UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO EM LETRAS

THAMARA GALDINO MACEDO MENDES

O SLAM OCUPA A AULA: UMA PESQUISA INTERVENTIVA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DOURADOS-MS

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO EM LETRAS

THAMARA GALDINO MACEDO MENDES

O SLAM OCUPA A AULA: UMA PESQUISA INTERVENTIVA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, área de Linguística e Transculturalidade.

Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves
Coorientadora: Profa. Dr. Elizete de Souza Bernardes

DOURADOS-MS
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M538s Mendes, Thamara Galdino Macedo

O SLAM OCUPA A AULA: UMA PESQUISA INTERVENTIVA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL [recurso eletrônico] / Thamara Galdino Macedo Mendes. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Adair Vieira Gonçalves.

Coorientador: Elizete de Souza Bernardes.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em: https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio

1. Gênero Textual Slam. 2. Sequência Didática de Gênero. 3. Letramento Racial Crítico. I. Gonçalves, Adair Vieira. II. Bernardes, Elizete De Souza. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

THAMARA GALDINO MACEDO MENDES

O SLAM OCUPA A AULA: UMA PESQUISA INTERVENTIVA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL/UFGD

Aprovada em_____de_____de_____.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dr. Maristela Botelho França (UNIRIO)
Membro Titular

_____
Profa. Dr. Thayse Figueira Guimaraes (UFGD)
Membro Titular

_____
Prof. Dr. Marcos Lúcio de Souza Góis (UFGD)
Membro Interno Suplente

_____
Prof. Dr. Cícero da Silva (UFNT)
Membro Externo Suplente

DOURADOS-MS

2026

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu fiel companheiro em todas as jornadas, por ter me concedido força, sabedoria e perseverança, permitindo que eu vivenciasse cada etapa deste processo.

Aos meus orientadores, Professores Dr. Adair Vieira Gonçalves e Dra. Elizete de Souza Bernardes, por terem aceitado caminhar ao meu lado nesta jornada e serem luz em cada momento.

Às professoras Dras. Maristela Botelho França e Thayse Figueira Guimaraes, pelas leituras e orientações para o aperfeiçoamento desta dissertação.

Aos meus pais, Israel Macedo e Luzinete Galdino Dias Macedo, por terem investido e incentivado a minha educação, mesmo diante de inúmeras dificuldades, acreditaram que a educação seria capaz de romper o ciclo do analfabetismo em nossa família.

Ao meu querido esposo, Willian Mendes, por todo apoio, amor e compreensão.

À minha melhor amiga, Mégui Marri de Souza Wruck, que foi acolhimento, ouvidos atentos e amor em todas as vezes que precisei.

Aos meus irmãos e cunhadas, que foram suporte para realizasse as viagens semanais para cursar as disciplinas, sempre se dispondo a cuidar da minha casa.

Às amigas que conquistei durante o mestrado, Solange Bezerra, Marilda Azevedo, Neidiane Cantaria e Vitória Campos, sua amizade foi, sem dúvidas, uma das melhores partes desse processo. O riso, o abraço e as lágrimas compartilhadas tornaram doce o caminho.

Aos meus colegas de trabalho, diretores e alunos, que de alguma forma incentivaram e contribuíram para minha formação. A todos, expresso minha sincera gratidão. Muito obrigada!

"[...] E se o que está em jogo é lutar pela paz
Sejamos Mandela, sejamos Racionais,
Pra pensar e cantar, coração em fúria
Que é feita de sangue, mas também de sol
Solidão e de fé e de dor
De irmandade e amor, é por isso que eu vou
E eu vou e eu vou [...]"

Roberta Estrela D'Alva

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada e investiga as possibilidades de inserção da cultura afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa por meio do gênero slam, em consonância com as diretrizes da Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena. Parte-se do reconhecimento de uma lacuna entre o que é legalmente previsto e sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas, o que motiva a seguinte questão de pesquisa: como uma Sequência Didática de Gênero (SDG) do slam pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e para a promoção do Letramento Racial Crítico dos estudantes do 9° ano do Ensino Fundamental? Nessa perspectiva, o objetivo geral consiste em investigar de que modo o trabalho didático com o gênero slam favorece o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes e promove práticas de Letramento Racial Crítico. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, configurada como intervenção pedagógica, desenvolvida por meio da elaboração e aplicação de uma Sequência Didática de Gênero (SDG) em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Nova Andradina, Mato Grosso do Sul. O aporte teórico-metodológico fundamenta-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, para a análise textual e especialmente em sua vertente didática, no que se refere ao ensino de gêneros textuais. No âmbito dos estudos de raça e linguagem, a pesquisa ancora-se no referencial do Letramento Racial Crítico, articulado ao conceito de Letramento de Reexistência de (Souza, 2011), compreendendo a linguagem como prática social capaz de promover reflexão crítica, construção identitária e enfrentamento das desigualdades raciais. Os dados foram constituídos a partir das produções iniciais e finais dos estudantes, analisadas à luz das capacidades de linguagem propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo e os dos princípios do Letramento Racial Crítico.

Palavras-chave: Gênero Textual Slam. Sequência Didática de Gênero. Letramento racial crítico

ABSTRACT

This research falls within the field of Applied Linguistics and investigates the possibilities of incorporating Afro-Brazilian culture into Portuguese language classes through the slam poetry genre, in accordance with the guidelines of Law No. 11,645/08, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture. It stems from the recognition of a gap between legal requirements and their actual implementation in pedagogical practices, prompting the following research question: how can a Genre-based Didactic Sequence (DS) centered on slam poetry contribute to the development of language capacities and the promotion of critical racial literacy among 9th-grade middle school students? From this perspective, the main objective is to investigate how working with the slam genre in an educational setting fosters students' language capacities and promotes critical racial literacy practices. This is a qualitative study designed as a pedagogical intervention, developed through the creation and application of a Genre-based Didactic Sequence (DS) in a 9th-grade class at a public municipal middle school in Nova Andradina, Mato Grosso do Sul, Brazil. The theoretical and methodological framework is grounded in the tenets of Socio-Discursive Interactionism for textual analysis—specifically its didactic branch regarding the teaching of textual genres. In the realm of race and language studies, the research is anchored in the Critical Racial Literacy framework combined with the concept of Literacy of Re-existence (Souza, 2011), understanding language as a social practice capable of promoting critical reflection, identity construction, and the confrontation of racial inequalities. Data were collected from the students' initial and final productions, which were analyzed through the lens of language capacities proposed by Socio-Discursive Interactionism and the principles of Critical Racial Literacy.

Keywords: Slam Poetry Genre. Genre-based Didactic Sequence. Critical Racial Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Método de análise de textos.....21
Quadro 2 – Transposição didática ampliada.....52
Quadro 3 – Dispositivo didático para modelização de gênero.....53
Quadro 4 – Modelo didático do gênero Carta de reclamação.....55
Quadro 5 – Modelização didática do Gênero Slam.....56
Quadro 6 – Esquema da Sequência Didática de Gênero.....59
Quadro 7 – Síntese das atividades da SDG.....65
Quadro 8 – Produção Inicial 1 (PI1).....82
Quadro 9 – Produção Inicial 2 (PI2).....92
Quadro 10 – Produção Inicial 3 (PI3).....96
Quadro 11 – Produção Inicial 4 (PI4).....100
Quadro 12 – Produção Final 1 (PF1).....107
Quadro 13 – Produção Final 2 (PF2).....118
Quadro 14 – Produção Final 3 (PF3).....126
Quadro 15 – Produção Final 4 (PF4).....134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FLUP – Festa Literária das Periferias

GRAPHE – Groupe de Rccherche pour I'Analyse du Français Enseigné

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LAF – Language Action et Interaction

LRC – Letramento Racial Crítico

NLS – New Literacy Studies

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SDG – Sequência Didática de Gênero

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRC – Teoria Racial Crítica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....17
1.1.1 A Linguística Aplicada.....17
1.1.2 Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).....19
1.1.3 Gêneros Textuais como Objeto/Instrumento de Ensino.....22
1.1.3.1 Slam poesia: gênero de reexistência.....23
1.1.4 Modelo de Análise de Gênero de Texto para o ISD.....25
1.2 Letramentos – uma necessidade vigente.....30
1.2.1 Letramento Racial Crítico (LRC).....32
1.2.2 Gênero Slam - um encontro possível entre o ISD e o LRC.....45
2. METODOLOGIA 49
2.1 Abordagem e natureza da pesquisa.....49
2.2. O Slam ocupa a aula – a SDG em ação.....63
2.2.1 Contexto da pesquisa e caracterização da turma.....63
2.2.2 A SDG em ação.....64
3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....82
3.1 Análise das Produções Iniciais (PI).....82
3.2 Análise das Produções Finais (PF).....107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....148
REFERÊNCIAS.....151
APÊNDICES.....157
ANEXOS.....176

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa enfrenta o desafio de romper com modelos pedagógicos convencionais que, por vezes, isolam o ato interlocutivo das atividades cotidianas. Sob a ótica da Linguística Aplicada, aprender uma língua significa, fundamentalmente, participar de situações concretas de comunicação, compreendendo a linguagem como uma prática social indissociável das ações humanas. Nesse cenário, a escola assume o papel de mediadora no acesso a múltiplos letramentos, devendo proporcionar aos estudantes experiências que ultrapassem práticas descontextualizadas e estritamente formais.

Assim, os gêneros textuais dentro da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, figuram segundo Schneuwly (2004), como "mega-instrumentos" de socialização e de inserção nas atividades comunicativas. A apropriação desses gêneros permite que o sujeito aja discursivamente de maneira eficaz em diferentes esferas da comunicação. Entretanto, observa-se uma lacuna pedagógica no trabalho com gêneros que circulam fora do ambiente escolar, especialmente aqueles que emergem de práticas de resistência e reexistência, Souza (2011), de grupos historicamente marginalizados.

Entre essas manifestações contemporâneas, destaca-se o slam, um gênero que articula linguagem, corpo e performance como instrumentos de denúncia e afirmação identitária. Como um letramento de reexistência, o Slam possibilita que vozes da periferia ressignifiquem os usos da linguagem para enfrentar desigualdades e validar subjetividades subalternizadas. A didatização deste gênero no ensino fundamental apresenta-se, portanto, como uma oportunidade relevante para desenvolver a capacidade argumentativa e o protagonismo estudantil.

Esse gênero teve origem nos Estados Unidos, em 1984, criado por Marc Kelly Smith, operário da construção civil, em um bar de jazz na cidade de Chicago. O slam é uma poesia com versos livres, rimas e que aborda diversos temas. Em solo brasileiro, especificamente, assume um caráter de denúncia das situações de opressão vividas pela população periférica. Além de escrito, é performado nas Batalhas de Slam, eventos em que os poetas podem apresentar seus versos e contemplar as apresentações de outros artistas. A ideia de batalha foge do sentido literal e configura-se como uma arena em que a contemplação poética é de fato quem vence, Alcade (2024).

Com o passar dos anos, as batalhas difundiram-se globalmente e chegaram ao Brasil em 2008, por meio da atriz, pesquisadora e slammer Roberta Estrela D'Alva, fundadora do ZAP! Slam, em São Paulo. A escolha desse gênero nesta pesquisa justifica-se por seu

potencial crítico, na medida em que o slam, enquanto prática discursiva situada, articula linguagem, corpo e performance na problematização de questões sociais. No contexto brasileiro, diferentemente de outras configurações internacionais, o slam assume de forma mais evidente um caráter de denúncia e resistência, funcionando como espaço de enunciação de sujeitos historicamente marginalizados. Nesse sentido, as produções em slam frequentemente abordam temas como racismo, desigualdade social, violência e exclusão, possibilitando a construção de discursos contra-hegemônicos.

Assim, ao mobilizar experiências vividas e identidades sociais, o gênero favorece não apenas o desenvolvimento de capacidades de linguagem, mas também a emergência de posicionamentos críticos por parte dos estudantes. Essa dimensão o torna especialmente potente para o trabalho com o letramento racial crítico, uma vez que promove a reflexão sobre as relações raciais e incentiva práticas de reexistência por meio da linguagem.

Desse modo, o slam enquanto "letramento de reexistência" Souza (2011), pode despertar nos educandos a capacidade de refletir em relação às desigualdades sociais e raciais, levando-os a se posicionar de forma ética e consciente diante dessas realidades. Essa finalidade dialoga diretamente com uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) a:

> Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p.21-22).

Diante desse panorama, o ensino e a aprendizagem do gênero slam configuram-se como estratégias formativas relevantes, visto que o desenvolvimento da capacidade argumentativa, tanto na oralidade quanto na escrita, potencializa o protagonismo estudantil e a formação crítica diante das demandas sociais, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais. Como orienta o Parecer CNE/CP nº 03/2004, cuja relatoria é assinada por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, "Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros" (Brasil, 2004, p. 5).

A escolha do slam como objeto de ensino nesta pesquisa é potencializada por uma abordagem temática voltada à História e Cultura Afro-brasileira, em consonância com as diretrizes da Lei nº 11.645/08. Embora a legislação torne obrigatória essa temática, sua

implementação muitas vezes ocorre de forma folclorizada ou pontual. Assim, a presente investigação utiliza a temática racial não como um fim isolado, mas como o vetor necessário para a mobilização das capacidades de significação — que permitem ao aluno compreender os sentidos ideológicos e sócio-históricos que transitam na linguagem.

As determinações propostas pela Lei nº 11.645/08, se concretizadas no ambiente escolar, podem tornar as relações raciais mais justas. O censo demográfico de 2022 indica que 55,5% da população brasileira se autodeclara negra (pretos e pardos), e evidencia a relevância de práticas educacionais comprometidas com a valorização da identidade afro-brasileira. Entretanto, na maioria das instituições escolares, as ações voltadas à educação étnico-racial restringem-se a iniciativas pontuais, concentradas principalmente no mês de novembro, como desfiles, apresentações culturais e palestras. Embora importantes, essas práticas, frequentemente, assumem um caráter folclorizado e superficial, e distanciam-se do propósito formativo da Lei.

Mediante o exposto, o ensino de Língua Portuguesa configura-se como um espaço privilegiado para a valorização das múltiplas linguagens e letramentos, compreendidos não apenas como o domínio da norma escrita, mas como a capacidade de participar de práticas sociais diversas que envolvem diferentes modos de significação, como a oralidade, a escrita, a performance e outras formas multissemióticas de expressão. Nessa perspectiva, trabalhar com gêneros como o slam implica reconhecer e legitimar práticas linguageiras que extrapolam o modelo tradicional escolar, aproximando o ensino das vivências concretas dos estudantes.

Em consonância com esse entendimento, conforme destaca Gonçalves (2011, p. 34), “o ato interlocutivo não deve isolar-se das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação”. Assim, ao inserir o slam no contexto escolar, promove-se não apenas o desenvolvimento das capacidades de linguagem em diferentes modalidades, mas também o engajamento dos estudantes em práticas discursivas socialmente situadas, que possibilitam a construção de sentidos, identidades e posicionamentos críticos, em consonância com a proposta do letramento racial crítico.

Assim, torna-se imprescindível proporcionar aos estudantes experiências de letramentos múltiplos, que ultrapassem as práticas escolares tradicionais e descontextualizadas. Nesse cenário, os letramentos de reexistência constituem uma contribuição relevante, pois conforme propõe Souza (2011), são práticas de linguagem que emergem fora do espaço escolar e que podem ser incorporadas ao contexto educativo, tais como o movimento Hip Hop e as Batalhas de Slam poesia. Desse modo, quando gêneros

como o slam adentram a sala de aula, possibilitam por meio da escuta e escrita poética um contato com a vivências de grupos sociais historicamente marginalizados, majoritariamente composto por sujeitos negros. De igual maneira, o trabalho com o gênero Slam articula-se também ao Letramento Racial Crítico, proposto por Ferreira (2015), o qual tem como um dos princípios a valorização do conhecimento experiencial para compreender como raça e racismo estruturam as relações sociais e discursivas.

Dessa forma, esta pesquisa propõe articular os letramentos supracitados à concepção de ensino-aprendizagem defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como às contribuições formativas previstas na Lei nº 11.645/08, ao compreender a escola como espaço privilegiado de formação crítica e emancipatória. Para tanto, adota-se o dispositivo didático da sequência didática de gênero, organizada a partir de uma temática específica — escolha que, embora não seja recorrente nas propostas tradicionais de sequências didáticas de gênero, mostra-se fundamental para a presente investigação.

Essa opção metodológica justifica-se por compreender que o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a promoção do letramento racial crítico não se configuram como objetivos dissociados, mas como processos interdependentes, que se constroem de maneira integrada nas práticas de linguagem. Nesse sentido, a sequência didática de gênero é concebida como um instrumento que, ao mesmo tempo em que conduz os estudantes à apropriação progressiva das características do gênero slam poesia, mobilizando capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas, de significação e multissemióticas, cria condições para a problematização de questões raciais e para a construção de posicionamentos críticos.

Assim, o trabalho com o gênero não se limita à dimensão formal ou estrutural, mas incorpora uma abordagem temática que potencializa a reflexão social, de modo que o avanço nas capacidades de linguagem ocorre simultaneamente ao aprofundamento do letramento racial crítico. Para isso, adotou-se, na planificação da sequência didática, a temática da História e Cultura Afro-brasileira, mobilizada por meio de textos de diferentes gêneros, que subsidiam as atividades propostas em cada módulo.

Diante disso, a questão norteadora que orienta esta investigação é: como uma Sequência Didática de Gênero (SDG) do slam poesia pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e para a promoção do letramento racial crítico dos estudantes do 9° ano do Ensino Fundamental?

Acredita-se que o ensino desse gênero, transposto didaticamente, propicia momentos de reflexão e aprendizagem no tocante a temática afro-brasileira, ao mesmo tempo em que

promove o desenvolvimento das capacidades de linguagem e de letramento racial crítico.

De tal maneira, o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar de que modo o trabalho didático com o gênero slam poesia, orientado pela temática afro-brasileira, contribui tanto para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes quanto para a promoção do letramento racial crítico.

Os objetivos específicos são:

a) planificar uma sequência didática do gênero voltada ao ensino do gênero slam;

b) efetuar a transposição didática do gênero slam;

c) analisar qualitativamente as produções iniciais e finais da SDG, considerando as capacidades de linguagem e os princípios do letramento racial crítico.

O plano geral da dissertação organiza-se da seguinte forma: o Capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica, aborda-se a Linguística Aplicada, o Interacionismo Sociodiscursivo, os conceitos de texto e gênero textual como objeto de ensino, o modelo de análise textual, a vertente didática e a concepção de sequência didática de gênero. Além disso, são discutidas as definições de Letramento, Letramento de Reexistência e Letramento Racial Crítico e suas possíveis interseções com o Interacionismo Sociodiscursivo.

O Capítulo 2 apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando sua natureza qualitativa e seu caráter interventivo. Nele, são descritos os pressupostos da Engenharia Didática que fundamentaram a elaboração e a implementação da sequência didática de gênero, bem como o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos de geração dos dados e as categorias analíticas adotadas para a interpretação das produções dos estudantes, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo e do Letramento Racial Crítico.

Na sequência, o Capítulo 3 dedica-se à análise das produções iniciais e finais elaboradas pelos estudantes durante a implementação da sequência didática de gênero. As análises fundamentam-se nas capacidades de linguagem propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo e nos princípios do Letramento Racial Crítico, possibilitando examinar, por meio da comparação entre as produções iniciais e finais, os avanços decorrentes da intervenção pedagógica, tanto o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero slam quanto a construção de posicionamentos críticos acerca das relações étnico-raciais e da valorização da identidade afro-brasileira.

Nas considerações finais, apresentam-se as reflexões sobre as relações construídas ao longo da investigação, explicita-se as limitações que atravessaram a pesquisa e indica-se possíveis direções e desdobramentos para estudos futuros no campo em questão.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo dedica-se à exposição dos fundamentos teóricos que sustentam o presente estudo. Inicialmente, delimita-se o campo da Linguística Aplicada, domínio transdisciplinar no qual esta pesquisa se inscreve. Em seguida, explicita-se o aporte do Interacionismo Sociodiscursivo (daqui para frente, ISD), referencial epistemológico que norteia a investigação. A exposição contempla, ainda, as categorias de texto e gênero sob essa perspectiva, bem como o respectivo modelo de análise textual. Adicionalmente, examinam-se os pressupostos do Letramento Racial Crítico (no decorrer deste trabalho, LRC), culminando na discussão acerca da convergência teórica entre o ISD e o LRC.

1.1. A Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (doravante, LA) enquanto área de conhecimento, hodiernamente, ocupa-se não apenas em investigar problemas relacionados à linguagem, mas também propiciar intervenções a tais problemáticas. No entanto, o objeto de investigação inicial desse campo foi, durante muito tempo, como aponta Moita Lopes (2009, p. 12) "o ensino/aprendizagem de línguas".

Essa abordagem teve início no século XX, nos Estados Unidos, com Charles Fries e Robert Lago, com estudos científicos sobre o ensino de línguas estrangeiras. Posteriormente, o foco dos autores passou a ser a tradução; a prática abarcava duas concepções descritas por Moita Lopes (2009, p. 12) como "aplicação de Linguística" e "descrição de línguas".

Em 1957, na Inglaterra, surgiu o primeiro Departamento de Linguística Aplicada de Edimburgo, em que os três principais representantes foram Stephen Corder, Henry Widdowson e Alan Davies. Tais linguistas enfatizavam a importância da "Linguística para o ensino de línguas de forma científica" (Corder, 1973, p. 12 apud Moita Lopes, 2009, p. 13), e a "dependência da Linguística ou de como se entende a LA como aplicação de Linguística" (Moita Lopes, 2009, p. 14).

No final dos anos 70, Henry Widdowson discute pela primeira vez a diferença entre a LA e aplicação de Linguística e, nesse sentido, propõe duas características: "uma restrição da LA a contextos educacionais e a necessidade de uma teoria linguística para a LA que não seja dependente de uma teoria linguística" (Moita Lopes, 2009, p. 15). O autor não descarta a teoria Linguística em sua totalidade, mas essa discussão começa a estabelecer a LA como área para além da mediação entre a teoria e práticas de ensino e aprendizagem de línguas, bem como reconhece a necessidade de buscar em outras áreas de conhecimento teorias para

compreender o processo do ensino de línguas, tais como: Psicologia Cognitiva, Sociologia, entre outras.

Esse momento oportunizou uma nova fase da LA, ao distanciar-se da vertente aplicacionista e propor uma perspectiva interdisciplinar. No contexto brasileiro, a LA interdisciplinar pode ser observada nos escritos de diversos autores nos anos de 1980 a 1990. Kleiman (2013) discorre sobre como, no Brasil, a partir da década de 90, desenvolve-se o contato maior entre a LA e outras ciências sociais e humanas, com o intuito de investigar questões em que a linguagem cria e transforma saberes, identidades e relações, tais como feministas, étnico-raciais, entre outros.

Nesse momento, o objeto de pesquisa em LA passa a ser "o contexto do ensino e aprendizagem da língua materna, no campo dos letramentos, do ensino e aprendizagem da língua materna, no campo dos letramentos, de outras disciplinas do currículo e de outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.)" (Moita Lopes, 2009, p. 17). De igual maneira, a LA passa a ser pensada como uma área centrada na investigação e proposição de soluções para problemas da prática de linguagem dentro e fora do ambiente escolar; promove-se, assim, a ampliação dos tópicos de investigação, bem como o olhar interdisciplinar.

O processo de globalização e os constantes avanços tecnológicos propiciaram o cenário ideal para um outro aspecto importante da LA, o indisciplinar, pois nesse período a LA é vista, segundo Moita Lopes (2009), como campo das Ciências Sociais. A abordagem questiona o tratamento homogêneo que é feito aos sujeitos que são por essência diferentes, resultando em visões pós-estruturalistas e que desprivilegiam os sujeitos majoritariamente marginalizados.

Esse pensar diferente pressupõe atitudes diferentes, o que também é conhecido como caráter transdisciplinar, ao investigar as práticas de linguagens sem considerar as disciplinas como individuais, limitadas, mas as considera sem fronteiras, e busca retirar da Linguística o peso de componente teórico essencial, e oportuniza possibilidades para outras áreas de conhecimento, tais como a Geografia, Sociologia, dentre outros.

Diante das abordagens inter/trans/indisciplinar da LA, esse campo de conhecimento possibilitou a produção de um novo paradigma social e epistemológico, que visa, conforme Moita Lopes (2006 apud Kleiman, 2013), descentralizar o olhar e certo vislumbre que muitos pesquisadores têm por pesquisadores do norte. Da mesma maneira, faz-se necessário que se considerem os saberes produzidos por autores latino-americanos, nas periferias, comunidades

quilombolas, no movimento hip hop, comunidades de slam, entre outros espaços de resistência de grupos que são marginalizados.

Tal mudança de olhar proposta por Kleiman (2013) ocorre, por exemplo, quando há o reconhecimento dos letramentos de reexistência (Souza, 2011) e do letramento racial crítico (Ferreira, 2015), pesquisadoras que têm se dedicado, pesquisadoras que têm se dedicado à construção de saberes fundamentais para visibilizar as vozes que durante muito tempo foram silenciadas. Salienta-se ainda que a LA, como afirma Kleiman (2013, p. 53), "graças a seu foco na produção das realidades sociais pela prática discursiva, está em posição ideal para visibilizar e entender as resistências (ou ainda as reexistências) desses grupos que, a partir da periferia, produzem novos saberes num processo de transformação do global pelo local".

Sob esse prisma, a LA como área de investigação foi fundamental para a elaboração desse estudo, de modo que a pesquisa objetiva articular os letramentos supracitados ao ISD, de origem suíça, mas popularizado e ampliado no Brasil, com a finalidade de propor intervenções no ambiente escolar por meio de práticas de linguagem de um gênero textual, o slam, que circula com maior recorrência fora da escola.

Na próxima seção, apresenta-se o ISD. De início, discorre-se sobre a origem da teoria, seu precursor e o percurso até chegar ao Brasil. Na sequência, os conceitos de atividade de linguagem e ação de linguagem são expostos. Por último, demonstra-se a síntese do modelo de análise dessa teoria, bem como a explicitação das escolhas terminológicas feitas por Jean Paul Bronckart em relação a Mikhail Mikhailovich Bakhtin, seguidas pelos principais pesquisadores do ISD no Brasil.

1.1.2. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O ISD surgiu em Genebra, na Suíça, e tem como mentor Jean-Paul Bronckart e outros pesquisadores de diversas áreas da Universidade de Genebra (UNIGE), os quais formam o Grupo de Genebra. Inicialmente, Bronckart participou como líder do grupo de pesquisa Langage, Action et interaction (LAF); Dolz e Schneuwly compunham o grupo Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAPH), sediados na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da UNIGE.

O Grupo de Genebra estudou, nos primórdios de suas reflexões, que remontam à década de 70, as obras de Genette, Weinrich e Adam, entre outros, para compreender a dinâmica a partir da qual os textos funcionam e são estruturados. Com isso, os pesquisadores passaram a construir um modelo de estrutura e funcionamento dos mais variados tipos de

textos existentes em língua francesa. O modelo de análise criado pelo Grupo foi apresentado na obra *"Le fonctionnement des discours"* (1985).

Com a propagação do método para análise de textos em outras línguas, surgiu a necessidade de uma reestruturação do procedimento, que foi publicado na obra *"Activité langagière, textes et discours"* (1997), que chegou traduzida ao Brasil em 1999, com o título "Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo".

Antes mesmo da chegada da tradução da obra, o ISD tomou espaço nas pesquisas educacionais, a partir de 1998, sobretudo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), influenciando abordagens teóricas e didáticas voltadas ao desenvolvimento da escrita, oralidade, leitura de textos e à análise linguística e impulsionando as pesquisas em Linguística Aplicada. Bronckart (2023, p. 36) pontua que "A tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação é o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediadas pela linguagem". Desse modo, para participar das interações sociais, o ser humano utiliza a linguagem.

Sob tal prisma, dois conceitos são desenvolvidos pelo ISD: a atividade de linguagem e a ação de linguagem. A primeira diz respeito ao uso coletivo da linguagem estabelecido historicamente pela sociedade, por exemplo. A ação de linguagem é individual, ou seja, cada sujeito, diante de uma atividade de linguagem, age de forma diferente, haja vista o ser humano ser único e possuir em seu intertexto registros de linguagem que diferenciam uns dos outros. Em decorrência disso, por exemplo, cada pessoa terá uma ação de linguagem específica diante de uma mesma atividade de linguagem. Essa concepção dialoga posteriormente com o entendimento do LRC acerca da linguagem como prática social de transformação.

Na perspectiva do ISD, conforme proposta por Bronckart (1999), a análise textual orienta-se por um movimento de natureza descendente. Esse percurso analítico parte das capacidades de ação (contexto de produção), seguido das capacidades discursivas (estruturas em que os textos podem ser escritos) até chegar às capacidades linguístico-discursivas (relacionadas aos aspectos linguísticos comuns em cada gênero) para compreender de que modo a linguagem é posta em ação nas práticas sociais.

A partir desse olhar em relação aos contextos de produção e de circulação dos textos, a análise dirige-se progressivamente ao texto, concebido como o produto das ações de linguagem concretizadas em determinadas situações comunicativas. Logo, a análise descendente permite compreender o texto não como uma entidade isolada, mas como resultado de práticas discursivas situadas, nas quais os sujeitos mobilizam recursos

linguísticos e sociocognitivos em função de finalidades específicas. Esse método de análise[1], segundo Striquer (2014), consiste em compreender as condições de produção e a arquitetura de um texto, a seguir:

Quadro 1 – Método de análise de textos de Bronckart.

Tabela 1 - Método de análise de textos – Bronckart ([1999] 2009)

Contexto de produção	A arquitetura interna
Parâmetros do mundo físico: -emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido; *Parâmetros do mundo social e subjetivo:* -elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras; *Conteúdo temático do texto*, ou seja, o assunto no texto tratado.	*Infraestrutura textual:* -plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências, formas de planificação; *Mecanismos de textualização:* -conexão, coesão nominal e coesão verbal; *Mecanismos enunciativos:* - vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.

Fonte: Striquer (2014, p. 316).

Para os teóricos do ISD, estudar a linguagem sociodiscursivamente é buscar compreender como, por meio da linguagem, os seres humanos agem e interagem socialmente e quais são as organizações dadas ao texto em processos sociointerativos. Tal abordagem alia concepções psicolinguísticas, filosóficas, sociológicas e discursivas, para entender a linguagem enquanto prática social que ocorre por meio dos gêneros de texto.

Quando se trata de gênero, Mikhail Bakhtin é referência fundamental para o ISD. O referido autor é considerado por muitos pesquisadores como líder do grupo que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin, formado por pensadores russos que buscavam compreender a linguagem como interação social. Para eles, a língua é viva, ideológica e constitui-se por meio da diversidade de vozes e valores. Essa compreensão revela a importância do contexto sócio-histórico em que a prática de linguagem ocorre.

Bakhtin (2003) compreende os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, constituídos historicamente nas diferentes esferas da atividade humana e orientados pelas condições de produção, circulação e recepção dos discursos. Nessa perspectiva, os gêneros organizam as práticas de linguagem e se caracterizam por sua relativa estabilidade, sem perder o caráter dinâmico decorrente das transformações sociais.

Ao dialogar com essa concepção, Bronckart adota a denominação gênero de texto, por considerar o texto a unidade empírica por meio da qual as ações de linguagem se materializam e podem ser analisadas. Embora ambos os autores compreendam os gêneros como produtos

[1] O modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo será mais bem conceituado nas próximas seções.

das práticas sociais e historicamente constituídos, Bakhtin concentra sua reflexão na natureza dialógica dos enunciados e nas relações entre as vozes sociais, enquanto Bronckart direciona sua análise para o funcionamento textual e para os mecanismos linguístico-discursivos que materializam essas ações de linguagem. Assim, as perspectivas não se opõem, mas se complementam, uma vez que o ISD amplia e operacionaliza, para fins de análise textual e de ensino, princípios originalmente formulados por Bakhtin.

Atualmente, no Brasil, há inúmeros pesquisadores que adotam como base teórica o ISD. As pesquisas abordam diversas temáticas relacionadas à didática das línguas, ao agir docente, ao ensino de gêneros e muitas outras. Os pesquisadores brasileiros mais conhecidos aqui são Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Vera Lúcia Lopes Cristovão, Anna Raquel Machado (in memorian), Eliana Merlin Deganutti de Barros, Elvira Lopes Nascimento, Eliane Gouvea Lousada, Adair Vieira Gonçalves, entre outros.

À luz dos pressupostos apresentados até aqui, a seção seguinte aborda o conceito de gênero textual e sua concepção como instrumento de ensino no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, tendo em vista seu papel central na organização da Sequência Didática de Gênero e nas análises desenvolvidas nesta pesquisa.

1.1.3. Gêneros Textuais como Objeto/Instrumento de Ensino

No Brasil, o termo "gênero textual" passou a ser difundido, segundo Gonçalves (2011), com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (Brasil, 1998), documento cuja função era nortear a educação básica e apontar quais objetivos e capacidades deveriam ser desenvolvidos em cada etapa de ensino, sendo necessária a adaptação a cada contexto local.

Os gêneros textuais, conforme Gonçalves (2011, p. 30), "existem antes de nossas ações no cotidiano e são, obviamente, necessários para realização de diversas ações". Diante disso, são passíveis de mudanças recorrentemente, pois a linguagem e o contexto social estão em constantes transformações. Consequentemente, desenvolver as capacidades de leitura e escrita de gêneros textuais torna-se imprescindível; por conseguinte, como afirma Bronckart (2009, p. 103), "a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas".

Schneuwly (2004, p. 28) denomina o gênero como um "mega-instrumento", porquanto, além de seu uso nas interações comunicativas, pode ser adotado como objeto de ensino e aprendizado. No ISD, o sujeito, diante de uma situação de comunicação, faz uso de um instrumento (gênero) para agir discursivamente, produzir e interpretar diversos textos, de

modo que aprender a utilizar os gêneros textuais de maneira eficaz é participar de forma mais ativa nas práticas sociais.

Diferente das abordagens de ensino de gêneros nas escolas, o autor supracitado propõe uma inserção desse mega-instrumento a partir de uma abordagem concreta e bem definida, com os objetivos explicitados e que possibilitem o contato dos estudantes com o gênero de forma significativa de uso, para conhecer, entender e, posteriormente, produzir textos com as características dos gêneros propostos em sala de aula.

A seguir, há a explanação sobre o gênero slam, objeto de estudo desta pesquisa. Aborda-se inicialmente a origem e como o gênero se reconfigura em solo brasileiro, e na sequência explicita-se o slam enquanto prática de letramento, manifestação cultural, prática de linguagem e prática cultural.

1.1.3.1. Slam: gênero de reexistência

O gênero slam, objeto de estudo desta pesquisa, pode ser compreendido como movimento cultural, prática de linguagem e espaço de produção de letramentos críticos e identitários. Esse movimento surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980, com Marc Smith, operário da construção civil que, reunido com colegas em um bar de jazz, buscou demonstrar que poesia não deveria ser restrita apenas a ambientes acadêmicos. O slam configura-se como uma competição de poesia falada, mas, sobretudo, como uma forma de intervenção social por meio da palavra.

> os eventos de slams promovem encontros intersubjetivos em que é possível enxergar, escutar, aplaudir modos “outros” de ser, estar, pensar, viver, lutar, questionar, resistir, sofrer, sonhar... Existências “outras”, portanto, que se fazem presentes nos escritos poéticos lidos e performados: escrever para existir, escrever para resistir. (Neves, 2025, p. 15).

Do ponto de vista do slam enquanto movimento, no Brasil, trata-se de uma manifestação cultural periférica, coletiva e democrática, que promove a circulação de vozes historicamente marginalizadas. Em solo brasileiro, os slams se consolidam como espaços de resistência e afirmação identitária, especialmente entre jovens das periferias urbanas, articulando questões de raça, gênero, classe e território. Assim, o movimento não se reduz ao evento competitivo, apesar da terminologia utilizada pelos adeptos de batalha de slam, mas constitui uma rede de sociabilidade e engajamento político-cultural, na qual a palavra é instrumento de denúncia e transformação social.

Um dos precursores do slam no país, o slammer Emerson Alcade, fundador do Slam da Guilhermina, a segunda comunidade de slam criada no Brasil, em entrevista a Oliveira e Barros (2024, p. 4) afirma que “As pessoas que chegam no slam e não estão conectados com o debate social, racial e de gênero, passa a acessar através da escuta. E ouvimos muitos relatos de pessoas que dizem que foi no slam que se politizaram”.

Enquanto prática de linguagem, o slam inscreve-se na tradição da oralidade e performance, articulando elementos verbais, vocais e corporais. O estilo, nesse contexto, é fortemente marcado pela expressividade, pelo ritmo, pela entonação e pela corporeidade, evidenciando que a construção de sentido ultrapassa o plano verbal e incorpora dimensões performáticas. Além disso, observa-se a presença de múltiplas vozes sociais.

No que concerne ao slam como prática cultural, destaca-se sua organização em eventos presenciais e/ou virtuais, nos quais os participantes (slammers) apresentam textos autorais, geralmente em até três minutos, sendo avaliados por um júri popular escolhido aleatoriamente entre o público presente. Essa dinâmica evidencia valores como autoria, escuta, coletividade e participação, configurando o slam como um espaço de circulação de gêneros orais contemporâneos. Ademais, a dimensão ritualística do evento tais como: regras, tempo e interação com o público contribuem para a estabilização de formas relativamente recorrentes.

Por último, no âmbito dos letramentos, o slam promove práticas que extrapolam o modelo escolar tradicional, configurando-se como um letramento social, racial, crítico e multimodal. Os sujeitos não apenas escrevem textos, mas performam, interpretam, escutam e avaliam, mobilizando diferentes semioses (linguística, corporal, sonora). Trata-se, portanto, de um espaço potente para o desenvolvimento de competências discursivas e argumentativas, além da construção de identidades e da ampliação da participação social. Nesse sentido, o slam pode ser integrado ao ensino de língua como prática significativa, situada e alinhada a uma perspectiva crítica de linguagem, contribuindo para a formação de sujeitos-autores capazes de intervir em seus contextos sociais por meio da palavra.

> Ao conceder aos/às jovens-estudantes-slammers o palco para a performance poética e os ouvidos para a escuta atenta dos seus versos declamados, estamos dando vez e voz a sujeitos que produzem conhecimentos “outros”, saberes “outros” sobre o mundo, e é assim que, por meio de suas poesias-slam, eles/as validam suas identidades e subjetividades, subalternizadas e excluídas: usam a linguagem poética para ecoar uma cultura jovem, performando poemas que denunciam violências de gênero e raça a que estão sujeitos/as, no passado e ainda no presente. (Neves, 2025, p. 16)

A seguir, há explanação sobre o modelo de análise de gênero proposto pelo ISD. Inicialmente, explicita-se o conceito de contexto de produção e seus dois elementos: o contexto físico e o contexto sociossubjetivo. E, por último, são apresentadas a definição da arquitetura interna e os elementos que a compõem: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

1.1.4. Modelo de Análise de Gênero de Texto para o ISD

O modelo de análise do ISD é descendente, parte do contexto de produção para depois analisar a arquitetura interna do texto. Desse modo, o contexto de produção refere-se aos aspectos que podem influenciar a produção do texto e se compõe de dois elementos: o contexto físico e o contexto sociossubjetivo.

O contexto físico diz respeito aos elementos reais; nos termos do ISD, sendo definido por quatro parâmetros: 1- o lugar de produção, 2- o momento da produção, 3- o emissor e 4- o receptor. O mundo sociossubjetivo está relacionado às convenções sociais, normas, valores e representações, bem como à imagem que o emissor tem no geral de si e da sociedade. Esse contexto é também dividido em 4 parâmetros: 1- o lugar social, 2- a posição social do emissor, 3- a posição social do receptor e 4- o objetivo da interação.

Para melhor compreensão, um exemplo seria a situação de comunicação escrita de um slam para uma Batalha de Slam de uma determinada comunidade. Em relação ao mundo físico, infere-se como o lugar de produção a casa do slammer/poeta, ou num ponto de encontro da comunidade de pertença. O momento da produção é o tempo que o slammer se dedica à escrita, que pode acontecer espontaneamente ou ser iniciada em um momento e concluída em outro. O emissor é o slammer que se inscreveu para performar seu slam na Batalha e o receptor é a comunidade que estará presente no evento e os cinco jurados responsáveis pelas notas que indicaram os vencedores.

