelas/os estudantes durante a Educação Básica.

Nesse sentido, consideramos o trabalho com o gênero literário marginal *Slam* nas aulas de Língua Portuguesa como uma forma de letramento crítico, pois além de essa poesia ter um caráter político e social, que permite discutir, de acordo com a maturidade da turma, diversos temas contemporâneos, ela também permite trabalhar, dentre outros

aspectos, o silenciamento que muitas/os estudantes vivenciam cotidianamente em suas realidades.

[...] o Slam é, empiricamente, esse lugar de equivalência democrática, no qual diversas lutas se encontram em um corpo engajado. A forma poética e performática é a identidade dessas lutas transformadas, o meio pelo qual as vozes de uma multidão de artistas periféricos e marginalizados deixam de ser invisibilizadas (DA SILVA, 2018, p. 11).

Vejamos, a seguir, uma proposta de como esse gênero literário pode ser mobilizado em sala de aula, contemplando práticas de linguagem que envolvam a leitura e a produção de textos escritos e orais.

5 “BOTANDO A MÃO NA MASSA”: O SLAM NA SALA DE AULA

A escola onde a sequência didática foi desenvolvida refere-se a uma instituição de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Arapiraca (AL), composta por, em média, 50 alunos pardos e negros, de classe social média baixa, em que uma das pesquisadoras leciona língua portuguesa⁶.

A sequência didática foi desenvolvida na disciplina de Literatura, em turmas do 1º ano do Ensino Médio, durante quatro aulas de 50 minutos cada. Nosso objetivo com a proposta de trabalho com o gênero *Slam* foi a de discutir sobre o preconceito linguístico e social como conteúdo temático presente nas poesias, bem como refletir sobre as identidades e suas representatividades nos contextos sociais. Buscamos, ainda, por meio desse trabalho, promover o respeito ao outro, aos direitos humanos e às individualidades.

Assim, a primeira aula foi iniciada com o seguinte questionamento: Vocês conhecem ou já ouviram falar no gênero *Slam*? Após ouvir a turma, a professora apresentou slides com um pequeno resumo da história do *Slam*. Em seguida, mostrou vídeos do “Slam interescolar”⁷, com performances de outras/os alunas/os. Depois, a docente propiciou um momento de discussão acerca do gênero *Slam*, a fim de compreender as percepções e impressões das/os alunas/as sobre o texto em questão.

Na segunda aula, como ponto de partida, a professora e os alunos discutiram acerca dos conteúdos políticos presentes em diferentes poesias lidas previamente. Posteriormente, a docente apresentou alguns exemplos do gênero publicados no *Youtube*. Na terceira aula, foi solicitada a elaboração de *Slam* pelas/os estudantes acerca de diferentes temas: política, racismo, feminismos, entre outros. Os textos foram elaborados por equipes de cinco alunas/os e apresentados oralmente por um/a dos/as membros/as. No dia da apresentação oral, na quarta aula, ao invés de desenvolver batalhas de *Slam*, como comumente ocorre em contextos em que o gênero é apresentado (ruas, palcos, feiras abertas, entre outros), a professora optou por um tipo de apresentação mais livre, que, por sua vez, fugisse do contexto de competição, deixando os alunos à vontade para performarem seus textos da forma como desejassem. O objetivo da docente com essa proposta de apresentação oral foi o de promover um espaço de leveza e prazer para a declamação do *Slam*, possibilitando a vivência, a experiência e a apreciação do gênero literário.

⁶ Gostaríamos de esclarecer que a sequência didática apresentada neste artigo foi planejada conjuntamente pelas autoras do artigo, mas apenas uma autora/pesquisadora, também professora da escola pública, a colocou em prática.

⁷ VII Slam interescolar-SP-Fundamental II. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N4_wgeXxq_0M&t=6603s

6 POESIAS DISSIDENTES: AS QUESTÕES SOCIAIS QUE ATRAVESSAM AS VIDAS DE NOSSAS/OS ALUNAS/OS

Nesta seção, apresentaremos as análises de alguns dos textos produzidos pelas/os alunas/os⁸, buscando compreender, de forma mais profunda, os sentidos presentes nas palavras, enunciados e fragmentos escolhidos para compor os gêneros elaborados.

Poema 1⁹

Tema abordado: *Política*

É lamentável o Brasil ter um Governador racista
Falo e falo mesmo
Campanha baseada em mentira
Fake News e Kit Gay e tem gente que acredita

O Poema 1 tem a política como temática e gerou grande discussão durante a aula por conta do uso de expressões como *Governador Racista*, *Fake News* e *Kit Gay*, expressões corriqueiramente ditas e ouvidas pelas/os alunas/os, principalmente porque durante o período de desenvolvimento da sequência didática, em 2022, estávamos em um ano de eleições presidenciais. Algumas/Alguns das/os alunas/os que participaram da produção do poema possuíam 16 anos ou mais e, portanto, já poderiam votar, o que fomentava frequentes discussões sobre política em sala de aula. Aqui, elas/es encontraram no *Slam* uma forma de expressar suas opiniões sobre política, falando abertamente sobre a realidade que vivenciavam.

Como é possível perceber, as/os autoras/es assumem um posicionamento crítico em relação a um governo federal¹⁰, que se fundamenta em mentiras. Chama a atenção a estrofe *Falo e falo mesmo*, que explicita a compreensão, por parte desse grupo, de que os sentidos acerca do governo federal estão frequentemente sendo disputados por diferentes grupos sociais. Assim, ao falarem o que falam, elas/es sabem que serão repreendidos por determinadas pessoas e já declaram de antemão que isso não as/os impedirá de falar.

Poema 2¹¹

Tema abordado: *Desigualdade Social*

Vou falar de uma realidade que não é muito notada
Maus tratos e opressão, são dados àqueles que não têm chão
Que não têm nem uma tigela de sopa na mão
Mendigos são citados como otários, fracassados
Mas pera, calma aê
Eles não querem saber
Precisamos de uma ação: Faça uma doação!

No Poema 2, o grupo discute a desigualdade social a partir da representação das pessoas em situação de rua. É importante destacar a recorrência do advérbio de negação para se remeter a essas pessoas, como em *não são notadas*, *não têm chão*, *não têm uma tigela de sopa na mão*. São, portanto, indivíduos que não se enquadram dentro

⁸ Utilizamos como critérios de escolha e seleção dos textos analisados a participação dos alunos em todas as fases da sequência didática desenvolvida, bem como o engajamento na produção e apresentação oral das poesias.

⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/sabrina082/>. Acesso em: 09 de set. 2022.

¹⁰ Ainda que a palavra *Governador* tenha sido utilizada no *Slam*, ao situarmos o texto no contexto sócio-histórico vivenciado pelas/os autoras/es, é possível constatar que ele aborda o governo federal e não o governo estadual.

¹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/vavajpl/>. Acesso em: 09 de set. 2022.

dos parâmetros sociais de aceitabilidade social e de qualidade de vida (status social, casa e comida) que configuram os pontos de vista das/os alunas/os.

Algumas expressões que chamaram a atenção foram *Maus tratos* e *opressão*, ambas relacionadas às vivências de pessoas em situação de rua. Na estrofe “*Eles não querem saber*”, foi levantado um questionamento sobre quem seria esse *Eles*. Segundo a turma, seriam aqueles/as que têm um elevado poder aquisitivo, que menosprezam ou fingem não ver as pessoas em situação de rua. Também foi solicitado ao grupo que explicasse a que tipo de maus tratos esse grupo social vulnerabilizado estaria sujeito. Essas perguntas tinham o intuito de contribuir com a construção de uma narrativa crítica e reflexiva sobre o assunto abordado, uma forma de organização das ideias trazidas pelas/os alunas/os.

Na última estrofe, “*Precisamos de uma ação: Faça uma doação!*”, é possível vislumbrar uma tentativa de resolver os problemas apontados no *Slam*. Ainda que superficial, essa sugestão também abre espaço para a maneira como as pessoas em situação de rua são representadas socialmente e de que forma uma sociedade capitalista entende que esse *problema* pode ser solucionado.