Sob tal circunstância, no contexto sociossubjetivo, o lugar social é a comunidade onde acontece a Batalha de Slam; a posição social o agente-produtor é um slammer que objetiva performar seu slam e denunciar um problema social, tal como o racismo. Na posição de destinatário está o público presente na apresentação e os cinco jurados, que representam toda a sociedade; o objetivo da interação é performar um slam, levar a plateia a reflexão sobre uma problemática e conseguir uma nota que o torne campeão do evento. No contexto em questão, para realizar a escrita do texto, o emissor utiliza o conteúdo temático.

O conteúdo temático são as informações que o autor utiliza ao escrever o texto, isso graças ao conhecimento adquirido a partir das interações sociais e aos quais ele tem acesso

por meio da “memória”, que Bronckart (2023) denomina como intertexto, um repertório de gêneros disponíveis que orientam as produções de textos. Consequentemente, dispostos à mesma situação de comunicação, cada agente-produtor produzirá um exemplar diferente de texto, afinal cada indivíduo possui seu próprio intertexto.

Para além disso, no ISD, na arquitetura interna o texto é organizado em três níveis e essa organização é chamada de folhado textual. O já apresentado termo justifica-se pelos três níveis serem comparados a camadas, partindo do interno para o externo, sendo eles: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral do texto, nível mais profundo do folhado textual, é formada pelo plano geral, que é compreendido como a organização do conteúdo temático, uma espécie de resumo das partes mais relevantes do texto; pelos tipos de discursos e tipos de sequências.

Bronckart (2023) propõe quatro tipos de discursos, sendo eles o relato interativo, a narração, o discurso interativo e o discurso teórico. Segundo Bronckart (2023), o relato interativo tem como principais características ser monologado, feito para situações reais de comunicação e primordialmente orais, linguisticamente há verbos no pretérito perfeito e futuro do pretérito, bem como a presença de organizadores temporais tais como advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos, entre outros. Observa-se também neste discurso pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural, usados pelos protagonistas na interação. A fim de evitar a repetição de sintagmas, há a predominância de anáforas pronominais, exceto quando intencionalmente a repetição ocorre por meio de anáforas nominais fiéis. Em comparação com o discurso interativo, percebe-se a semelhança quanto à densidade verbal, porém baixa densidade sintagmática. Um exemplo para observação desse discurso é uma peça de teatro.

A narração, segundo Bronckart (2023), tem como características o discurso monologado, normalmente escrito, e com apenas frases declarativas. Quanto aos tempos verbais, há o predomínio do pretérito mais que perfeito e o futuro do pretérito. Semelhante ao relato interativo, os organizadores temporais são evidenciados, porém difere quanto à ausência de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e plural. Na narração, observa-se também o uso de anáforas pronominais e anáforas nominais, sendo essa última por substituição de termos. Quanto à densidade verbal, configura-se como média, ficando entre o discurso interativo e o discurso teórico, na média também está a densidade sintagmática. Em um conto, é possível reconhecer esse discurso.

No discurso interativo, segundo Bronckart (2023), há predominância de frases interrogativas e imperativas; e, ainda que se apresente em formato de diálogo ou monólogo,

oral ou escrito, expressa o retrato de uma interação real ou ficcional. Os turnos de fala são marcas desse discurso em forma dialogada, e tanto em forma de diálogo ou monologada, observa-se a ausência de frases declarativas. Os tempos verbais presentes neste discurso são o pretérito perfeito e futuro do pretérito. Há o uso de referentes para indicar objetos próximos de onde ocorre a interação ou quando a interação ocorre, tais como ostensivos (isso, aí), dêiticos espaciais (aqui, lá), dêiticos temporais (no momento, agora). Nomes próprios, pronomes e adjetivos de 1ª e de 2ª pessoa do singular e do plural, relacionados aos envolvidos na interação, também são observáveis neste discurso, além da presença do termo "você" ou "a gente", de anáforas pronominais e verbos auxiliares. Um diálogo entre professor e aluno exemplifica esse tipo de discurso.

No discurso teórico, há forte presença de organizadores lógico-argumentativos e organizadores intra-intertextuais, é primordialmente monologado e escrito. Neste discurso, há recorrência de frases passivas, não há frases declarativas, nomes próprios, pronomes e adjetivos de 1ª e de 2ª pessoa do singular, bem como unidades relacionadas aos sujeitos que participam da interação, tais como os ostensivos e dêiticos. Os tempos verbais preponderantes são o futuro do pretérito e o pretérito perfeito. Um verbete de dicionário é um exemplo comum desse discurso. Vale ressaltar que, em um mesmo texto, é possível que haja diferentes formas de articulação entre os discursos.

Para o ISD, existem seis tipos de sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva, que são formas de planificar as informações que o agente pretende expressar. O que pode ser feito também por meio de scripts e esquematizações. É possível que o agente-produtor utilize sequências textuais diferentes para a escrita de um gênero; para ilustrar, na escrita de um conto, há em alguns momentos a descritiva e dialogal, mesmo com a predominância da narrativa; isso evidencia não ser esse um critério de determinação ou definição de um gênero.

A narrativa ocorre quando há uma história completa e é formada por cinco fases, podendo chegar a sete, sendo elas: a situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. Em algumas situações acontecem também a fase de avaliação e de moral. A descritiva, como o próprio nome diz, revela uma descrição de algo ou alguém e é formada por três fases: a ancoragem, a aspectualização e o relacionamento.

A argumentativa propicia o despertar do senso crítico e o reconhecimento de diversas opiniões no âmbito do mesmo fato, podendo o agente-produtor expressar a sua opinião, ouvir uma contestação e contestar opiniões alheias. As fases são a exposição de um ponto de vista, chamada de premissa; em seguida, são apresentados os argumentos, na terceira fase são

apresentados os contra-argumentos e, por fim, ocorre a fase de conclusão. A argumentativa não precisa necessariamente seguir as quatro fases, é possível que se parta da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão. A explicativa possui quatro fases e busca apresentar uma informação como sendo incontestável, e para isso constitui-se de: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação.

A dialogal é composta por diálogos e constitui-se de três fases: a fase de abertura, a fase transacional e a fase de encerramento. Por fim, a injuntiva é organizada tal como a descritiva; o que a diferencia é que o agente pretende que o destinatário execute uma tarefa. Ela é comum em manuais de instruções. Sobretudo, a escolha da sequência textual é feita pelo agente-produtor, de acordo com os destinatários e objetivos que se pretende atingir.

Na outra camada do folhado textual estão os mecanismos de textualização, que são operações que garantem a progressão textual e segundo Striquer (2014, p. 320), "contemplam articulações hierárquicas, lógicas e temporais que contribuem para a estruturação do conteúdo temático". Dentre esses mecanismos estão a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

O primeiro auxilia na progressão temática e ocorre por meio de organizadores textuais utilizados ao longo do plano geral do texto, entre as alterações de discurso, as mudanças, as fases das sequências ou frases, por exemplo: *certo dia... então*. A coesão verbal tem como função garantir a organização temporal e dos acontecimentos do texto; é feita por meio dos tempos verbais, advérbios e alguns organizadores textuais de temporalidade, para ilustrar: Eu *seria* mais feliz se tivesse um bom trabalho. O verbo em destaque demonstra o valor de posterioridade em relação ao momento da fala. A coesão nominal tem como objetivo apresentar os temas e personagens, além de possibilitar retomadas e substituições ao longo do texto. É feita por meio de anáforas, com o uso de pronomes ou alguns sintagmas nominais.

Na última camada do folhado textual, estão os mecanismos enunciativos, também chamados por Bronckart (2009) de mecanismos configuracionais. Tais elementos têm por objetivo garantir que o texto tenha coerência entre o contexto, o agente-produtor e o receptor, além de evidenciar quem são as vozes e quais julgamentos (modalizações) são expressos por meio do texto. As vozes configuram-se como as responsáveis pelo que é enunciado no texto, sendo elas as vozes dos personagens, as vozes sociais e a voz do autor.

A primeira diz respeito às vozes dos personagens que aparecem, ilustrativamente, em contos. As vozes sociais referem-se às pessoas, instituições sociais ou grupos que são mencionados no texto, não interferem diretamente no texto, mas configuram a argumentação, a título de exemplo. As citações de escritores, filósofos e dados de pesquisa de institutos, que são frequentemente usados na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),

prefiguram tal tipo de voz. E, por fim, a voz do autor expressa as avaliações e comentários sobre o que está sendo enunciado, feitos pelo próprio autor que produz o texto.

As ponderações e julgamentos expressos em um texto são denominados de modalizações. Bronckart (2023) afirma que as modalizações garantem a coerência interativa e orientam o receptor em relação à compreensão do conteúdo temático. O pesquisador define quatro categorias de modalizações, sendo elas as modalizações lógicas, apreciativas, deônticas e pragmáticas.

As modalizações lógicas são as avaliações acerca de alguns aspectos do conteúdo temático e se amparam no mundo objetivo para apresentar-se como "condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), como fatos possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc." (Bronckart, 2023, p. 301). E são apresentadas por expressões como "é evidente que", "talvez", "é possível afirmar", entre outras.

As modalizações apreciativas referem-se às avaliações sobre partes do conteúdo temático relacionadas ao mundo subjetivo da voz de quem procede tal julgamento, que se caracterizam como bons, ruins, esquisitos etc., de acordo com a visão da voz que julga. Tais julgamentos são expressos por meio de advérbios ou locuções adverbiais, como: felizmente, lamentavelmente, entre outros.

As modalizações deônticas funcionam como avaliação do conteúdo temático a partir dos valores, regras e opiniões que provêm do mundo social, sendo apresentadas como via de regra social. Advérbios, verbos auxiliares e orações impessoais são meios pelos quais tais modalizações ocorrem.

Ademais, há as modalizações pragmáticas, que são normalmente expressas por meio de verbos auxiliares, funcionam atribuindo um caráter de responsabilidade a algum elemento do conteúdo temático a fim de que este aja segundo suas recomendações, tal como os tempos verbais do futuro do pretérito, os verbos auxiliares de modo (querer, dever, precisar, poder, acreditar, pensar, gostar de, desejar, ser obrigada a, ser constrangido, entre outros), os advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, e demais).

Se, no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, os gêneros textuais constituem instrumentos de ação social, a discussão sobre o letramento amplia essa compreensão ao enfatizar os usos sociais da linguagem e suas implicações ideológicas. Nessa perspectiva, a seção seguinte retoma a origem do conceito de letramento, apresenta os modelos autônomo e ideológico e, por fim, discute o Letramento Racial Crítico, referencial indispensável para a compreensão da proposta desenvolvida nesta pesquisa.

1.2. Letramentos – uma necessidade vigente

O conceito de letramento surgiu na Inglaterra a partir de um movimento intitulado *New Literacy Studies (NLS)* em 1980 e que teve como principal representante Brian Vicent Street. Este movimento compreende a leitura e escrita enquanto prática social e, nesse sentido, o ensino não deve ser neutro, mas considerar o contexto em que as práticas sociais acontecem.

Em seu livro *Literacy in Theory and Practice* (1984), o pesquisador britânico define dois tipos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro configura-se como tradicional e recorrente nas práticas escolares. Esse modelo parte da compreensão do letramento como um conjunto de habilidades cognitivas que, em si, oferece subsídios para ascensão intelectual, social e econômica dos sujeitos, sendo esse modelo duramente criticado pelo autor por seu caráter neutro e padronizador, que desconsidera o contexto social do aprendiz.

O modelo ideológico, em oposição ao autônomo, compreende o letramento como prática social indissociável do contexto social e é atravessada por estruturas de poder. Sob esse prisma, ler e escrever não são ações neutras, mas demonstram e intensificam os valores de determinadas culturas, sendo esses valores tanto positivos como negativos. Logo, o letramento ideológico defende a necessidade de considerar os aspectos contextuais dos sujeitos, tais como classe social, raça, religião, gênero, entre outros, bem como as condições de acesso aos recursos para produção e circulação da oralidade e escrita.

A proposta de Street obteve grande prestígio mundial e, no Brasil, influenciou, em especial, os trabalhos de Ângela Kleiman e Magda Soares. Aqui, há a confusão em compreender alfabetização e letramento como sinônimos, processo que resulta no que Soares (2003) aponta como a "desinvenção da alfabetização". Para a autora, a alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita, e letramento é utilizar a leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Faz-se necessário compreender que um processo não deve se sobrepor ao outro, mas ser complementar, aliando atividades sistematizadas para consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonemas-grafemas, entre outros, com práticas de leitura e escrita situadas, ou seja, um letramento ideológico e não autônomo. Ao romper com a dicotomia de letramento associado à alfabetização, compreende-se que as atividades escolares devem ir além:

> não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio-histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade, os papéis que se espera possa

> desempenhar, os novos instrumentos e tecnologias que se deseja que saiba usar. (Kleiman, 2010, p. 382).

Considerar o contexto social, para, desse modo, possibilitar a compreensão diante da complexidade e diversidade cultural, social, racial, econômica, deveria ser um ideal do professor da atualidade, para além do letramento escolar que por vezes viabiliza a escrita sem considerar as práticas sociais. Logo, é necessário considerar a pluralidade existente no país.

Ademais, o letramento, enquanto atividade mediada socialmente, corrobora a formação cidadã, de forma que permite aos sujeitos acesso a conhecimentos, discursos e, com isso, ser agente de transformação social. Portanto, a importância do letramento consiste em sua dimensão social e crítica, afinal ler e escrever não devem ser atividades neutras.

É importante destacar a relevância dos letramentos que ocorrem fora do ambiente escolar e que não têm tanto prestígio: "Letramentos locais, de resistência, adquiridos em trajetórias pessoais singulares, às margens da educação formal, que moldam a vida cotidiana das pessoas, são menos visíveis e recebem menor apoio" (Kleiman, 2010, p. 377).

Ampliando a definição da autora supracitada, Souza (2011) nomeou como letramentos de reexistência o processo em que ativistas do movimento hip-hop, a partir de suas vivências, ressignificam os usos sociais da linguagem e diferem dos usos que são formalmente expostos pela escola. Logo, os sujeitos participantes desse movimento utilizam a linguagem para afirmar suas identidades, lutar contra a desigualdade e sobreviver em sociedade.

> Letramentos de reexistência aqui será a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. Para os rappers, a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminação (Souza, 2011, p. 37).

Esse letramento se concretiza em espaços de socialização de comunidades, tais como praças públicas, e se configura como agência de letramento, porque ocorre nesse cenário um "espaço de produção cultural e política em que uma série de práticas de uso social da linguagem são mobilizadas em função de suas necessidades" (Souza, 2009, p. 22).

Diante do exposto, Souza (2011) acrescenta ser válido considerar também como o passado escravocrata do país influenciou os lugares sociais ocupados por negros e brancos. Além disso, suas práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e os sentidos possuem de igual forma lugares e reconhecimentos desproporcionais. Logo, como pontua a referida autora, ocorreu um "processo segregacionista de escolarização" (2011, p. 38).

Nesse cenário, discorre Souza (2011), há ênfase e valorização na escrita escolar e práticas letradas de cunho europeu e desvalorização da oralidade e conhecimentos próprios da cultura indígena e negra. Isso fez com que algumas pessoas negras olhassem para a escolarização como uma forma de integrar-se às classes e profissões de maior prestígio social.

Os letramentos de reexistência, como o movimento hip-hop e as batalhas de slam, promovem a escuta de vozes que são marginalizadas e silenciadas pela sociedade. Para além de ser resistência, Souza (2011) denomina de reexistência, porque não apenas contesta a exclusão, mas demonstra novas formas de estar no mundo socialmente.

De igual modo, Kleiman (2014) aponta que a contemporaneidade requer novos letramentos, que reconheçam os conhecimentos prévios dos estudantes, o contexto social no qual está inserido, e que o prepare para atuar como cidadão que contribui para mudanças sociais.

Desse modo, dentre esses letramentos outros que se fazem necessários na atualidade está o LRC, que será explorado na seção seguinte. Esta se inicia com a origem, fundamentos e relevância. Posteriormente, é exposta a abordagem da História e Cultura Afro-brasileira na disciplina de Língua Portuguesa segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), bem como de forma breve, um panorama dos estudos raciais no Brasil, para justificar a importância do LRC. Para finalizar, são explorados os cinco princípios da Teoria Racial Crítica que são a base do LRC.

1.2.1. Letramento Racial Crítico (LRC)

O LRC surge no Brasil a partir dos estudos de Ferreira (2015), e tem como base a Teoria Racial Crítica (TRC), que teve origem na área jurídica em 1970 nos Estados Unidos, e, posteriormente, expandiu-se a outras áreas, até chegar à educacional. A Teoria Racial Crítica foi criada por Derrick Bell e Alan Freeman e adentrou o Brasil em 2002 a partir da publicação da entrevista de Gandín, Diniz-Pereira e Hipólito com a Professora Gloria Ladson Billings (2002) intitulada de *Para além de uma educação multicultural: Teoria Racial Crítica, pedagogia culturalmente relevante para a formação*.

Ancorado nesses pressupostos, o LRC parte da premissa de que a linguagem constitui um instrumento de poder, uma vez que não apenas reflete a realidade, mas também a constrói, organiza e legitima determinadas visões de mundo como superiores ou inferiores. Nessa perspectiva, a linguagem atua tanto na reprodução quanto na transformação das relações de poder na sociedade, sendo atravessada por ideologias que sustentam desigualdades raciais. Assim, o LRC propõe uma análise crítica das práticas discursivas e textuais que contribuem

para a manutenção dessas desigualdades, evidenciando o papel central da linguagem na constituição das identidades sociais.

Além disso, o LRC configura-se como uma abordagem pedagógica que auxilia professores a refletirem criticamente sobre as questões raciais em suas práticas cotidianas, contribuindo para a construção de uma educação antirracista. Nesse sentido, o LRC não se limita ao reconhecimento do racismo, mas implica um processo contínuo de problematização e tomada de consciência sobre suas manifestações nos diferentes contextos sociais. Conforme destaca Ferreira:

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

A partir dessa definição, compreende-se que o LRC promove uma leitura ampliada das relações raciais, permitindo aos sujeitos reconhecerem como o racismo estrutura práticas sociais e institucionais. Tal perspectiva está em consonância com a Teoria Racial Crítica, que, conforme destaca Ferreira, "considera narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas, histórias não hegemônicas, cartas... para demonstrar como o racismo é estrutural na sociedade e no ambiente educacional" (Ferreira, 2014, p. 238). Desse modo, o trabalho com narrativas torna-se um recurso fundamental para a construção de uma consciência crítica acerca das relações raciais.

Ademais, o LRC ultrapassa os limites do ambiente escolar, promovendo ações e reflexões em diferentes contextos de atuação dos indivíduos. Isso implica compreender que as relações raciais na sociedade brasileira são historicamente construídas e socialmente reproduzidas, exigindo, portanto, intervenções que articulem educação, linguagem e justiça social. Nesse sentido, o LRC contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos que circulam socialmente e de atuar na transformação das desigualdades raciais.

Cabe destacar que o LRC se configura como uma proposta teórico-metodológica potente para o campo educacional, uma vez que articula linguagem, identidade e poder, promovendo não apenas a reflexão, mas também a ação crítica frente às desigualdades raciais. Assim, sua incorporação nas práticas pedagógicas representa um passo fundamental para a construção de uma educação comprometida com a equidade e com a valorização da diversidade.

Para valorizar a diversidade e promover o antirracismo, faz-se necessário compreender a condição historicamente privilegiada estabelecida para os brancos em detrimento dos negros:

> Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. E claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram "iguais". É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o "diferente" ameaçasse o "normal", o "universal". Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (Bento, 2022, p. 12-13).

O pacto da branquitude, do qual disserta a autora supracitada, configura-se socialmente como uma forma de conservação da sociedade racista vigente. Esse pacto se manifesta em todas as esferas sociais e, na educação escolar, de forma evidente, por meio da ausência ou presença mínima de práticas antirracistas pelo corpo docente. Outro exemplo é a propagação de narrativas do período escravocrata a partir da ocultação da história de resistências e levantes por parte da população negra escravizada, que, como afirma Ribeiro (2019), é descrita como passiva a toda violência sofrida. Ademais, observa-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento normativo que orienta a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas no Brasil, a menção das legislações que tratam das relações étnico-raciais, porém deixa livre as instituições de ensino incorporar essa temática de forma transversal juntamente com outros temas.

> [...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990[16]), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997[17]), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012[18]), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009[19]), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003[20]), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012[21]), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004[22]), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010[23]). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2018, p. 20).

No componente curricular de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) explicita, entre as competências específicas para o Ensino Fundamental, a necessidade de promover a análise crítica de discursos e práticas sociais, especialmente no que se refere a conteúdos discriminatórios. Contudo, observa-se que, embora o documento avance ao propor uma formação ética e cidadã, há uma lacuna significativa no que diz respeito à explicitação das relações raciais, uma vez que o racismo não é nomeado de forma direta, sendo subsumido a uma noção mais ampla e genérica de preconceito. Tal aspecto pode ser evidenciado no seguinte trecho: "Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais" (Brasil, 2018, p. 87).

Nesse sentido, ao tratar o preconceito de maneira generalizante, a BNCC (2018) tende a invisibilizar as especificidades do racismo enquanto fenômeno histórico e estrutural, o que pode comprometer a efetividade de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais. O racismo no Brasil caracteriza-se por sua forma dissimulada, sendo frequentemente negado no plano discursivo. Essa negação contribui para a dificuldade de sua identificação e enfrentamento, sobretudo quando documentos oficiais deixam de nomeá-lo explicitamente.

Tal apagamento dialoga diretamente com o conceito de pacto da branquitude, compreendido como um conjunto de práticas, discursos e silenciamentos que operam na manutenção dos privilégios raciais. Assim, a ausência de uma abordagem explícita do racismo na BNCC (2018) pode reforçar essa lógica de silenciamento, dificultando a construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

Além disso, Gomes (2012) argumenta que não basta reconhecer a diversidade cultural no currículo escolar, sendo necessário problematizar as relações de poder que atravessam essa diversidade. Desse modo, a autora afirma que "trabalhar com a diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças, mas compreender as desigualdades historicamente construídas" (Gomes, 2012). Tal perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem que vá além da generalização do preconceito, focalizando especificamente o racismo como estrutura social.

Sob a perspectiva do LRC, essa lacuna torna-se ainda mais evidente, uma vez que essa abordagem defende a necessidade de nomear, problematizar e analisar criticamente as

manifestações do racismo nos discursos e práticas sociais. O que implica reconhecer que o racismo não pode ser tratado de forma genérica, mas deve ser abordado em sua especificidade.

Dessa forma, embora a BNCC (2018) represente um avanço ao incluir a análise de conteúdos discriminatórios como competência a ser desenvolvida, faz-se necessário tensionar seus limites, especialmente no que se refere à abordagem das relações raciais. Nesse contexto, o LRC apresenta-se como uma possibilidade teórico-metodológica capaz de suprir essa lacuna, ao propor uma leitura mais aprofundada e contextualizada das práticas discursivas, contribuindo para a construção de uma educação linguística comprometida com a justiça social e o enfrentamento do racismo.

O texto normativo destaca ainda, na orientação do campo artístico-literário, que a utilização de "diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados" (Brasil, 2018, p. 157) e, como habilidade referente a essa orientação, prescreve:

> (EF67LP28**)** Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, p. 169).

Ao considerar que a BNCC (2018) apresenta 129 habilidades para o componente Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, e que apenas uma delas aborda, ainda que indiretamente, a temática afro-brasileira, evidencia-se um profundo desequilíbrio curricular. Tal desproporção não pode ser compreendida como neutra, mas como resultado de escolhas que refletem determinadas hierarquias de saber historicamente constituídas. Assim, o currículo escolar, ao privilegiar determinados conteúdos em detrimento de outros, configura-se como um espaço de produção e legitimação de sentidos, no qual o pacto da branquitude se materializa e se perpetua também por meio das políticas educacionais.

Cumpre salientar que os mecanismos utilizados pela branquitude são diversos e resultam na ausência de pessoas negras em cargos de mais prestígio, em produções cinematográficas e em todos os espaços, ainda que, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a população negra seja a maioria na sociedade.

No Brasil, destaca-se o trabalho de Bento (2022), que aponta dois momentos em relação aos estudos raciais que merecem destaque: no primeiro, na metade do século XIX, alguns pesquisadores defendiam a ideia de que biologicamente os negros eram inferiores, o que resultou na escravização. Já no segundo momento, ocorrido no século posterior, pesquisadores afirmavam não haver inferioridade biológica, porém, devido ao processo de escravização, houve neles a deformação psicológica. A autora supracitada complementa que em nenhum momento refletiu-se acerca do perfil deformado do escravocrata, logo, ocorre o "silêncio cúmplice da branquitude" (Bento, 2022, p. 42).

No século XXI, muitos pesquisadores brasileiros tiveram as relações raciais como objeto de estudo; dentre eles, Munanga (1999), sobre a construção da identidade negra e as especificidades do racismo no Brasil, marcado por se consolidar como velado e naturalizado. Na mesma direção, Gomes (2017) contribui significamente ao inserir a discussão racial no âmbito educacional, e defender a formação docente comprometida com o antirracismo.

Vale destacar também Lourenço Cardoso (2010), que discorre sobre a existência da branquitude acrítica e da branquitude crítica. A primeira representa a postura de supremacistas brancos que defendem a soberania de brancos sobre negros, e que era notada de maneira sutil na internet. Já a branquitude crítica é representada por indivíduos ou comunidades brancas antirracistas e que rejeitam os privilégios a eles garantidos, visando combater o racismo estrutural, conceito cunhado por Almeida (2019), cujo significado recai em um sistema enraizado na estrutura econômica, política e social do país, no qual se associa a imagem do negro sempre à posição de inferioridade em relação aos brancos. As contribuições desses autores convergem para demonstrar que o racismo não constitui um fenômeno episódico, mas um mecanismo estrutural que atravessa instituições, políticas curriculares e práticas escolares. Essa compreensão fundamenta a adoção do LRC nesta pesquisa.

Desse modo, o LRC visa promover a formação de uma branquitude crítica, bem como de uma negritude consciente de sua identidade e valor social. Ao dispor mecanismos que permitem analisar a raça enquanto fator determinante nas relações desiguais que se perpetuam no país, o LRC contribui para a formação de uma sociedade mais equânime.

Ao analisar a BNCC (Brasil, 2018), conforme expõe Janoário (2023), observa-se a ausência de temáticas que evidenciam a desigualdade, tais como questões afro-brasileiras e indígenas. Esses aspectos aparecem de forma discreta apenas na introdução do texto normativo. Logo, é evidente a norma da branquitude na construção das políticas curriculares.

No ensino de Língua Portuguesa, segundo Melo e Mira (2021), é comum a prática de ensino de Gramática de modo tradicional, sem levar em consideração os contextos de uso da

língua. Ao desconsiderar os usos concretos da língua, o professor limita o aluno a compreender que não há neutralidade na linguagem, quando, de fato, é necessário "refletir sobre as relações de poder e processos de racialização que atravessam a língua(gem), isto é, perceber o racismo linguístico, que atravessa os atos comunicativos" (Melo e Mira, 2021, p. 1404).

No contexto escolar, as abordagens curriculares frequentemente evidenciam a supremacia da cultura branca em detrimento da cultura negra, revelando um processo de seleção e valorização de saberes que não é neutro. Esse destaque unilateral reflete as próprias concepções sociais hegemônicas, considerando que a escola atua como espaço de reprodução — mas também de possível transformação — das estruturas sociais. Neste cenário, observa-se que muitos livros didáticos ainda representam a população negra de forma restrita, associando-a predominantemente ao período da escravidão ou a posições subalternizadas, o que contribui para a cristalização de estereótipos e para a limitação de referências positivas.

Por outro lado, a presença da população branca nos materiais didáticos ocorre de forma ampliada e naturalizada, ocupando os chamados "holofotes" de prestígio social e simbólico. Esses "holofotes" manifestam-se na recorrente representação de sujeitos brancos como protagonistas da história, da ciência, da literatura e das produções culturais, frequentemente associados a posições de poder, intelectualidade, liderança e sucesso. Além disso, tais representações aparecem desvinculadas de marcadores raciais, sendo tomadas como universais, o que reforça a branquitude como norma e padrão. Dessa forma, enquanto a identidade negra é frequentemente marcada e limitada a contextos e posições inferiores, a identidade branca é segundo Ribeiro (2017), universalizada e legitimada como referência dominante, evidenciando a disparidade na distribuição de visibilidade e valor simbólico.

> Essa insistência em não se perceberem como marcados, em discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falarem pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais.
> (Ribeiro, 2017, p. 20)

A ideia da identidade branca como universal como aponta Ribeiro (2017) favorece invisibilização do negro, do indígena e outras identidades, que são consideradas como específicas e, portanto, aparecem apenas em lugares específicos, o negro sempre associado a escravidão, o indígena à aldeia. De outro modo:

> [...] Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso (Bento, 2016, p. 30).

Reduzir as desigualdades sociais à dimensão classe é um equívoco, é necessário tornar visível a branquitude enquanto lugar de poder, ainda que em condições semelhantes o marcador raça, resulta num sofrimento maior ao negro que ao branco. Essa perspectiva dialoga com o conceito de interseccionalidade de Crenshaw (1989), ao evidenciar que as opressões não operam de forma isolada, mas articulada, produzindo experiências distintas para sujeitos que ocupam diferentes posições sociais.

Bento (2016) tensiona o discurso que universaliza a experiência da pobreza, evidenciando que essa universalização contribui para o apagamento das especificidades do racismo estrutural. Desse modo, a abordagem interseccional mostra-se fundamental para compreender a complexidade das desigualdades sociais, ao permitir a análise integrada de marcadores como raça e classe, evidenciando que o enfrentamento do racismo exige o reconhecimento de suas múltiplas dimensões e de seus efeitos concretos na vida dos sujeitos.

Assuntos relacionados à negritude, historicamente, não recebem a ênfase necessária nos currículos e nas práticas pedagógicas, o que evidencia não apenas uma lacuna, mas um processo sistemático de silenciamento. O referido apagamento não ocorre de forma aleatória, mas está imbricado em relações de poder que determinam quais conhecimentos são legitimados e quais são marginalizados no espaço escolar. Nessa direção, o LRC possibilita compreender que esses silenciamentos discursivos são, em grande medida, intencionais, na medida em que contribuem para a manutenção de estruturas raciais desiguais.

Assim, ao evidenciar como a linguagem atua na construção e na naturalização dessas ausências, o LRC propõe uma mudança discursiva que não se restringe à inclusão de conteúdos, mas implica uma reconfiguração das práticas de linguagem e dos sentidos atribuídos às identidades raciais. A supracitada perspectiva pressupõe a problematização crítica dos discursos que invisibilizam a população negra, bem como a valorização de narrativas e contranarrativas que rompam com representações estereotipadas. Nesse processo, a linguagem deixa de ser apenas um meio de comunicação e passa a ser compreendida como

um instrumento de intervenção social, capaz de tensionar discursos hegemônicos e produzir novas formas de significação.

Dessa forma, ao promover a visibilidade de temáticas relacionadas à negritude, o LRC contribui para a construção de uma consciência crítica acerca das relações raciais, possibilitando que sujeitos reconheçam e questionem as desigualdades presentes na sociedade. Um movimento que não apenas amplia o repertório discursivo dos estudantes, mas também favorece a formação de identidades positivas e o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. À luz disso, a mudança discursiva proposta pelo LRC configura-se como um passo fundamental para a promoção de transformações sociais mais amplas, uma vez que atua diretamente na produção de sentidos e na reconfiguração das relações de poder.

A título de exemplo, Ferreira (2022) constata, a partir de uma análise de material didático, a presença de 567 pessoas brancas contra 37 pessoas negras representadas no livro didático de Língua Inglesa mais vendido no Brasil, em 2012. A pesquisa demonstra nos resultados como o índice de branquitude é representado, ou seja, ensina-se a ver a pessoa branca como norma. Logo, ao observar esses índices, percebe-se que:

> [...] essas reflexões estão relacionadas ao letramento racial crítico na medida em que desvenda a falta de representatividade das pessoas negras nos livros didáticos e ao mesmo tempo evidencia o alto índice de branquitude, ou seja a pessoa branca vista como norma. Fazer letramento racial crítico é isso, é questionar, evidenciar, desconstruir, reconstruir é pensar outras formas de ver a representatividade das pessoas em livros didáticos de forma equitativa. Ferreira (2022, p. 211)

Sob essa ótica, na prática pedagógica torna-se relevante para uma educação mais plural e emancipatória, que valorize a identidade racial negra. A Teoria Racial Crítica (doravante TRC) em que Ferreira (2015) se baseia para fundamentar a LRC tem como base cinco princípios norteadores.

O primeiro é denominado como “A intercentralidade de raça e racismo”. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 003/2004), o termo “raça” é uma construção social que reflete as tensões nas relações entre brancos e negros, frequentemente apresentadas como pacíficas. A referida definição não está associada ao conceito biológico de raça, que caiu em desuso, mas às características físicas, como cor de pele, cabelo, entre outras, que influenciam e podem até determinar o papel e a posição social dos indivíduos na sociedade, consequentemente “a racialização do mundo colocou muitos

indivíduos em posições sociais subalternas", conforme apontam Guimarães e Moita Lopes (2022, p. 75).

Por sua vez, o Movimento Negro "ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante" (Gomes, 2017, p. 21). Partindo do conceito de raça defendido pelo Movimento Negro, a TRC aplicada à educação aponta que a raça e o racismo são aspectos estruturais e permanentes da sociedade. À luz desse enfoque, o racismo não opera isoladamente, mas interage com outras formas de desigualdade, incluindo gênero, classe social, sexualidade, língua, cultura e status migratório, resultando em múltiplas camadas de subordinação e exclusão.

A Lei do Racismo, 7.716/89, estabelece no Artigo 1º que "Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional" (BRASIL, 1989) e complementa no Artigo 20-C:

> Na interpretação desta Lei, o juiz deve considerar como discriminatória qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência. (Brasil, 1989)

O racismo no Brasil é criminalizado, entretanto, é perpetuado e se revela em situações diárias de desigualdade no tratamento entre negros e brancos. Desse modo, a intolerância quanto às religiões de matriz africana, a violência policial direcionada à população negra, a ausência de negros em cargos de liderança, tratamento vexatório, ridicularização dos fenótipos, entre outros, que são crimes, por vezes são normalizados ou, quando denunciados, ainda soam como vitimismo ou *mimimi.* Diante do exposto na lei, há impossibilidade de racismo reverso, afinal, a prática está vinculada à ideologia de que há um grupo superior ao outro e, logo, como afirma Bento (2016, p. 33) "o que se observa é uma relação dialógica: por um lado, a estigmatização de um grupo como perdedor, e a omissão diante da violência que o atinge; por outro lado, um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia, concreta ou simbolicamente".

O termo interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989), dialoga com esse princípio, pois afirma a necessidade de analisar como os sistemas de opressão interagem e estruturam formas de discriminação específicas a cada grupo. Nesta ótica, o gênero slam, enquanto objeto de ensino, corrobora a compreensão de tais sistemas, bem como possibilita denunciar por meio da escrita poética essas práticas.

Ao propor ações no ambiente escolar que abordam o conceito de raça e racismo de forma compreensível aos estudantes, formam-se cidadãos racializados e que possivelmente

atuarão como agentes de mudança na construção de uma sociedade em que o racismo seja tratado de fato como crime, da forma como está na legislação, e não como uma pauta já superada. Logo, a compreensão de raça e racismo faz-se necessária em toda a sociedade e, principalmente, no contexto educacional.

O segundo princípio é chamado de "O desafio da ideologia dominante". A TRC questiona concepções como objetividade, neutralidade, meritocracia, a ideia de uma sociedade "daltônica" (que não vê cor) em relação à raça e à noção de igualdade de oportunidades. A mencionada abordagem argumenta que tais perspectivas frequentemente, de um lado, ocultam as desigualdades estruturais e os mecanismos de manutenção do poder e privilégio dos grupos hegemônicos; de outro, fortalecem o racismo, o preconceito e a exclusão.

A meritocracia, termo que se tornou muito discutido nos últimos anos do século XX, "defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa" (Bento, 2022, p. 13). Graças ao supramencionado ideal propagado amplamente, numa sociedade que não considera a história e contexto social de cada pessoa, cria-se a ilusão de um tecido social em que só não alcança sucesso quem não se dedica o suficiente.

No contexto desse entendimento, o mito da democracia racial ainda é difundido no país e propaga a ideia de um país em que não há diferenças, ou pior, ainda, em que todos são iguais. Por conseguinte, conforme Bento (2022, p. 62), "aqueles que não conseguiam êxito eram incompetentes ou despreparados. Nestes residiria o problema, e não na sociedade e em suas instituições." Dessa forma, esse mito livra os brancos da responsabilização pela discriminação racial, sendo, por conseguinte, os negros responsabilizados por serem discriminados, devido à sua condição de incapaz. Ambos, a meritocracia e o mito da democracia racial, contribuem para que os brancos perpetuem seus privilégios e se mantenham no poder, a partir de inverdades e como apontam Moita Lopes e Melo (2022, p. 142) "os efeitos discursivos dessas tentativas de escamotear a hegemonia racial branca e de controlar os negros e as negras têm gerado sofrimentos e dores".

A escola pode ser um espaço em que os discursos de meritocracia e democracia racial sejam propagados. Observam-se tais condutas quando há o incentivo ao estudo não como emancipação social e intelectual, mas como um meio para ascensão social, sem considerar as particularidades de cada estudante. Além disso, ao não considerar a raça como um fator

predominante e que afeta o tratamento dado aos estudantes e, em consequência, o seu desempenho[2], propaga-se o mito da democracia racial.

No contexto educacional, a ideologia dominante também pode ser observada a partir de práticas tais como a priorização no currículo de Língua Portuguesa, da escrita em detrimento da oralidade, prática hegemônica que sempre anulou a oralidade dos povos colonizados, impondo sua língua com foco na escrita. A BNCC (2018) propõe uma maior ênfase à oralidade, a partir de práticas que envolvem áudio e vídeo alinhados à promoção da cultura digital. Apesar disso, observa-se na prática certa ressalva em propor o ensino da oralidade, seja por falta de conhecimento dos docentes em ensinar esse objeto de estudo, ou por conformismo em continuar a ensinar apenas a escrita, e isso limita os estudantes em desenvolver as capacidades orais que são essenciais a uma maior participação social.

Como terceiro princípio está "O compromisso com a justiça social". A TRC investiga como as conquistas de direitos civis, como o acesso ao ensino superior, por exemplo, muitas vezes acontecem quando beneficiam também os grupos privilegiados. Ladson-Billings (1998) pontua que alguns direitos são garantidos à negritude apenas quando há benefício à branquitude, e exemplifica relatando que o estado do Arizona, nos Estados Unidos, recusava estabelecer um feriado em homenagem a Martin Luther King Jr., porém, diante de um possível boicote feito por movimentos negros relacionados a eventos de esporte como All-Star Game e o Super Bowl, que movimentam a economia local, houve a efetivação, por parte do estado, do feriado que atendeu aos interesses da população negra.

Além disso, a teoria busca maneiras de combater injustiças como o racismo, o sexismo e a pobreza, visando à construção de uma sociedade mais igualitária. Um exemplo de medida no âmbito educacional vinculada à perspectiva são as vagas destinadas para estudantes por meio das cotas, direito garantido por meio da Lei 12.711/12. Ademais, é relevante estimular os professores a adotarem uma prática que enfatiza a formação do senso crítico, para a referida mudança é necessária uma formação que estimule uma aprendizagem significativa e alinhada aos problemas sociais vigentes.

Sob esse prisma, a formação inicial e continuada de professores é um dos espaços em que reflexões sobre problemas sociais, como por exemplo, as relações étnico-raciais, devem ser inseridas, de forma a romper com o ensino tradicional e conteudista, ou seja, "um ciclo vicioso de uma formação desprendida da crítica social, implicando muitas vezes uma

[2] Estudo feito pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária (FEA) da USP demonstrou que estudantes negros tendem a receber notas menores de professores brancos mesmo apresentando desempenho similar aos colegas brancos. JORNAL DA USP

educação básica descompromissada com a justiça social e com os direitos humanos como princípios para a vida em comunidade" (Cadilhe, 2020, p. 59).

Ao incorporar o LRC no contexto escolar, o professor proporciona aos estudantes o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla das desigualdades que são perpetuadas na sociedade e que, em sua maioria, estão diretamente relacionadas ao fator racial. Sujeitos conscientes de tais desigualdades podem facilmente ser protagonistas na luta contra as disparidades vigentes.