Poema 3¹²

Tema abordado: *Vida pessoal*

Muitos me perguntam como eu tenho passado
Por que eu passo tanto tempo acordado
O que eu tenho feito nos últimos anos
Quanto sonhos eu deixei de lado
Amigos perguntam por que eu sumo tanto
Muitos perguntam por que eu fumo tanto
Minha mãe se pergunta no que eu estou pensando
Mas não pensa no que eu tenho passado
Mas tenho tentado, eu estou tentando
Tentando ser menos paranoico e mais simpático
Ninguém tem culpa de eu ser problemático
Ninguém me escuta quando eu estou cantando
Às vezes estou bem, não muito bem
Mas isso é normal, não lhe convém

O Poema 3 foca na vida pessoal do aluno que produziu o texto. O momento da apresentação comoveu a turma e o próprio aluno se emocionou ao finalizar a leitura do poema. Falar sobre nossa vida pessoal exige muita coragem e sensibilidade, especialmente em um contexto social que nos impele a criar uma vida perfeita para mostrar ao mundo. O aluno construiu uma narrativa em que ele é a referência, mostrando que escrever é também um ato de autoconhecimento e reflexão e que o *Slam* pode ser um gênero em que as/os jovens falem sobre si mesmas/os.

Na estrofe “*Mas tenho tentado, eu estou tentando*” fica evidente o esforço que esse aluno tem feito para se manter na escola, para estudar, apesar das adversidades do seu contexto social e da falta de perspectivas que é patente em sua representação do mundo. A culpa, na verdade, é auto imputada quando ele aponta: “*Ninguém tem culpa de eu ser problemático*”, o que nos remete a uma sociedade que tende a culpabilizar os indivíduos que não conseguem se enquadrar plenamente na lógica capitalista, ou seja, ele não consegue entender qual é o problema, mas, com certeza, o problema está nele. Representações como essa são frequentes em escolas com estudantes muito periféricos – caso da instituição onde a sequência didática foi desenvolvida –, que vivenciam

¹² Disponível em: https://www.instagram.com/mano__artur17/. Acesso em: 09 de set. 2022.

realidades instáveis e, muitas vezes, se sentem desamparadas/os e sozinhas/os. O Slam, assim, possibilita uma liberdade de expressão e garante a/ao aluna/o a *licença poética* para compartilhar o que estava preso em sua garganta.

Poema 4¹³

Tema abordado: *Violência contra a mulher*

Enquanto esse mundo todo parece adormecido
Ou pra quem é mulher e não sabe nada de cor
Somos julgadas desde cedo em qualquer lugar aonde vamos
Algumas mortas por dentro, outras a sete palmos do chão
Mas a luta não foi em vão
Falam da minha roupa, cabelo e cor
Eu não pedi para ser assediada, meu senhor
Meu corpo, minhas regras, sobre isso ninguém pode opinar
Defendem um estuprador, mas, quanto a mulher, vão perguntar "que roupa ela estava a usar?"
Engoli até o ódio, não tenho forças para ficar brava, qual o motivo de tanta raiva?
Sobreviveríamos unidas, nas letras, nos bares, para onde os sonhos nos levarem
É hora do matriarcado, girl power generalizado!
Nas quebradas, no rolê, de salto alto ou a pé, daremos o nosso recado
A culpa não é da vítima, tá ligado? Você é um perigo constante, machista e galante.

O Poema 4 foca em questões relacionadas à violência contra a mulher. Ao trazer um discurso feminista, o grupo gerou bastante burburinho, especialmente porque a aluna que apresentou o Slam é conhecida como a *militante* da turma. O uso pejorativo desse termo para se referir a pessoas que questionam os discursos sexistas em nossa sociedade tem um objetivo: silenciar as vozes dissidentes, deslegitimando suas pautas.

Na estrofe "*Ou pra quem é mulher e não sabe nada de cor*", o grupo traz um olhar crítico para questões relacionadas à raça, implicando tanto a mulher branca, que ocupa determinados espaços de poder e desconhece a diversidade social, quanto a mulher negra, que não se reconhece enquanto minoria oprimida, e dialoga com o que Djamila Ribeiro (2017) enfatiza sobre *lugar de fala*: não é porque a pessoa pertence a um grupo oprimido que ela vai saber falar sobre opressão. A professora discutiu essa temática superficialmente com a turma, considerando, sobretudo, a maturidade das/os estudantes para discutir assuntos mais complexos.