O quarto princípio é "A perspectiva interdisciplinar". A TRC busca romper as barreiras entre as disciplinas, reconhecendo, assim, que uma análise mais completa sobre como raça, racismo e desigualdade social se manifestam. O diálogo entre disciplinas tem sido um desafio ao sistema educacional brasileiro e, na perspectiva da TRC, a relação entre as diferentes áreas deve existir para uma real compreensão das diferentes visões de como o racismo se estrutura e é perpetuado na sociedade.

Os teóricos do TRC defendem a relevância da área jurídica, ponto de partida da teoria, em consonância com a psicologia, a sociologia, a antropologia, a história, a literatura, as línguas, entre outros. Logo, para melhor compreender a sociedade a partir da linguagem é necessário, "se aproximar de áreas que focalizam o social, o político e o histórico" (Moita Lopes, 2004, p. 164).

A Lei 11.645/08, no inciso 2, dispõe acerca da necessidade de uma abordagem interdisciplinar quanto ao ensino da história e cultura afro-brasileira:

> "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (Brasil, 2008)

A perspectiva interdisciplinar na educação favorece uma abordagem mais completa de uma temática; o trabalho individual possui efeitos significativos e não deve ser totalmente desconsiderado, porém os resultados podem ser ampliados e fortalecidos quando o trabalho é coletivo. Além disso, a interdisciplinaridade pode estimular o combate ao individualismo, que por vezes impede de pensar no coletivo.

O último princípio é "A centralidade do conhecimento experiencial". A TRC valoriza o conhecimento e as experiências vividas por pessoas racializadas, considerando-os fundamentais para entender e ensinar a desigualdade racial em suas diversas formas. O referido princípio defende a importância de ouvir os relatos da população negra, a qual, por muito tempo, foi silenciada. Além disso, o pouco que se ouvia a respeito da negritude era

sempre a partir da perspectiva do branco. Uma visão que privilegia um grupo, os brancos, e, consequentemente, oculta e desvaloriza as experiências e saberes do outro, os negros.

Diante do cenário vigente, a TRC ao promover a escuta de vozes negras, desvela as tensões vividas pela população negra ao conviver de forma não harmônica com os não negros e, portanto, promove, segundo Ladson-Billings (1998), a reflexão concernente aos privilégios historicamente instituídos a um grupo em detrimento do outro, bem como possibilita pensar em novas possibilidades de relações sociais que sejam pautadas na equidade. Logo, "as práticas de letramento racial crítico exercidas no cotidiano de sala de aula podem colaborar para uma educação e reflexão crítica para que tenhamos equidade" (Ferreira, 2022, p. 213). Nessa perspectiva, a problematização das relações raciais no âmbito escolar requer não apenas uma abordagem crítica, mas também um aparato teórico-metodológico capaz de apreender a linguagem como prática social situada. A seguir, explicita-se como é possível intersecionar o ISD ao LRC.

1.2.2. Gênero Slam - um encontro possível entre o ISD e o LRC

O gênero slam surgiu nos Estados Unidos em 1984 e tem como precursor Marc Kell Smith. Chegou ao Brasil em 2008 por meio da slammer Roberta Estrela D'Alva e, em terras brasileiras, adquire um caráter político e, como afirma Neves (2024, p. 280), "a poesia-slam é uma expressão artística de protesto, de denúncia, de levante, de resistência, de militância".

Além disso:

> Sua popularização se deu como uma resposta à ideia elitista de que a poesia seria um gênero restrito aos círculos acadêmicos; que pertenceria exclusivamente a um ou outro determinado grupo social específico; ou mesmo que existiria somente enquanto manifestação escrita. Assim como nos saraus de poesia que se espalharam pelas periferias do Brasil no começo dos anos 2000, recuperando e ressignificando o termo "poesia marginal, a ideia do formato poetry slam é a de democratizar o acesso à poesia, devolvendo a novamente às pessoas, a partir de um jogo cênico no qual, como em todo jogo, a torcida, a emoção e o senso de participação façam parte do encontro. (D'Alva, 2019, p. 270.)

O slam é um texto escrito em versos livres, pode ou não conter rimas e, posterior à escrita, o texto é performado/oralizado pelo autor nas Batalhas de Slam. No referido evento, o slammer, quem apresenta seu texto de forma oral, tem três minutos para fazer a apresentação, sem que se utilize de recursos extras além de sua voz e corpo; e dessa forma, configura-se como um gênero multimodal, em que meios para-linguísticos e cinésicos participam da performance, momento em que o texto escrito é oralizado.

A performance é julgada por cinco jurados que são convidados aleatoriamente entre a plateia que acompanha o evento. Eles devem atribuir nota de zero a dez a cada poesia performada. A maior e a menor nota são desconsideradas e obtém-se a média da apresentação a partir das demais notas. Cada Batalha também pode ter suas próprias regras, sendo estas apresentadas como as gerais.

As Batalhas de Slam se espalharam pelas periferias do Brasil, proporcionando aos jovens negros o protagonismo e espaço para desenvolvimento do senso de pertencimento. Por isso, tais eventos evidenciam-se como parte da cultura afro-brasileira. Desde 2014, há no país um Campeonato Nacional de Slam, o SLAM BR, em que os poetas vencedores das batalhas em cada estado disputam a oportunidade de representar o país na Copa do Mundo de Poesia Slam, que acontece em Paris. Além disso, o Brasil é palco também de um campeonato internacional, o Rio Poetry Slam, evento que faz parte da Festa Literária das Periferias (FLUP), no Rio de Janeiro.

D'Alva (2019) reitera como o slam tornou-se um instrumento que une comunidades e possibilita "oportunidades, visando à formação, à educação, ao entretenimento e à expressão intelectual e artística" (2019, p. 272). Ademais, segundo Neves (2024, p. 280) "a poesia-slam é compreendida por diversos poetas, especificamente do Sul Global, como *artivismo*, ou seja, como uma arte indissociável do ativismo." Esse neologismo surge como referência a uma produção artística política e intencional. Sob esse viés, explorar as potencialidades desse gênero em sala de aula torna-se uma importante ferramenta de promoção da cultura afro-brasileira, bem como espaço de escuta a vozes que por vezes não foram escutadas.

À luz dessas considerações, o slam pode ser um aliado do professor no cumprimento da Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Embora haja diversos materiais didáticos relacionados a essa temática, tais como os oferecidos às escolas pelo Ministério da Educação (MEC), pesquisas apontam que, após 17 anos de existência da lei, ações antirracistas ainda são esporádicas ou nulas[3].

O gênero slam, para tornar-se objeto de ensino e adentrar os muros da escola, na perspectiva do ISD, precisa passar pelo processo de transposição didática. Para o ISD, o contexto de produção é parte essencial para o ensino e análise de texto. Quando o estudante compreende o contexto de produção, desenvolve a capacidade de ação, ou seja, consegue, além de outras habilidades, adaptar a linguagem ao papel social do emissor e à imagem do

[3] Estudo realizado com 1.187 Secretarias Municipais de Educação, o que equivale a 21% das redes municipais de ensino do país, revela que a maioria delas (71%) realiza pouca ou nenhuma ação para a efetividade da lei que há 20 anos obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. AGÊNCIA BRASIL

receptor. Integrar o LRC aqui pressupõe que o aluno, ao produzir um slam, assume o papel de um sujeito racializado consciente que utiliza a poesia como ferramenta de denúncia. Ademais, o ISD dispõe de um dispositivo didático denominado sequência didática de gênero, bem como de um modelo de análise textual consistente.

A intersecção entre o ISD e o LRC fundamenta-se na premissa de que a linguagem é a ferramenta central das condutas humanas e uma forma de ação social capaz de transformar a realidade e reconstruir a agência do sujeito. Enquanto o ISD fornece o arcabouço técnico para analisar as camadas do "folhado textual", o LRC oferece o substrato ético e político necessário para que a produção textual atue no combate ao racismo estrutural. Nesse contexto, os signos linguísticos deixam de ser meras representações gramaticais para se tornarem instrumentos de regulação da atividade coletiva e de intervenção sobre as representações sociais. Através do gênero slam, o estudante é encorajado a utilizar a língua como sua "espada", um discurso potente para intervir na sociedade e reivindicar justiça.

O elo mais profundo entre essas vertentes situa-se nos níveis das capacidades linguístico-discursivas, por meio das vozes e modalizações, bem como das capacidades de significação, que segundo Souza e Stutz (2019, p. 1121), "permitem compreender os conjuntos de sentidos que transitam nas ideologias, nas verdades negociadas, nas ideias, solidificadas em arquétipos discursivos, do mundo real" e especialmente na operação de (re)conhecimento da sócio-história do gênero (7CS).

Esta operação de nível macrocontextual exige que o agente-produtor reconheça as formas de representação da linguagem em momentos e espaços anteriores, o que, sob a ótica do LRC, traduz-se no resgate da ancestralidade e da memória negra como fontes legítimas de saber. Ao validar o conhecimento experiencial através da contranarrativa, o sujeito consegue articular o texto à sua realidade macrocontextual e posicionar-se criticamente em relação às relações texto-contexto (8CS). Assim, a produção escrita deixa de ser um exercício escolar e passa a ser uma ação significante voltada para o desvelamento de ideologias e pré-construídos coletivos.

A materialização dessa consciência crítica ocorre por meio da infraestrutura dos gêneros textuais, que são formas relativamente estáveis de comunicação indexadas a conteúdos e situações sociais particulares. A organização do conteúdo temático, ou plano geral do texto, permite ao aluno orquestrar tipos de discurso e sequências textuais de modo a desafiar a ideologia dominante e as histórias hegemônicas. Ao hibridizar o mundo do narrar (como o relato de experiências de racismo) com o mundo do expor (como o discurso

interativo de contestação direta), o aluno-poeta constrói uma arquitetura textual que funciona como instrumento de reparação simbólica e reconstrução da agência humana.

Sob essa perspectiva, os mecanismos enunciativos da arquitetura interna revelam a presença do sujeito e seu posicionamento social por meio do gerenciamento de vozes e das modalizações. A conexão estratégica ocorre quando o estudante utiliza essas ferramentas para confrontar a voz do opressor com a voz da ancestralidade, afirmando uma identidade negra positiva através de modalizações apreciativas. Dessa forma, o domínio das capacidades linguístico-discursivas e de significação permite que o ensino de língua portuguesa alcance o patamar de um letramento ideológico, no qual o texto é o ponto de partida e de chegada para que o sujeito possa, efetivamente, significar no mundo e atuar como agente crítico de sua própria história.

Enquanto o ISD oferece instrumentos para compreender como os estudantes constroem seus textos e mobilizam capacidades de linguagem, o LRC permite analisar os posicionamentos ideológicos e as relações raciais produzidas nesses discursos. Assim, ambos os referenciais são complementares: o primeiro privilegia a dimensão do funcionamento discursivo, enquanto o segundo focaliza os processos de conscientização crítica acerca das relações étnico-raciais.

Ademais, o ensino de um gênero cujo caráter político-ideológico e reflexivo seja marcante reforça a compreensão de que há culturas privilegiadas em detrimento de outras, como ocorre com a cultura afro-brasileira; isto posto, o slam como gênero escolarizado configura-se como um encontro possível entre o ISD e LRC, além de ser uma forma de cumprirem-se as determinações legais impostas pela Lei 11.645/08.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se os fundamentos metodológicos que embasam a pesquisa. Inicialmente, explora-se a Pesquisa qualitativa, à qual este estudo se alinha. Na sequência, apresenta-se a definição de Pesquisa de intervenção pedagógica, seguida pela explanação sobre a Engenharia Didática, bem como suas fases e potencialidades. Por fim, é apresentada a SDG temática com a descrição das atividades desenvolvidas com os estudantes em sala.

2.1. Abordagem e natureza da pesquisa

A presente pesquisa se insere no campo da LA e, fundamentado nos pressupostos do ISD, investiga o trabalho com o gênero slam em uma turma de 9° ano do Ensino Fundamental por meio de uma sequência didática de gênero nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa de campo, que busca compreender, de maneira situada, o processo em que os alunos se apropriam e produzem o gênero.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa que, em oposição à quantitativa, não busca por dados numéricos, mas intenta compreender, por meio de um estudo aprofundado dos textos, o contexto pesquisado: “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34).

Somado a isso, a pesquisa tem caráter interventivo e configura-se como uma abordagem investigativa que articula a produção de conhecimento científico à transformação das práticas educativas no contexto escolar. Para Damiani et al., (2013, p. 60) “O método da intervenção demanda planejamento e criatividade, por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria – que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção”.

Nessa perspectiva, o pesquisador planeja e implementa uma intervenção intencional no processo de ensino e aprendizagem, acompanha e analisa de forma sistemática seus efeitos sobre a prática pedagógica e sobre os sujeitos envolvidos. Diferentemente de estudos que se limitam à observação da realidade educacional, esse tipo de investigação pressupõe a inserção ativa do pesquisador no contexto investigado e objetiva cooperar para resolução de um problema vigente.

O problema no qual este estudo busca intervir é a escassez ou ausência de um trabalho sistematizado em relação ao ensino do gênero textual slam a partir da leitura e escrita de alguns textos pertencentes à história e à cultura afro-brasileira. Assim, acredita-se que a inserção do gênero textual slam, apropriado no Brasil por comunidades negras, possa

contribuir tanto no desenvolvimento das capacidades de linguagem quanto na promoção do LRC.

Aliada à pesquisa interventiva e à abordagem qualitativa, adota-se a Engenharia Didática (Dolz, 2016) como procedimento metodológico para geração e análise de dados. Tal metodologia está voltada para o ensino e a aprendizagem da língua por meio dos gêneros textuais. Além disso:

> A engenheira didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual (Dolz, 2016, p. 240-241).

A Engenharia Didática constitui, nesta pesquisa, o procedimento metodológico por meio do qual se concretiza a pesquisa interventiva. Enquanto esta define a natureza da investigação, aquela organiza o planejamento, a implementação e a avaliação da intervenção pedagógica desenvolvida junto aos estudantes.

Para a operacionalização da Engenharia Didática, faz-se necessária a sistematização do trabalho em quatro fases articuladas e interdependentes. A primeira, segundo Dolz (2016), corresponde à análise prévia, momento em que se examinam o contexto de ensino, as necessidades formativas dos alunos, os saberes de referência e as práticas sociais de linguagem implicadas no gênero em foco. Em seguida, procede-se à construção do protótipo do dispositivo didático, etapa dedicada à elaboração e organização das atividades, dos materiais e das intervenções pedagógicas que comporão a sequência didática de gênero.

A terceira fase consiste na experimentação, isto é, na implementação do dispositivo em contexto real de sala de aula, possibilitando a observação das interações, das produções dos estudantes e das mediações docentes. Por fim, realiza-se a análise dos resultados, fase destinada à avaliação crítica do dispositivo, à interpretação dos dados produzidos e à verificação de sua pertinência e eficácia frente aos objetivos de ensino estabelecidos.

Na primeira fase, houve uma conversa inicial com a professora de Língua Portuguesa, das turmas de 9° Ano da escola escolhida, em que a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa e a ouviu sobre o perfil da turma e as possíveis intervenções a partir da ideia proposta. A turma do 9° Ano B era formada por 22 alunos, 12 meninas e 10 meninos, com idade de 14 e 15 anos, e foi escolhida pela professora por ser uma turma, segundo ela,

participativa e com certa diversidade racial. Na turma, seis alunos se autodeclaravam negros, enquanto os demais se autodeclaravam brancos.

O contato inicial ocorreu em uma cafeteria da cidade de Nova Andradina, onde a pesquisadora e a professora convidada a participar do projeto se encontraram. Ambas já haviam trabalhado juntas anteriormente e mantinham uma relação amistosa. Durante a conversa, foi possível identificar o anseio da docente em realizar algo em sua prática que promovesse o conhecimento sobre a negritude no Brasil, o que possibilitou o alinhamento com as expectativas da pesquisadora.

Com o aceite da docente, partiu-se para uma conversa com o gestor da unidade, para explicação do projeto e autorização da pesquisa. O diretor da unidade escolar também foi favorável à realização. Então, a pesquisadora enviou os documentos necessários para a aprovação do Comitê de Ética. A escola está localizada na área central da cidade, porém recebe alunos de diversos bairros da cidade, sendo na maioria de bairros marginalizados.

A segunda fase da pesquisa ocorreu durante o aguardo da aprovação pelo Comitê de Ética. A etapa consistiu em leituras sobre o gênero slam, dentre elas D´alva (2019), Neves (2024), para a compreensão das dimensões ensináveis do gênero, bem como possíveis textos e atividades a serem propostas na sequência didática de gênero. O ensino por meio dos gêneros textuais inicia-se pelo processo de transposição didática e se efetiva em uma sequência didática de gêneros[4]. A transposição didática é um conceito, utilizado inicialmente pelo sociólogo Michel Verret, em 1975, e consolidado, posteriormente, pelo matemático Yves Chevallard (1989), que diz respeito à transformação do conhecimento científico em conhecimento acessível em sala de aula.

Para que ocorra o processo de transposição didática, é necessário que o conhecimento passe por três níveis de transformações, iniciadas na fase do conhecimento científico que se transforma em conhecimento ensinável, depois de conhecimento ensinável para conhecimento efetivamente ensinado e, por fim, do conhecimento ensinado a conhecimento efetivamente aprendido pelo estudante.

O primeiro nível é denominado de transposição externa, e o segundo e terceiro níveis são denominados de transposição interna. Sob tal enfoque, “para que o processo de transposição didática de um gênero se torne viável, é preciso, primeiramente, a elaboração de

[4] Os pesquisadores genebrinos definiram o termo sequência didática, no Brasil, a adoção do termo sequência didática de gênero será esclarecida na seção posterior.

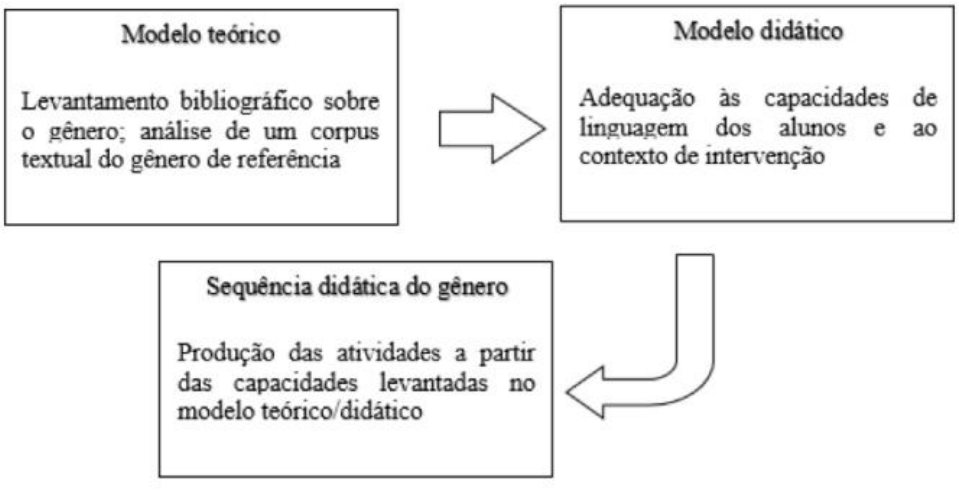
uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero, ferramenta essa denominada pelos autores genebrinos de *modelo didático do gênero*" (Barros, 2012, p. 14).

Uma das ferramentas possibilitadas para realizar a transposição didática é modelo didático, elaborado pelo Grupo de Genebra, que deve ser formulada a partir das dimensões ensináveis do gênero de referência e adaptada ao contexto de ensino-aprendizagem, a fim de proporcionar uma visão concreta do que é, de fato, o gênero, enquanto objeto de ensino. O mencionado dispositivo didático é elaborado na primeira fase do processo de transposição didática, denominada externa.

Para efetivar a construção do modelo didático, Barros (2012) ampliou os estudos sobre a transposição didática de gênero textual e cunhou o termo "modelo teórico de gênero", o qual diz respeito ao estudo, explicitamente, teórico - uma revisão na literatura a respeito do gênero - aliado à análise de um corpus de textos do gênero, para levantamento de seus elementos estáveis, sem considerar o contexto de ensino em que será, posteriormente, desenvolvido. Isto posto "o gênero, inicialmente, é visto apenas teoricamente, com uma análise geral de suas características, para que, posteriormente, esse modelo sirva como a base teórica na construção de modelos didáticos e sequências didáticas de gêneros (SDG)" (Castellani e Barros, 2018, p. 202)

A mencionada ferramenta é utilizada como referência para as ações didáticas futuras, além de contribuir para a construção do modelo didático, que deve contemplar as especificidades do contexto em que será didatizada na sequência didática de gênero. A figura abaixo demonstra o processo de transposição ampliada por Barros (2012):

Quadro 2 – Transposição didática ampliada.



Fonte: Castellani e Barros (2018, p. 202)

Para que o modelo didático do gênero seja eficaz, é necessário estar firmado em três princípios: legitimidade, pertinência e solidarização. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o princípio da legitimidade diz respeito a assegurar que os conhecimentos de referência sejam aqueles produzidos por especialistas; o princípio da pertinência afirma a necessidade de os conteúdos estarem alinhados às habilidades dos alunos, às metas da escola e ao processo de ensino e aprendizagem; e, por fim, o princípio da solidarização busca articular o conhecimento de forma coerente e alinhada aos objetivos educacionais.

Construir um modelo didático possibilita ao professor ter uma referência para construir uma sequência didática de gênero eficaz, bem como para, posteriormente, avaliar as produções dos estudantes através das capacidades de linguagem[5]. Barros (2012) expõe um dispositivo didático por ela elaborado e que pode ser utilizado para direcionar a modelização de qualquer gênero, a seguir:

Quadro 3 – Dispositivo didático para modelização de gênero.

ELABORAÇÃO DE MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO	
Capacidades de linguagem	**Perguntas para direcionar a modelização do gênero**
Capacidades de ação	▪ A qual prática social o gênero está vinculado? ▪ É um gênero oral ou escrito? ▪ A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)? ▪ Quais as características gerais dessa esfera? ▪ Quem produz esse gênero (emissor)? ▪ Para quem se dirige (destinatário)? ▪ Qual o *papel discursivo* do emissor? ▪ Qual o *papel discursivo* do destinatário? ▪ Com que finalidade/objetivo produz o texto? ▪ Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? ▪ Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva? ▪ Qual o valor desse gênero na sociedade? ▪ Qual o suporte? ▪ Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?

[5] As capacidades de linguagem serão conceituadas na próxima seção.

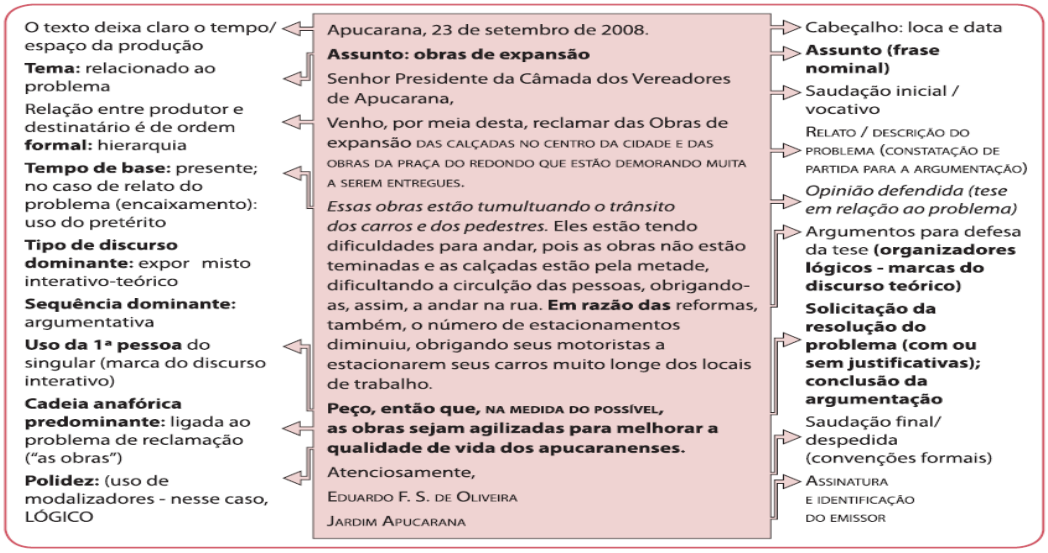
Capacidades discursivas	▪ Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? ▪ É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espaço da produção)? ▪ É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? ▪ É um narrar ficcional? ▪ É um narrar acontecimentos vividos (relato)? ▪ Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais? ▪ Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? ▪ Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?
Capacidades linguístico- discursivas	▪ Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valoração expresso pelas retomadas? ▪ Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? ▪ Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)? ▪ Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? ▪ Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? ▪ Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? ▪ Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? ▪ Há rimas? Que tipo de rima? ▪ Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo?

	Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? ▪ Há o uso de ironia? ▪ Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? ▪ De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas? ▪ Como é dada a voz aos personagens (ficcionais ou não) do texto? ▪ Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados? ▪ Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deônticas? Apreciativas? Pragmáticas? ▪ Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.

Fonte: Barros (2012, p. 19-20)

O referido dispositivo didático possibilitou à pesquisadora a elaboração de um modelo teórico do gênero carta de reclamação e, posteriormente, um modelo didático, conforme exemplo abaixo:

Quadro 4 – Modelo didático do gênero Carta de reclamação.



Fonte: Barros (2012, p.30)

Nesta pesquisa, elaborou-se inicialmente um modelo teórico do gênero slam, o qual subsidiou o modelo didático do gênero. Este, por sua vez, teve como base o dispositivo didático de Barros (2012) e partiu da análise de um corpus de textos escritos pelas slammers Roberta Estrela D'Alva, que iniciou o movimento no Brasil, e Jessica Campos. A partir da leitura e análise das poesias, foi possível verificar os elementos estáveis do gênero e posteriormente as dimensões ensináveis adaptado ao contexto da turma investigada. Esse modelo orientou posteriormente toda a elaboração da sequência didática de gênero. A seguir, o processo de modelização elaborado:

Quadro 5 – Modelização didática do Gênero Slam**.**

MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO SLAM		
Capacidades de ação	**Mundo físico**	**Lugar de produção:** sala de aula **Momento de produção:** 4 Aulas **O emissor:** aluno, que assume o papel de slammer **O receptor:** colegas de turma e professoras
	Mundo sociossubjetivo	**Lugar social:** práticas culturais e artísticas urbanas, vinculada aos movimentos periféricos, a cultura hip-hop, e espaços de resistência, reexistência e expressão social. **Agente-produtor:** slammer, sujeito que se posiciona socialmente por meio da linguagem, e mobiliza identidades (racial, de gênero), experiências de vida e posicionamentos críticos. **Destinatário:** público presente na Batalha de Slam, e que interage com o poeta por meio de gritos, aplausos ou vaias. **Motivo:** expressão de experiências pessoais ou coletivas, denúncia social, afirmação identitária e sensibilização do público.
	Conteúdo temático	• Inquietações resultantes das desigualdades sociais que permeiam a sociedade, em decorrência das relações étnico-raciais, bem como experiências de racialização.
	Suportes	• Corpo e voz
	Dimensões multimodais/ extralinguísticas	• Entonações, Ritmos e Pausas; • Gestualidade (movimentos faciais e corporais); • Contato visual;

	Finalidade	• **Slammer:** Produzir um posicionamento crítico, sensibilizar, denunciar por meio de um slam poesia escrito de forma autoral e obter o reconhecimento do público, sobretudo, dos colegas de sala, aos quais engajam-se na comunicação por meio de aplausos e gritos de concordância com o que está sendo performado.
Capacidades discursivas	**Organização interna e planificação textual**	**Fase de planejamento** - Seleção das várias fontes do acervo multissemiótico; - hierarquização das informações coletadas do acervo multissemiótico (ideias principais e secundárias) para reconstrução desse acervo na produção textual; **Organização das fases sucessivas de construção interna**
	Tipos de discurso	• Relato interativo e Discurso interativo, predominando o discurso interativo em razão da natureza performática do gênero.
	Sequências textuais	• Sequência descritiva; Sequência explicativa; Sequência argumentativa; Sequência dialogal.
Capacidades Linguístico-discursivas	**Mecanismos de textualização** **Termos que asseguram a coesão temática das diversas partes do texto**	· **Conexão:** organizadores textuais mais lógicos: "e", "mas", "porque". · **Coesão Nominal:** - anáforas pronominais; anáforas nominais com substituição de item lexical; apagamentos; sintagmas nominais, tais como "um guerreiro de Esparta". · **Coesão verbal:** - futuro perifrástico+infinitivo; futuro do presente; e, eventualmente, futuro do pretérito e o pretérito perfeito.
	Mecanismos Enunciativos **Coesão Pragmática**	**Gerenciamento das Vozes** - vozes de personagens implicados como agentes nas ações constitutivas do conteúdo temático; - vozes do autor empírico. **Modalizações** **- apreciativas:** "é cruel" **- deônticas: "**Poderei a quem devo pedir o perdão" - **pragmáticas:** "é preciso virar a página" - **lógicas:** "um dia será"
Capacidade de significação	1CS- Reconhecer-se como sujeito histórico. 2CS- Construir campos semânticos ligados à identidade negra. 3CS- Participar de práticas sociais por meio do slam. 4CS- Questionar discursos naturalizados sobre raça.	

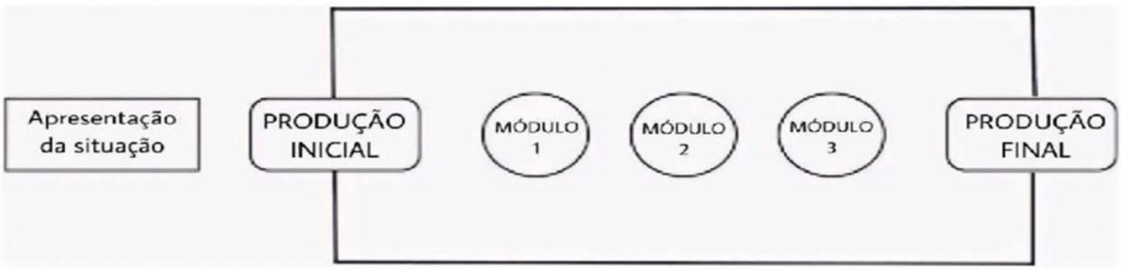
	5CS- Relacionar racismo estrutural e realidade local. 6CS- Compreender linguagem como prática social. 7CS- Reconhecer a história do slam. 8CS- Posicionar-se criticamente
Capacidades multissemióticas	O texto é performado utilizando apenas a voz e o corpo. A elocução muda conforme a ênfase desejada pela slammer, mais ou menos intensa em determinados versos. O ritmo é elevado para evidenciar urgência, ou lento para expressar a distância entre o desejo e a realidade. A presença de atitudes corporais, movimentos e gestos que mudam de acordo com a mensagem da poesia, séria quando de denúncia e mais serena quando expressa esperança. Além de muita movimentação com as mãos. O slammer busca uma troca de olhares com o público a fim de conseguir prender a atenção.
Princípios do LRC	P1 – Intercentricidade entre raça e racismo: reconhecer o racismo como fenômeno estrutural e articulado a outros marcadores sociais; P2 – Desafio à ideologia dominante: problematizar discursos naturalizados sobre desigualdade racial; P3 – Compromisso com a justiça social: produzir textos comprometidos com a denúncia das injustiças e a defesa da equidade; P4 – Perspectiva interdisciplinar: mobilizar conhecimentos históricos,sociais e culturais na construção do slam; P5 – Centralidade do conhecimento experiencial: valorizar vivências, memórias, ancestralidade e contranarrativas como formas legítimas de produção de conhecimento.

Fonte: adaptada de Nascimento (2019).

A terceira fase da Engenharia Didática foi desenvolvida após a aprovação do Comitê de Ética pelo Parecer N. 7.816.825. A implementação da sequência didática de gênero na unidade escolar, aconteceu a partir do mês de julho de 2025, com a autorização de duas aulas semanais às quintas-feiras, após o intervalo, e foi concluída no mês de dezembro do mesmo ano.

A sequência didática de gênero, parte da vertente didática do ISD, formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é uma ferramenta teórico-metodológica que, segundo os autores, visa "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa" (2004, p. 97). Ou seja, desenvolve-se uma prática intencional que propiciará aos alunos um uso efetivo das capacidades de linguagem que compõem o gênero escolhido e didatizado, conforme explicitado no esquema abaixo:

Quadro 6 – Esquema da Sequência Didática de Gênero.



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, (2004, p. 98)

Atualmente, no Brasil, tem-se adotado o uso do termo Sequência Didática de Gênero (doravante, SDG), posição defendida por Barros (2020), com a finalidade de destacar o caráter teórico-metodológico da referida ferramenta, bem como para diferenciar de outros procedimentos que utilizam o termo de forma mais geral, e não especificamente ao ensino e aprendizagem de gêneros textuais.

Para o trabalho com os gêneros textuais, considera-se, primeiramente, a interação do sujeito com o contexto social, a situação de comunicação em si e o ambiente específico em que ela ocorre. Ademais, segundo Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de linguagem são: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. A primeira diz respeito ao contexto de produção; ela permite ao emissor compreender o lugar e momento físico em que a produção acontecerá, bem como quem será o receptor desse texto. Esse conhecimento permitirá ao agente-produtor fazer escolhas adequadas a partir da finalidade da situação de comunicação.

O agente-produtor, diante de uma situação de comunicação, avalia o contexto específico de produção (capacidade de ação) e, a partir disso, busca em seu intertexto - memória de todos os gêneros com que já teve contato - o gênero adequado à situação de comunicação. Dessa ação resulta a capacidade discursiva, que é o reconhecimento dos diferentes tipos de discursos, além das possíveis planificações por meio de sequências textuais. Tal capacidade permite que a ação de linguagem seja concretizada, assim, a partir dela, o emissor organiza e estrutura como o conteúdo temático será disposto no texto.

A capacidade linguístico-discursiva é definida como os conhecimentos sobre os recursos e unidades linguísticas utilizados de acordo com as características e finalidades de cada gênero. As supracitadas capacidades dividem-se em mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e mecanismos enunciativos (modalizações e vozes); o primeiro garante a coesão temática, e o segundo, a coesão pragmática.

Recentemente, em 2011, outras duas capacidades de linguagem foram acrescentadas: capacidades de significação (Cristovão; Stutz, 2011) e capacidades multissemióticas (Dolz, 2015). As primeiras são as habilidades cognitivas e psicolinguísticas que as pessoas utilizam para compreender textos, interseccionando-se ao contexto anterior definido como capacidade de ação. Porém, para Cristovão e Barros (2024), o contexto da capacidade de significação é mais abrangente; desse modo, “macro”, posto que leva em consideração o viés “ideológico,

econômico, sócio-histórico-cultural" (Cristovão e Barros, 2024, p. 3) em que a comunicação ocorre.

As capacidades multissemióticas, por sua vez, possibilitam a construção de sentido não apenas por recursos verbais, mas também por recursos não verbais, tais como imagens, gestos, entonação, vestimenta, entre outros. Enfim, a capacidade multissemiótica está relacionada, mais diretamente, à multimodalidade do gênero. Quando o estudante domina as capacidades de linguagem relativas ao gênero, consegue participar de situações de comunicação que necessitam de tal gênero de maneira eficaz.

Feita a transposição didática, iniciada com a elaboração do modelo teórico do gênero, na sequência, a partir do contexto em que a SDG será desenvolvida, faz-se o modelo didático do gênero escolhido. Este é a base para a elaboração da SDG, cujo primeiro passo é apresentar a uma turma de alunos a situação de comunicação sob a qual deverão produzir textos, o qual, por sua vez, será concretizado na última etapa da SDG. Trata-se do "momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada" (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 99).

Ainda, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), nesse primeiro momento, pode ser apresentado aos estudantes, por meio da leitura ou escuta, um exemplar do gênero que será proposto na SDG, para a compreensão de qual gênero se trata, a quem o texto será destinado, sob que forma os textos serão expostos, quem serão os agentes-produtores (individual ou coletivo), bem como quais serão os conteúdos trabalhados.

Nessa perspectiva, "A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionada" (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 100). A primeira fase da SDG é um momento importante e desafiador em que o professor deve buscar a adesão da turma. Para isso, é necessário um planejamento prévio dos conteúdos a serem expostos, bem como a compreensão do perfil da turma em que a sequência será desenvolvida. Tal apreensão abrange o contexto social, cultural e racial dos estudantes.

A produção inicial é a próxima fase. Os estudantes produzem, então, uma primeira versão do texto, seja escrito ou oral. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se a apresentação da situação for bem objetiva e completa, todos os estudantes conseguirão realizar essa primeira produção, ainda que não completamente de acordo com as capacidades de linguagem referentes ao gênero em foco, tampouco com o uso de todos os seus elementos estáveis. A leitura dessas produções possibilita a compreensão de quais capacidades os alunos

já estão familiarizados e quais deverão receber uma maior atenção durante a elaboração dos módulos. Sob tal enfoque, para os autores genebrinos, “a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 102)

Com as produções iniciais elaboradas, o professor analisa os textos e inicia a planificação dos módulos da SDG, na condição de pesquisa acadêmica tais textos também fazem parte do corpus para análise. O objetivo das atividades elaboradas em cada módulo é desenvolver nos estudantes as capacidades de linguagem que foram apresentadas de forma insuficiente ou que não foram apresentadas. Trata-se, nessa fase, de “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 103).

A SDG segue o movimento descrito pelos seus idealizadores como “do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 103). Tal movimento retorna ao complexo, com a escrita da produção final. Para planificar os módulos, é importante considerar o desenvolvimento nos estudantes da capacidade de compreender a situação de comunicação de forma clara, ou seja, identificar a quem se destina, qual é o objetivo, a posição que deve ocupar e qual é o gênero em si, a ser aprendido.

Os alunos precisam aprender as formas de se informar e elaborar conteúdo, tais como tomada de nota, síntese de conceito, entre outros. Além disso, é necessária a formação para o ato de planejar um texto visando atingir um propósito específico a cada gênero. Do mesmo modo, é necessário despertar nos educandos a habilidade de escolher qual linguagem é adequada a ser utilizada no gênero, quais tempos verbais e que outros recursos linguísticos podem ser acionados.

Outra orientação feita pelos autores genebrinos diz respeito às atividades que irão compor os módulos da sequência. Estas devem ser diversificadas e possibilitar ao aluno “ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 105). Dentre as sugestões estão: atividades de análise de um texto, partes de um texto ou vários exemplares do mesmo gênero; atividades de reformulação de um texto, alterando a sequência textual, complementar um texto incompleto, ademais, a criação de uma linguagem específica e comum a todos os envolvidos, professor e alunos, para realizar comentários relativos ao texto.

Ao longo dos módulos, um vocabulário é adquirido pelos estudantes. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma “linguagem técnica” é utilizada tanto pelo professor como

pelos estudantes. Ao apropriar-se da referida linguagem, os estudantes tornam-se protagonistas, ao refletir a respeito de como têm sido suas produções em relação às capacidades de linguagem e demais aspectos trabalhados na SDG. Tais conhecimentos, devolvidos ao longo da sequência, são sistematizados no que os autores definem como "lista de constatações ou de lembrete ou glossário" (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 106).

A penúltima etapa da SDG é a produção final, em que o estudante pode demonstrar todo conhecimento relativo às capacidades de linguagens do gênero estudado e que foram abordadas durante os módulos. Esse momento, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pode ser utilizado ou não como uma avaliação de caráter somativo, pautando-se em critérios estabelecidos pelo professor ou pela lista de constatações elaborada coletivamente, desde que fique claro aos estudantes "os objetivos a serem atingidos e dá-lhes, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?)" (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 107).

A lista de constatação construída coletivamente pode ser utilizada pelos estudantes nessa fase, para revisão e reescrita, até que se chegue à produção final, que pode ser socializada entre os estudantes ou com a comunidade escolar, por meio de postagens nas redes sociais da escola, publicação em um jornal da escola ou exposição oral em algum evento escolar próprio. A publicação é a última etapa da SDG. Para o professor, a referida lista pode ser utilizada para análise das produções iniciais e finais dos estudantes. E, a partir da análise, verifica-se se ocorreu, de fato, o ensino e a aprendizagem do gênero.

Desse modo, uma SDG configura-se como um importante dispositivo didático. Dentre os vários benefícios possibilitados, Diáz, Cristovão e Barros (2023) elencam cinco especificidades que fazem com que essa metodologia seja amplamente utilizada. A primeira é fazer o professor refletir em relação à sua prática; a segunda é ser adaptável a qualquer contexto; a terceira é facilitar a organização do professor quanto às intervenções que precisam ser feitas durante o processo de ensino; a quarta é possibilitar o ensino de aspectos diferentes da língua e linguagem; e, por fim, a SDG tem como objetivo tanto o ensino quanto a aprendizagem. Por conseguinte, propor o ensino de gênero por meio da SDG oferece aos alunos a possibilidade de desenvolver textos orais e escritos, progredindo em relação à escrita e à manifestação oral em situações públicas e escolares.

A última fase da Engenharia Didática consiste em analisar os resultados obtidos pela SDG, e procura-se observar se houve a concretização dos objetivos pensados inicialmente, "Isto é a etapa do balanço das vantagens e limites do dispositivo criado" (Dolz, 2016, p. 244).

Sob essa ótica, o emprego da Engenharia Didática, em uma perspectiva qualitativa e interventiva, favorece a mútua implicação entre teoria e prática. Essa escolha metodológica permite que os conhecimentos prévios da comunidade escolar sejam integrados a estratégias didáticas sob medida, potencializando a aprendizagem significativa da produção textual, especificamente do slam.

Na seção a seguir, apresenta-se a terceira fase da Engenharia Didática, a implementação da SDG temática. De início, demonstra-se o contexto em que a pesquisa foi realizada, seguido pelo quadro de síntese das atividades, e por fim, a descrição de cada módulo da SDG.

2.2. O Slam ocupa a aula – A SDG em ação

A SDG temática sobre o gênero slam foi elaborada com o objetivo de proporcionar aos estudantes o estudo sobre o slam enquanto gênero textual e prática de LRC. Na seção a seguir, é apresentado o contexto da pesquisa e as características da turma em que a implementação da SDG ocorreu.

2.2.1. Contexto da pesquisa e caracterização da turma

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública, tendo como campo empírico uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Na fase inicial do estudo, realizou-se uma conversa exploratória com a professora de Língua Portuguesa responsável pelas turmas de 9º ano, momento em que a pesquisadora apresentou os objetivos e pressupostos da investigação, bem como ouviu a docente acerca do perfil dos estudantes e das possibilidades de intervenção pedagógica alinhadas à proposta do trabalho.

A turma selecionada para a realização da pesquisa foi o 9º Ano B, composta por 22 alunos, sendo 12 meninas e 10 meninos, com faixa etária entre 14 e 15 anos. A escolha dessa turma não se deu de maneira aleatória, mas foi orientada pela professora, que a caracterizou como participativa, aspecto relevante para pesquisas de natureza interventiva, uma vez que pressupõem o engajamento ativo dos sujeitos nas atividades propostas.

Além disso, um elemento significativo para os objetivos desta investigação diz respeito à composição racial da turma. Conforme informações levantadas no diálogo inicial e na observação do contexto, seis estudantes se autodeclaravam negros, enquanto os demais se autodeclaravam brancos. Tal configuração evidencia a presença de diversidade racial no grupo, aspecto fundamental para uma pesquisa que se ancora em discussões relacionadas ao LRC e à implementação da Lei 11.645/08 no contexto escolar.

Nesse sentido, a escolha da turma também se justifica pela possibilidade de promover práticas pedagógicas que tensionem discursos hegemônicos e favoreçam a problematização das relações étnico-raciais no espaço escolar. A heterogeneidade do grupo, tanto em termos de participação quanto de composição racial, configura-se, portanto, como um elemento potencializador para o desenvolvimento de atividades que visem à reflexão crítica, à construção de sentidos e à ampliação dos letramentos dos estudantes.

Ainda sobre a turma, os estudantes pertencem a classe baixa e média, a economia da cidade gira em torno de usinas de cana-de-açúcar e frigorífico, e devido a isso seus responsáveis são trabalhadores desse setor, bem como do comércio local. As atividades extraescolares desses estudantes são atividades oferecidas pela Prefeitura Municipal, tais como treinamentos esportivos, aula de teatro e canto, dentre outras.

A turma como característica da idade é dividida em grupos, os ligados aos esportes, outros às redes sociais, a arte teatral e a música. Apesar da diversidade, a relação interpessoal da turma é excelente e pautada no respeito, em relação às atividades propostas, todos participam com afinco, salvo um estudante específico que, devido a timidez, permanece mais reservado.

Assim, graças a sinergia característica da turma, a pesquisa foi realizada com tranquilidade e seriedade pelos estudantes. Ao longo de cada atividade, a admiração pela turma só aumentou e os laços foram cada vez mais estreitados, sendo difícil para a pesquisadora finalizar a pesquisa e despedir-se dos estudantes.

A atividades da pesquisa iniciaram em julho e encerraram no mês de dezembro, a seguir explora-se a implementação da SDG. Inicialmente, é apresentada uma tabela com a síntese das atividades realizadas ao longo de cada módulo, na sequência há a explanação detalhada sobre cada atividade realizada na pesquisa.

2.2.2. A SDG em ação

O primeiro contato com a turma para o início da SDG ocorreu no dia 18 de setembro de 2025, durante duas aulas de Língua Portuguesa após o intervalo, das 9h40 às 11h20. A turma do 9° Ano B é formada por 22 alunos. A escola municipal em que a pesquisa foi desenvolvida, é conhecida na cidade apenas como “João de Lima”, o nome oficial homenageia um professor que desempenhou um importante papel na comunidade local. A instituição está localizada na região central do município, e oferece ensino desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A seguir, a tabela de síntese das atividades realizadas durante a SDG:

Quadro 7 – Síntese das atividades da SDG.

Módulos	**Objetivos de ensino**	**Princípios do LRC mobilizados**	**Atividades**	**Material**	**Duração**
Apresentação da situação	● Apresentar o projeto de comunicação: produzir um Slam que trate sobre a História ou Cultura Afro-brasileira, para uma Batalha de Slam na escola; ● Desenvolver através da ficcionalização a representação dos mundos (físico, subjetivo e social) envolvidos no projeto de comunicação; ● Refletir sobre a finalidade do gênero Slam.	P1 – Reconhecimento das relações étnico-raciais como dimensão estruturante da sociedade; P5 – Valorização dos conhecimentos prévios e das experiências dos estudantes.	1- Exposição oral feita pela pesquisadora sobre o gênero Slam, de forma geral. 2- Apreciação de uma Batalha de Slam com a presença da Comunidade de Slam Sobresentir.	- Projetor, lousa, caderno, lápis, caneta, cópia de um texto sobre o Slam;	1 aula (18/09)
Produção inicial	● Observar as capacidades de linguagem já assimiladas pelos estudantes e quais aspectos do gênero serão tratados nos módulos.	P1 – Identificação das compreensões iniciais sobre o racismo; P5 – Expressão de vivências e percepções dos estudantes.	- Escrita em grupo de um Slam, sobre algum tema relacionado a população afro-brasileira.	- Lousa, projetor, Caderno, lápis, caneta, entre outros.	1 aula (18/099) 25/09 – Foram dispensados para realização do conselho de Classe. 02/10 – Foram dispensados - Formação continuada para os Professores.
Módulo 1 Slam – a poesia	● Observar a prática discursiva e as características	P1 – Problematização do	- Atividade de leitura de dois Slams e exposição	- Projetor, lousa,	4 aulas 2 Aulas

do povo (Capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva, de significação e multissemióticas)	gerais; ● Reconhecer o Slam como gênero de performance poética, seu contexto de produção e sua relevância social, aproximando os estudantes da oralidade e da História e Cultura afro-brasileira; ● Compreender o plano textual do gênero: título e versos livres; ● Compreender as possibilidades de planificação mais comuns do gênero: sequência descritiva, dialogal, explicativa e argumentativa; ● Reconhecer o uso e a importância das figuras de linguagem na escrita póetica; ● Compreender o contexto de produção do slam; ● Identificar os papéis sociais; ● Identificar a organização composicional e compreender quais as sequências predominantes; ● Utilizar modalizações, empregar mecanismos de textualização e mobilizar vozes; ● Reconhecer discursos racistas,	racismo estrutural; P2 – Desafio aos discursos hegemônicos; P4 – Articulação entre literatura, história, cultura e linguagem; P5 – Valorização das vozes e narrativas negras.	dos vídeos das performances; - Vídeos de performances dos finalistas do Slam interescolar; - Leitura de um trecho do livro Pequeno manual antirracista – Djamila Ribeiro; - Leitura de texto sobre os Griôs, da música “Diário de um detento”; - Leitura de poesias e identificação de forma fixa e verso livre; - Exposição oral sobre Figuras de Linguagem e identificação das figuras nos textos já abordados.	caderno, lápis, caneta, e material impresso.	(09/10) 2 Aulas (16/10)

	relacionar ancestralidade e identidade, compreender a função social do slam.				
Módulo 2 Corpo e voz – meu corpo é poético (Capacidade de ação, discursiva, linguístico-discursiva, de significação e Capacidade multisemiótica)	● Compreender as características da oralidade e performance; ● Conhecer e valorizar a História e Cultura afro-brasileira. ● Saber utilizar os meios linguísticos e não-linguísticos para expressar-se oralmente. ● Adequar a performance ao contexto.	P2 – Análise crítica de discursos; P4 – Perspectiva interdisciplinar; P3 – Produção de textos comprometidos com a justiça social; Ocupação crítica dos espaços de fala. P5 – Legitimação de contranarrativas. Centralidade do conhecimento experiencial. Valorização da oralidade, do corpo e da memória como formas de produção de conhecimento.	- Roda de conversa sobre os conhecimentos adquiridos no primeiro módulo; - Exposição do vídeo Slam "Minimelimetros" Luz Ribeiro – Identificação das capacidades de ação e análise das atitudes corporais e entonação. -Leitura de um trecho do livro "Quarto de despejo" Carolina Maria de Jesus – Identificação das capacidades de ação. - Leitura do conto "Olhos D'água" de Conceição Evaristo – Análise das capacidades de ação, de significação e Explicação sobre o conceito de escrevivência. Exposição da música Histórias pra ninar gente grande, samba-enredo vencedor do carnaval de 2019 e leitura sobre as personalidades mencionadas na	- Material impresso, caderno, lousa, projetor.	4 aulas 2 Aulas (22/10) 29/10 – Os estudantes realizaram a prova do SAEB, portanto não houve atividades da pesquisa. 2 Aulas (06/11)

			música; - Explicação sobre a prática da linguagem oral e performance com a atriz Thais Bernardes. - Atividade sobre prosódia: entonação, acentuação e ritmo. E meios não-linguísticos para performance com a atriz Thais Bernardes.		
Produção final	● Produzir um Slam sobre A valorização da História e Cultura Afro-brasileira; ● Planejar a performance.	P1, P2, P3, P4 e P5, integrados na produção autoral do slam.	- Escrita individual de um Slam; - Ensaio de preparação para a Batalha de Slam.	Caderno, caneta, lápis, entre outros.	4 Aulas (17/11) 2 Aulas (27/11) 13/11 – Não houve atividades, os estudantes viajaram para um Parque Aquático (viagem de formatura).
Desdobramentos	● Expor as produções elaboradas pelos estudantes. ● Publicar os textos, fotos e vídeos do evento no blog da escola.	P3 – Exercício da agência social; P5 – Compartilhamento de experiências e fortalecimento de identidades; P2 – Circulação pública de discursos que desafiam narrativas hegemônicas.	- Batalha de Slam entre a turma.	Aparelho de som.	4 Aulas 2 Aulas (01/12) 2 Aulas (04/12)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Inicialmente, a pesquisadora apresentou-se à turma, compartilhando brevemente informações de sua trajetória pessoal e formativa. Em seguida, foram expostos os objetivos do projeto a ser desenvolvido naquele contexto, esclarecendo que se tratava da implementação de uma SDG temática voltada ao estudo e à prática do gênero slam. Após a introdução teórica, foram explicados aos estudantes os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documentos necessários para que a pesquisa possa ser realizada na escola, e que foram previamente autorizados pelo Comitê de Ética. Os estudantes assinaram o TALE e levaram para que os responsáveis pudessem assinar o TCLE em suas casas. Na sequência, a pesquisadora apresentou as capacidades de ação do gênero e, para exemplificá-lo de forma prática, realizaram, em parceria com a Comunidade Slam "Sobresentir", uma simulação de Batalha de slam.

Na ocasião, a slammer Ana Flores (Ana Carla Flores da Silva), fundadora da referida comunidade, apresentou-se à turma e assumiu o papel de mestre de cerimônia. Para reproduzir as dinâmicas de uma Batalha de Slam, a artista selecionou aleatoriamente cinco estudantes para atuarem como jurados, entregando-lhes folhas e canetas para o registro das notas de cada performance. Em seguida, com um recipiente contendo os nomes das participantes inscritas, Flores convidou outro estudante a realizar o sorteio da primeira apresentação. O nome sorteado foi o da própria artista, que, além de mestre de cerimônia, optou por apresentar sua poesia performática.

Antes de iniciar sua performance, explicou à turma que cada comunidade de Slam adota um grito característico como forma de identificação coletiva. Nesse contexto, propôs um grito específico para o grupo: ao proclamar "João de Lima", a turma deveria responder com "Poesia viva". O termo escolhido é a forma como a escola é conhecida na cidade, uma espécie de apelido. Após alguns ensaios e já demonstrando envolvimento com a dinâmica proposta, os estudantes apropriaram-se do grito e o entoaram com entusiasmo no início da apresentação.

Com o texto em mãos, a poeta iniciou a performance de sua poesia intitulada "Hoje eu me saudo[6]". Ao término da apresentação, a pesquisadora assumiu momentaneamente a função de mestre de cerimônia, convidando os jurados a registrarem suas avaliações. Após o preenchimento das notas, solicitaram que todos as exibissem simultaneamente, lendo-as em

[6] As poesias foram transcritas da forma que foram enviadas pelas autoras, a fim de preservar a identidade da produção.

voz alta e conduzindo os aplausos e manifestações de apreciação da turma a cada desempenho avaliado.

Hoje eu me saudo.

Já fui chamada de preta, pele feia
preta de pele clara
Morena, mulata escurinha de pele parda

Minha arte é contratada
Muitas vezes só
Para preencher a "cota"
necessária

Será mesmo que tô sendo valorizada?
penso...

Me procuram
E esperam que minhas falas
Seja apenas sobre pautas
'racismo" e memórias
acorrentadas

Sou preta sim!
E me orgulho disso
Mas sou muito mais que minha
cor

Sou o sabor
Sou poesia, dança - respiro
A voz que ecoa em gritos sou axé, terra - respingo

Sou mulher, artista e sobrevivo a tudo isso!

Sou pecadora sim!
Eu batalho e cresço
Reconheço
Me construo, reconstruo e apareço

A alguns anos eu li o livro
'o segredo'
E é a matéria que me salvou
Neste mundo inteiro

“o que está em cima é como o que está em baixo”
Aprendi e estou moldando o meu
Traçado

Ouvindo inspirações
Me encontrei em versos que em meio a confusões ouvi pretamar gritando

Posso te contar um segredo?
Eu ainda tenho medo
Eu quero ser amada, tão amada tão gritada
Que eu quero que o mundo todo
Saiba que eu venci

Venci toda lágrima derramada

Toda dor acumulada
Toda dor que não é minha mas foi passada

Não tenho prazo
Eu sai do raso
O saluba!

Nana é orixá!
Me tirou da lama
Me levou me a água
Odoya!

E hoje eu me saúdo
Saúdo meus ancestrais na alegria de estar viva na calma de querer mais
hoje eu me saúdo!
Axé (Silva, 2025)

Em seguida, a slammer retornou ao papel de mestre de cerimônia e selecionou outros cinco estudantes para atuarem como jurados, além de designar um novo participante para realizar o sorteio da próxima performance. A sorteada foi Kamy (Kamilly Vitória Ferreira Agostinho), outra slammer convidada, que iniciou a apresentação de sua poesia intitulada "Tenho que me entender**"**, utilizando o celular como apoio textual. Ao final, os estudantes manifestaram aplausos à performance, e a mestre de cerimônia solicitou aos jurados que registrassem suas avaliações e, posteriormente, as exibissem simultaneamente, de modo que todos pudessem visualizar as notas atribuídas.

Eu tenho que me entender.

Mas antes… já me perguntei
o que eu sinto de verdade?
o que eu gosto de carregar comigo?
o que eu quero fazer da minha vida,
sem o barulho do mundo me ditar?
Eu tenho que me entender,
porque se eu não entendo,
viro massa de manobra,
viro escada pros outros subirem
enquanto eu fico no chão.
Já me perguntei
de onde vem essa dor?
é minha ou deixaram em mim?
quem decide o que eu carrego?
sou eu, ou a culpa dos outros?
Eu tenho que me entender,
porque quem não entende a própria dor
acaba engolindo dor alheia,
acaba se afogando em copo de mentira.
Minha mente é território,
e se eu não protejo, invadem.
Se eu não conheço, escrevem por mim.
E eu já me perguntei
qual é a raiz do meu passo?

de onde vem a minha fome?
até quando vou chamar migalha de banquete?
Eu tenho que me entender
porque a vida não dá mole,
e se eu não me seguro em mim,
ninguém segura por mim.
Não sou vitrine, sou verdade.
Não sou peça descartável, sou caminho.
E no meio disso tudo, eu me pergunto:
quando é hora de pausar o coração
e quando é hora de botar a alma na estrada?
Quem se entende não abaixa a cabeça,
não se vende barato,
não engole humilhação.
Quem se entende grita.
E eu grito:
sou corpo que não se dobra,
sou mente que não se cala,
sou peito que explode contra o que tenta me prender.
Por isso eu tenho que me entender.
Porque já me perguntei mil vezes
quem eu sou,
pra onde eu vou,
e a resposta nunca vem de fora.
Eu tenho que me entender
pra não só sobreviver
mas viver inteira,
cabeça erguida,
voz rasgando o ar,
coração livre,
história escrita com minhas próprias mãos. (AGOSTINHO, 2025)

Na sequência, novos jurados foram selecionados e uma nova slammer foi sorteada para se apresentar. A pesquisadora observou que a slammer adotou tal dinâmica com o intuito de possibilitar a participação de todos os estudantes na atividade, seja na condição de espectadores, seja como jurados, promovendo mais engajamento coletivo. A terceira poetisa convidada, Gaby (Gabriela Farias Santos), iniciou a performance de sua poesia intitulada "Solitude"[7].

Após a apresentação de Gaby, os estudantes aplaudiram e os jurados procederam à atribuição das notas correspondentes. Em seguida, realizou-se uma nova composição do grupo de jurados e o sorteio da próxima apresentação. A slammer Kamy foi novamente sorteada e apresentou a poesia "61 socos". Em seus versos, a artista expressou profunda indignação diante de um episódio de tentativa de feminicídio ocorrido no Rio Grande do Norte, amplamente divulgado pela mídia nacional no mês de julho de 2025. A intensidade emocional e o tom de denúncia presentes em sua declamação permitiram aos ouvintes perceberem a dor

[7] Os slams que foram performados pela slammer Gaby não foram transcritos; a justificativa para tal ação é que o conteúdo temático não correspondeu à temática da pesquisa em questão.

e a angústia evocadas pelo texto poético. Ao término da apresentação, Kamy foi aplaudida e os jurados registraram suas avaliações, atribuindo as notas à performance.

sessenta e um

sessenta e um socos em trinta e cinco segundos
sessenta e um
numa mulher que resistiu de pé
sobreviveu à tentativa de silenciamento
não se calou mesmo quando o corpo gritava de dor
trinta e cinco segundos bastaram pra mostrar
o quanto um homem pode ser covarde
o quanto a raiva dele é menor que a força dela
porque ela não morreu
ela virou grito
virou denúncia
virou prova viva de que nós não vamos abaixar a cabeça
ele é escroto
é lixo de homem
tentou se esconder atrás de desculpa barata
autismo
claustrofobia
mentira suja pra suavizar sessenta e um golpes
mas não existe laudo que justifique a mão que mata
não existe diagnóstico que torne aceitável a violência
e você
que acha que desrespeito é só quando a mão pesa
saiba que ele também mora no gesto
na fala
no olhar que corta
na piada que diminui
até quando vamos aguentar isso
eu estou implorando por uma resposta
elize matsunaga matou o marido e foi punida
presa
exposta
massacrada em rede nacional
e os homens
os que matam
os que espancam
os que dilaceram em trinta e cinco segundos
seguem pedindo desculpa
seguem ganhando pena leve
seguem se escondendo atrás de diagnósticos
seguem livres
sessenta e um não é impulso
sessenta e um é escolha
é tentativa de assassinato
é prova de que a impunidade alimenta monstros

mas ela não se deixou apagar
ela ficou
ferida mas viva
marcada mas gigante
e eu cuspo essa indignação na rua
na boca dos homens que se calam
na cara de um sistema que protege agressor
porque cada linha que eu escrevo
não é poesia
é sangue transformado em voz

é memória de luta
é grito que ninguém mais pode ignorar (AGOSTINHO, 2025)

Para o encerramento da batalha, Gaby apresentou “Eu sou poesia?”, cuja temática abordou o ato da escrita poética e suas implicações subjetivas.

Ao término da performance, os estudantes manifestaram aplausos à slammer, enquanto os jurados procederam à atribuição das notas correspondentes. Flores compartilhou com os participantes sua trajetória com o Slam e o processo de fundação da Comunidade “Sobresentir”, enquanto a pesquisadora somava as avaliações. Em seguida, os resultados foram entregues mestre de cerimônia e, antes do anúncio oficial, a artista repetiu com a turma o grito característico da comunidade que havia sido criado na sala.

A slammer Kamy obteve a maior nota final, 49,2, enquanto Gaby alcançou a segunda colocação, com 48,7. Nesse momento, a pesquisadora agradeceu novamente a presença das slammers e apresentou aos estudantes a situação de comunicação que orientaria a primeira produção textual. Foram sugeridos temas relacionados à negritude, tais como racismo, intolerância religiosa, violência policial, apropriação cultural e supervalorização de fenótipos, sendo definido que a produção seria realizada em grupos.

A escolha do trabalho em grupo foi motivada pelo tempo limitado disponível para elaboração e posterior análise das produções, considerando que o desenvolvimento da SDG foi reduzido em função de diversos fatores, tais como a aplicação de simulados preparatórios para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dispensas de estudantes para reunião de Conselhos de Classe, feriados e a proximidade do final do ano letivo.

Com a formação dos grupos, a pesquisadora reforçou junto à turma que a proposta consistia na elaboração de um slam sobre um tema comum relacionado à negritude, destinado a posterior batalha e publicação no blog da escola. Entretanto, os estudantes manifestaram preferência por trabalhar com temas de sua escolha. Dos quatro grupos constituídos, apenas um optou por abordar o racismo; um grupo escolheu o feminicídio e dois grupos decidiram tratar do machismo. A distribuição evidenciou que a turma, de forma semelhante ao comportamento observado em grande parte da sociedade, tende a não se engajar de maneira direta com temáticas relacionadas à experiência negra, ainda que tais temáticas intersecionem com o racismo.

Durante a etapa de produção textual, os grupos iniciaram a escrita, e as slammers convidadas se disponibilizaram para apoiá-los na reflexão concernente aos temas selecionados e na forma de expressar suas ideias poeticamente. Observou-se que os estudantes enfrentaram

dificuldade inicial na construção dos dois primeiros versos; entretanto, posteriormente, o processo de escrita apresentou mais fluidez, sendo interrompido apenas pelo sinal de final de aula. Diante disso, a pesquisadora propôs que a atividade fosse concluída na aula subsequente, proposta que foi aceita por todos. Um aspecto relevante observado foi a iniciativa de alguns estudantes em se aproximar das slammers para expressar agradecimento pela participação e por demonstrarem que a poesia é acessível a todos.

Na aula realizada posterior, os estudantes conforme relato da professora de Língua Portuguesa, demonstraram interesse imediato pelo projeto, questionando a respeito de sua execução e, ao término da aula, indagaram quando teriam a oportunidade de apresentar suas performances. Na oportunidade, os estudantes entregaram à professora o TCLE assinado. A pesquisadora não pôde estar presente na ocasião devido a compromissos em outra unidade escolar. Os textos produzidos pelos estudantes foram concluídos e entregues à professora da turma, que, no mesmo dia, os encaminhou à pesquisadora para análise.

O primeiro módulo foi iniciado no dia 9 de outubro de 2025 e teve como objetivo proporcionar o reconhecimento do slam enquanto gênero de performance poética, considerando seu contexto de produção e sua relevância social, além de aproximar os estudantes da oralidade e das temáticas raciais. Para tanto, a pesquisadora disponibilizou inicialmente aos estudantes uma folha impressa contendo informações acerca da origem do Slam e dois exemplos de poesias do gênero. Na sequência, realizaram a leitura das poesias “Aproveita e pega a visão” e “Ampara o desamparo”, promovendo a análise dos elementos que compõem o mundo físico e sociossubjetivo da capacidade de ação, conteúdo temático, suporte, linguagem utilizada, estrutura textual e organização dos versos e estrofes.

No momento subsequente, foram exibidos vídeos de slammers realizando suas performances, permitindo que os estudantes observassem as dimensões multimodais/extralinguísticas relacionadas à entonação, gestos e expressão corporal. Posteriormente, foi apresentado um vídeo da final do Slam Interescolar de 2024, evento realizado na cidade de São Paulo, no qual as escolas se inscrevem, participam de oficinas de formação, realizam Batalhas de Slam e, ao final, selecionam representantes para o evento oficial.

A atividade proporcionou aos estudantes a oportunidade de observar poetas de idade semelhante performando, favorecendo a identificação e a aproximação com o gênero em contexto real de apresentação. O objetivo dessa atividade foi demonstrar aos estudantes que é possível realizar tanto a escrita quanto a performance poética, independentemente da idade, além de evidenciar uma Batalha de Slam em sua totalidade, considerando que, no primeiro

encontro da pesquisa, os estudantes tiveram contato apenas com a participação da Comunidade “Sobresentir”. Após a exibição do vídeo e a discussão das impressões obtidas, os estudantes foram divididos em grupos para responderem às seguintes questões: a) O que é o Slam? b) Quem fala? c) Para quem fala? d) Sobre o que fala? e) Qual é o tipo de linguagem empregada? f) O slam aproxima-se mais de uma história contada ou da exposição de uma opinião? Concluída a escrita, cada grupo escolheu um representante, que se dirigiu à lousa para apresentar as respostas correspondentes. O momento foi finalizado com acréscimos e considerações feitas pela pesquisadora a partir das respostas dos estudantes.

O último momento da aula consistiu na leitura de um trecho do primeiro capítulo do livro Pequeno Manual Antirracista, de Djamila Ribeiro, com o objetivo de proporcionar reflexão sobre conceitos de raça e racismo. Ao término da leitura, foi realizada uma roda de conversa mediada pela pesquisadora, pautada nas seguintes questões: “Para você, o que é raça?” e “O que é racismo?”.

Na aula subsequente, a pesquisadora iniciou a atividade com uma roda de conversa no pátio, utilizando como ponto de partida as seguintes indagações: a) Quem possui facilidade para falar em público? b) Quais são os impedimentos enfrentados por aqueles que não possuem essa facilidade? c) Na sociedade contemporânea, o que é mais valorizado: a fala ou a escrita? d) Como os estudantes que possuem facilidade em falar em público adquiriram essa habilidade?

Na análise realizada pela pesquisadora, constatou-se que, de toda a turma, apenas cinco estudantes relataram possuir facilidade para falar em público, atribuindo tal habilidade a experiências desempenhadas fora do ambiente escolar, como participação em atividades na igreja, teatro, entre outras. Aqueles que indicaram não possuir essa competência justificaram sua dificuldade apontando medo de cometer erros e constrangimento ao se expressar. Em seguida, a pesquisadora promoveu uma reflexão em relação à valorização diferenciada entre oralidade e escrita na cultura ocidental, destacando que, em diversos contextos africanos, a oralidade ocupa posição central, como exemplificado pela tradição dos Griôs.

Para aprofundar a compreensão, foram distribuídas aos estudantes cópias de um texto que abordava a função dos Griôs como guardiões da cultura africana e afro-brasileira, destacando sua resistência ao tempo e à prevalência da escrita. Após a leitura, a pesquisadora questionou os estudantes a possibilidade de associar a função dos Griôs aos slammers, e observou que alguns alunos reconheceram semelhanças entre essas práticas.

Na mesma folha, encontrava-se a letra da música “Diário de um Detento”, do grupo Racionais MC’s. Apenas três estudantes relataram conhecimento prévio da obra, o que

motivou a explicação da origem da música, escrita a partir do massacre ocorrido em 1992 na Casa de Detenção de São Paulo (Carandiru). Posteriormente, realizou-se a leitura coletiva da canção, seguida de um momento de reflexão acerca das semelhanças entre slammers, griôs e rappers, enquanto vozes que preservam a História e a Cultura Afro-brasileira, bem como também atuam como agentes de denúncia das desigualdades enfrentadas pela população negra.

A pesquisadora e alunos retornaram à sala e foi exibido o clipe da música previamente lida na roda de conversa, com o objetivo de promover a análise das percepções dos estudantes em relação às imagens apresentadas. Esse segundo momento teve como objetivos o reconhecimento das capacidades de ação e das capacidades discursivas. Em seguida, os estudantes foram organizados em duplas para a realização de uma atividade de leitura de poesias, contemplando uma obra de Vinicius de Moraes, outra de Solano Trindade (*"Zumbi"*) e, por fim, de Conceição Evaristo (*"Eu-mulher"*). Observou-se que os estudantes já possuíam familiaridade com o *Soneto de Fidelidade*, de Vinicius de Moraes, mas não conheciam os autores negros. Foram apresentadas imagens dos escritores, acompanhadas de breves comentários de suas trajetórias literárias. A atividade buscou promover o conhecimento de autores negros e suas produções.

Na sequência, três estudantes voluntários realizaram a leitura dos textos selecionados. Após cada leitura, a pesquisadora propôs questões de análise, incluindo: a) Quem é o eu-lírico do texto? b) Qual é o tema abordado pelo poema? c) Há regularidade na disposição dos versos? d) Quem constitui o público-leitor? e) Onde o texto foi publicado?

Posteriormente, a pesquisadora enfatizou a importância da leitura atenta ao contexto para a compreensão adequada do conteúdo temático veiculado no texto, explicando a diferença entre forma fixa e verso livre, sendo este último a estrutura predominante no gênero Slam. O último momento da aula consistiu no desenvolvimento do ensino de um elemento das capacidades linguístico-discursivas, apresentação de três figuras de linguagem — metáfora, analogia e repetição — e na realização de uma atividade prática, em que os estudantes, em duplas, identificaram exemplos das figuras de linguagem nos Slams previamente lidos na aula anterior ("Ampara o desamparo" e "Aproveita e pega a visão") e nas poesias do momento. Ao término, cada dupla compartilhou suas observações com a turma, e a pesquisadora concluiu a aula ressaltando a relevância das figuras de linguagem tanto no gênero Slam quanto na poesia em geral. A atividade teve como objetivo desenvolver as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

No segundo módulo da SDG, a pesquisadora propôs uma roda de conversa a respeito dos conhecimentos adquiridos durante o primeiro módulo e quais as percepções que os estudantes tiveram das atividades, bem como se teriam alguma sugestão de atividades. Todos os estudantes participaram de forma ativa desse momento, expondo suas percepções em relação às atividades, o quanto gostaram dos conhecimentos adquiridos e esperavam ansiosos pelas quintas-feiras, dia em que a pesquisadora desenvolvia as atividades. O momento foi bem emocionante para a pesquisadora, que nunca havia presenciado em sua jornada docente uma roda de conversa em que todos os estudantes participassem sem exceção, além de demonstrarem o interesse pela pesquisa.

O segundo momento consistiu na exposição do Slam "Minimelimetros" da slammer Luz Ribeiro. Os estudantes receberam também a letra da poesia para que, antes de assistir à performance, pudessem reconhecer as capacidades de ação presentes na escrita, bem como as capacidades discursivas e linguístico-discursivas. Foi solicitado a um aluno que fizesse a leitura da poesia e, na sequência, a pesquisadora conduziu as questões para análise de forma oral a partir das seguintes questões: a) Quem são os emissores físico e sociossubjetivo? b) E os destinatários físico e sociossubjetivo? c) Qual é o conteúdo temático? d) Qual é a finalidade? e) Como o texto é planificado? f) Quais discursos aparecem ao longo da poesia? g) Quais sequências predominam? h) O texto apresenta figuras de linguagem? i) Quais as vozes presentes no texto?

Na sequência, foi entregue aos alunos cópias de um trecho do livro "Quarto de despejo", de Carolina Maria de Jesus, para leitura e reconhecimento das capacidades de significação. Após a leitura, a pesquisadora entregou aos alunos uma tabela para que assinalassem um X nos enunciados que correspondiam positivamente ou negativamente ao texto. A próxima atividade realizada foi a leitura do conto "Olhos D'água", de Conceição Evaristo, para compreensão do conceito de "escrevivência" e identificação das capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas e de significação. A partir das seguintes questões: a) Quais situações são descritas no texto? b) O conto pode ser utilizado como exemplo de "escrivência"? d) O emissor demonstra reconhecer as desigualdades sociais que permeiam a sociedade?

No dia 30 de outubro de 2025, os estudantes realizaram a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e, por esse motivo, as aulas do projeto não puderam ser realizadas. A pesquisadora retornou às atividades com os estudantes no dia 06 de novembro de 2025 para o desenvolvimento do ensino da parte oralizada/performada, a professora e atriz Thais Bernandes foi convidada a contribuir com a pesquisa. Inicialmente,

Bernardes explicou a importância dos elementos voz e corpo para a execução de uma boa performance.

Na sequência, a atriz solicitou que os estudantes formassem duplas com alguém com quem não tinham muita intimidade, para realizar uma atividade prática. Com as duplas formadas, Thais pediu que os estudantes olhassem fixamente para sua dupla por alguns minutos sem desviar o olhar, mantendo a postura e com as mãos ao lado do corpo. A pesquisadora participou da atividade, pois o número de estudantes era ímpar. Ambos, pesquisadora e alunos, tiveram bastante dificuldade de seguir as orientações da convidada, que explicou a importância da concentração para uma performance eficaz.

Em seguida, a convidada pediu que as duplas escolhessem quem deveria pedir ajuda e quem deveria ser o salvador, e ao sinal dela, deveriam então encenar um possível diálogo. Definidos os papéis, a atriz deu o comando e as duplas iniciaram a encenação, alguns com mais facilidade e outros nem tanto. Para auxiliá-los na atividade, Bernardes passava em cada dupla orientando no que precisava ser melhor executado.

Dando sequência à atividade, a atriz propôs que duas estudantes da turma que já fazem aula de teatro (informação que obteve na conversa inicial com a turma) mantivessem uma distância e encenassem a situação em que uma pediria ajuda e a outra seria a salvadora, e a cada frase dita dessem um passo à frente, até se encontrarem. As estudantes realizam a atividade conforme orientadas, e a professora convidada explicou a turma a importância de durante a performance internalizarem que realmente estão na situação proposta para que o público seja de fato convencido. E no caso do Slam para que o público engaje com a apresentação, ao compreender por meio da voz e do corpo a mensagem que o texto poético quer transmitir. Essa interação slammer e público é parte importante em uma Batalha de Slam.

A penúltima atividade proposta pela atriz foi que as duplas trocassem de parceiros e, posteriormente, escolhessem entre si quem deveria performar um engraçadinho que deveria fazer o companheiro rir e outro que deveria ser o ranzinza que deveria manter a postura séria. Ao seu sinal, as duplas iniciaram as performances e a convidada novamente passou em cada dupla sugerindo pontos de melhoria ou elogiando aqueles que atenderam corretamente a proposta.

Por fim, Bernardes colocou uma cadeira no meio da sala e pediu para que cada pessoa presente escolhesse o nome de outra pessoa que estava na sala, subisse na cadeira e se apresentassem em uma entonação alta como se realmente fosse aquela pessoa. A atriz iniciou, subiu na cadeira e apresentou-se com o nome da professora de Língua Portuguesa, em

seguida, a professora da turma subiu na cadeira e apresentou-se com o nome de um dos estudantes. Esse processo foi repetido até que todos participassem. A cada apresentação a turma aplaudia com grande entusiasmo, e a convidada fazia comentários quanto à voz e postura. A convidada despediu-se da turma e agradeceu a oportunidade de fazer parte da pesquisa, os estudantes aplaudiram e agradeceram os ensinamentos.

Para dar continuidade às atividades previstas para o dia, foram entregues aos estudantes cópias com a letra da música "Histórias para ninar gente grande", samba-enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira que venceu o Carnaval do Rio de Janeiro em 2019. A canção foi escolhida por homenagear grandes nomes da História afro-brasileira. Com as letras em mãos, a pesquisadora perguntou à turma se conheciam algum dos nomes que apareceu na letra, sendo que eles reportaram que não conheciam nenhum. Posteriormente, foi exibido o vídeo da música e, em seguida, uma reportagem que apresentava a história de cada personalidade mencionada na música, dentre elas: Leci Brandão, Dandara, Marielle Franco e Jamelão.

Para concluir as atividades desse dia, a pesquisadora propôs a leitura dos versos da música com a entonação e postura corporal adequada a uma performance. Todos os estudantes participaram da atividade, alguns apresentando mais dificuldade de pronunciar as palavras com a entonação proposta, bem como manter a postura corporal sugerida. Nessas situações, a pesquisadora pedia que o estudante repetisse a leitura, buscando melhorar a performance.

A penúltima etapa da SDG foi desenvolvida em quatro aulas, nas quais a pesquisadora relembrou a situação inicial apresentada na abertura do projeto e pediu aos estudantes que refletissem sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da SDG e iniciassem a escrita do Slam. Durante esse momento, a pesquisadora esteve à disposição para auxiliá-los. Conforme os estudantes iam terminando a escrita, foram orientados a que iniciassem o preparo para a performance a ser apresentada na Batalha de Slam que iria acontecer na última semana de aula.

A Batalha de Slam iniciou com uma fala de agradecimento da pesquisadora aos estudantes e à professora por participarem do projeto. Posteriormente, no pátio da unidade, e conforme pedido dos estudantes, com apenas a turma presente, sem convidados externos, nem com disputa de prêmios, apenas exposição das poesias, iniciaram-se as performances.

Cada estudante performou seu Slam com propriedade, uns com muito entusiasmo, outros mais tímidos, todos desfrutando de um momento de reverência à poesia. Após cada performance, a turma aplaudia com fervor o poeta. E assim, após todas as exposições, a

pesquisadora parabenizou os alunos pelos belos slams apresentados e entregou uma pequena lembrança como forma de gratidão pela dedicação de todos durante esses meses de implementação da SDG. As poesias elaboradas foram recolhidas para análise segundo o ISD e posterior publicação no blog da escola.

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise das produções iniciais e finais dos estudantes, segundo o modelo de Bronckart (2023) e os cinco princípios do LRC de Ferreira (2015). Os primeiros registros ocorreram em grupos e culminaram em quatro slams. Esse corpus inicial foi analisado para identificação das capacidades de linguagem preexistentes e quais deveriam ser aprofundadas na SDG. Já as produções finais totalizaram dezenove slams. Os textos selecionados para a análise foram aqueles que atenderam à proposta de forma mais concreta, integrando a escrita e a performance, atendendo à proposta de intervenção social do gênero.

3.1. Análise das Produções iniciais (PI)

A análise das Produções Iniciais (PI) foi realizada sob a perspectiva teórico-metodológica do ISD, visando mapear as capacidades de linguagem preexistentes nas produções e as lacunas de aprendizagem. No percurso analítico, observou-se a arquitetura do "folhado textual" (capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva), identificou-se como os estudantes planejaram o conteúdo temático e mobilizaram recursos linguageiros para significar. Complementarmente, os textos foram avaliados no nível macrocontextual das capacidades de significação, com foco no (re)conhecimento da sócio-história (7CS) e no posicionamento crítico (8CS).

A capacidade multissemiótica não foi analisada nas primeiras produções, pois os textos foram escritos e não performados. Em seguida, os dados foram confrontados com os princípios do LRC, observando-se a emergência de contranarrativas e a valorização do conhecimento experiencial dos sujeitos como ferramentas de reconstrução da agência humana

A produção inicial é parte essencial do desenvolvimento de uma SDG, pois após a análise de tais textos o pesquisador planifica os módulos da SDG e adapta àquele contexto específico de ensino. Nesta pesquisa, os estudantes, em conversa com a pesquisadora, optaram por realizar a produção inicial em grupos, ao total foram elaborados quatro slams. A seguir, são apresentados os textos produzidos pela turma e, em seguida, a análise de cada texto. A transcrição é fiel à escrita.

Quadro 8 – Produção Inicial 1 (PI1).

Se parar para pensar Quantos pretos são mortos por dia? Só por serem pretos de periferia. Só por virem de baixo Por serem desvalorizados Por lugares que não caibam

Mas que lugar que me caibam?

Até quando? Vão me falar o lugar onde me encaixo.

Até porque eu me encaixo onde eu quiser
Porque apesar da minha pele ser preta
Eu não me deito em terra de branco.