Fica evidente, em estrofes como "*Algumas mortas por dentro, outras a sete palmos do chão*" ou "*Eu não pedi para ser assediada, meu senhor*", que esse Slam traz questões relacionadas às diferentes violências às quais as mulheres são submetidas desde cedo em nossa sociedade. O papel dos homens como opressores também é explícito, o que motivou a contra-argumentação por parte dos colegas, que não aceitam ser colocados neste lugar.

Por fim, o texto também destaca a importância da atuação feminina frente a todas essas formas de opressão quando aponta: "*Sobreviveríamos unidas, nas letras, nos bares, para onde os sonhos nos levarem*" ou "*É hora do matriarcado, girl power generalizado*". Indica, assim, a sororidade como uma alternativa para a construção do sonho coletivo que subjaz a proposta do feminismo: de uma sociedade equânime para todas, todes e todos.

Poema 5¹⁴

Tema abordado: *Racismo*

Tem um preto correndo atrasado, indo trabalhar

¹³ Disponível em: https://www.instagram.com/w4b_leticia/. Acesso em: 09 de set. 2022.

¹⁴ Disponível em: https://www.instagram.com/_nycolassal/. Acesso em: 09 de set. 2022.

Logo foi parado “coloque a mão pra cima, vagabundo!”
Mas era um simples homem indo trabalhar para poder ajudar sua família
Por que ainda existe esse negócio de racismo?
Vamos nos conscientizar e acabar com isso, o mundo está evoluindo e nós precisamos mudar!

O Poema 5 aborda a questão do racismo. Nele, temos representações de opressões cotidianas que são vivenciadas pelas pessoas negras, como ser parado pela polícia quando está correndo para não se chegar atrasado ao trabalho. Foi discutido, mais especificamente, o uso da expressão “coloque a mão pra cima, vagabundo!”, com a professora questionando a turma sobre quem, geralmente, profere essa frase, para quem e em que situações? Nas estrofes finais “Por que ainda existe esse negócio de racismo?” e “Vamos nos conscientizar e acabar com isso, o mundo está evoluindo e nós precisamos mudar!”, vemos a percepção crítica das/os alunas/os em relação ao racismo, questionando o porquê ele ainda existe e conclamando as pessoas a se conscientizarem para que ele possa chegar ao fim.

A turma participou bastante e citaram alguns exemplos de casos que ocorreram e ocorrem frequentemente em suas vivências cotidianas. Na percepção da professora, as/os alunas/os participam muito da aula quando o assunto é algo que elas/es conhecem, que faz parte do cotidiano e, portanto, faz mais sentido, emponderando-os/as em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber, após a análise das temáticas mobilizadas pelas/os estudantes, que a leitura e a produção textual, intermediada por propostas pedagógicas que consideram a oralidade em uma perspectiva crítica e reflexiva, são cruciais para o nosso desenvolvimento e atuação em sociedade. Por meio da leitura, nós podemos conhecer e entender outras culturas e podemos, ainda, transformar a nossa identidade e a nossa atuação no convívio social. Nesse sentido, é perceptível como ler e ser leitor são práticas sociais que transformam as relações humanas (COSSON, 2009). E é justamente esse o objetivo do protagonismo estudantil instigado a partir da sequência didática analisada aqui: apresentar uma possibilidade para a/o estudante ser capaz de transformar a sua realidade por meio das práticas de leitura e de produção textual, percebendo a literatura como uma forma de luta política e sendo capaz de “sustentar práticas de letramentos situadas e marcadas pela resistência e subversão” (NEVES, 2017, p. 109).

Sob a perspectiva discursiva crítica de Fairclough (2003), que considera o discurso como parte irredutível das práticas sociais, é possível perceber como os poemas produzidos pelas/os alunas/os são carregados de intenção, considerando a língua como interação e, portanto, indissociável do seu contexto de uso. Assim, o caráter democrático do Slam se mostra como uma resistência à cultura dominante, conservadora, racista e machista, contribuindo para a visibilização das vivências de classes e de grupos socialmente marginalizados.