Até porque, querem meu cabelo, minha boca
Coisas que só eu e meus ancestrais lutamos pelo que é nosso,
que de forma alguma podem ser tirado de mim e de onde eu vim.

E por isso eu estou aqui
Sendo mais uma estatística
Mais muito viva e mente aberta
Para entender o que é vida.

É amor, que sinto por mim mesma,
Sei do meu valor
E luto por quem sou.

Sou preta, forte e guerreira,
Aqueles que me julgam
Um dia saberás que sou forte
e luto pelos meus ancestrais.

Nos humilharam, nos rejeitaram
E muitos nos veem como escravos
Mas na verdade um dia seremos exaltados
E o preconceito será derrotado.

Fonte: Elaborado por um grupo de estudantes do 9° Ano.

A análise das produções iniciais seguiu o modelo de análise do ISD e os cinco princípios do LRC. Esse modelo é descendente e possui dois eixos: o contexto de produção e a arquitetura interna. O primeiro eixo, conforme pontua Bronckart (2023, p. 79) é “o conjunto dos parâmetros suscetíveis de exercer influência sobre a maneira como um texto é organizado”. Esses parâmetros são divididos em mundo físico e sociossubjetivo.

O mundo físico compreende as coordenadas materiais da ação de linguagem, incluindo o lugar físico e o momento cronológico da produção, além dos organismos humanos, emissor e receptor, envolvidos. E o mundo sociossubjetivo trata-se das representações virtuais e sociodiscursivas da interação que inclui o lugar social, as posições sociais do emissor e do receptor, seus papéis e imagens recíprocas, e o objetivo da interação, que é o efeito que o autor pretende causar no seu interlocutor.

No mundo físico, a PI1 o momento de produção corresponde às quatro aulas de Língua Portuguesa destinadas à realização da pesquisa, desenvolvidas no período posterior ao intervalo. Quanto ao lugar físico, as produções foram elaboradas em uma sala de aula de uma escola municipal situada na região central do município de Nova Andradina, Mato Grosso do Sul. Na PI1, denuncia-se a violência contra a população negra. Em relação aos receptores, a produção é direcionada aos demais estudantes da turma, à professora de Língua Portuguesa e à pesquisadora.

Essa configuração evidencia que a produção textual está diretamente vinculada às condições concretas de sua realização, corroborando a afirmação de Bronckart (2023, p. 79) de que "todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e tempo".

No segundo parâmetro, denominado contexto sociossubjetivo, observa-se que a PI1 é atravessada por valores e normas sociais relacionados às relações raciais e às estruturas de poder. Nesse texto, o espaço social de circulação configura-se como um movimento cultural de resistência e reexistência. O agente-produtor assume a posição de um slammer que fala em nome de uma coletividade — os *"pretos de periferia"* — utilizando o poema como instrumento de denúncia e enfrentamento ao racismo. Em relação aos destinatários, embora a apresentação tenha ocorrido no contexto escolar, a proposta de publicação no blog da escola ampliou o alcance do texto para toda a comunidade escolar.

No que se refere ao objetivo da interação, os estudantes foram orientados a produzir um slam como atividade integrante da etapa inicial da SDG desenvolvida pela pesquisadora junto à turma. Na PI1, denuncia-se a violência contra a população negra. Desse modo, a interação visou promover reflexões acerca das desigualdades raciais e dos impactos do racismo nas relações sociais entre pessoas negras e brancas. Quanto ao suporte, os grupos utilizaram folhas de caderno para registrar suas produções.

Um outro elemento do contexto de produção é o conteúdo temático, definido por Bronckart (2023, p. 83) "como o conjunto das informações" que são apresentadas em um texto. Nessa perspectiva, a PI1 tem como conteúdo temático a denúncia social, a autoafirmação identitária e da ancestralidade. O emissor denuncia a morte e a desvalorização dos corpos negros, mas também afirma a força e a dignidade herdadas dos ancestrais: "*Coisas que só eu e meus ancestrais lutamos pelo que é nosso*".

O segundo eixo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo corresponde à arquitetura interna do texto, denominada por Bronckart (2023) de "folhado textual". Segundo o autor, essa dimensão é constituída por três camadas interdependentes: a infraestrutura geral

do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A primeira dessas camadas refere-se à organização global do conteúdo temático. Para fins de organização da análise, inicialmente descreve-se a configuração composicional do texto (número de versos, estrofes e presença de título), denominada nesta pesquisa de plano textual global. Em seguida, analisa-se o plano geral do texto, conforme proposto por Bronckart (2023), focalizando a organização e a progressão do conteúdo temático. Essa organização é assegurada por duas operações fundamentais: os tipos de discurso e as sequências textuais, responsáveis pela construção da coerência global do texto.

Os tipos de discurso correspondem às formas de organização linguística dos mundos discursivos construídos no texto. No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, distinguem-se dois grandes domínios: o mundo do narrar, composto pelos discursos narrativo e relato interativo, que se caracteriza pela disjunção em relação à situação de produção; e o mundo do expor, constituído pelos discursos teórico e interativo, marcado pela conjunção com o contexto comunicativo. No gênero slam, é recorrente a articulação entre esses diferentes tipos de discurso, especialmente pela combinação de relatos de experiências vividas com enunciados de denúncia, contestação e interpelação direta ao interlocutor, o que contribui para a construção de seu caráter crítico e engajado.

No gênero slam, predomina o discurso interativo, uma vez que o agente-produtor se encontra fortemente implicado na situação de enunciação, dirigindo-se diretamente ao público por meio de marcas linguísticas como pronomes de primeira e segunda pessoas, perguntas retóricas, vocativos e avaliações explícitas. A performance oral reforça essa relação de conjunção entre o mundo discursivo e a situação de produção, característica desse tipo de discurso segundo Bronckart (2023).

As sequências textuais são unidades estruturais relativamente autônomas que organizam as macroproposições do texto. Elas compõem o plano geral do texto e podem ser: narrativas (processo de intriga), descritivas (pormenorização do objeto), argumentativas (contestação e defesa de tese), explicativas (elucidação de fenômenos) ou dialogais (turnos de fala).

Na primeira camada, observa-se que a PI1 é formada por 9 estrofes, 32 versos e não possui título. O slam tem como plano geral textual um movimento de denúncia à afirmação, que vai do lamento *"Quantos pretos são mortos por dia?"* à resistência *"Sou preta, forte e guerreira"*. E o tipo de discurso predominante é o discurso interativo, marcados nos trechos interrogativos *"Mas que lugar me caibam?"* e *"Até quando?"* típico do gênero slam, em que

o enunciador se dirige a um público para levar a reflexão sobre uma temática, neste caso, a situação da população negra.

Além disso, evidencia-se, neste slam, a hibridização de quatro tipos de sequências fundamentais. A sequência argumentativa é predominante. Esta sequência é a base do texto, pois o slam PI1 nasce da contestação e do pensamento contrário à desvalorização do corpo negro. Como premissas, há a constatação da violência e exclusão *"Quantos pretos são mortos por dia?"*, *"Por serem desvalorizados*". Como argumentos, o autor utiliza o valor da ancestralidade e o amor-próprio como provas de resistência *"Sei do meu valor", "Luto pelos meus ancestrais".* O slam encerra com uma síntese que projeta a vitória sobre o opressor *"O preconceito será derrotado"*.

Constata-se o predomínio da sequência descritiva, que, segundo a perspectiva do ISD, contribui para a construção de uma representação do objeto de discurso. Nesse texto, o enunciador descreve a si próprio ao enumerar atributos identitários *"Sou preta, forte e guerreira"* e características físicas e culturais *"meu cabelo, minha boca"*, configurando uma representação positiva de sua identidade. Dessa forma, a sequência descritiva produz um efeito de valorização e fortalecimento da identidade negra, orientando a interpretação do leitor para uma perspectiva de afirmação, e não de carência ou subalternização.

Há na PI1, indícios da sequência dialogal, embora não haja turnos de fala explícitos entre dois sujeitos físicos, há um estatuto dialógico marcante. O agente-produtor utiliza frases interrogativas *"Até quando?", "Mas que lugar que me caibam?"* para confrontar o interlocutor social, estabelecendo um diálogo direto com a sociedade ou com *"aqueles que me julgam"*.

Identificam-se traços da sequência narrativa, uma vez que o texto organiza seu conteúdo em torno de uma transformação de estados. Parte-se de uma condição inicial de opressão e sofrimento, evidenciada em enunciados como *"Nos humilharam"* e *"nos veem como escravos"*, para projetar uma mudança resultante da resistência e da luta coletiva, culminando na expectativa de reconhecimento expressa em *"um dia seremos exaltados"*. A alternância entre verbos no pretérito, que retomam experiências de humilhação, e verbos no futuro, que projetam a libertação e a valorização, contribui para a construção desse percurso temporal e reforça o efeito de narratividade presente no texto.

Na segunda camada do folhado textual situam-se os mecanismos de textualização, uma das formas de evidenciar a capacidade linguístico-discursiva do agente-produtor. Esses mecanismos atuam sobre a infraestrutura geral do texto, assegurando sua unidade sintático-semântica e a progressão dos sentidos. Nessa dimensão do folhado textual, essa capacidade

manifesta-se por meio de três operações: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. A conexão consiste na operação responsável por articular e delimitar as diferentes partes do texto, marcando o balizamento das sequências textuais. Entende-se por balizamento a sinalização das fronteiras e das relações entre os segmentos do texto, orientando o leitor quanto ao encadeamento das ideias e às mudanças de sequência, de tema ou de orientação argumentativa. Essa operação materializa-se por meio de conectores, como conjunções, advérbios e outros organizadores temporais, espaciais e lógico-discursivos.

A coesão nominal assegura a continuidade referencial do texto ao introduzir, retomar e identificar os objetos de discurso, contribuindo para a unidade temática. Essa operação manifesta-se por meio de anáforas pronominais, nominais e lexicais, bem como por elipses, evitando repetições desnecessárias e favorecendo a progressão textual. A coesão verbal, por sua vez, organiza a localização temporal dos processos e a distribuição das pessoas do discurso, por meio da articulação dos tempos, modos e aspectos verbais, garantindo a continuidade enunciativa e a coerência na progressão dos acontecimentos ou das ideias ao longo do texto.

Na PI1, a conexão é estabelecida por conjunções e expressões que articulam ideias de causa e consequência *"Até porque", "E por isso"* construindo uma lógica de denúncia e justificação. A coesão nominal ocorre pela repetição de termos-chave como "*preto", "preta", "forte", "ancestrais"*, que reforçam a identidade coletiva e o pertencimento. E, por fim, na coesão verbal foi observado o uso de verbos no presente e no futuro *"seremos exaltados", "será derrotado"* os quais projetam a luta e a esperança, conferindo ao texto um tom de continuidade histórica.

Na camada mais profunda do folhado textual estão os mecanismos enunciativos; esta camada revela a presença do sujeito no texto e como ele se posiciona socialmente, e corresponde, assim como os mecanismos de textualização, a capacidades linguístico-discursivas. O gerenciamento de vozes e as modalizações são as duas partes que compõem esta parte do folhado. A primeira diz respeito às instâncias de agentividade presentes no texto. O autor pode mobilizar sua própria voz (1ª pessoa), vozes de personagens, vozes de autoridade ou instâncias sociais (outros textos e discursos históricos).

O gerenciamento eficaz permite ao aluno/poeta confrontar a voz do opressor com a voz da ancestralidade. Já as modalizações são as marcas que "traduzem" os comentários, avaliações e julgamentos de valor do autor sobre o conteúdo, e dividem-se em lógicas (certeza/probabilidade), deônticas (dever/necessidade), apreciativas (sentimentos e valores) e pragmáticas (capacidade/engajamento). No slam, as modalizações apreciativas positivas sobre

a identidade negra são ferramentas de reparação simbólica. Vale ressaltar que o domínio desta arquitetura é o que permite ao aluno transitar da superfície textual para as capacidades de significação, onde ocorre a compreensão profunda dos discursos e a desconstrução de ideologias dominantes.

Nesta pesquisa, optou-se por analisar os princípios do LRC por meio dos mecanismos enunciativos e das operações da capacidade de significação. Quanto ao LRC, a análise fundamentou-se nos cinco princípios da TRC, ressignificados por Ferreira (2015) para o campo da educação linguística. Esses princípios constituem categorias analíticas que possibilitam compreender de que maneira os estudantes identificam, problematizam e confrontam discursos racializados presentes nas práticas sociais de linguagem, favorecendo o fortalecimento de sua agência crítica e a desconstrução de relações de poder sustentadas pelo racismo.

O primeiro princípio refere-se à intercentricidade entre raça e racismo (P1), partindo do entendimento de que o racismo é estrutural e se articula a outros marcadores sociais, como gênero, classe e sexualidade. O segundo princípio corresponde ao desafio à ideologia dominante (P2), questionando discursos de neutralidade, meritocracia e igualdade abstrata que contribuem para invisibilizar privilégios e desigualdades raciais. Em articulação com esses princípios, o compromisso com a justiça social (P3) orienta a leitura crítica das práticas sociais e a construção de ações voltadas ao enfrentamento das desigualdades e à promoção da equidade racial.

O LRC fundamenta-se, ainda, em uma perspectiva interdisciplinar (P4), reconhecendo que a compreensão das relações raciais e do racismo exige o diálogo entre diferentes campos do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a história e a educação. Além disso, estabelece a centralidade do conhecimento experiencial (P5), legitimando as vivências e os saberes de sujeitos negros e de outros grupos racializados como formas válidas de produção de conhecimento. Esse princípio valoriza as contranarrativas, entendidas como discursos que tornam visíveis experiências historicamente silenciadas e contestam as narrativas hegemônicas sobre raça, identidade e poder.

Nesta pesquisa, os princípios do LRC não são compreendidos apenas como pressupostos teóricos, mas como categorias analíticas para examinar de que forma os estudantes reconhecem, problematizam e ressignificam discursos sobre raça durante a produção dos slams. Assim, a análise busca identificar indícios linguístico-discursivos que revelem o desenvolvimento de uma postura crítica diante das desigualdades raciais e da valorização das identidades afro-brasileiras.

Em relação aos mecanismos enunciativos, observa-se, na PI1, que a recorrência da primeira pessoa do plural, em *"Nos humilharam, nos rejeitaram"*, inscreve uma memória coletiva de sofrimento e resistência, evidenciando a voz do agente-produtor em identificação com o grupo social representado, bem como a valorização do conhecimento experiencial do sujeito (P5).

No que se refere às modalizações, identificam-se modalizações pragmáticas materializadas pelo verbo *"quiser"*, em *"Eu me encaixo onde eu quiser"*, que expressa a capacidade de autodeterminação do sujeito, e pelo futuro do presente *"será"*, em*"o preconceito será derrotado"*, que projeta um elevado grau de certeza quanto à superação da discriminação, demonstrando um compromisso com a justiça social (P3). Observam-se, ainda, modalizações apreciativas, marcadas pelo adjetivo *"forte"*, em *"Um dia saberás que sou forte"*, por meio do qual o agente-produtor atribui um valor positivo à identidade negra, reforçando sua autoestima e sua resistência diante das práticas discriminatórias. Esse verso evidencia o P5 do LRC, o agente-produtor valoriza o conhecimento experiencial e se compromete a ser voz diante do silenciamento vigente.

No segundo verso do texto *"Quantos pretos são mortos por dia?"* e no verso *"Sendo mais uma estatística"* nota-se o princípio 4, a perspectiva interdisciplinar, ao revelar a compreensão de que o corpo negro segue sendo alvo de uma sociedade racista. O P1, a intercentricidade de raça e racismo é o mais evidente no texto, pois o slam discute diretamente as consequências do racismo na vida da população negra. Isso aparece logo nos primeiros versos, com a voz do autor que indaga: *"Quantos pretos são mortos por dia? / Só por serem pretos de periferia"*. Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2019, a cada 100 pessoas assassinadas 75 eram negras.

O poema evidencia como raça, desigualdade social e violência estão interligadas, mostrando que pessoas negras, especialmente periféricas, são mais vulneráveis à exclusão e à morte. Além disso, o questionamento expresso pela voz do autor *"Mas que lugar que me caibam?"* revela a dificuldade histórica de pertencimento vivida pela população negra em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural.

O P2, o desafio à ideologia dominante também aparece de forma forte, já que a voz do autor rompe com discursos racistas e padrões impostos socialmente. Isso pode ser observado em versos como *"eu me encaixo onde eu quiser"* e *"Eu não me deito em terra de branco"*, nos quais há um movimento de resistência diante das estruturas de poder e da tentativa de silenciamento da identidade negra. O agente-produtor também confronta práticas de apropriação cultural ao afirmar: *"querem meu cabelo, minha boca",* denunciando como

elementos da estética negra são valorizados enquanto pessoas negras continuam sendo discriminadas.

O Princípio 5, a centralidade do conhecimento experiencial é bastante marcante no slam, pois o poema valoriza as experiências e vivências da mulher negra como forma legítima de conhecimento. O agente-produtor fala a partir de sua própria experiência racial e identitária, transformando dor e resistência em discurso político. Isso fica evidente em versos como *"Sou preta, forte e guerreira"* e *"luto pelos meus ancestrais"*. O texto também reforça a valorização da ancestralidade negra e da memória coletiva como elementos fundamentais da construção identitária.

A próxima categoria de análise é a capacidade de significação que corresponde à compreensão aprofundada dos discursos, permitindo ao sujeito ultrapassar a superfície textual e alcançar as dimensões ideológicas, culturais e sócio-históricas da linguagem. Diferentemente das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, elas possibilitam interpretar os sentidos produzidos nas práticas sociais de linguagem, evidenciando as relações entre texto, contexto, agentes e sociedade. Conforme Cristovão e Stutz (2011), essas capacidades manifestam-se por meio de oito operações inter-relacionadas.

A primeira operação (1CS) consiste em compreender a relação entre o texto e o agente-produtor, identificando como o discurso revela modos de pensar, agir, sentir e posicionar-se diante do mundo, bem como aspectos físicos, psicológicos e sociais daquele que o produz. A segunda operação (2CS) refere-se à construção de mapas semânticos, isto é, à identificação dos conhecimentos individuais e coletivos mobilizados no texto por meio das escolhas lexicais e da organização do conteúdo temático. A terceira operação (3CS) diz respeito ao engajamento em atividades de linguagem, envolvendo a participação ativa do sujeito na produção e interpretação dos textos, considerando a situação comunicativa em sua complexidade.

A quarta operação (4CS) corresponde à compreensão dos conjuntos de pré-construídos coletivos, permitindo reconhecer crenças, valores, representações e sentidos socialmente compartilhados que circulam nas práticas de linguagem. A quinta operação (5CS) consiste em relacionar os aspectos macroestruturais da sociedade com a realidade imediata dos sujeitos, articulando os contextos sociais, históricos e culturais mais amplos às experiências concretas de uso da linguagem. Já a sexta operação (6CS) envolve compreender as imbricações entre as atividades praxeológicas e as atividades de linguagem, analisando de que forma as práticas sociais influenciam os modos de dizer e como a linguagem, por sua vez, participa da constituição dessas práticas.

Por fim, a sétima operação (7CS) refere-se ao reconhecimento da sócio-história dos gêneros textuais, compreendendo que eles se constituem historicamente a partir de modelos relativamente estáveis, permeados por normas, valores e finalidades sociais. A oitava operação (8CS) relaciona-se ao posicionamento crítico diante das relações entre texto e contexto, permitindo ao sujeito analisar como os discursos produzem sentidos, refletem determinadas visões de mundo e se vinculam às condições sociais, históricas e ideológicas em que são produzidos e interpretados.

Neste estudo, as oito operações das capacidades de significação constituem categorias analíticas para investigar de que maneira os estudantes articulam conhecimentos sociais, históricos, culturais e ideológicos na produção dos slams, evidenciando não apenas a compreensão do gênero, mas também a construção de posicionamentos críticos frente às questões étnico-raciais abordadas na pesquisa, revelando uma postura condizente com o LRC.

No texto 1, observa-se a mobilização da operação 1CS, uma vez que o agente-produtor constrói discursivamente a imagem de um sujeito que denuncia a desvalorização social da população negra, expressa em *"Por serem desvalorizados"*, e a ameaça constante da violência letal contra jovens pretos da periferia. Ao mesmo tempo, o texto revela um posicionamento de resistência ao rejeitar a condição de mera *"estatística"* e afirmar *"mente aberta para entender o que é vida"*, evidenciando uma forma de pensar e agir orientada pela valorização da identidade negra e pela reexistência. Identifica-se, ainda, a operação 2CS, materializada pela construção de dois mapas semânticos contrastivos.

O primeiro reúne unidades lexicais associadas à exclusão, à violência e à desumanização, como *"mortos", "periferia", "virem de baixo", "desvalorizados", "estatística", "humilharam"* e *"escravos"*. O segundo organiza um mapa semântico voltado à afirmação identitária e à resistência, constituído por expressões como *"encaixo onde eu quiser"*, *"pele preta"*, *"meus ancestrais", "valor", "luto", "forte", "guerreira"* e *"exaltados"*, evidenciando a construção de uma identidade negra afirmativa e resistente. A contraposição entre esses dois campos semânticos evidencia o deslocamento de uma identidade historicamente marcada pela opressão para uma identidade construída pela resistência e pela valorização de suas origens.

Essas escolhas informam que o aluno compreende o discurso racial como um campo de conflito e superação. As operações 4CS e 5CS são observadas nos versos em que o slammer confronta o pré-construído coletivo de que o corpo negro é um lugar de carência ou que não cabe nos espaços sociais: *"lugar que me caibam?"*. Ele relaciona a realidade macro: a herança da escravidão e o racismo estrutural, com o seu presente: ao dizer *"querem meu*

cabelo, minha boca", ele denuncia a apropriação cultural e a fetichização, articulando a história de seus ancestrais com a sua própria imagem corporal.

Há ainda a operação 7CS em que o slammer demonstra consciência da sócio-história da resistência negra ao evocar repetidamente os *"ancestrais"* como pilar de sua força. O estudante compreende que seu slam é um elo na corrente de discursos que lutam para que *"o preconceito seja derrotado".* Embora seja uma produção inicial, já utiliza o slam como uma contranarrativa, validando sua experiência vivida contra o discurso hegemônico, demonstrando indícios do princípio 2 do LRC, o desafio da ideologia dominante. E a operação 8CS, o slam termina com uma projeção de intervenção social e mudança de ordem: *"um dia seremos exaltados".* O estudante utiliza a língua como um instrumento para retirar da sombra a humilhação sofrida e transformá-la em um compromisso de luta coletiva e com isso releva o princípio 3 do LRC, o compromisso com a justiça social. É uma ação significante que visa regular a representação do negro na sociedade.

A seguir, há a explanação sobre a PI2, inicia-se com a transcrição do texto produzido pelos estudantes seguido pela análise a partir das categorias supracitadas acima.

Quadro 9 – Produção Inicial 2 (PI2).

Machismo O machismo é uma doença De homem que não pensa, Agressão, proibição, desigualdade salarial. Por que nós homens temos sempre que ter mais? Todo dia, toda hora, todo minuto Uma mulher sofre machismo, E ainda vem macho escroto falar que não é. Para tudo isso, isso é o mal da sociedade. E vai piorando conforme a idade. Isso é mal da humanidade. Ele tem prazer e ela tem desgosto? Maldito macho escroto. Machismo é uma persistência Que ficou em toda consciência

Quem comete esquece E quem sofre lembra.

Fonte: Elaborado por um grupo de estudantes do 9° Ano.

No mundo físico, a PI2 de modo semelhante a PI1, o momento de produção corresponde às quatro aulas de Língua Portuguesa destinadas à realização da pesquisa, desenvolvidas no período posterior ao intervalo. Quanto ao lugar físico, as produções foram elaboradas em uma sala de aula de uma escola municipal situada na região central do município de Nova Andradina, Mato Grosso do Sul. Na PI2, denuncia-se as mazelas decorrentes do machismo. Em relação aos receptores, a produção é direcionada aos demais estudantes da turma, à professora de Língua Portuguesa e à pesquisadora.

O contexto sociossubjetivo da PI2 remete a um movimento cultural de resistência. O agente-produtor posiciona-se criticamente diante do machismo, evidenciando sua rejeição a essa prática por meio de afirmações como *"O machismo é uma doença"*. O texto dirige-se ao público presente e, por extensão, à sociedade de modo mais amplo, buscando despertar a conscientização sobre comportamentos machistas ainda naturalizados no cotidiano. Assim, a interação é orientada pela intenção de problematizar essa forma de opressão e sensibilizar os interlocutores para seus efeitos.

Na PI2, o conteúdo temático centra-se na denúncia do machismo enquanto estrutura de poder marcada pela violência e pela desigualdade, manifestada em práticas como *"Agressão, proibição, desigualdade salarial"*. O texto evidencia a permanência dessas formas de opressão na sociedade contemporânea e busca promover reflexões sobre a necessidade de seu enfrentamento.

No que se refere à arquitetura interna, especificamente à infraestrutura geral do texto, observa-se que o plano textual global da PI2 é constituído por 16 versos, distribuídos em três estrofes, além de apresentar um título. Quanto à organização temática, o plano geral do texto inicia com a caracterização do machismo como *"uma doença"*, desenvolve essa ideia por meio da exemplificação de diferentes formas de violência e opressão, expressas em *"Agressão, proibição, desigualdade salarial"*, e denuncia a postura de negação do problema em *"E ainda vem macho escroto falar que não é"*. E, encerra-se com uma reflexão acerca da persistência dos efeitos do machismo sobre as vítimas, sintetizada nos versos: *"Machismo é*

uma persistência/ Que ficou em toda consciência/ Quem comete esquece/ E quem sofre lembra".

Em relação aos tipos de discursos, identificou-se o discurso interativo, pois o texto apresenta marca do emissor em *"Por que nós homens temos sempre que ter mais?"* com o uso no pronome *"nós",* além da construção se apresentar em uma interlocução direta. No verso *"Todo dia, toda hora, todo minuto",* nota-se uma relação direta ao momento atual, característica também do discurso interativo.

Quanto aos tipos de sequências, a produção inicia com a sequência argumentativa, ao apresentar a tese *"O machismo é uma doença"* e desenvolver a argumentação exemplificando de que forma esse mal se revela, nos versos *"Agressão, proibição, desigualdade salarial."* e *"Todo dia, toda hora, todo minuto/Uma mulher sofre machismo"*. No final da primeira estrofe há um questionamento, evidenciando vestígios da sequência dialogal em *"Por que nós homens temos sempre que ter mais?"*, bem como no terceiro verso da última estrofe *"Ele tem prazer e ela tem desgosto?"*. A análise desses elementos revela a capacidade discursiva dos estudantes.

Em relação aos mecanismos de textualização, os elementos observados na PI2 foram a presença de organizadores textuais lógicos em *"E vai piorando conforme a idade."* e *"E quem sofre lembra."*. Há ainda a presença de anáfora nominal em *"macho escroto"* que retoma *"homem"*. Os tempos verbais presentes são o presente e o passado do indicativo, que podem ser observados respectivamente nos versos *"Isso é mal da humanidade."* e *"Que ficou em toda consciência"*.

Na PI2, observa-se a presença de vozes sociais quando o agente-produtor traz à tona um pensamento de parte da sociedade que colabora para que o machismo se perpetue *"E ainda vem macho escroto falar que não é. Para tudo isso, isso é o mal da sociedade."*. E a voz do autor em *"E vai piorando conforme a idade. Isso é mal da humanidade."* ao reconhecer por meio de uma modalização apreciativa o machismo com um *"mal da humanidade"*, bem como *"mal da sociedade*" e *"uma doença"*. O texto não apresentou modalizações deônticas e pragmáticas.

Os mecanismos enunciativos observados na PI2, foram a voz do autor ao se colocar como parte do problema em *"Por que nós homens temos sempre que ter mais?"* reconhece seu lugar de privilégio, denuncia o machismo como *"mal da sociedade"*, mas não se reconhece como agente de transformação dessa realidade, demonstrando a falta de compromisso com a justiça social, o P3 do LRC, pois afirma *"Quem comete esquece/E quem sofre lembra."*. Ainda sobre esses versos, ser um homem branco pressupõe ainda mais

vantagens, segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, jovens negros são mais suscetíveis à violência letal do que jovens brancos, a chance de um jovem negro ser executado é 2,7 vezes maior comparada a um jovem branco. E, em relação ao P3 o compromisso com a justiça social, o autor reconhece a desigualdade existente entre homens e mulheres ao expressar *"Ele tem prazer e ela tem desgosto?"*. Revelando a compreensão de como parte da sociedade desfruta do prazer enquanto a outros resta o desgosto. O P4 e P5 não foram observados no texto.

A análise da PI2 permitiu a compreensão de que o agente-produtor se manifesta de forma complexa, utiliza a voz coletiva masculina para questionar o próprio privilégio *"Por que nós homens temos sempre que ter mais?",* revelando um pensamento crítico e inquieto diante da desigualdade, esse posicionamento pode indicar indícios do P2, o desafio da ideologia dominante, pois a posição do homem na sociedade ainda pressupõe um lugar superior ao da mulher. Ao mesmo tempo, solidariza-se com a dor da vítima no verso final *"quem sofre lembra",* demonstrando um posicionamento social de ruptura com a masculinidade tóxica que o circunda, o que evidencia a operação 1CS.

A operação 2CS é observada quando o agente-produtor mobiliza um campo lexical que mapeia o machismo não como um comportamento isolado, mas como uma patologia social e sistêmica. A rota de informações é construída através de termos *doença", "não pensa", "mal da sociedade", "mal da humanidade"* um campo de patologia e campo da injustiça com os sintagmas *"agressão", "proibição", "desigualdade salarial".* Essas escolhas lexicais informam ao leitor que o sentido construído aqui é o de que o machismo é uma força corrosiva que permeia toda a estrutura da civilização.

As operações 4CS e 5CS são observados à medida que o texto dialoga e confronta verdades negociadas socialmente, ou seja, pré-construídas, como o negacionismo, quando o agente-produtor cita a voz do *"macho escroto"* que afirma que o machismo *"não é"* um problema, refutando essa ideia ao elevá-la ao status de *"mal da humanidade".* Além disso, o estudante conecta o aspecto macro, a história e a consciência coletiva, com a realidade imediata e cotidiana *"Todo dia, toda hora, todo minuto",* mostrando como a ideologia se materializa no tempo presente.

A próxima operação observada é a 7CS, o slammer utiliza a estética do slam, marcada pela rima rítmica *"doença/pensa", "persistência/consciência", "esquece/lembra"* e pela performance de denúncia, para agir socialmente. O uso de perguntas retóricas para provocar o público e o encerramento com um efeito de impacto *"Quem comete esquece / E quem sofre lembra"* são marcas estabilizadas da sócio-história desse gênero de resistência. Desse modo,

não apenas descreve o machismo; assume um posicionamento crítico sobre a permanência histórica do fenômeno *"uma persistência que ficou em toda consciência".* O texto atua como um instrumento de memória, posicionando-se contra o apagamento social da dor das vítimas, assumindo que a função daquela poesia é não deixar o mundo esquecer o que quem sofre é forçado a lembrar, demonstrando a operação 8CS, bem como o P3, o compromisso com a justiça social.

Na mesma perspectiva analítica, apresenta-se a transcrição da Produção Inicial 3 (PI3) e posteriormente, as considerações.

Quadro 10 – Produção Inicial 3 (PI3).

PI3
Presenciei mais uma ocasião Podridão Aquela cena, aquela cena Que me deixou no chão Um sono interrompido Por mais um sem noção Que com extrema crueldade Calou a batida de um coração Abalando uma família E deixando 3 filhos 3 filhos sem rumo e direção Presenciei mais uma ocasião Mais uma vítima, mais uma vida Mais uma família Que carrega o peso da solidão Adrianna Adrianna, a voz de um grito A voz de milhares de mulheres Que não tiveram auxílio Quantas foram caladas? Quantas foram ameaçadas? Eai eu te pergunto, Quem sempre sai como errada?

Fonte: Elaborado por um grupo de estudantes do 9° Ano.

A PI3, de modo semelhante às produções anteriores, teve seu momento de produção correspondente às quatro aulas de Língua Portuguesa, que foram destinadas à realização da pesquisa, desenvolvidas no período posterior ao intervalo. Quanto ao lugar físico, as produções foram elaboradas em uma sala de aula de uma escola municipal situada na região

central do município de Nova Andradina, Mato Grosso do Sul. Na PI3, denuncia-se um caso de feminicídio. Em relação aos receptores, a produção é direcionada aos demais estudantes da turma, à professora de Língua Portuguesa e à pesquisadora.

Quanto ao mundo sociossubjetivo, a PI3 insere-se em um contexto de resistência e reivindicação por justiça social. Nela, o enunciador expressa sentimento de indignação e tristeza diante de mais um caso de feminicídio, temática que mobiliza a construção do texto. Os destinatários projetados correspondem ao público presente e à sociedade em geral, enquanto o propósito comunicativo consiste em denunciar a violência de gênero e provocar reflexões sobre suas consequências para as vítimas, suas famílias e a sociedade brasileira.

O conteúdo temático da PI3 volta-se para a denúncia do feminicídio, representado como uma tragédia social e humana de profundas consequências. Essa perspectiva é construída por meio de versos como *"Presenciei mais uma ocasião/Podridão"*, que expressam indignação diante da violência, e *"Abalando uma família/E deixando 3 filhos/3 filhos sem rumo e direção"*, que destacam os impactos da perda sobre os familiares. O texto também critica a insuficiência dos mecanismos de proteção às mulheres, conforme evidenciado em *"A voz de milhares de mulheres/Que não tiveram auxílio"*, bem como a recorrente culpabilização das vítimas, expressa no questionamento *"Quem sempre sai como errada?"*. Nesse contexto, a produção busca suscitar reflexões sobre a gravidade do feminicídio e sua persistência na sociedade brasileira.

A PI3 é composta por 23 versos livres, distribuídos em seis estrofes, e não apresenta título. Quanto ao plano geral do texto, observa-se uma organização temática que se inicia com a narração de uma cena de feminicídio presenciada pelo agente-produtor, expressa nos versos *"Presenciei mais uma ocasião/Podridão/Aquela cena, aquela cena"*. Em seguida, o texto desenvolve-se pelo detalhamento da violência sofrida pela vítima, evidenciado em *"Um sono interrompido/Por mais um sem noção/Que com extrema crueldade/Calou a batida de um coração"*, e pelas consequências desse ato para a família, representadas em *"3 filhos sem rumo e direção"* e *"Mais uma família/Que carrega o peso da solidão"*. Por fim, encerra-se com a ressignificação do nome da vítima como símbolo de uma luta coletiva, em *"Adrianna, a voz de um grito/A voz de milhares de mulheres",* culminando na interpelação ao leitor por meio da pergunta: *"E aí eu te pergunto, quem sempre sai como errada?"*.

Quanto aos tipos de discursos, percebe-se o discurso interativo com a marca do emissor em *"Presenciei mais uma ocasião"* com o uso da 1ª pessoa do singular, e interlocuções diretas na última estrofe *"Quantas foram caladas?/Quantas foram ameaçadas?/ Eai eu te pergunto,/Quem sempre sai como errada?".* Em relação aos tipos de sequências, o

texto inicia com uma sequência narrativa, explicitada pelos primeiros versos que detalham o testemunho de um crime *"Presenciei mais uma ocasião/Podridão/Aquela cena, aquela cena/Que me deixou no chão"*, em seguida, observa-se uma sequência descritiva com o detalhamento do crime testemunhado *"Um sono interrompido/Por mais um sem noção/Que com extrema crueldade/Calou a batida de um coração".*

Posteriormente, há a descrição das consequências desse crime *"Abalando uma família E deixando 3 filhos"* e *"Mais uma família/Que carrega o peso da solidão"*. A sequência argumentativa manifesta-se de forma contundente na estrofe final. Essa sequência surge da contestação e da controvérsia social sobre a violência de gênero. O agente-produtor utiliza pergunta retórica como premissa para fundamentar uma crítica *"Quantas foram caladas?"*. A pergunta final *"Quem sempre sai como errada?"* estabelece a tese implícita do autor: a sociedade inverte a culpa e vitimiza a mulher novamente, tentando conduzir o leitor para esse sentido de indignação. Tais perguntas também evidenciam sinais da sequência dialogal.

Em relação aos mecanismos de textualização, na PI3 há presença de organizadores textuais lógicos em "*Abalando uma família/E deixando 3 filhos"*. Não há presença de anáforas pronominais e nominais. E os tempos verbais são o pretérito perfeito, exemplificados *"Presenciei"* e *"deixou"*; e o tempo presente, demonstrado em *"pergunto"* e *"sai"*.

As vozes observadas na PI3 foram a voz do autor, através do verbo *"Presenciei",* o aluno assume a voz de quem valida o conhecimento experiencial, princípio 5 do LRC, transformando o "eu" em uma instância que retira o crime da sombra. Além disso, ao citar *"Adrianna",* o agente-produtor evoca uma voz que se expande para a *"voz de milhares de mulheres"*. Na PI3, predominam as modalizações apreciativas, marcadas por léxicos carregados de valor subjetivo e emocional, o uso de termos como *"podridão", "sem noção", "extrema crueldade"* e *"peso da solidão"* revela o julgamento ético e o sentimento de revolta do agente-produtor diante do feminicídio. As perguntas finais *"Quantas foram caladas?", "Quem sempre sai como errada?"* funcionam como modalizadores que questionam a *"verdade negociada"* da sociedade, desafiando a ideologia dominante, princípio 2 do LRC, que culpabiliza a vítima.

Sob a perspectiva do LRC, os mecanismos enunciativos desempenham um papel fundamental na construção de posicionamentos críticos frente às desigualdades raciais e sociais. O gerenciamento das vozes, ao articular a experiência da vítima à dimensão coletiva da violência, produz uma contranarrativa que rompe com o silenciamento histórico e confere visibilidade às experiências de grupos historicamente marginalizados. Da mesma forma, as modalizações apreciativas, materializadas em expressões como *"crueldade"* e *"podridão"*,

ultrapassam uma função meramente avaliativa ao evidenciarem um julgamento negativo das estruturas de opressão. Assim, esses recursos enunciativos contribuem para a construção de um discurso comprometido com a denúncia das injustiças sociais e alinhado ao princípio da justiça social defendido pelo LRC.

O texto apresenta o P1, apesar de o agente-produtor não atender ao tema proposto na situação de comunicação, é possível interseccionar o machismo com o racismo, pois conforme dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, 61% das mulheres vítimas de feminicídio entre 2017 e 2018 eram negras. Isso revela como as formas de opressão se complementam. O texto não apresentou indícios do P3 e P4.

Na PI3, o agente-produtor compreende a injustiça ao afirmar que milhares de mulheres são negligenciadas pela sociedade em *"Adrianna, a voz de um grito/A voz de milhares de mulheres/Que não tiveram auxílio"*, e assume a voz dessas mulheres em busca de transformação, ao questionar e levar a reflexão de como é normalizado culpabilizar a vítima em *"Eai eu te pergunto,/Quem sempre sai como errada?"*. Observa-se a 1CS, operação que resgata os elementos dos mundos físico, psíquico e social do autor. No poema, o uso do verbo *"Presenciei"* e a expressão *"me deixou no chão"* revelam um agente-produtor que não é apenas um observador neutro, mas alguém afetado pela cena. E coloca-se na posição de testemunha ocular, o que confere ao discurso uma carga de veracidade e urgência emocional típicas de quem está imerso em uma esfera de resistência social.

A operação 2 CS, é observada também, pois há a mobilização de um campo lexical de degradação e sofrimento para guiar a rota de informação do leitor. Termos como *"podridão", "crueldade", "sem rumo"* e *"solidão"* não são escolhas aleatórias; eles mapeiam a experiência do feminicídio como uma tragédia que desestrutura não apenas uma vida, mas todo o núcleo familiar os *"3 filhos"*.

Há ainda as operações 4CS e 5CS, o texto dialoga com verdades negociadas socialmente, especialmente na estrofe final *"Quem sempre sai como errada?"*. Aqui, o autor mobiliza o conhecimento de um pré-construído coletivo da sociedade patriarcal: a culpabilização da vítima. O agente-produtor relaciona o fato micro (o assassinato de Adrianna) com a realidade macro (milhares de mulheres sem auxílio), denunciando um problema sistêmico e histórico.

A partir da mobilização da operação 7CS, o poeta demonstra domínio sobre o arquitexto do slam ao utilizar a poesia como uma ferramenta de denúncia. O uso de perguntas retóricas ao final é uma marca estabilizada do gênero para provocar o efeito de impacto e a reflexão no público, cumprindo a função social do slam como prática de LRC.

Observa-se, ainda, a mobilização da operação 8CS, uma vez que o agente-produtor estabelece uma relação crítica entre o texto e o contexto social em que ele se insere. Ao transformar o nome de *"Adrianna"* em *"a voz de um grito"* e *"a voz de milhares de mulheres"*, o texto ultrapassa a referência a um caso individual de feminicídio e o ressignifica como representação de uma violência estrutural vivenciada por inúmeras mulheres. Dessa forma, o agente-produtor assume um posicionamento crítico diante dessa realidade, utilizando o slam como espaço de denúncia, de preservação da memória da vítima e de sensibilização do interlocutor para a necessidade de enfrentamento da violência de gênero, indicando a presença de dois princípios do LRC: um compromisso com a justiça social, o P3, bem como a centralidade do conhecimento experiencial, o P5.

Dando continuidade à análise das produções iniciais, passa-se ao exame da quarta produção textual, buscando identificar de que maneira as capacidades de linguagem e os princípios do LRC se manifestam no exemplar abaixo.

Quadro 11 – Produção Inicial 4 (PI4).

Machismo Estatística que sempre cresce Aumenta a cada dia que amanhece Infelizmente isso acontesse Casa, escola, igreja, hospital Machismo existe em qualquer local No jesto, no olhar, no vocal Só porque ele é homem ele é o maioral? Unico argumento é a louça E a mulher sai como tosca Não somos empregadas de relaxados Por que eles nunca estão errados! Machismo é coisa do passado Se você pensa assim. Você vive no seculo errado São um bando de tarados E ainda se fazem de coitados Isso sempre vai acontecer? Até quando teremos que sofrer?

Fonte: Elaborado por quatro grupos de estudantes do 9° Ano.

No mundo físico, na PF4, o momento de produção refere-se às quatro aulas de Língua Portuguesa destinadas à execução da pesquisa, que ocorrem após o intervalo. Em relação ao local físico, as produções foram desenvolvidas em uma sala de aula de uma escola municipal localizada no centro da cidade de Nova Andradina, no estado de Mato Grosso do Sul. Na PI4,

são denunciados os efeitos do machismo. No que diz respeito aos receptores, a produção é voltada aos outros alunos da turma, à docente de Língua Portuguesa e à pesquisadora.

Já na PI4, o contexto de produção relaciona-se a uma perspectiva de resistência política frente às desigualdades de gênero. O agente-produtor assume a voz de um coletivo feminino ou de mulheres que sofrem os impactos do machismo, posicionando-se de forma crítica diante de discursos que minimizam ou negam a existência desse problema. O texto dirige-se a um público que, muitas vezes, reproduz concepções estereotipadas acerca dos papéis sociais atribuídos às mulheres. Nesse sentido, a interação busca denunciar a presença do machismo em diferentes espaços sociais "*Casa, escola, igreja, hospital"*, contestar a associação exclusiva das tarefas domésticas às mulheres, evidenciada em versos como *"Único argumento é a louça"* e *"Não somos empregadas de relaxados"*, e questionar relações de poder sustentadas pela desigualdade de gênero, conforme expresso em *"Só porque ele é homem ele é o maioral?".*

O conteúdo temático da PF4 aborda o machismo como uma estrutura social persistente e amplamente disseminada, aspecto evidenciado no verso *"Estatística que sempre cresce"*. O texto denuncia privilégios masculinos naturalizados, questionados em *"Só porque ele é homem ele é o maioral?"*, e evidencia a resistência feminina diante dessas desigualdades, expressa na indagação *"Até quando teremos que sofrer?"*. Dessa forma, a produção constrói uma crítica às relações de poder baseadas no gênero e procura estimular a reflexão acerca da necessidade de transformação dessas práticas sociais. Assim como nas demais produções, o texto foi elaborado no âmbito da pesquisa interventiva, tendo como propósito a socialização escrita do gênero slam e a problematização da temática em discussão.

A PI4 é composta por 18 versos livres, distribuídos em cinco estrofes, e apresenta um título. Quanto ao plano geral do texto, observa-se uma organização temática que se inicia pela apresentação do machismo como um problema recorrente e amplamente disseminado, evidenciado pela enumeração de diferentes espaços sociais *"casa, escola, igreja"*, reforçando a ideia de que essa forma de violência está presente em diversos contextos. Em seguida, o texto direciona o foco para as relações domésticas, utilizando a *"louça"* como símbolo da exploração do trabalho feminino e estabelecendo um contraste entre a posição de superioridade atribuída ao homem *"maioral"* e o papel de subordinação imposto à mulher *"empregada"*. Posteriormente, o poema problematiza o discurso daqueles que afirmam que o machismo é *"coisa do passado",* contestando essa perspectiva ao evidenciar sua permanência na sociedade contemporânea. O texto encerra-se com o questionamento *"Até quando...?"*, que

amplia a denúncia e interpela o interlocutor, convocando-o à reflexão sobre a necessidade de romper com essa realidade.

O tipo de discurso presente no texto é o discurso interativo, pois apresenta marca do emissor em "*Não somos empregadas de relaxados"* com o uso da 1ª pessoa do plural, e interlocuções diretas na última estrofe *"Isso sempre vai acontecer?/ Até quando teremos que sofrer?"*.

Em relação aos tipos de sequência, como característico do gênero, o slam não se limita a uma única sequência, pelo contrário é o produto da combinação e da articulação das diferentes sequências que permitem ao texto ser, simultaneamente, um diagnóstico estatístico (argumentativa), um detalhamento de comportamentos (descritiva) e um manifesto de resistência (dialogal).

Inicialmente, observa-se a predominância da sequência argumentativa, uma vez que o agente-produtor não se limita a relatar uma situação, mas procura defender um posicionamento contrário ao machismo. A tese é introduzida pela afirmação de que o machismo constitui uma *"estatística que sempre cresce"*. Para sustentá-la, o texto apresenta argumentos que evidenciam a ampla presença desse problema em diferentes espaços sociais *"Casa, escola, igreja, hospital"* e denuncia a desigualdade na divisão das tarefas domésticas, expressa em *"Não somos empregadas de relaxados"*. A refutação manifesta-se na quarta estrofe, quando o agente-produtor incorpora a voz daqueles que afirmam que o *"machismo é coisa do passado"* para, em seguida, contestá-la: *"Se você pensa assim/ Você vive no século errado"*. A sequência argumentativa encerra-se com as perguntas retóricas *"Até quando teremos que sofrer?"*, que sintetizam a indignação do enunciador e reforçam seu apelo pela superação dessa realidade.

Nota-se, ainda, a presença de segmentos da sequência descritiva articulados à sequência argumentativa, cuja função é caracterizar o objeto do discurso e fortalecer a tese defendida pelo agente-produtor. A ancoragem ocorre quando o machismo é introduzido como objeto da descrição, enquanto a aspectualização se realiza pela atribuição de propriedades e manifestações desse fenômeno, evidenciadas na expressão *"No gesto, no olhar, no vocal"*. Além disso, a enumeração de diferentes instituições e espaços sociais *"escola, igreja, hospital"* amplia a representação do machismo, evidenciando sua presença em diversos contextos da vida social e reforçando a argumentação desenvolvida no texto.

Identificam-se, ainda, traços da sequência explicativa, articulados à sequência argumentativa. A problematização manifesta-se por meio do questionamento *"Só porque ele é homem ele é o maioral?"*, que coloca em xeque a lógica da hierarquia de gênero socialmente

naturalizada. Em seguida, o verso *"Único argumento é a louça"* evidencia a fragilidade das justificativas utilizadas para sustentar essa desigualdade, explicitando um dos mecanismos pelos quais os estereótipos de gênero são reproduzidos. Assim, embora subordinado à argumentação, esse segmento contribui para esclarecer a lógica que sustenta as relações de opressão criticadas pelo agente-produtor.

Constata-se, ainda, indícios da sequência dialogal, favorecida pelas características do gênero slam e pela predominância do discurso interativo neste texto. Essa sequência manifesta-se por meio de marcas de contato direto com o interlocutor, evidenciando uma forte função fática. A fase transacional é percebida quando o agente-produtor simula um turno de fala com o público, como em *"Se você pensa assim"*, e utiliza perguntas para mobilizar o interlocutor em seu raciocínio, como em *"Isso sempre vai acontecer?"*. Essa interatividade é característica de textos organizados no discurso interativo, uma vez que estabelece uma relação de conjunção entre o mundo discursivo e a situação de produção, aproximando agente-produtor e interlocutor.

A presença de organizadores textuais lógicos em *"E a mulher sai como tosca"* e *"E ainda se fazem de coitados"* foram encontrados na PI4. Há presença de anáforas pronominais quando o autor retoma o substantivo *"homem"* pelo pronome *"ele"* e nominais ao retomar o substantivo *"homem"* pelo substantivo *"bando"* e adjetivo *"coitados"*. Os tempos verbais são o presente exemplificado no verso *"Estatística que sempre cresce"* e o futuro do presente com a locução verbal "*Isso sempre vai acontecer?"*.

Por meio do verso *"Estatística que sempre cresce"* percebe-se na PI4 implicitamente as vozes sociais de instituições que pesquisam a violência. A voz do autor pode ser observada nos versos *"Infelizmente isso acontece"* por meio de uma modalização apreciativa com o uso do advérbio infelizmente que revela o sentimento do autor em relação aos dados de violência que aumentam a cada dia. No verso *"ele é o maioral?"* o termo *"maioral"* carrega uma ironia, questionando a suposta superioridade masculina. Na sequência em *"empregadas de relaxados"* O adjetivo *"relaxados"* funciona como uma apreciação negativa sobre o comportamento dos homens no ambiente doméstico. Em *"São um bando de tarados / E ainda se fazem de coitados"* os termos *"tarados"* e *"coitados"* são escolhas lexicais que traduzem um forte julgamento apreciativo e subjetivo do agente-produtor sobre o agressor.

Identifica-se também a presença de modalizações lógicas que expressam o grau de certeza ou probabilidade que o agente-produtor atribui ao que diz nos versos *"Estatística que sempre cresce"* em que o uso do advérbio *"sempre"* indica uma certeza categórica em relação a continuidade do problema. No verso *"Machismo existe em qualquer local"* a expressão

“qualquer local” funciona como um modalizador de certeza acerca da onipresença do fenômeno. E em *“Por que eles nunca estão errados!”* o advérbio *“nunca”* reforça a percepção de uma verdade inquestionável dentro da lógica do opressor, que o autor visa denunciar.

Embora as marcas linguísticas explícitas como “é preciso” (pragmática) ou verbos de dever (deôntica) não apareçam de forma literal, elas estão presentes na intencionalidade das perguntas finais *“Isso sempre vai acontecer?/ Até quando teremos que sofrer?”*. Estas perguntas retóricas mobilizam uma necessidade de ação e uma quebra de obrigação (deôntica), sinalizando que a situação de sofrimento não deve mais ser aceita como regra social. Assim, o predomínio das modalizações apreciativas confirma a natureza do slam como um gênero impregnado de ideologia e avaliação do mundo real. O agente-produtor não apenas expõe o machismo, mas o faz de forma implicada, utilizando esses recursos para guiar a recepção do público e provocar indignação.

Na PI4 observa-se que o P1, a intercentricidade de raça e racismo, aparece de forma menos explícita, já que o foco principal está nas relações de gênero e no machismo. No entanto, considerando que o LRC compreende as opressões de maneira interligada, é possível discutir como mulheres negras, historicamente, sofrem ainda mais intensamente os impactos do machismo devido à articulação entre racismo e sexismo. Contudo, essa relação precisaria ser mais explicitada no texto para uma análise mais aprofundada desse princípio.

O slam apresentado evidencia, principalmente, o P2, o desafio à ideologia dominante, pois questiona discursos socialmente naturalizados sobre a superioridade masculina. Isso pode ser observado pela voz do autor nos versos, como *“Só porque ele é homem ele é o maioral?”* e “*Machismo é coisa do passado / Se você pensa assim, você vive no século errado”.* O texto confronta ideias patriarcais historicamente construídas e denuncia a permanência do machismo em diferentes espaços sociais, como *“Casa, escola, igreja, hospital”.* Dessa forma, o slammer rompe com discursos que tentam minimizar ou invisibilizar a opressão sofrida pelas mulheres.

Também é possível identificar o P3, o compromisso com a justiça social, uma vez que o slam denuncia desigualdades e busca provocar reflexão crítica sobre a violência simbólica sofrida pelas mulheres no cotidiano. Ao afirmar: *“Isso sempre vai acontecer? / Até quando teremos que sofrer?”,* a voz do autor evidencia um posicionamento de resistência e reivindica mudanças sociais, característica fundamental das práticas de letramento voltadas para transformação social.

Além disso, pode-se observar o P4, a perspectiva interdisciplinar, pois o texto permite discutir questões sociais, históricas, culturais e de gênero de maneira articulada. O slam ultrapassa o campo linguístico e literário, possibilitando reflexões relacionadas à sociologia, aos direitos das mulheres e às relações de poder presentes na sociedade.

O P5, a centralidade do conhecimento experiencial, aparece na forma como o poema se aproxima das experiências vividas por muitas mulheres. O slam valoriza vivências cotidianas frequentemente silenciadas, trazendo para o centro do discurso situações de opressão presentes em diferentes ambientes sociais. A linguagem direta e oralizada reforça essa aproximação com experiências reais e coletivas.

Na PI4, nota-se inicialmente a operação 1CS, a indignação do poeta é materializada pelo uso do advérbio *"infelizmente"* e pela escolha de se incluir no coletivo das vítimas através do pronome "nós" em *"não somos", "teremos que sofrer".* Isso demonstra que o agente-produtor está imerso em uma esfera de ativismo e resistência política, onde o sentimento individual se torna uma ação de linguagem coletiva.

A operação 2CS pode ser observada quando o autor mobiliza um campo lexical específico para construir o sentido da opressão. O mapa semântico do machismo é traçado por meio da ubiquidade institucional, ao listar *"casa, escola, igreja, hospital",* o poeta mapeia a onipresença do preconceito nas esferas sociais. E avaliação do opressor com o uso de termos como *"relaxados", "tarados" e "coitados"* (em tom irônico) cria uma rota semântica de desconstrução da autoridade masculina.

Observam-se, ainda, as operações 4CS e 5CS. A primeira, manifesta-se quando o agente-produtor mobiliza um pré-construído coletivo amplamente difundido na sociedade, a crença de que o machismo já foi superado, para, em seguida, desconstruí-lo nos versos: *"Machismo é coisa do passado/ Se você pensa assim, você vive no século errado"*. Ao refutar essa representação social, o texto evidencia uma postura crítica diante de discursos que minimizam a persistência da desigualdade de gênero, e com isso demonstra o P3, o compromisso com a justiça social. Paralelamente, a operação 5CS revela-se na articulação entre esse fenômeno social mais amplo e a realidade contemporânea, demonstrando que o machismo continua produzindo efeitos concretos nas relações sociais e, portanto, permanece como um problema do tempo presente.

Percebe-se, ainda, a mobilização da operação 7CS, evidenciada pelo reconhecimento da sócio-história do gênero slam. O agente-produtor demonstra apropriar-se das características historicamente constituídas desse gênero ao recorrer à linguagem performática, à oralidade e à denúncia de problemas sociais como formas de intervenção na realidade. Ao

mobilizar recursos expressivos característicos do slam, o texto mantém sua tradição como espaço de manifestação de grupos historicamente marginalizados e de contestação das desigualdades sociais. Dessa maneira, o agente-produtor apropria-se dos valores e das normas que historicamente constituem esse gênero para produzir o efeito de impacto característico dessa prática cultural, transformando a poesia em um instrumento de denúncia, resistência e reivindicação social.

Nota-se, ainda, a mobilização da operação 8CS, uma vez que o agente-produtor não apenas denuncia o machismo, mas estabelece uma relação crítica entre o texto e o contexto social marcado pela persistência da violência e da desigualdade de gênero. Esse posicionamento torna-se mais evidente no encerramento do poema, quando a pergunta retórica *"Até quando...?"* interpela diretamente o interlocutor e amplia a denúncia para além do caso apresentado, convocando-o à reflexão sobre a necessidade de enfrentar essa realidade. Desse modo, o slam configura-se como uma prática de linguagem voltada não apenas à denúncia, mas também à sensibilização e à mobilização crítica do interlocutor diante do problema social abordado.

A análise contrastiva das Produções Iniciais revela que os estudantes já mobilizam capacidades de significação robustas, evidenciando uma compreensão profunda dos discursos ao articularem o gênero slam às dimensões ideológicas e sócio-históricas da raça e do gênero. Através de operações como a relação texto-agente (1CS) e o posicionamento crítico (8CS), os alunos-slammer utilizam a linguagem como sua "espada" para intervir em representações sociais e construir contranarrativas que desafiam a ideologia dominante. Contudo, o diagnóstico aponta que essa consciência social latente careceu de instrumentalização técnica na arquitetura do folhado textual, o que definiu os objetos ensináveis prioritários para os módulos da SDG.

No nível das capacidades linguístico-discursivas, identificou-se a necessidade premente de aprofundar os mecanismos de textualização e enunciação. Embora os textos apresentem contundência, a transposição didática focou na precisão da conexão e coesão nominal, visando garantir a progressão temática do protesto e evitar repetições que fragilizem a argumentação. Além disso, o gerenciamento de vozes e as modalizações emergem como eixos centrais: a SDG buscou instrumentalizar o aluno para orquestrar estrategicamente a voz da ancestralidade contra a voz do opressor, utilizando modalizadores apreciativos que reforcem a identidade negra e o imperativo ético da justiça social.

Quanto à capacidade discursiva, a análise revela que, embora os alunos hibridizassem o mundo do narrar com o do expor, a planificação do conteúdo temático (plano geral do texto)

pôde ser aprimorada para dar mais eficácia à ação significante. A transposição didática, portanto, orientou a organização das sequências argumentativas (estruturação de premissas e argumentos) e descritivas (aspectualização do corpo e da identidade), permitindo que a totalização do que é dito resulte em uma reconstrução da agência humana mais sólida.

Por fim, o processo supracitado atuou na expansão das capacidades de significação por meio do reforço ao (re)conhecimento da sócio-história do gênero (7CS). Foi fundamental que a SDG fornecesse arquitextos e subsídios históricos que permitiram aos estudantes conectar suas vivências experienciais a uma memória coletiva de resistência mais ampla, transcendendo a dor individual para atingir um LRC plenamente consciente. Assim, a SDG tornou-se um dispositivo de LRC, onde o domínio técnico da língua serviu como suporte para que o sujeito pudesse, efetivamente, significar e transformar o mundo.

3.2. Análise das Produções Finais (PF)

Após o percurso pedagógico realizado nos módulos da (SDG), esta seção dedica-se à análise das produções finais, composto por quatro textos, no total foram produzidos dezenove slams, optou-se pela análise dos quatro textos, número igual ao das produções iniciais. Diferentemente das produções iniciais, que foram apenas escritas, as produções finais atenderam à proposta de intervenção social do gênero de forma concreta, integrando a escrita e a performance. Assim, a análise aqui apresentada expande-se para incluir a capacidade multissemiótica, observando como a voz, o gesto e o corpo atuam como ferramentas de significação e (re)construção da agência humana.

O percurso analítico mantém o rigor metodológico, utilizado na análise das produções iniciais, descendente do ISD, partindo do contexto de produção para as camadas do "folhado textual" (infraestrutura interna, mecanismos de textualização e enunciativos), culminando nas capacidades de significação, e por fim nas capacidades multissemióticas. Subsequentemente, os dados são confrontados com os cinco princípios do LRC, verificando como a escrita foi refinada para desafiar as ideologias dominantes e validar o conhecimento experiencial dos sujeitos. A seguir, a transcrição da produção final 1 seguida pela análise.

Quadro 12 – Produção Final 1 (PF1).

PF1
Brasil! Qual é a cor de seus olhos?

Tem cor de alegria, amor, igualdade?
Não! Tem cor de “Olhos d’agua
Que se derramam em busca de liberdade
Pressos nessa prisão que chamas de sociedade
Todos os dias eles pagam o preço

Brasil! Não se esconda
Teu refúgio é Palmares
Tua coragem é Zumbi
E teu poder é Dandara

Brasil! Não e Brasil sem o negro
Mas negro sem Brasil continua com sua identidade
Preço de viver nessa sociedade

Brasil! Reconheça o poder da poesia
Suas raízes em Solano Trindade
Versos de resistência e alegria
Canções que iluminam essa triste sociedade

Brasil! O slam veio para ficar
E assim como escrito
Seus versos vão ecoar
Respeita nossa história,
Respeita nossa cultura
Aqui tem muita luta
Muito orgulho e amor.

Fonte: elaborado por estudantes do 9° Ano.

Ao analisar o contexto de produção, foi possível observar que, no mundo físico, o texto foi escrito em uma sala de aula de uma escola municipal do município de Nova Andradina, especificamente em duas aulas da disciplina de Língua Portuguesa que acontecem após o intervalo, em dois dias consecutivos, perfazendo um total de quatro aulas. Em todas as produções, o emissor é um estudante que assume o papel de um slammer. Os receptores da produção são os alunos, a professora da turma e a pesquisadora.

No quadro do ISD, no mundo sociossubjetivo, a PF1 tem como lugar social o movimento cultural de resistência política e luta antirracista. O agente-produtor assume uma posição enunciativa vinculada à experiência coletiva negra, construindo-se como sujeito que

reivindica reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira expresso nos versos *"Brasil! Não e Brasil sem o negro/mas negro sem Brasil continua com sua identidade"*. Como destinatário há a sociedade em geral, que é representada pelo público presente, ao qual o slammer utiliza o vocativo *"Brasil"* para direcionar suas inquietações como no verso *"Brasil! Não se esconda"*, e assim coloca o país na posição de um interlocutor desafiado, que é cobrado a respeitar a identidade negra.

No módulo 2 da SDG, foi exposto o vídeo do samba-enredo "Histórias para ninar gente grande" com o objetivo de apresentar aos estudantes personalidades negras brasileiras, é válido observa-se que o estudante utiliza o mesmo vocativo interpelado na canção. O objetivo da interação é denunciar o racismo estrutural e a exclusão do negro na formação da identidade nacional *"Não e Brasil sem o negro"*. O texto busca provocar um efeito de impacto no interlocutor, visando à desconstrução de uma imagem romântica do país e exigindo uma reparação simbólica através do respeito à cultura e à luta do povo preto.

O conteúdo temático é definido como o domínio de sentido de que o texto se ocupa, constituindo o conjunto de informações explicitamente apresentadas através das unidades declarativas da linguagem. Mais do que apenas um assunto, o conteúdo temático representa o recorte e a apreciação que o agente-produtor faz de um tema geral, baseando-se em suas representações e experiências prévias. O tema geral da PF1 é a identidade negra no Brasil, mas o autor o recorta através de um confronto direto com a imagem romântica do país, como o Brasil real versus o Brasil ideal, pois o texto questiona a suposta *"cor de alegria, amor, igualdade"* da nação, contrapondo-a à realidade de sofrimento materializada na referência aos *"Olhos d'agua"* (Conto de Conceição Evaristo, abordado no módulo 2 da SDG) e à *"prisão que chamas de sociedade*". O conteúdo temático foca ainda no fato de que, para o negro, a sobrevivência nesta sociedade tem um *"preço"* diário de busca por liberdade.

Um ponto forte da apreciação do emissor é a relação de dependência e independência entre o sujeito e a nação. Ao afirmar categoricamente que *"Não e Brasil sem o negro",* colocando a população negra como pilar constituinte da existência do país. Ao mesmo tempo, o texto defende que o *"negro sem Brasil continua com sua identidade",* sugerindo que a ancestralidade e a essência negra transcendem as fronteiras geográficas ou as limitações impostas pela sociedade brasileira.

O conteúdo temático da PF1 ancora-se em figuras e lugares históricos que servem como mapas semânticos de força. A evocação de Palmares, Zumbi e Dandara, não é apenas informativa; ela serve para construir uma representação de *"poder"* e *"coragem"* que deve ser reconhecida pelo Brasil atual. A menção a Solano Trindade, poeta apresentado aos

estudantes no módulo 1 da SDG, conecta a luta política à arte, definindo a poesia como *"versos de resistência"* que têm o papel de iluminar a sociedade. O autor encerra o domínio de sentido reafirmando o papel do slam na contemporaneidade, ao dizer que *"O slam veio para ficar",* o poeta marca o gênero como uma ferramenta estável e potente de luta cultural. O conteúdo temático culmina em um posicionamento de *"muito orgulho e amor",* transformando a denúncia em um manifesto de autoafirmação e exigência de respeito à história e à cultura negra. O slam teve como suporte o texto escrito em mão, o corpo e a voz do aluno-slammer. A finalidade da interação foi performar um slam, com temática relacionada ao povo negro, como participante de uma pesquisa interventiva de uma dissertação de mestrado.

A categoria de análise a seguir é a infraestrutura interna, formada pelo plano textual global, o plano geral, os tipos de discurso, e os tipos de sequências textuais. O primeiro elemento refere-se à construção composicional e à materialidade externa do texto. Ele é reconhecido pela silhueta do texto e pelos elementos paralinguísticos ou supratextuais. O plano geral, por sua vez, diz respeito à organização de conjunto do conteúdo temático. Ele revela como as ideias são encadeadas para a totalização do que é dito, podendo ser codificado em um resumo.

No quadro do ISD, os tipos de discurso são definidos por operações psicolinguísticas que organizam o conteúdo temático, dividindo-se entre o mundo do narrar e o mundo do expor. O mundo do narrar é considerado disjunto por se distanciar do contexto imediato da ação, enquanto o mundo do expor é conjunto, pois mantém uma ligação direta com o contexto real de produção. A partir dessas bases, o ISD classifica quatro categorias principais: o discurso narrativo, utilizado em gêneros como contos, lendas e fábulas; o relato interativo, que se manifesta em peças de teatro ou textos que relatam experiências vividas; o discurso teórico, comum em produções como artigos científicos e verbetes de dicionário; e o discurso interativo, como ocorre em entrevistas e diálogos cotidianos.

Para dar corpo a esses discursos, o autor utiliza as sequências textuais, que são unidades estruturais menores e relativamente autônomas que organizam as frases em blocos de sentido. Existem cinco tipos fundamentais definidos por sua função: a sequência narrativa, focada em um enredo e suas transformações no tempo; a sequência descritiva, que detalha objetos e propriedades; a sequência argumentativa, que nasce de uma contestação para defender uma tese; a sequência explicativa, voltada para esclarecer ou elucidar um tema; e a sequência dialogal, estruturada em turnos de fala. Soma-se a elas a sequência injuntiva, que marca o cumprimento de ordens ou orientações em textos como receitas e bulas.

A eficácia de um texto depende da orquestração adequada desses elementos, uma vez que cada tipo de discurso tende a atrair sequências específicas. Por exemplo, enquanto o discurso teórico comumente se utiliza de sequências explicativas e argumentativas, o discurso interativo é predominantemente sustentado por sequências dialogais. Assim, o domínio dessa arquitetura interna é o que garante que o texto atinja seu objetivo social e comunicativo com clareza e precisão.

O plano textual global dos slams analisados caracteriza-se pela predominância de versos livres organizados em estrofes, ausência frequente de títulos e forte dependência da performance, na qual voz, ritmo, entonação e gestualidade integram a materialidade do gênero. Na PF1, o slam é escrito em 25 versos livres, distribuídos em 5 estrofes, e não apresenta um título. O plano geral ancora-se no mundo do expor, especificamente no discurso interativo. Isso é evidenciado pelo uso do tempo presente *"Brasil! Não se esconda", "O slam veio para ficar"* e pela interlocução direta com o destinatário, o Brasil personificado, estabelecendo uma relação de conjunção com a realidade social imediata do autor e do público. A organização das macroproposições deste texto segue uma progressão de desconstrução, resgate e afirmação.

O plano geral do texto inicia na primeira estrofe com uma sequência dialogal que questiona a imagem romântica do país *"Tem cor de alegria...?"* para confrontá-la com a realidade de dor expressa pelos versos *"Olhos d'água"* e a falta de liberdade ao utilizar o termo *"prisão"* para se referir a sociedade. O texto progride na segunda estrofe para um resgate histórico, utilizando figuras de resistência como Zumbi, Dandara e Palmares, como premissas de coragem e poder que o país tenta esconder, tais figuras de resistência foram apresentadas aos estudantes por meio do samba-enredo já destacado. No terceiro parágrafo, plano geral estabelece uma sequência argumentativa ao afirmar a indispensabilidade do negro para a existência do Brasil e a autonomia da identidade negra, que transcende a própria nação.

Na quarta estrofe o agente-produtor conecta a luta política à tradição artística de Solano Trindade, apresentando a poesia como um instrumento de resistência capaz de *"iluminar"* a sociedade. O plano foi concluído na quinta estrofe afirmando que o slam é uma prática estabilizada e exigindo respeito à história e cultura, finalizando com um tom de autoafirmação afetiva.

A categoria de análise a seguir são os mecanismos de textualização. De acordo com o ISD, esses mecanismos são responsáveis pela organização formal do texto e pelo desenvolvimento do seu conteúdo temático, estabelecendo as relações sintático-semânticas

que garantem a coesão e a coerência. Eles são mobilizados pela capacidade linguístico-discursiva do autor.

Os mecanismos de textualização presentes na PF1 foram inicialmente a conexão textual, que marca a organização e a articulação entre as partes do texto e as fases das sequências. O uso do *"Não!"* e do *"Mas"* em *"Mas negro sem Brasil continua..."* marca a ruptura com a visão romântica do país e estabelece o confronto argumentativo. Os organizadores temporais e espaciais foram identificados pelas expressões como *"Todos os dias"* e *"Aqui"*. Tais elementos situam o leitor no tempo e no espaço da resistência, garantindo o balizamento da progressão textual. O trecho *"E assim como escrito"* funciona como um articulador que projeta a validade do que está sendo dito para o futuro.

A coesão nominal trata-se das operações que marcam a dependência entre os nomes, garantindo que o leitor saiba de quem ou do que se está falando ao longo do texto. O autor utiliza constantemente pronomes para se referir ao interlocutor personificado *"Brasil"* com os termos *"seus olhos", "Teu refúgio", "Tua coragem", "Teu poder"*.

A coesão nominal também ocorre por reiteração com a repetição da palavra *"Brasil!"* no início de quase todas as estrofes. Além disso, a alternância entre a 2ª pessoa o *"Brasil"* e a 1ª pessoa do plural *"nossa história", "nossa cultura"* cria um elo de identidade coletiva fundamental para a coesão do grupo representado.

A coesão verbal refere-se à manutenção da unidade temporal e ao jogo de vozes verbais que garantem a progressão do sentido. Na PF1 há o predomínio do tempo Presente, observado nos verbos como *"é", "tem", "pagam", "continua"* e *"vão"* que mantêm o texto dentro do mundo do expor (discurso interativo), conectando a denúncia à realidade imediata do autor e do público. O uso do modo imperativo nos verbos *"Não se esconda", "Reconheça"* e *"Respeita"* organizam a sequência injuntiva final, marcando a progressão do texto da denúncia para a exigência de ação. Tais mecanismos são organizadores de sentido. É através da conexão adversativa que o autor constrói a crítica social, e é através da coesão nominal, o uso do *"nossa"* que ele transforma um grito individual em um manifesto coletivo.

Os mecanismos enunciativos, representam a última camada do "folhado textual" responsável por explicitar o posicionamento do autor e o jogo de perspectivas dentro do texto. Na perspectiva do ISD, os mecanismos enunciativos dividem-se em dois eixos principais: o gerenciamento de vozes e as modalizações.

As vozes são consideradas as formas mais concretas de realização do posicionamento enunciativo, podendo originar-se de instâncias narrativas (narrador e personagens), instâncias

sociais (entidades externas que colaboram para a apreciação do tema) ou da própria voz do autor, que se insere na produção para comentar, explicar ou avaliar o objeto do discurso.

Paralelamente, as modalizações funcionam como a tradução das avaliações e comentários do autor sobre o conteúdo temático, aparecendo de forma discreta em diversos níveis da arquitetura textual. Elas são classificadas em quatro tipos fundamentais: as lógicas, que indicam o grau de certeza ou probabilidade; as deônticas, que sinalizam dever ou obrigatoriedade; as apreciativas, que revelam sentimentos e julgamentos subjetivos ou emocionais; e as pragmáticas, que se referem à necessidade ou eficácia da ação. Em consonância com a análise dos mecanismos enunciativos, realizou-se a identificação dos princípios do LRC presentes nos slams. Assim, o domínio desses mecanismos permite que o aluno-poeta orquestre diferentes perspectivas e marque seu engajamento crítico, transformando a palavra em um instrumento de intervenção social e reconstrução da agência humana.

Na PF1 observa-se a voz do autor pois o agente-produtor assume uma posição de militante. Ele não fala isoladamente, mas a partir de uma instância social de resistência, marcada pelo uso da 1ª pessoa do plural *"nossa história", "nossa cultura"*. Há ainda a voz do outro personificada pelo termo *"Brasil"*, transformando-o em uma voz com quem ele dialoga "*prisão que chamas de sociedade", "Teu refúgio".* O texto convoca ainda vozes que representam o arquitexto[8] da resistência negra: Zumbi, Dandara, Palmares e Solano Trindade. Essas vozes não aparecem em discurso direto, mas são integradas como pilares de valor que sustentam o conteúdo temático. A menção a *"Olhos d'agua"* traz para o poema a voz e a carga semântica da obra de Conceição Evaristo, servindo como um comentário avaliativo sobre a dor e a busca por liberdade.

A voz do outro, personificada pelo termo *"Brasil"* e descrita como *"prisão que chamas de sociedade"*, materializa o princípio da intercentralidade de raça e racismo (P1). Ao utilizar a modalização lógica *"Não"* para negar que o Brasil tenha cor de igualdade, o aluno-poeta expõe que o racismo é endêmico e estrutural. Esse movimento discursivo desafia a ideologia dominante (P2) da democracia racial e da neutralidade, retirando da sombra a face opressora da sociedade brasileira.

[8] O termo arquitexto refere-se ao conjunto de gêneros textuais que foi historicamente constituído e está acessível em uma sociedade particular, do qual as pessoas podem se apropriar para realizar diferentes ações linguísticas. Esse repertório não é estático, uma vez que os gêneros estão sempre se transformando, sendo recriados e ressignificados em função das práticas sociais.

A voz do autor, marcada pela 1ª pessoa do plural *"nossa história", "nossa cultura",* fundamenta-se na centralidade do conhecimento experiencial (P5). O aluno não fala de uma teoria abstrata; ele valida a vivência coletiva do povo preto. A convocação do arquitexto da resistência *"Zumbi", "Dandara", "Solano Trindade"* e a carga semântica de *"Olhos d'água"* servem para legitimar a história não hegemônica como fonte de autoridade e saber. Diferente das produções iniciam em que os estudantes focalizaram na dor, sofrimento, morte e escravização do povo negro em versos como "*Quantos pretos são mortos por dia?/Só por serem pretos de periferia."* e *"E por isso eu estou aqui/Sendo mais uma estatística*", a menção a Zumbi, Dandara e Solano Trindade, demonstram o reconhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira, e evidencia um olhar reposicionado expresso em "*Versos de resistência e alegria"*

O gerenciamento de vozes que transforma o slam em um "palco de encontro" reflete a perspectiva interdisciplinar (P4) e polifônica do LRC. Ao integrar vozes da literatura com Evaristo e da história de Palmares, o texto torna-se um mosaico que atravessa diferentes campos do saber para fundamentar a crítica racial.

Em relação às modalizações, as modalizações apreciativas são as mais fortes no texto, pois revelam o julgamento de valor e sentimentos do enunciado observados nos versos *"triste sociedade", "alegria", "amor", "coragem", "poder", "orgulho"*. O adjetivo *"triste"* marca a apreciação negativa do autor sobre a estrutura social atual.

Há modalização deôntica expressa no verso "*Não se esconda"* e pragmáticas materializadas pelo uso intensivo do imperativo: *"Reconheça o poder da poesia"* e *"Respeita nossa história"*. Essas marcas explicitam que o autor não quer apenas informar, mas sugerir uma nova conduta social ao receptor. E ainda se observou modalizações lógicas com o uso do advérbio *"Não!"* em resposta à pergunta inicial e a expressão *"Todos os dias"* marcam uma certeza categórica sobre a opressão. Já a afirmação "*O slam veio para ficar"* projeta uma certeza sobre a estabilidade do gênero no futuro.

A eficácia política do texto reside na transição entre a modalização apreciativa (a dor dos olhos d'água) e a modalização deôntica (a ordem de respeito), forçando o interlocutor a sair da neutralidade, é a materialização do compromisso com a justiça social, o P3. O uso intensivo do imperativo não é apenas uma escolha gramatical; é o exercício da reconstrução da agência humana. O estudante deixa de ser o objeto da história para tornar-se o sujeito que impõe uma nova conduta social ao receptor.

A análise da PF1 demonstra que os mecanismos enunciativos são o suporte técnico para a operacionalização dos princípios do LRC. O gerenciamento de vozes permite que o

aluno transite do “eu” individual para a instância social de resistência, enquanto as modalizações deônticas transformam o poema em um instrumento de reivindicação por justiça social. Ao confrontar o *“Brasil”* e convocar o arquitexto da resistência negra, o agente-produtor utiliza a palavra como uma “espada” potente para desconstruir o mito da neutralidade e afirmar a centralidade de sua própria história e cultura.

As capacidades de significação, próxima categoria de análise, correspondem a um conjunto de operações de linguagem que atuam na construção da inteligibilidade de aspectos relacionados aos níveis ideológico e cultural, bem como de elementos vinculados a contextos sócio-históricos mais amplos. Apresentadas por Cristovão e Stutz (2011) como um quarto agrupamento das capacidades de linguagem no âmbito do ISD, elas se localizam em uma dimensão macrocontextual, externa à unidade imediata de comunicação, favorecendo aquilo que os autores denominam de uma compreensão mais profunda dos discursos.

Essas capacidades são constituídas por oito operações específicas, que possibilitam ao sujeito realizar diferentes ações. As capacidades de significação compreendem oito operações que favorecem uma compreensão aprofundada dos discursos. A primeira operação (1CS) consiste em relacionar o texto ao agente-produtor, identificando marcas de seu modo de pensar, agir, sentir e de sua inserção social. A segunda (2CS) refere-se à construção de mapas semânticos a partir dos campos lexicais e dos temas mobilizados no texto. A terceira (3CS) envolve o engajamento nas atividades de linguagem, articulando a situação de comunicação à produção e interpretação textual. A quarta (4CS) diz respeito ao reconhecimento dos pré-construídos coletivos, ou seja, dos conhecimentos e discursos socialmente compartilhados que sustentam os sentidos do texto. A quinta (5CS) busca relacionar aspectos macrocontextuais da sociedade às experiências individuais dos sujeitos.

A sexta (6CS) consiste na compreensão das relações entre as práticas sociais e as atividades de linguagem, evidenciando os modos de agir presentes no discurso. A sétima (7CS) contempla o reconhecimento da sócio-história dos gêneros discursivos, identificando como normas, valores e práticas historicamente construídos influenciam sua configuração atual. Por fim, a oitava operação (8CS) refere-se ao desenvolvimento de um posicionamento crítico diante das relações estabelecidas entre os textos e os contextos sociais em que são produzidos e circulam.

No campo didático, a mobilização dessas capacidades amplia as possibilidades de apropriação da linguagem como instrumento de produção de sentidos sobre o mundo. Desse modo, favorece o reconhecimento dos mecanismos ideológicos presentes nos discursos e contribui para que o estudante fortaleça sua agência humana diante das normas, valores e

práticas sociais que permeiam sua realidade. Embora o modelo contemple oito operações das capacidades de significação, nesta análise observou-se maior incidência das operações 1CS, 2CS, 4CS, 5CS, 7CS e 8CS. As operações 3CS e 6CS apareceram de forma menos evidente nas produções, razão pela qual não constituíram foco central da análise.

Na PF1, observa-se a 1CS pois o agente-produtor se manifesta como um sujeito coletivo, utilizando o pronome "nossa" em *"respeita nossa história"* para marcar seu pertencimento ao povo negro. O sentimento de indignação contra a *"triste sociedade"* e o orgulho pelas raízes *"Muito orgulho e amor"* revelam um psiquismo imerso na militância antirracista e na valorização da ancestralidade.

A operação 2CS também é identificada quando o agente-produtor mobiliza um campo lexical que constrói rotas de informação para guiar o leitor entre a opressão e a libertação. O mapa semântico é traçado por uma rota da dor social com os termos *"Olhos d'água", "prisão", "pagam o preço", "triste sociedade".* E uma rota da força ancestral *"Palmares", "Zumbi", "Dandara", "Solano Trindade", "luta*". Essas escolhas lexicais informam que o sentido do texto não é apenas geográfico, mas político e identitário.