Posto isso, esperamos “que um dia ele [o Slam] não mais precise resistir, mas existir em todos os espaços e que não seja apenas a poesia que está à margem [...] tendo inclusive respaldo legal para ser trabalhada nos ambientes escolares” (OLIVEIRA, 2020, p. 30). Esse gênero literário é uma forma de manutenção, preservação e socialização de diferentes culturas, refletindo diretamente na formação e na aceitação de identidades que não coadunam com aquelas normatizadas em nossa sociedade, contribuindo para

a construção de um olhar crítico, reflexivo e interseccional sobre as diferenças que as constituem e moldam suas vivências.

Os marcadores de diferença que apareceram nas produções das/os alunas/os – gênero, classe social, raça e sexualidade – evidenciam como esses aspectos interpelam e constituem as identidades, motivo pelo qual são constantemente mobilizados para estabelecer relações de privilégio e de opressão. Tais formas de opressão precisam ser consideradas conjuntamente, pois conforme Ribeiro (2016, p. 101) explica,

[p]ensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim, de modo indissociável.

Assim, ainda que não devamos desconsiderar o trabalho com a literatura canônica na sala de aula, precisamos despertar o desejo e a curiosidade das/os alunas/os por meio de temas que sejam considerados interessantes por elas/es, que façam parte de seus cotidianos e que façam sentido de alguma forma. É nessa perspectiva que enfatizamos o papel fundamental das/os professoras/es enquanto formadoras/es de leitoras/es e produtoras/es textuais ativas/os e proficientes na (re)construção de múltiplas identidades. É a isso que chamamos de pensar pedagogicamente de forma decolonial, sendo a colonialidade entendida como processos permanentes de violência do outro não-europeu na face oculta da modernidade (QUIJANO, 2009).

Nesta perspectiva, esta pesquisa contribui com as crescentes reflexões acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos e do fazer decolonial na escola, considerando, sobretudo, a prática do Slam e possibilitando a disseminação do conhecimento, o protagonismo e a representatividade estudantil por meio de textos autorais críticos. Esperamos, assim, que outras/os professoras/es possam se inspirar e usar esse recurso em suas aulas. Que esse relato de experiência possa contribuir significativamente e que ele possa ser aplicado e aprimorado de acordo com as especificidades de cada realidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I.; SOUZA, B. O Slam como representação de literatura marginal e manifestação cultural na escola. **Travessias**, v. 14, n. 2, p. 233–250, 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. 1. ed. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- DA SILVA, C. R. Posicionando o Slam Poetry no debate da teoria política. In SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS do PGCS-UFES, 3., 2018, Vitória. **Anais ...**, v. 3. Vitória: UFES, 2018.
- D'ALVA, R. E. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry Slam entra em cena. **Synergies Brésil**, n. 9, p. 119-126, 2011.

- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres/Nova York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2016.
- FREIRE, P. **Leitura**: teoria e prática. Campinas, UNICAMP: Mercado Aberto, 1985.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.
- KALANTZIS, S.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.
- LUGONES, M. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, jul-dez, 2008.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. CASTRO-GOMES, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.** v.32, n.94, p. 1-18, 2017.
- NEVES, C. A. de B. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**, v. 30, n. 2, 92-112, 2017.
- OLIVEIRA, J. M. **O Slam como recurso educacional na construção da identidade de alunos do ensino fundamental II das escolas públicas municipais de Curitiba**. 2020. 34f. Monografia de Especialização. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.
- QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidade**. Lima: Perú Indígena, 1992.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, LTDA, 2009. p. 84-130.
- RIBEIRO, D. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SMITH, M. K. Sobre a Poesia Slam. ELEVELD, M. (Ed.). **The spoken word revolution**: slam, hip-hop & the poetry of a new generation. Naperville (IL): Sourcebooks MediaFusion, 2003. p. 116-120.
- SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico Y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito-Ecuador, 2013. p. 23-68.

Artigo recebido em: 27/05/2023
Artigo aprovado em: 12/08/2023
Artigo publicado em: 12/09/2023

COMO CITAR

SANTOS, M. A. dos.; SILVA, R. M. da.; BORGES, L. A. de O.; MENICONI, F. C. O Slam como recurso de valorização e construção de identidades dissidentes em sala de aula: relato de experiência. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 12, p. 1-14, e02323, 2023.