Há presente no slam as operações 4CS e 5CS que envolvem o diálogo com verdades negociadas socialmente. O autor confronta o pré-construído do Brasil como um país de *"alegria, amor e igualdade"*, refutando essa imagem romântica ao relacionar a história macro escravidão e resistência com a realidade imediata da falta de liberdade. A referência *a "Olhos d'água"* dialoga com o saber literário coletivo sobre Conceição Evaristo para validar a dor da população marginalizada como uma verdade social inconteste. A operação 7CS é identificada, pois o poeta demonstra consciência sobre a sócio-história do gênero ao afirmar que *"O slam veio para ficar"*, reconhecendo-o como uma prática cultural estabilizada de resistência. E conecta seus versos às *"raízes em Solano Trindade"*, legitimando o slam como herdeiro da tradição da poesia negra brasileira e da literatura de denúncia. Além disso, utiliza a performance de impacto para materializar valores e normas sociais que visam à transformação do receptor.

De modo igual, a operação 8CS é identificada, pois o agente-produtor assume um posicionamento crítico sobre como seu texto atua no mundo. Ao exigir *"Respeita nossa história"*, ele avalia que o slam como atividade de linguagem que tem a função de reparação simbólica. O texto não apenas descreve o Brasil, mas posiciona-se como uma ação significante que busca iluminar a sociedade e garantir que os versos de resistência *"vão ecoar"* para além do momento da performance. Através dessas operações, o slam deixa de ser apenas uma unidade linguística e passa a ser uma representação verbal do mundo pertinente e

legítima, ativada pelos valores da interação social. É essa capacidade que permite ao aluno significar no mundo e utilizar a língua como instrumento de intervenção social.

A última categoria de análise é a capacidade multissemiótica. No âmbito do ISD, a capacidade multissemiótica, também denominada capacidade multimodal, constitui o quinto desdobramento das capacidades de linguagem, tendo sido proposta por Dolz (2015) como uma atualização necessária frente à complexidade dos textos contemporâneos. Esta capacidade é definida como a aptidão de mobilizar e implementar mecanismos não verbais para a produção de sentidos em uma ação de linguagem, sendo essencial para a compreensão de gêneros que circulam em contextos multiletrados e digitais.

A inclusão desta categoria ao aporte teórico do ISD permite ir além da materialidade linguística, vasculhando elementos discursivos, ideológicos e culturais que se materializam no tecido textual por meio de múltiplas semioses. Essa capacidade abrange uma vasta gama de elementos precursores de sentido, divididos entre os meios paralinguísticos, como a qualidade da voz e pausas, e os meios cinésicos, referentes a gestos e mímicas faciais, além de aspectos espaciais e elementos gráficos como layout e cores.

Para fins investigativos e didáticos, essa capacidade é operacionalizada por meio de nove descritores que orientam a análise das relações de sentido. Inicialmente, o sujeito deve ser capaz de compreender as relações estabelecidas entre os elementos verbais e não verbais (1CSM) e apreender diferentes conhecimentos veiculados por sons, vídeos e imagens (2CSM). Esse processo envolve relacionar elementos não verbais com o contexto social macro (3CSM) e reconhecer recursos semióticos constitutivos das semioses verbal e visual para identificar caminhos de leitura (4CSM).

A progressão da leitura multissemiótica exige que se consiga retomar elementos textuais escritos, articulando-os a outras semioses para preencher lacunas na linguagem visual (5CSM) e comparar informações locais e espaciais, como a saliência em infográficos, para construir sentidos (6CSM). Ao perceber outras linguagens como partes constitutivas da elaboração de sentidos (7CSM), o leitor amplia sua compreensão sobre as ideologias presentes no texto.

O domínio pleno dessa capacidade manifesta-se ao expressar visão pessoal e estética sobre o projeto de design visual por meio de um processo dialógico (8CSM) e ao identificar e se posicionar criticamente frente às ideologias presentes nos gêneros multimodais, questionando a função social do discurso e os interesses aos quais ele serve (9CSM). Assim, o exercício desses descritores desvela as (meta)narrativas e motivadores da crítica,

consolidando a linguagem como um instrumento de intervenção social e reconstrução da agência humana.

A análise da PF1 revela um domínio sofisticado da capacidade multissemiótica, onde a performance transcende a materialidade linguística para constituir um ato de intervenção social. O estudante performou o slam em 53 segundos. Conforme as notas de observação, o estudante mobiliza meios paralinguísticos estratégicos, como a transição de uma entonação branda para um tom sério e enfático ao citar *"Olhos d'agua"*, demonstrando a compreensão das relações de sentido entre o verbal e o não verbal, o 1CSM. O ritmo acelerado na estrofe final funciona como um recurso de saliência que intensifica o apelo ético pelo respeito à cultura negra.

No nível dos meios cinésicos, o uso do tronco erguido, imponente e da expressão facial de indignação materializa o princípio do LRC de reconstrução da agência humana. O corpo do aluno-poeta torna-se, assim, parte constitutiva da elaboração de sentidos, revelando um posicionamento crítico frente à ideologia dominante, o 9CSM.

Além disso, a manutenção do olhar direcionado ao público como representantes do Brasil evidencia a capacidade de relacionar elementos não verbais ao contexto social macro, o 3CSM, transformando o slam em um território de reivindicação e justiça social. O entusiasmo do público ao final demonstra que o objetivo de provocar a reflexão e a celebração da identidade negra foi atingido.

A seguir, é exposta a transcrição e análise da Produção Final 2 (PF2):

Quadro 13 – Produção Final 2 (PF2).

Por liberdade lutamos Você acredita que um dia nós Possamos ser aceitos de forma normal nesse mundo? Em todos os dias que vivemos temos que lutar Por simplesmente termos nascidos dessa cor. Agora, presta atenção! Vou te contar a história que a história não conta Vocês lembram das crianças que no passado era só escravo Que cada traço herdado era vergonha e descado.

Que aqueles que chamam de rei
São aqueles de cor branca
Enquanto eles se preocupam com que cor de roupa tem que escolher
Os negros se preocupam se vão sobreviver
Acharam que a gente ia esquecer?

Sou quilombo vivo, sou caminho que liberta
Sou voz que luta, enfrenta e acerta
Sou herdeira de reis e rainhas
Que a história tentou esconder.
Sou samba que nasceu da dor
E virou celebração, amor

E enquanto meu tambor, bater,
Minha palavra vai dizer:
O Brasil é preto, é múltiplo, é meu
E no palco da vida
Quem faz mudar a história...
Sou eu.

Fonte: elaborado por estudantes do 9° Ano.

Em relação ao contexto de produção, primeira categoria de análise, no mundo físico, o texto foi produzido em uma sala de aula de uma escola municipal de Nova Andradina. O texto foi produzido durante duas aulas de Língua Portuguesa, que ocorrem após o intervalo em dois dias seguidos, totalizando quatro aulas. O emissor é um aluno que desempenha o papel de um slammer. Os alunos, a docente da turma e a pesquisadora são os destinatários do trabalho.

Na PF2, o lugar social é a esfera do ativismo político e cultural negro, o texto se insere em uma prática discursiva orientada por princípios do LRC, na medida em que problematiza desigualdades historicamente construídas e reivindica novas formas de representação da população negra. O slam funciona como um espaço de contra-hegemonia, em que verdades negociadas socialmente, como a suposta democracia racial, são questionadas em favor de uma *"história que a história não conta"* trecho do samba-enredo abordado no módulo 2 da SDG. O emissor assume a posição de um enunciador-protagonista e herdeiro da resistência. Ele fala a partir de um "nós" coletivo *"termo nascido dessa cor"* e, ao mesmo tempo, de uma subjetividade empoderada *"Sou quilombo vivo", "Sou herdeira de reis e rainhas".*

Diferente de um observador neutro, o agente-produtor se coloca como o agente que *"faz mudar a história",* assumindo a responsabilidade pela intervenção verbal e social. O destinatário é construído como um interlocutor interpelado e desafiado. O agente-produtor utiliza perguntas diretas *"Você acredita...?", "Acharam que a gente ia esquecer?"* e ordens *"Agora, presta atenção!"* para tirar o ouvinte de uma posição de passividade.

Esse destinatário pode ser caracterizado como a sociedade em geral que precisa ser confrontado com a desigualdade, pois afirma a existência da democracia racial e nega o contraste entre quem escolhe a cor da roupa e quem luta para sobreviver, além da nova realidade de um *"Brasil que é preto*". O objetivo da interação é a conscientização e a denúncia do apagamento histórico. O texto busca provocar um efeito de reparação simbólica, ao afirmar que a identidade negra não é apenas dor, mas *"celebração, amor"* e realeza. A intenção final é subverter a lógica de exclusão, declarando a posse do país *"é meu"* e a agência do sujeito negro na construção do futuro.

No caso da PF2 *"Por liberdade lutamos",* o conteúdo temático organiza-se em torno de quatro eixos principais de sentido: primeiro lugar, a luta diária pela existência e aceitação, que se inicia com um questionamento sobre a normalidade da aceitação racial. O autor explicita que, para o sujeito negro, o simples fato de nascer impõe uma necessidade de luta cotidiana para sobreviver e ser aceito em um mundo que o excluí.

Em segundo lugar, pela desconstrução da "História Oficial", um dos eixos centrais é a denúncia do apagamento histórico. O autor se propõe a contar a *"história que a história não conta",* trazendo à tona a memória da escravidão e o descaso com os traços herdados dos ancestrais. Esse recorte visa desvelar a realidade de desigualdade, contrastando a "preocupação com a cor da roupa" privilégio branco com a "preocupação em sobreviver" realidade negra.

Como terceiro lugar está a ancestralidade como base da resistência, o domínio de sentido expande-se para a afirmação de uma identidade nobre e resistente. Ao se declarar *"quilombo vivo"* e *"herdeira de reis e rainhas",* o autor recupera o arquitexto da resistência negra. O samba é apresentado como uma síntese desse processo: uma expressão cultural que nasce da dor e transmuta-se em celebração e amor.

No quarto lugar está a reclamação do território e a agência do sujeito, o conteúdo temático culmina em um posicionamento de posse e poder. O autor redefine a identidade nacional ao afirmar categoricamente que *"O Brasil é preto"* e que esse país lhe pertence *"é meu".* A conclusão do texto foca na agência individual e coletiva: o sujeito negro deixa de ser

uma vítima passiva da história para se tornar o protagonista que a transforma *"Quem faz mudar a história... Sou eu".*

A PF2 é formada por 25 versos livres, 5 estrofes e apresenta um título. O plano geral segue uma lógica de despertar, denunciar e empoderar, estruturada pelas seguintes macroproposições: fase de interpelação (1ª estrofe): Inicia-se com indícios de uma sequência dialogal, questionando o interlocutor sobre a aceitação da cor negra no mundo; fase de resgate histórico (2ª estrofe): o plano geral introduz a *"história que a história não conta",* utilizando uma sequência narrativa para recuperar a memória da escravidão e do descaso com a ancestralidade; fase de contraste social (3ª estrofe): estabelece uma sequência argumentativa baseada no contraste entre o privilégio branco *"cor de roupa"* e a sobrevivência negra, visando desconstruir a visão do receptor.; fase de afirmação da identidade (4ª estrofe): o conteúdo temático progride para a definição do sujeito como *"quilombo vivo"* e *"herdeira de reis",* transmutando a dor histórica em celebração; fase de apropriação e agência (5ª estrofe): O plano geral conclui com uma declaração de posse do território *"O Brasil é meu"* e a afirmação da agência individual *"Quem faz mudar a história... Sou eu".*

Com base no ISD e na análise das marcas linguísticas, o tipo de discurso predominante na PF1 é o discurso interativo, que pertence ao mundo do expor. Essa classificação justifica-se pelos seguintes elementos presentes no texto, primeiro conjunção e implicação, pois o texto é conjunto ao mundo ordinário, estabelecendo uma relação direta com a realidade social representada. Ele é implicado pois mobiliza parâmetros da ação de linguagem por meio de referências dêiticas, como o endereçamento direto ao destinatário *"Brasil!"*.

Em segundo lugar, observam-se as marcas de interlocução, observa-se a predominância de frases interrogativas *"Qual é a cor de seus olhos?"* e frases imperativas *"Não se esconda", "Reconheça o poder", "Respeita nossa história",* que visam engajar o interlocutor. O terceiro aspecto são as pessoas do discurso, o enunciador utiliza pronomes de 1ª pessoa do plural *"nossa história", "nossa cultura"* para marcar seu pertencimento ao grupo e pronomes/verbos que se referem à 2ª pessoa, o Brasil personificado: *"teu refúgio", "chamas"*, estabelecendo um diálogo próximo.

Em terceiro lugar, pelos tempos verbais observados, há um predomínio de verbos no tempo presente *"pagam", "é", "continua", "tem",* característica central desse tipo de discurso para tratar de fatos e posicionamentos atuais. Em síntese, o slam utiliza o discurso interativo para transformar a poesia em uma arena de debate e confronto direto, exigindo uma tomada de posição do receptor diante da realidade denunciada.

Na PF2 observa-se a hibridização estratégica entre o mundo do expor e o mundo do narrar. O texto é predominantemente organizado através do discurso interativo, no qual o agente-produtor utiliza marcas dêiticas de primeira e de segunda pessoas *"Você acredita", "nós", "Vou te contar"* e interrogações retóricas para interpelar diretamente o interlocutor social. Esse movimento discursivo materializa o princípio do desafio à ideologia dominante, ao questionar a naturalização do racismo e confrontar a branquitude com as disparidades brutais de sobrevivência *"Enquanto eles se preocupam com que cor de roupa tem que escolher / Os negros se preocupam se vão sobreviver"*

A PF2 mobiliza também o relato interativo para construir uma potente contranarrativa que desafia a história hegemônica. Através da operação de (re)conhecimento da sócio-história do gênero (7CS), o aluno-poeta busca apoio no arquitexto da resistência negra, realizando uma incursão no passado para resgatar a ancestralidade como fonte de autoridade e força. Ao afirmar-se como *"herdeira de reis e rainhas / Que a história tentou esconder" e como "quilombo vivo"*, o sujeito valida o seu conhecimento experiencial e histórico, transformando o estigma da escravidão em uma identidade negra positiva e celebrativa.

A transição da "vítima" para o sujeito que se reconhece como o protagonista da mudança em *"E no palco da vida / Quem faz mudar a história... / Sou eu"* evidencia que o domínio das capacidades linguístico-discursivas permitiu ao estudante afiar sua palavra como um instrumento. Assim, o diagnóstico final desta produção comprova a eficácia da SDG, na qual a técnica da arquitetura interna do texto serve ao propósito maior de significar no mundo e reivindicar justiça social.

As sequências identificadas na PF2, conforme o quadro do ISD, são de início marcas de interlocução que se aproximam da sequência dialogal manifestada na interação direta com o receptor por meio de perguntas retóricas e interpelações *"Você acredita...?", "Acharam que a gente ia esquecer?".* Ela funciona como uma fase de abertura e engajamento do interlocutor na controvérsia proposta.

Nota-se também a sequência argumentativa, nela o autor utiliza o contraste entre o privilégio branco *"cor de roupa"* e a sobrevivência negra como um argumento para defender sua tese de resistência. A sequência narrativa pode ser observada no resgate da memória histórica *"Vou te contar a história que a história não conta"*, onde se recuperam fatos do passado, como a escravidão, para explicar a realidade presente.

A sequência descritiva foi utilizada para pormenorizar e ancorar a identidade do sujeito poético *"Sou quilombo vivo", "Sou herdeira de reis e rainhas"*, guiando o olhar do receptor para as propriedades de força e nobreza da ancestralidade negra. Ocorre de igual

modo, a sequência explicativa que surge para elucidar a origem de elementos culturais e sentimentos, como quando explica que o samba *"nasceu da dor e virou celebração"*, esclarecendo a transformação da identidade negra através do tempo.

A sequência injuntiva foi identificada pelo uso de verbos que visam orientar a conduta do ouvinte ou impor uma ordem de atenção *"Agora, presta atenção!"*, marcando uma necessidade de engajamento imediato na escuta do texto. A articulação dessas sequências permite que o slam cumpra sua função social de ação significante, organizando o raciocínio político do autor de forma estratégica para provocar um efeito de impacto e conscientização no receptor.

Os mecanismos de textualização observados na PF2 foram a conexão que marca a articulação entre as partes do texto e o balizamento das sequências. Há os organizadores temporais, o autor utiliza marcadores como *"em todos os dias", "agora"* e *"no passado"* para situar o leitor na progressão cronológica entre a dor histórica e a urgência do presente.

Há também a presença de conectores, o uso do "Enquanto" em *"Enquanto eles se preocupam... os negros se preocupam"* funciona como um articulador lógico que sustenta a sequência argumentativa, opondo a realidade do privilégio à realidade da sobrevivência. A expressão *"Agora, presta atenção!"* atua como um organizador que delimita a transição para a fase de resgate histórico do plano geral.

A coesão nominal ocorre inicialmente por anáforas pronominais. O autor utiliza pronomes para se referir ao coletivo e aos oponentes sociais, como em *"nós"* (a população negra), *"eles"* (aqueles que detêm o privilégio/poder) e *"te"* (o interlocutor desafiado). Há também substituições lexicais: sinonímia e reiteração. Para manter a coesão sobre a identidade negra e transformá-la, o autor substitui o termo *"escravo"* por *"quilombo vivo", "herdeira de reis e rainhas"* e *"samba"*. Essa cadeia de referência não apenas evita a repetição, mas agrega valor subjetivo ao referente. A alternância entre o *"nós"* (vulnerabilidade compartilhada) e o "eu" final em *"Sou eu"* marca uma coesão nominal estratégica que desloca o sujeito da condição de *"estatística"* para a de protagonista da própria história.

Quanto à coesão verbal, o texto alterna o pretérito imperfeito para narrar a opressão histórica *"era só escravo", "era vergonha"* e o tempo presente para marcar a ação e a identidade atual *"lutamos", "sou quilombo", "faz mudar"*. Isso mantém a coesão temporal do mundo do expor (discurso interativo).

O uso do modo imperativo no verso *"presta atenção!"* organiza a sequência injuntiva, reforçando a conexão direta com o receptor no momento da performance. E o uso de locuções verbais como *"vai dizer"* e *"vai bater"* projeta a continuidade da resistência, ligando o

presente da fala a uma ação duradoura no tempo. Os mecanismos de textualização não são meras escolhas gramaticais, mas decisões estratégicas para que o texto funcione como uma ação significante. Por exemplo, a coesão nominal que transforma *"escravo"* em *"rei"* é o que permite a reparação simbólica pretendida no LRC.

Na PF2 quanto ao gerenciamento de vozes, observa-se a voz do autor manifestada inicialmente por meio de uma voz coletiva *"nós possamos ser aceitos", "temos que lutar"*, marcando o pertencimento ao grupo racial negro. No desfecho, ele assume a voz do autor-protagonista, deslocando-se para um "eu" empoderado que reivindica a agência histórica *"Quem faz mudar a história... Sou eu".* A voz de instância social é identificada também, pois o autor convoca a perspectiva do "outro" social *"aqueles que chamam de rei / São aqueles de cor branca"* para confrontar o privilégio e a indiferença.

Ao colocar a branquitude em xeque, o aluno-poeta expõe que a raça é o eixo central que organiza as disparidades sociais, retirando o racismo da invisibilidade e demonstrando que ele é endêmico e estrutural na sociedade brasileira. O texto integra ainda vozes que representam o arquitexto da resistência, como as figuras de *"reis e rainhas"* e o *"quilombo vivo",* que validam a identidade nobre do sujeito. A menção à *"história que a história não conta"* funciona como um diálogo crítico com a história oficial, instância social externa, denunciando o seu apagamento. As modalizações lógicas em forma de questionamento *"Você acredita...?"*, *"Acharam que a gente ia esquecer?"* são ferramentas de desconstrução. Elas desafiam diretamente os mitos da neutralidade, da meritocracia e da democracia racial. Ao interpelar o receptor com o imperativo *"presta atenção"*, o autor rompe com o discurso de "não ver cor", forçando a sociedade a encarar o pacto da branquitude que a ideologia dominante tenta camuflar.

Paralelamente, há as modalizações apreciativas que revelam o forte julgamento de valor emocional. O autor utiliza termos como *"vergonha", "descaso", "dor", "celebração"* e *"amor"* para avaliar a trajetória da população negra e sua transmutação em resistência. As modalizações apreciativas não são apenas sentimentos, mas a validação do conhecimento empírico do povo negro frente à subordinação racial.

O uso do imperativo *"presta atenção!"* é uma marca de engajamento que exige uma tomada de posição imediata do receptor, e revela modalização pragmática. E as modalizações lógicas aparecem na forma de questionamentos que indicam incerteza ou busca por probabilidade *"Você acredita que um dia nós...?"* e *"Acharam que a gente ia esquecer?"*. Essas marcas desafiam as verdades do interlocutor. Nesse slam, o gerenciamento de vozes permite ao autor desvelar a realidade ao confrontar a história oficial com a memória ancestral.

Além disso, a transição entre a modalização apreciativa expressa pela dor do passado e a agência final *"Sou eu"* é o que efetiva o LRC, pois permite ao sujeito significar no mundo e utilizar a língua como instrumento de intervenção social.

A intercentricidade de raça e racismo (P1) e o desafio à ideologia dominante (P2) materializam-se quando o agente-produtor convoca a voz da branquitude para confrontar o privilégio e utiliza interrogações retóricas para desestabilizar as verdades hegemônicas. Conforme observado, o recurso à *"história que a história não conta"* e ao arquitexto do *"quilombo vivo"* fundamenta-se na centralidade do conhecimento experiencial (P5), transformando a vivência da dor em uma contranarrativa de resistência e nobreza. Por fim, a transição para a voz do autor-protagonista *"Sou eu"* consolida a reconstrução da agência humana e o compromisso com a justiça social, provando que o domínio das capacidades linguístico-discursivas permitiu ao estudante manejar a palavra como uma "espada" para intervir e ressignificar sua posição no mundo

As operações de significação presentes na PF2 *"Por liberdade lutamos"*, fundamentadas no quadro de Cristovão e Stutz (2011) foram a 1CS, o agente-produtor manifesta-se inicialmente como parte de um coletivo vulnerável *"nós possamos ser aceitos", "temos que lutar".* Ao final, o posicionamento do agente-produtor revela uma transição para a agência absoluta o "nós" objeto da história torna-se o "eu" sujeito da história em *"Quem faz mudar a história... Sou eu".* O texto é a materialização de um sentimento de reivindicação e posse do território nacional.

A 2CS foi identificada quando o agente-produtor utiliza o léxico para traçar rotas de informação que guiam o leitor através da trajetória racial. Uma rota da opressão com os termos *"Escravo", "vergonha", "descaso", "sobreviver", "dor*" e uma rota da realeza e poder com os termos *"Reis e rainhas", "quilombo vivo", "celebração", "palco da vida"*. Este mapa semântico informa que o sentido da liberdade não é um conceito abstrato, mas um percurso de transmutação da dor em celebração.

As operações 4CS e 5CS também foram identificadas no slam e analisam o diálogo com as "verdades negociadas" na sociedade. O autor confronta o pré-construído da "História Oficial" ao afirmar que vai contar a *"história que a história não conta"*. Ele relaciona a realidade macro, a herança da escravidão, com o cotidiano imediato, desconstruindo a imagem de uma sociedade igualitária ao contrastar a *"cor da roupa"* privilégio branco com a luta pela *"sobrevivência"*.

A 7CS, de igual modo, foi identificada pois o poeta reconhece a sócio-história da resistência negra ao evocar o *"Quilombo"* e a linhagem de *"reis e rainhas"*. Ao definir o

samba como algo que *"nasceu da dor",* ele ancora seu texto em uma riqueza cultural que faz parte da nebulosa sócio-histórica do povo preto, utilizando o slam como uma ferramenta contemporânea para dar continuidade a esse eco histórico. E a operação 8CS ao declarar que *"O Brasil é meu",* o autor utiliza a língua como um instrumento de intervenção social e reparação simbólica.

O texto não é apenas uma poesia; é uma ação significante que visa mudar a história e o posicionamento do negro no *"palco da vida"*, refletindo a consciência de que a palavra tem o poder de retirar as coisas da sombra. O domínio dessas capacidades de significação, assim como das capacidades linguístico-discursivas são o que mobilizam os princípios do LRC. É através dessas operações macrocontextuais que o aluno/poeta consegue transformar o signo linguístico em um instrumento de adaptação e participação ativa na vida social, desafiando discursos hegemônicos e construindo novos sentidos para a sua identidade.

A PF2, intitulada *"Por liberdade lutamos"*, evidencia um processo de superação técnica e fortalecimento da agência política por meio da capacidade multissemiótica. Conforme as notas de observação, o estudante utilizou 1:08 minutos para sua performance. Inicia a leitura com sinais de vulnerabilidade, a voz embargada e falta de contato visual, o que pode ser interpretado como o peso subjetivo do tema tratado. Contudo, a evolução para uma entonação enfática e um ritmo pausado ao citar o passado escravizado demonstra o domínio dos meios paralinguísticos e o 2CSM para conferir densidade dramática à denúncia racial.

No âmbito dos meios cinésicos, a transição para uma postura ereta e o olhar sério direcionado ao público a partir da segunda estrofe revela a compreensão das relações de sentido entre o verbal e o não verbal (1CSM). Sob a ótica do LRC, esses gestos não são meramente acessórios, mas constitutivos do princípio do desafio à ideologia dominante, ao confrontar a plateia com a indignação face ao descaso histórico. Ao final, a performance imponente e o tom elevado nas afirmações de ancestralidade *"Sou quilombo vivo"* consolidam o reposicionamento identitário, transformando o slam em um instrumento de justiça social que retira a história negra da sombra e a projeta como protagonista da própria mudança.

Em consonância com os critérios analíticos adotados, segue a transcrição da Produção Final 3 (PF3) e as interpretação dos dados.

Quadro 14 – Produção Final 3 (PF3).

Nego, neguinho Preto, pretinho

É disso que eles me chamam
E isso só acende minha chama

Nego, Neguinho
Preto, pretinho
Sim, sou escuro
E disso me orgulho

Essas falas não irão me calar
Já deu a hora disso acabar
É por orgulho
Que não vou parar de
Lutar

Eu tenho orgulho de ser quem
Eu sou, de ser como sou
Sou fruto de muita luta
E assim como Zumbi
Faço quilombos e encarro esses truta
Lutando pelo meu povo, minha
História pela minha cultura
A história que nunca é contada
Uma história de samba, cor
Uma história que faço questão de
Defender com muito amor

Fonte: elaborado por estudantes do 9° Ano.

No mundo físico, o texto foi produzido em uma sala de aula de uma escola municipal do município de Nova Andradina, especificamente em duas aulas da disciplina de Língua Portuguesa que acontece após o intervalo, em dois dias consecutivos, somando um total de quatro aulas. O emissor é um estudante que assume o papel de um slammer. E os receptores da produção são os alunos, a professora da turma e a pesquisadora.

O lugar social da PF3 é a esfera do ativismo poético e da autoafirmação identitária negra. O texto não circula apenas como entretenimento, mas como uma ferramenta de contra-hegemonia. Ele se situa em um espaço de resistência onde o discurso serve para retirar do oculto e do esquecimento histórico. O emissor assume a posição de enunciador-protagonista e agente de resistência. Diferente de um narrador neutro, ele se apresenta como sujeito

historicamente afetado pelo racismo, mas que assume uma posição ativa de resistência e transformação *"Essas falas não irão me calar / Já deu a hora disso acabar"*, como um herdeiro da luta ao dizer *"sou fruto de muita luta"* e se comparar a Zumbi, ele se posiciona como um sucessor de um projeto histórico de libertação, e também como um líder simbólico a partir do uso do verbo na 1ª pessoa em *"Faço quilombos"* e *"encarro esses truta"* que materializa um agente-produtor que assume a responsabilidade pela intervenção social através da palavra.

O destinatário é construído de forma dupla: primeiro o oponente "Eles", aqueles que utilizam termos como *"nego"* e *"preto"* na tentativa de diminuir o sujeito. O agente-produtor os desafia diretamente ao dizer que essas falas *"só acendem minha chama"*. Em segundo lugar, a sociedade/público, aqueles que desconhecem a *"história que nunca é contada"* e que são convidados a testemunhar a defesa da cultura e do samba com *"muito amor"*. O objetivo central é a subversão do estigma e a reparação simbólica. O autor busca transformar o que seria um insulto *"nego, neguinho"* em uma marca de orgulho e poder. A intenção é provocar um efeito de consciência crítica no interlocutor, afirmando a permanência e a força da cultura negra *"não vou parar de lutar"*.

Na PF3 o conteúdo temático é repleto de avaliação do mundo real e se organiza nos seguintes eixos: primeiro a subversão do estigma e orgulho racial, pois o autor inicia o texto com o recorte das formas como é chamado socialmente *"Nego, neguinho / Preto, pretinho"*. No entanto, a apreciação feita sobre esses termos subverte o estigma: em vez de servirem para diminuí-lo, essas falas funcionam como combustível *"acende minha chama"* e são motivo de orgulho explícito *"Sim, sou escuro / E disso me orgulho"*.

A agência do sujeito e a luta permanente é o segundo eixo em que há afirmação da agência e da resistência. O autor declara que as falas opressoras *"não irão me calar"* e define sua existência como um *"fruto de muita luta"*. O domínio de sentido aqui desloca o negro da posição de objeto do discurso alheio para a de sujeito que decide *"não parar de lutar"*.

O resgate da ancestralidade e a "História Nunca Contada" compõe o terceiro eixo e ancora-se na sócio-história da resistência negra ao convocar a figura de Zumbi. Ao dizer que *"faço quilombos"*, o agente-produtor estabelece uma relação entre o macrocontexto histórico e sua ação presente. E propõe a defesa de uma *"história que nunca é contada",* composta por elementos da cultura negra como o samba e a valorização da própria cor, em oposição ao apagamento histórico sofrido por seu povo.

O quarto eixo é a afetividade e identidade coletiva como defesa. O fechamento do domínio de sentido deste slam não se dá pelo ódio, mas pelo amor e pertencimento coletivo.

O autor afirma lutar pelo *"meu povo, minha história, minha cultura",* culminando na intenção de *"defender com muito amor"* a identidade que o constitui.

Na PF3, o slam é composto por 24 versos, 4 estrofes e não possui título. O plano geral do texto organiza-se em uma progressão estratégica de subversão, resistência e agência: fase de recorte e subversão (1ª e 2ª estrofes): inicia identificando o estigma imposto pelo outro *"Nego, neguinho"* para imediatamente subvertê-lo. O que deveria ser ofensa é transformado em *"chama"* e motivo de orgulho explícito; fase de posicionamento e ruptura (3ª estrofe): o texto progride para uma declaração de agência, afirmando que as falas opressoras não calarão o sujeito e estabelecendo a luta como consequência do orgulho; fase de fundamentação e ancestralidade (4ª estrofe): aqui, o plano geral ancora a luta presente na sócio-história da resistência negra. O enunciador evoca Zumbi e o conceito de quilombo para validar sua identidade e seu papel de *"encarrar esses truta";* fase de síntese e afetividade (Final): o plano geral do texto conclui unindo a militância à cultura e ao afeto. A luta deixa de ser apenas reação para tornar-se uma defesa consciente da própria história feita com *"muito amor"*.

No slam PF3, observa-se uma hibridização estratégica entre dois tipos de discurso: predominantemente, o discurso interativo e de forma secundária o relato interativo. O agente-produtor utiliza o presente para marcar sua posição e identidade atual *"É disso que eles me chamam", "sou escuro", "tenho orgulho", "faço quilombos"*. Há o predomínio da 1ª pessoa *"me chamam", "minha chama", "eu sou",* o que marca o engajamento subjetivo do enunciador na cena social de resistência. Além disso, interpela o outro social *"eles"* e a própria sociedade, reagindo às falas opressoras *"Essas falas não irão me calar".*

A PF3 recorre também ao relato interativo quando o poeta traz para o presente elementos de uma história vivida ou herdada. Ele é disjunto, refere-se a um tempo que não é o do agora imediato, mas permanece implicado, pois se coloca como herdeiro e protagonista dessa narrativa. Há recuperação da sócio-história: ao afirmar que é *"fruto de muita luta"* e evocar a figura de Zumbi, narrando a trajetória de resistência do povo negro, e trazendo essa *"história que nunca é contada"* para fundamentar sua ação no presente. Há também a conexão ancestral: o uso do relato serve para legitimar o sujeito poético não apenas como um indivíduo que sofre racismo, mas como uma continuidade histórica de luta. O discurso interativo garante o impacto imediato da performance e o confronto direto com o receptor, enquanto o relato interativo fornece a base discursiva e histórica necessária para o LRC.

No slam PF3, identifica-se também uma hibridização de sequências para materializar o orgulho racial e a resistência. Primeiro, a sequência descritiva foi utilizada para pormenorizar o objeto do discurso, que neste caso é a própria identidade do sujeito poético. O agente-

produtor inicia o texto ancorando-se nos termos usados por outros *"Nego, neguinho / Preto, pretinho"* e, em seguida, assume as propriedades dessa identidade *"Sim, sou escuro / E disso me orgulho".* A escolha dessa sequência permitiu guiar o olhar do receptor para a valorização da cor, transformando o que seria um estigma em um atributo de orgulho.

A sequência argumentativa foi igualmente identificada. O enunciador estabelece a premissa de que não será silenciado *"Essas falas não irão me calar"* e fundamenta sua luta no sentimento de orgulho *"É por orgulho / Que não vou parar de lutar"* com a finalidade de convencer o receptor da legitimidade da resistência e da força do sujeito diante das ofensas.

A sequência explicativa surge para elucidar os porquês da conduta do agente-produtor e as raízes de sua cultura. Ele explica que é *"fruto de muita luta"* e que sua ação presente (fazer quilombos) é uma resposta histórica. O uso dessa sequência tem como função esclarecer que sua identidade não é um fato isolado, mas parte de uma *"história que nunca é contada"*, composta por *"samba, cor"* e amor.

Embora o slam seja predominantemente do mundo do expor, ele integra elementos narrativos para o resgate da ancestralidade. A sequência narrativa foi observada quando o agente-produtor evoca Zumbi e afirmar *"faço quilombos",* o que remete a uma trajetória de transformação social situada no tempo, o passado da luta negra e o presente da continuidade. A eficácia deste slam reside na forma como a sequência descritiva inicial, os nomes pejorativos, é imediatamente resgatada pela sequência argumentativa para gerar empoderamento. Notou-se que a transição para a sequência explicativa final permitiu que o texto saísse do campo da reação ao racismo e entrasse no campo da afirmação cultural positiva. Esta articulação demonstra a capacidade discursiva do aluno/poeta em planificar o texto para que ele atue como uma ação significante de LRC.

Na PF3 observa-se a mobilização estratégica dos seguintes mecanismos de textualização: primeiro, a conexão textual com o uso recorrente da conjunção "E" *"E isso só acende...", "E disso me orgulho", "E assim como Zumbi*" atua na concatenação das fases da sequência, unindo a descrição do sujeito à sua reação ativa. A expressão "E assim como" em *"E assim como Zumbi"* estabelece um elo de conformidade com o arquitexto da resistência, validando a ação presente do agente-produtor a partir de um modelo histórico. O termo "Já" em *"Já deu a hora"* funciona como um marcador que delimita a transição da denúncia para a urgência da interrupção do preconceito.

A coesão nominal ocorre por meio de anáforas pronominais e demonstrativas. O uso de pronomes para retomar conceitos e situar os sujeitos da interação *"Disso"* e *"disso"* retomam, respectivamente, os nomes pejorativos *"Nego, neguinho"* e a condição física *"sou*

escuro", transformando-os em objeto de orgulho. O pronome "*Eles"* refere-se aos oponentes sociais que proferem as falas racistas. No verso *"Essas falas"* é uma anáfora lexical que resume todo o primeiro movimento do texto.

A repetição dos termos *"história"* e *"orgulho"* funciona como um mecanismo de ênfase que cristaliza o conteúdo temático central do slam: a valorização da identidade. E a alternância entre o *"eu"* (identidade individual) e o *"meu povo"* (identidade coletiva) cria uma coesão nominal que desloca o discurso da esfera pessoal para a política. A coesão nominal que transforma o estigma *"neguinho"* em chama e orgulho é a materialização linguística da reparação simbólica e do LRC.

Na coesão verbal, há o predomínio do tempo presente, identificados nos verbos "*chamam", "sou", "orgulho", "tenho", "faço"* e *"encarro"* mantêm o texto no mundo do expor (discurso interativo), conectando o protesto à realidade imediata e constante do autor. O uso de "irão" em *"não irão me calar"* e da locução "vou parar" *"não vou parar de lutar"* marca a determinação e o projeto de resistência contínua, projetando a força do agente-produtor para além do momento da fala.

Na PF3 observa-se a voz do autor que assume a instância central de responsabilidade pelo dizer, utilizando a 1ª pessoa do singular de forma enfática *"Eu tenho orgulho", "Eu sou", "Faço quilombos"*. Essa escolha marca uma subjetividade que reivindica agência e poder. Essa voz valida o saber vivido (P5). Ele legitima sua dor e sua luta como fontes de autoridade intelectual e social. A voz social é identificada pois o texto convoca a voz de uma instância externa *"eles"*, que é quem profere os nomes pejorativos *"nego, neguinho"*. Essa voz é trazida para o texto apenas para ser confrontada e subvertida. A raça é o eixo central do slam. A voz social evidencia que o racismo é endêmico e estrutural na vida do estudante. Ao trazer esse discurso para o texto, o aluno reconhece que sua experiência social é perpassada pela cor da sua pele.

O agente-produtor ancora seu discurso na voz histórica de Zumbi. Ao dizer *"assim como Zumbi"*, ele não apenas cita uma personagem, mas convoca os valores e a luta da resistência negra como um pilar que sustenta a sua própria fala. O gerenciamento de vozes transita do "eu" individual para o pertencimento a uma coletividade *"meu povo", "minha história", "minha cultura"*. Aqui, a voz do autor funde-se à voz social de um grupo que compartilha a mesma memória.

As modalizações apreciativas são as mais fortes no slam PF3, revelando julgamentos de valor e sentimentos subjetivos. Exemplos marcantes são as palavras *"orgulho"* repetida como um refrão de resistência, *"chama", "luta"* e *"amor"*. O enunciador avalia

positivamente a sua identidade negra em oposição ao estigma. Há também modalizações lógicas com o uso do advérbio "Sim" em *"Sim, sou escuro"* e a afirmação *"Já deu a hora"* marcam uma certeza categórica sobre a sua condição e sobre a necessidade de mudança social. A subversão do estigma racial através da modalização lógica *"Sim, sou escuro"* e da modalização apreciativa *"orgulho"* desafia a ideologia da democracia racial e da neutralidade.

O aluno recusa o silenciamento e a vergonha historicamente impostos, transformando o insulto em afirmação de poder. E a modalização deônticas observada nas expressões *"não irão me calar"* e *"não vou parar de lutar"* materializa um compromisso ético e uma necessidade de ação política que o agente-produtor impõe a si mesmo e projeta para o mundo. Os mecanismos enunciativos são o que impedem que o texto permaneça na superficialidade. É através do jogo de vozes e das modalizações que o aluno consegue significar no mundo, transformando nomes pejorativos em combustível para a resistência.

A análise da PF3 revela que a intercentricidade de raça e racismo (P1) e a centralidade do conhecimento experiencial (P5) manifestam-se no gerenciamento de vozes, a partir do qual o agente-produtor convoca o discurso discriminatório do outro *"nego, neguinho"* para validá-lo como ponto de partida de sua contranarrativa de resistência. O desafio à ideologia dominante (P2) é sustentado pela transição entre o estigma social e a afirmação de um eu empoderado, marcada pela repetição da palavra *"orgulho"* como um refrão que subverte a norma da branquitude. Através da modalização deôntica *"não vou parar de lutar"*, o aluno-poeta explicita seu compromisso com a justiça social (P3), transformando a performance em um ato de agência histórica. Por fim, ao evocar a figura de Zumbi como pilar de valor, o texto assume uma perspectiva interdisciplinar (P4), unindo a memória coletiva à subjetividade individual para significar no mundo e afiar a palavra como instrumento de mudança social.

Na PF3 constata-se inicialmente a 1CS, o agente-produtor se manifesta como um sujeito de resistência, cuja identidade discursiva é marcada por um profundo sentimento de orgulho racial *"Eu tenho orgulho de ser quem eu sou"*. O texto não é apenas uma descrição de fatos, mas a materialização de um posicionamento militante que transforma a dor histórica e o estigma *"nego, neguinho"* em combustível para a ação *"isso só acende minha chama"*.

Há a operação 2CS, pois o agente-produtor constrói rotas de informação através de escolhas lexicais que guiam o sentido do texto entre a opressão e a libertação. No mapa semântico de PF3, identificou-se a rota do estigma com os termos *"Nego", "neguinho", "preto", "pretinho", "chamam", "falas"* e a rota da reação e ancestralidade com os termos *"Chama", "luta", "Zumbi", "quilombos", "história", "samba", "amor"*. Essas rotas

informam que a identidade negra é um percurso de transmutação: o termo pejorativo do outro é capturado e transformado em orgulho interno.

As operações 4CS e 5CS, podem ser observadas quando o autor confronta o pré-construído coletivo do racismo recreativo ou ofensivo contido nos diminutivos *"neguinho", "pretinho"* e o refuta categoricamente ao dizer que essas falas *"não irão me calar"*. Ele relaciona a realidade macro, a história da escravidão e resistência, com sua ação presente: ao dizer *"faço quilombos",* ele traz a estrutura histórica de refúgio e luta para o seu cotidiano imediato de *"defender com muito amor"* sua cultura.

O poeta demonstra consciência sobre a sócio-história da resistência ao evocar Zumbi como seu modelo de agir, com isso evidencia a operação 8CS. Ele reconhece que seu texto faz parte da *"história que nunca é contada"*, inserindo o slam na tradição da literatura de denúncia e na valorização de produtos culturais negros, como o samba. O slam é visto aqui como um instrumento para retirar as coisas da sombra.

Há ainda a 8CS, o agente-produtor assume um posicionamento crítico sobre como seu texto e sua voz atuam no mundo. Ao afirmar que *"quem faz mudar a história... sou eu"*, o poeta avalia que a atividade de linguagem tem uma função de intervenção social e reparação simbólica. O texto é uma ação significante que visa não apenas expressar um sentimento, mas regular a atividade coletiva e impor uma nova ordem *"já deu a hora disso acabar"*. Através da capacidade de significação, o slam deixa de ser um exercício escolar de rimas e passa a ser uma ferramenta de propagação do LRC, onde o sujeito utiliza a palavra para desafiar discursos hegemônicos e reconstruir sua própria história.

A análise da PF3 evidencia como o gênero slam permite ao estudante-poeta orquestrar múltiplas semioses para a construção de uma contranarrativa de resistência. Conforme as notas de observação, a performance de 49 segundos revela uma transição da insegurança inicial para a consolidação da agência. No nível da capacidade multissemiótica, o gesto de bater no peito durante a afirmação da identidade negra *"Sim, sou escuro"* materializa visualmente o posicionamento crítico frente à ideologia dominante, o 9CSM, transformando o corpo em parte constitutiva da elaboração de sentidos. Esse recurso cinésico atua em conjunto com a operação 8CS, em que o sujeito assume a responsabilidade pelo seu dizer e reivindica um lugar de orgulho na sociedade.

A evocação de Zumbi também reforça a dimensão multissemiótica da performance, pois o gesto corporal e a referência verbal atuam conjuntamente na construção da memória coletiva. Através dessa operação, o aluno conecta seu conhecimento experiencial à memória coletiva, desafiando a história hegemônica ao prometer *"defender com muito amor"* a

"história que nunca é contada". Mesmo diante de um erro técnico na estrofe final, a capacidade do estudante de retomar a performance com tranquilidade comprova o êxito da SDG na ressignificação da memória coletiva, permitindo que o aluno utilize a linguagem como uma ferramenta potente para intervir na realidade macrossocial e afirmar sua identidade frente aos pré-construídos coletivos de subordinação.

Para concluir esta etapa analítica, a seguir há a transcrição da Produção Final 4 (PF4) seguida pelas considerações.

Quadro 15 – Produção Final 4 (PF4).

A cultura sem exagero
Afro, afro-brasileiro a cultura sem exagero
Que vem de lá de trás
Onde zumbi queria a paz
A paz da liberdade de querer viver
De fazer as coisas sem ter chance de morrer
A cultura que faz o Brasil
O Brasil que hoje conhecemos
Esconde a cultura de onde vinhemos
Mas ele continuaram vivendo
Para que hoje vejamos
A cultura mais forte que temos
Dandara que viu seu marido lutar
Queremos a paz conquistar
Libertar os povos que deveriam ser livres
Das mão dos europeus
Que queriam nos conquistar
As nossas danças, músicas, lutas e cultura
São frutos da luta
Desses povos que lutaram para serem libertos
Por que ninguém merece ser escravizado
Hoje mesmo depois de anos
Nos não os valorizamos
Mesmo sendo um pilar do Brasil

A cultura ainda fica aqui Tentando ter espaço Nessa terra invadida Explorada e que se faz de desentendida.

Fonte: elaborado por estudantes do 9° Ano.

Em relação ao contexto de produção, no mundo físico a PF4 foi produzido em uma sala de aula de uma escola municipal do município de Nova Andradina, especificamente em duas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, em dois dias consecutivos, perfazendo um total de quatro aulas. O emissor é um estudante que assume o papel de um slammer. E os receptores da produção são os alunos, a professora da turma e a pesquisadora.

Na PF4, lugar social é a esfera da militância cultural e do LRC no ambiente escolar. O texto funciona como um espaço de reparação histórica, em que a sala de aula, ressignificada pela prática do slam, constitui-se como espaço de circulação de discursos historicamente silenciados. O emissor assume a posição de um porta-voz da ancestralidade e herdeiro da resistência. Ele se identifica como parte de um grupo coletivo *"de onde vinhemos", "nossas danças"* que carrega o legado de Zumbi e Dandara.

Diferente de um narrador passivo, ele se coloca como um agente crítico que desvela a realidade de uma *"terra invadida"* e exige o reconhecimento da cultura negra como o verdadeiro pilar do Brasil. O destinatário é construído como um sujeito que vive em um Brasil que *"esconde a cultura"* e se faz de *"desentendido"*. O agente-produtor interpela um destinatário que, embora conheça o "Brasil de hoje", ignora as raízes de luta que o sustentam e é desafiado a deixar a zona de conforto da história oficial para reconhecer a *"cultura mais forte que temos"*. O objetivo central é a conscientização sociopolítica e a desconstrução do mito da colonização pacífica. O autor busca provocar no receptor um sentimento de corresponsabilidade *"nós não os valorizamos"* e a percepção de que a liberdade atual é fruto de quem *"não merecia ser escravizado"*. O texto visa dar espaço a essa cultura silenciada, transformando o slam em um instrumento de intervenção social e reconstrução da agência humana.

O conteúdo temático da PF4 é um exemplo potente de como o aluno utiliza a língua com instrumento para combater o esquecimento histórico. No início do texto observa-se como eixo a ancestralidade e a luta pela sobrevivência, há um recorte da origem da cultura afro-brasileira, situando-a *"lá de trás",* no contexto de Zumbi dos Palmares. O agente-produtor

define esse período não apenas pela guerra, mas pela busca por paz e liberdade, a paz de poder viver e agir sem a ameaça constante da morte, o que estabelece uma apreciação valorativa sobre o direito à vida negra.

O paradoxo da identidade nacional é um outro eixo central do domínio de sentido à contradição do Brasil. O texto afirma que a cultura negra é o que *"faz o Brasil"*, mas que o país que todos conhecem hoje *"esconde a cultura de onde vinhemos"*. Aqui, o autor denuncia o apagamento histórico, destacando a resistência desse povo que continuou vivendo para que a cultura se tornasse a *"mais forte que temos"*.

O conteúdo temático expande-se para a figura de Dandara e o enfrentamento direto aos *"europeus"*. O agente-produtor faz um recorte histórico da colonização como uma tentativa de conquista e dominação, afirmando a tese de que *"ninguém merece ser escravizado"*. As expressões culturais danças e músicas são apresentadas como subprodutos e ferramentas dessa luta por libertação.

O domínio de sentido culmina em uma crítica à realidade atual, ao afirmar que, mesmo após anos, a cultura negra não é valorizada, apesar de ser um pilar do Brasil. O fechamento do texto traz uma apreciação contundente do território nacional, definindo-o como uma *"terra invadida"* e *"explorada"* que se faz de *"desentendida"* perante sua própria dívida histórica e cultural. O aluno/poeta utiliza a língua para tornar inteligível a dor da escravidão e, ao mesmo tempo, reivindicar o espaço da cultura negra na formação da nação. Essa análise prova que o agente-produtor possui uma compreensão profunda da sócio-história que permeia o gênero.

A PF4 é formada por 28 versos e 5 estrofes, e não apresenta um título. O plano geral do texto organiza-se em uma progressão de origem, paradoxo, resistência e denúncia: fase de origem e desejo ancestral (1ª estrofe): o plano geral inicia situando a cultura afro-brasileira *"lá de trás",* conectando-a à figura de Zumbi e ao desejo fundamental de paz e liberdade; fase do paradoxo nacional (2ª estrofe): o conteúdo temático progride para a contradição do Brasil contemporâneo, que *"faz"* a cultura, mas ao mesmo tempo a *"esconde"*. É o momento de destacar a força da cultura que sobreviveu ao apagamento; fase de resistência anticolonial (3ª e 4ª estrofes): aqui, o plano geral ancora a luta na figura de Dandara e no enfrentamento aos europeus. E concatena a ideia de que as manifestações culturais como dança e música são, na verdade, frutos dessa luta pela libertação contra a escravidão; fase de crítica e apropriação do território (5ª estrofe): O plano conclui com uma denúncia da desvalorização atual. O autor define o Brasil como uma *"terra invadida"* e *"explorada"*, que se faz de *"desentendida"* perante a importância da cultura negra.

Na PF4, nota-se semelhante às demais produções, uma hibridização entre o expor e o narrar. O discurso interativo é predominante, pois o texto é conjunto ao mundo ordinário e implicado. O agente-produtor utiliza o tempo presente para marcar o posicionamento atual *"Brasil que hoje conhecemos", "temos", "valorizamos"* e a 1ª pessoa do plural *"vinhemos", "nosso", "queremos"* para envolver o coletivo na crítica social. O relato interativo é observado quando o enunciador recorre a este discurso para resgatar a ancestralidade. Os eventos de Zumbi e Dandara são trazidos como base para a luta presente. O uso do pretérito *"queria", "viu", "continuaram", "lutaram"* marca essa incursão na história.

Já a PF4, observou-se primeiro a sequência descritiva presente na abertura *"Afro, afro-brasileiro..."* e na definição das manifestações culturais *"nossas danças, músicas, lutas"*. Ela serve para pormenorizar o objeto do discurso, a cultura, e ancorá-la na realidade nacional. Logo depois, está a sequência narrativa, localizada no resgate de figuras históricas e na trajetória de resistência *"Dandara que viu seu marido lutar", "povos que lutaram para serem libertos"*. Essa sequência organiza o processo de intriga histórica que justifica a força da cultura hoje.

O agente-produtor utiliza a sequência explicativa que ocorre quando o autor busca esclarecer a origem da identidade brasileira *"A cultura que faz o Brasil", "São frutos da luta"* e fundamentar o imperativo ético de que *"ninguém merece ser escravizado"*. Há ainda a sequência argumentativa. Embora o texto seja muito expositivo, há uma forte contestação social na estrofe final. O autor estabelece a tese de que a cultura é um pilar e apresenta o descaso da sociedade como um contra-argumento a ser combatido, visando convencer o receptor sobre a natureza explorada da terra *"Nessa terra invadida/Explorada e que se faz de desentendida"*.

A transição entre o relato interativo (o passado de lutar para não morrer) e o discurso interativo (o presente de não valorizar) é o que constrói o conflito necessário para o LRC. A infraestrutura prova que o aluno não está apenas contando um fato, mas usando a arquitetura do texto para significar no mundo e intervir na percepção do público sobre a dívida histórica do Brasil.

No slam PF 4, percebe-se a mobilização de diferentes mecanismos de textualização que contribuem para a construção da argumentação e para a produção dos sentidos relacionados à valorização da cultura afro-brasileira. No que se refere à conexão textual, o estudante utiliza organizadores temporais como *"lá de trás", "hoje"* e *"mesmo depois de anos",* estabelecendo uma progressão cronológica que articula o passado de resistência representado por figuras históricas como Zumbi e Dandara à realidade contemporânea. Essa

articulação temporal permite construir uma continuidade histórica entre as lutas ancestrais e os desafios atuais enfrentados pela população negra.

Ainda no âmbito da conexão textual, destacam-se os conectores de oposição e contraste, presentes em expressões como *"Mas ele continuaram vivendo"* e "*Mesmo sendo um pilar"*. Tais recursos funcionam como articuladores argumentativos que contrapõem a relevância da cultura afro-brasileira à sua recorrente desvalorização social. Além disso, o uso de conectores de finalidade e causa, como "Para que" em *"Para que hoje vejamos"* e "Por que" em *"Por que ninguém merece ser escravizado"*, contribui para explicitar as relações lógicas entre os acontecimentos apresentados no texto, evidenciando tanto os objetivos da resistência dos antepassados quanto as justificativas éticas que sustentam a luta pela liberdade e pelo reconhecimento cultural.

No que diz respeito à coesão nominal, o texto apresenta diferentes estratégias de referenciação que garantem a unidade temática e evitam repetições desnecessárias. As anáforas pronominais desempenham papel relevante nesse processo, como ocorre com o pronome "os" em *"nós não os valorizamos"*, retomando os sujeitos históricos responsáveis pela luta contra a escravização. Paralelamente, a reiteração de termos como *"cultura"* e *"Brasil"* fortalece o eixo temático do texto, enquanto a menção a personagens históricos, como "*Zumbi"* e *"Dandara"*, ancora o discurso em referências socioculturais ligadas à resistência negra e à construção da identidade afro-brasileira.

Também identificou-se o emprego de dêiticos espaciais, como "aqui" em *"a cultura ainda fica aqui"* e "nessa" em *"nessa terra invadida"*, que estabelecem uma relação entre o discurso produzido e o espaço social em que o agente-produtor se insere. Esses elementos contribuem para aproximar o tema da realidade vivenciada pelo estudante, reforçando o caráter situado e experiencial da produção textual.

Em relação à coesão verbal, verifica-se a alternância entre tempos verbais passados e presentes. Os verbos no pretérito são utilizados para relatar fatos históricos *"queria", "continuaram", "lutaram"* e rememorar as lutas dos antepassados, enquanto o presente é empregado para marcar a permanência e a atualidade das questões discutidas em *"conhecemos", "temos", "valorizamos", "fica",* como a valorização da cultura afro-brasileira e o reconhecimento de suas contribuições para a sociedade. Essa alternância temporal favorece a construção de uma narrativa que conecta passado e presente, evidenciando a continuidade das demandas por reconhecimento e justiça social.

Outro aspecto relevante refere-se ao predomínio da primeira pessoa do plural, observado em formas como *"vinhemos", "queremos", "nosso"* e *"valorizamos"*. Essa

escolha linguística produz um efeito de coletividade, envolvendo simultaneamente o autor e seus interlocutores na reflexão proposta pelo texto. Tal estratégia reforça uma perspectiva de responsabilidade compartilhada e aproxima-se dos princípios do LRC, ao promover a conscientização sobre o papel social dos sujeitos na valorização da cultura afro-brasileira.

Dessa forma, os mecanismos de textualização identificados no slam PF4 ultrapassam uma função meramente gramatical, assumindo um papel estratégico na construção da argumentação. Ao conectar a memória histórica de resistência representada por Zumbi e Dandara ao contexto contemporâneo da *"terra invadida"*, o estudante transforma a linguagem em um instrumento de intervenção social e de reparação simbólica, reivindicando visibilidade, reconhecimento e valorização para a cultura afro-brasileira.

Na PF4 a voz do autor se manifesta por meio de uma voz coletiva *"de onde vinhemos", "nosso", "valorizamos",* situando-se como parte ativa do povo que herdou a luta e que, no presente, falha em valorizar essa herança. O texto integra as vozes de Zumbi e Dandara não apenas como personagens passados, mas como instâncias de autoridade que fundamentam o desejo de paz e a legitimidade da cultura. A voz dos *"europeus"* é convocada para marcar o contraponto da conquista e da exploração, servindo como o elemento que justifica a necessidade de libertação, e assim situa o racismo como o motor da invasão da *"terra explorada",* o aluno-poeta coloca a raça no centro da organização social e histórica brasileira, retirando-a da sombra da neutralidade.

Como nas PF1, 2 e 3 na PF4 as modalizações apreciativas são as mais frequentes no texto e expressam fortes julgamentos de valor. O autor utiliza termos como *"exagero"* no título, *"paz", "liberdade", "mais forte", "valorizamos"*, *"invadida"*, *"explorada"* e *"desentendida"*. Essas marcas avaliam a trajetória da cultura e a postura da sociedade atual. As modalizações apreciativas aplicadas à sociedade *"desentendida"* e *"esconde a cultura"* são ferramentas potentes para desconstruir o mito da democracia racial. O texto confronta a história oficial ao afirmar que o Brasil "se faz de desentendido" perante o pilar negro que o sustenta, desafiando a pretensa neutralidade do Estado e da educação tradicional.

Ocorrem também modalizações deônticas por meio da afirmação *"ninguém merece ser escravizado"* uma modalização de cunho moral e deôntico que estabelece um imperativo de justiça universal. Esse posicionamento, aliado ao desejo de *"paz"* e *"liberdade"*, transforma o slam em um ato político que reivindica a reparação histórica e a valorização da cultura afro-brasileira. De igual modo ocorrem as modalizações lógicas como em *"Hoje mesmo depois de anos"* e *"A cultura ainda fica aqui"*, reforçando a permanência do pilar cultural apesar do descaso. Os mecanismos enunciativos são o que efetivam o LRC nesta

produção. O gerenciamento de vozes permite ao aluno confrontar a "História Oficial" com a voz da ancestralidade, enquanto as modalizações apreciativas negativas aplicadas à *"terra invadida"* desconstroem o mito da democracia racial.

A perspectiva interdisciplinar (P4) ocorre quando o aluno integra conhecimentos da história (Zumbi, Dandara), da cultura (danças, músicas) e da política (conquista europeia) para fundamentar sua crítica. Esse diálogo polifônico reflete a operação de (re)conhecimento da sócio-história do gênero (7CS), buscando apoio no arquitexto da resistência para significar no presente.

A análise da PF4 evidencia que os mecanismos enunciativos são os dispositivos que efetivam o LRC na produção do aluno. A intercentricidade de raça e racismo (P1) e o desafio à ideologia dominante (P2) materializam-se no confronto entre a voz da ancestralidade (Zumbi e Dandara) e a voz da exploração europeia, desconstruindo, por meio de modalizações apreciativas negativas *"terra invadida"*, o mito da democracia racial. O compromisso com a justiça social (P3) é selado pela modalização deôntica que impõe um imperativo ético contra a escravização, enquanto a centralidade do conhecimento experiencial (P5) é reafirmada pelo uso da voz coletiva que reivindica o pertencimento a uma herança de resistência. Ao articular esses princípios por meio de uma perspectiva interdisciplinar (P4), o agente-produtor utiliza a palavra para retirar a história negra do esquecimento e projetá-la como o pilar fundamental da identidade brasileira, consolidando a reconstrução de sua própria agência humana através da linguagem.

Na PF4, identificou-se a 1CS, em que o agente-produtor manifesta-se por meio de uma voz coletiva e implicada *"de onde vinhemos", "valorizamos"*. Isso revela um posicionamento de herdeiro de uma dívida histórica e agente de uma necessária reparação simbólica, utilizando o slam como ferramenta de conscientização. Há no slam a 2CS, o agente-produtor organiza o léxico em rotas de informação que guiam o leitor através de domínios semânticos notáveis. Uma rota da luta ancestral: *"Zumbi", "Dandara", "liberdade", "paz", "frutos da luta"*. E uma rota da exploração nacional *"Brasil que esconde", "terra invadida", "explorada", "desentendida"*. Este mapa semântico informa que a cultura negra não é um exagerado acessório, mas um pilar central que sobrevive à margem do apagamento oficial.

As operações 4CS e 5 CS também foram identificadas, o agente-produtor confronta o pré-construído coletivo de um Brasil harmônico, desconstruindo o mito da colonização ao definir o território como uma *"terra invadida"*. Ele relaciona a realidade macro, a história da escravidão imposta pelos europeus com a injustiça presente, onde a cultura ainda luta por espaço.

Identificou-se também a operação 7CS em que o agente-produtor reconhece a riqueza cultural como componente da sócio-história ao evocar Zumbi e Dandara. Ao situar o desejo de paz *"lá de trás"*, ele ancora seu texto em uma nebulosa sócio-histórica de resistência negra, validando a lenda e a história como bases para o seu formato atualizado de slam.

De modo semelhante, observou-se a operação 8CS em que ao denunciar que o Brasil se faz de desentendido, o agente-produtor utiliza a língua como um instrumento de intervenção social. O texto não é apenas uma poesia escolar; é uma ação significante que visa retirar as coisas da sombra e forçar o reconhecimento da cultura afro-brasileira como pilar da nação. A integração dessas capacidades evidencia um posicionamento combatível com os princípios do LRC.

A PF4 revela o ápice do desenvolvimento das capacidades de linguagem do estudante-poeta, onde a palavra escrita e a performance corporal se fundem em um ato de reexistência. Conforme as notas de observação, a memorização do texto performado em 49 segundos e entonação forte com ritmo acelerado demonstram um domínio sofisticado dos meios paralinguísticos, utilizados para conferir gravidade e urgência à denúncia contra a escravização e a desvalorização cultural. Essa orquestração paralinguística evidencia a compreensão das relações de sentido entre o verbal e o não verbal, o descritor 1CSM, potencializando a eficácia da ação significante.

No âmbito cinésico, o deslocamento físico e o olhar firme direcionado ao público funcionam como mecanismos de interpelação social, o descritor 3CSM, conectando o microtexto ao contexto social macro da *"terra explorada".* Sob a ótica do LRC, essa postura corporal materializa o desafio à ideologia dominante, o 9CSM, retirando a história de Zumbi e Dandara da sombra e projetando-a como o pilar do Brasil. Através da operação de (re)conhecimento da sócio-história do gênero 7CS, o sujeito valida o seu conhecimento experiencial e coletivo, utilizando o slam para reconstruir sua agência humana e reivindicar justiça social. Assim, a PF4 encerra o percurso didático comprovando que o aluno aprendeu a manejar a língua como uma "espada" potente para intervir e significar no mundo.

A análise contrastiva das PF1, PF2, PF3 e PF4 permitiu compreender por meio das capacidades de ação que a SDG possibilitou aos estudantes uma ressignificação do gênero slam enquanto prática social situada. Os alunos demonstraram compreender não apenas os aspectos formais do gênero, mas principalmente sua função social enquanto manifestação artística vinculada à resistência, à denúncia e à construção de identidades.

No plano do mundo físico, as produções mantiveram relação com a situação concreta de produção proposta pela intervenção didática, realizada no contexto escolar e destinada à

circulação entre colegas, professora e pesquisadora. Entretanto, no mundo sociossubjetivo, observa-se uma ampliação das representações dos estudantes acerca dos papéis assumidos na interação. O aluno deixa de ocupar somente a posição de sujeito escolar que responde a uma proposta de escrita e passa a assumir a identidade discursiva de um slammer, compreendendo que sua produção possui uma finalidade comunicativa específica: provocar reflexão, questionar desigualdades e produzir sentidos sobre a história e a cultura afro-brasileira.

Além disso, os textos revelam que os estudantes compreenderam o destinatário do gênero como um interlocutor ativo, capaz de ser questionado, sensibilizado e mobilizado pelo discurso poético. A presença de interpelações diretas, denúncias e reivindicações demonstra que os autores construíram uma relação discursiva marcada pela intenção de transformar percepções e confrontar discursos historicamente naturalizados sobre a população negra.

Desse modo, as produções finais evidenciam o desenvolvimento das capacidades de ação, pois os estudantes demonstram reconhecer o gênero slam como instrumento legítimo de participação social e posicionamento crítico. Essa apropriação dialoga com os princípios do LRC, uma vez que os textos não apenas tematizam questões raciais, mas revelam sujeitos capazes de compreender relações de poder, questionar processos de apagamento histórico e utilizar a linguagem como ferramenta de resistência e reconstrução de narrativas sobre a população negra.

A análise das produções finais evidencia um desenvolvimento significativo das capacidades discursivas dos estudantes, uma vez que os slams revelam domínio da infraestrutura textual proposta pelo ISD. Os alunos demonstraram compreender não apenas a temática do gênero, mas também os modos de organização do dizer, mobilizando de forma consciente diferentes tipos de discurso e sequências textuais para atingir objetivos comunicativos específicos.

No que se refere ao plano textual global, observou-se a apropriação da organização composicional característica do slam, marcada pelo uso de versos livres, estrofação e forte relação com a performance oral. Quanto ao plano geral, os textos apresentaram progressões temáticas complexas, geralmente estruturadas a partir de movimentos de denúncia, resgate histórico, afirmação identitária e reivindicação social, evidenciando a capacidade dos estudantes de planificar o conteúdo de maneira estratégica.

A predominância do discurso interativo demonstra que os estudantes compreenderam o slam como um espaço de interlocução e intervenção social, estabelecendo relações diretas com o destinatário por meio de interpelações, perguntas, imperativos e posicionamentos explícitos. Ao mesmo tempo, a presença do relato interativo permitiu a articulação entre

passado e presente, possibilitando o resgate de memórias históricas e a construção de contranarrativas sobre a experiência negra no Brasil.

Em relação às sequências textuais, verificou-se uma hibridização recorrente entre sequências argumentativas, explicativas, descritivas, narrativas e marcas da sequência dialógica, o que demonstra a capacidade dos estudantes de organizar o discurso em função dos efeitos de sentido pretendidos. Essa articulação evidencia que os alunos deixaram de produzir textos baseados apenas na exposição de ideias e passaram a construir arquiteturas discursivas capazes de sustentar posicionamentos críticos e produzir efeitos de conscientização social.

Desse modo, o desenvolvimento das capacidades discursivas ultrapassa o domínio de estruturas textuais e revela a apropriação do gênero slam como instrumento de ação social. Em diálogo com os princípios do LRC, os estudantes utilizaram a organização discursiva para questionar narrativas hegemônicas, valorizar a ancestralidade negra e produzir novas formas de representação da história e da identidade afro-brasileira. Assim, a infraestrutura textual dos slams analisados não se limita à organização do dizer, mas constitui um espaço de construção de sentidos, de fortalecimento da agentividade e de intervenção crítica na realidade social.

A análise das capacidades linguístico-discursivas evidencia que as produções finais apresentam um refinamento significativo na mobilização dos mecanismos responsáveis pela textualização e pela enunciação. Diferentemente das produções iniciais, nas quais predominavam escolhas linguísticas mais descritivas e pouco articuladas, os slams finais demonstram um uso consciente dos recursos de conexão, coesão nominal e verbal, gerenciamento de vozes e modalizações em função dos efeitos de sentido pretendidos.

No âmbito da textualização, observa-se que os estudantes passaram a utilizar operadores argumentativos, marcadores temporais e estratégias de referenciação para organizar a progressão temática e construir cadeias coesivas que sustentam a argumentação ao longo do texto. As escolhas lexicais deixam de desempenhar apenas uma função denominativa e passam a produzir processos de ressignificação identitária, sobretudo por meio da substituição de referentes historicamente estigmatizados por expressões associadas à ancestralidade, à resistência e ao protagonismo negro.

Quanto aos mecanismos enunciativos, verifica-se uma gestão cada vez mais consciente das vozes mobilizadas nos textos. As produções articulam a voz do autor, vozes sociais, personagens históricas e referências culturais, constituindo um tecido polifônico que amplia a força argumentativa dos slams. Paralelamente, as modalizações revelam o

posicionamento crítico dos estudantes diante das questões raciais, expressando avaliações, certezas, deveres e compromissos que conferem elevado grau de engajamento aos textos.

Esses resultados indicam que os estudantes desenvolveram não apenas conhecimentos sobre o funcionamento linguístico do gênero, mas também a capacidade de selecionar recursos gramaticais e enunciativos em função de seus objetivos comunicativos. Assim, as escolhas linguísticas deixam de ser compreendidas como elementos formais e passam a constituir instrumentos de ação social, permitindo aos alunos construir discursos de resistência, confrontar narrativas hegemônicas e produzir novas formas de significar a história e a identidade afro-brasileira. Tal desenvolvimento evidencia que a SDG favoreceu a ampliação das capacidades linguístico-discursivas em estreita articulação com os princípios do LRC.

A análise das produções finais evidencia que a SDG favoreceu o desenvolvimento das capacidades de significação dos estudantes, permitindo-lhes estabelecer relações cada vez mais complexas entre linguagem, história, cultura e práticas sociais. Diferentemente das produções iniciais, nas quais predominavam referências mais pontuais à temática racial, os slams finais revelam sujeitos capazes de interpretar criticamente processos históricos, reconhecer discursos socialmente cristalizados e produzir novas formas de significar a identidade negra e a formação da sociedade brasileira.

Observa-se, inicialmente, o fortalecimento da capacidade de relacionar o texto à identidade do agente-produtor (1CS), evidenciado pela construção de sujeitos discursivos que assumem posições de pertencimento, resistência e protagonismo. Paralelamente, os mapas semânticos mobilizados (2CS) deixam de organizar apenas conteúdos temáticos e passam a estruturar campos de significação que opõem apagamento e ancestralidade, opressão e resistência, invisibilidade e reconhecimento, orientando a interpretação do interlocutor.

Também se verifica o desenvolvimento das operações relacionadas ao reconhecimento dos pré-construídos sociais (4CS) e à articulação entre experiências individuais e processos macro-históricos (5CS). Os estudantes confrontam discursos naturalizados sobre democracia racial, colonização e escravidão, reinterpretando essas narrativas à luz de suas próprias experiências e das discussões promovidas ao longo da SDG.

Destaca-se, ainda, a mobilização da operação referente ao reconhecimento da sócio-história dos gêneros (7CS). Os alunos demonstram compreender o slam não apenas como um texto poético, mas como uma prática cultural historicamente vinculada à resistência, à denúncia e à valorização das vozes marginalizadas, apropriando-se conscientemente de suas formas de circulação e de seus propósitos sociais.

Ademais, a operação relativa ao posicionamento crítico diante das relações entre texto e contexto (8CS) manifesta-se de forma recorrente nas produções analisadas. Os estudantes utilizam a linguagem para questionar desigualdades, reivindicar reconhecimento histórico e valorizar a cultura afro-brasileira, revelando um processo de ampliação da consciência crítica e da agentividade. Esses resultados dialogam diretamente com os princípios do LRC, uma vez que evidenciam sujeitos capazes de interpretar criticamente discursos hegemônicos, produzir contranarrativas e utilizar a linguagem como instrumento de participação social e transformação da realidade.

Assim, o desenvolvimento das capacidades de significação constitui um dos principais resultados desta pesquisa, pois demonstra que a aprendizagem do gênero slam ultrapassou o domínio de suas características estruturais e possibilitou aos estudantes produzir novas formas de compreender, interpretar e intervir nas relações sociais mediadas pela linguagem.

De modo geral, a análise das quatro produções finais evidencia que a SDG favoreceu o desenvolvimento das capacidades multissemióticas dos estudantes, possibilitando-lhes integrar, de maneira articulada, recursos verbais e não verbais na construção dos sentidos do gênero slam. As notas de observação revelam uma progressiva ampliação do domínio da performance, perceptível no controle da entonação, na expressividade corporal, na manutenção do contato visual com o público e na apropriação do espaço de apresentação. Esses elementos deixaram de desempenhar uma função meramente estética para constituírem recursos discursivos essenciais à produção dos efeitos de denúncia, resistência e afirmação identitária presentes nos textos.

Sob a perspectiva do ISD, observa-se que os estudantes passaram a mobilizar diferentes semioses de forma integrada às capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas e de significação, demonstrando que a construção dos sentidos ultrapassa a dimensão verbal. Em diálogo com o LRC, verifica-se ainda que a performance se configurou como um espaço de reposicionamento identitário, no qual corpo, voz, olhar e gestos contribuíram para fortalecer a agência dos estudantes e transformar o slam em uma prática efetiva de intervenção social, valorização da ancestralidade negra e enfrentamento aos discursos racialmente hegemônicos.

A análise comparativa entre as produções iniciais e finais evidencia, para além dos avanços relacionados às capacidades de linguagem mobilizadas pelos estudantes, uma mudança significativa na forma de abordar as questões étnico-raciais. As produções iniciais mostraram representações frequentemente ligadas ao sofrimento, dor, escravidão, morte e experiências de violência historicamente enfrentadas pela população negra. Apesar de esses

elementos serem importantes para entender a história da população afro-brasileira, sua frequência sugere uma representação principalmente associada ao sofrimento e à vitimização.

Por outro lado, nas produções finais, observa-se uma mudança de perspectiva: os alunos mencionaram em seus versos Zumbi, Dandara, Solano Trindade, Conceição Evaristo, o termo quilombo como espaço de acolhimento e resistência, ação que demonstra reconhecimento e valorização de personalidades negras, figuras históricas, expressões culturais e diversas formas de protagonismo da população negra. Assim, as produções finais não só expandem o repertório temático utilizado pelos alunos, como também demonstram uma transformação na construção discursiva das representações da população negra, que começa a ser retratada também por meio de sua agência, resistência, produção cultural, intelectual e histórica. Essa alteração de trajetória representa um desdobramento significativo da intervenção realizada, pois indica uma mudança nas representações que antes eram predominantemente focadas na dor e na violência, agora incluindo também o reconhecimento, a valorização e o protagonismo negro.

As contribuições de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para a educação das relações étnico-raciais ajudam a entender essa mudança, um dos princípios estabelecidos pelo Parecer CNE/CP nº 1/2004 é que:

> O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (Brasil, 2004, p. 11)

A autora enfatiza a importância de que o ensino da história e cultura afro-brasileira transcenda os temas da escravização, racismo e discriminação, possibilitando o reconhecimento da presença, contribuição e protagonismo dos africanos e da população negra na formação da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, entender a história e a cultura afro-brasileira também pressupõe superar representações que restringem a experiência negra ao sofrimento, possibilitando a construção de referências positivas acerca de indivíduos, culturas, saberes e trajetórias negras. Os dados produzidos nesta pesquisa parecem corroborar essa perspectiva, uma vez que, nas produções finais, os estudantes ampliaram a representação da população negra ao incluir personalidades, referências culturais e históricas, além de formas de protagonismo que não estavam presentes nas produções iniciais.

Assim, o avanço percebido entre as produções iniciais e finais não se limita ao domínio de elementos composicionionais e discursivos do gênero slam. Ele também se reflete na forma como a temática étnico-racial é representada. Embora a experiência negra fosse inicialmente retratada principalmente por meio da dor, escravização e morte, as produções finais trazem novas formas de significação, que reconhecem os sujeitos negros, valorizam suas trajetórias, culturas e contribuições, além de afirmar seu protagonismo. Nesse contexto, a intervenção permitiu tanto a aquisição de recursos linguístico-discursivos para a criação do gênero slam quanto a expansão do repertório dos alunos para a construção de representações sobre a população negra. Esse aspecto é especialmente importante quando analisado sob a ótica dos princípios do LRC e das abordagens de educação das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender de que maneira o trabalho com o gênero textual slam, organizado por meio de uma SDG fundamentada no ISD e orientada pelos princípios do LRC, pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e para a construção de posicionamentos críticos acerca das relações étnico-raciais por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados obtidos evidenciaram avanços expressivos na apropriação das características composicionais do gênero, na organização discursiva das produções, na mobilização de recursos linguístico-discursivos, na construção de posicionamentos autorais e na incorporação de referências histórico-culturais relacionadas à resistência negra. Esses aspectos revelam um percurso de aprendizagem marcado pela ampliação das possibilidades de atuação dos estudantes por meio da linguagem.

Em relação às capacidades de linguagem, observou-se um desenvolvimento articulado das capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva, de significação e multissemiótica. Ao longo da intervenção, os estudantes passaram a compreender com mais consistência as condições de produção do gênero, organizar suas ideias de maneira mais coesa, selecionar recursos linguísticos de forma mais consciente e assumir posicionamentos discursivos mais definidos. Destaca-se, sobretudo, o fortalecimento da autoria, evidenciado pela presença mais expressiva de vozes sociais, pelo uso de modalizações e pela incorporação de referências históricas e culturais nas produções. Esses resultados corroboram o pressuposto do ISD de que as capacidades de linguagem não se desenvolvem de forma isolada, mas de maneira integrada, sendo mobilizadas simultaneamente durante a ação de linguagem.

No âmbito do LRC, verificou-se um avanço significativo na construção da consciência crítica dos estudantes. As produções finais passaram a evidenciar, com mais consistência, práticas discursivas de denúncia das desigualdades raciais, valorização da ancestralidade, reconstrução da identidade negra, contestação de discursos hegemônicos e defesa da justiça social. Tais elementos indicam que a sequência didática favoreceu não apenas a ampliação dos conhecimentos sobre a temática, mas também o desenvolvimento de formas mais críticas de interpretar e significar a realidade.

Os resultados permitem responder afirmativamente à questão norteadora desta pesquisa. As análises demonstram que o trabalho com o gênero slam, desenvolvido por meio de uma SDG fundamentada no ISD, favoreceu simultaneamente o desenvolvimento das capacidades de linguagem e do LRC, promovendo práticas de leitura e produção textual comprometidas com a justiça social. Além disso, os dados sugerem que a ampliação das

capacidades de linguagem constitui uma condição importante para a construção do LRC, uma vez que o fortalecimento dos recursos discursivos possibilitou aos estudantes elaborar posicionamentos mais complexos, reinterpretar a história afro-brasileira e assumir maior protagonismo na produção de discursos de resistência.

Do ponto de vista pedagógico, esta pesquisa evidencia o potencial do trabalho com gêneros textuais, especialmente o slam, como prática social significativa para o ensino de Língua Portuguesa. A articulação entre os pressupostos do ISD e os princípios do LRC amplia as possibilidades de atuação docente ao promover, simultaneamente, o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na transformação da realidade social. Além da elaboração e aplicação da SDG, a pesquisa sistematiza um modelo analítico que integra categorias do ISD aos princípios do LRC, oferecendo um referencial que poderá subsidiar futuras investigações e práticas pedagógicas. Essa proposta mostra-se particularmente relevante diante dos desafios relacionados à implementação da Lei nº 11.645/08, ao disponibilizar fundamentos teórico-metodológicos para práticas comprometidas com a valorização da história e da cultura afro-brasileira.

Como toda investigação, este estudo apresenta algumas limitações. O corpus analisado restringe-se a uma única turma e a um período específico de intervenção, o que impossibilita generalizações mais amplas. Além disso, o tempo destinado à aplicação da SDG pode não ter sido suficiente para que todos os estudantes desenvolvessem plenamente as capacidades de linguagem e o LRC. Esses aspectos apontam para a necessidade de novas pesquisas que ampliem o tempo de acompanhamento, o número de participantes e a diversidade de contextos escolares investigados.

Como possibilidade de continuidade, sugere-se a realização de estudos que acompanhem o desenvolvimento dessas capacidades ao longo de diferentes etapas da Educação Básica, bem como a aplicação da proposta em distintos contextos educacionais. Também se considera pertinente aprofundar as investigações sobre as relações entre linguagem, identidade e práticas pedagógicas antirracistas, fortalecendo o diálogo entre o ISD e perspectivas críticas da educação.

Em síntese, ensinar Língua Portuguesa por meio do gênero slam significa muito mais do que trabalhar um gênero oral performático. Significa criar oportunidades para que os estudantes utilizem a linguagem como instrumento de ação social, de reconstrução identitária e de enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas. Nessa perspectiva, o ISD e o LRC mostram-se referenciais teóricos complementares, capazes de sustentar uma educação

linguística comprometida com a formação de sujeitos críticos, autores de seus próprios discursos e agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

AGOSTINHO, Kamilly Vitória Ferreira. **Eu tenho que me entender**. 2025

AGOSTINHO, Kamilly Vitória Ferreira. **Sessenta e um**. 2025

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa.** Raído, Dourados, MS, v. 6, n.11, jan./jun. 2012.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD**. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. (org.). Literatura e Língua portuguesa na Educação Básica: ensino e mediações formativas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no brasil In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. (25-58)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 1, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

_____. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 6 jan. 1989.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília,** DF: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das**

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem**, **textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2009.

_____. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Traduzido por Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. / Jean-Paul Bronckart; tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fábio Delano Vidal Carneiro. -2. ed. - Fortaleza: Parole et vie, 2023.

CADILHE, Alexandre José**. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores**. Raído, Dourados, v. 14, n. 36, p. 56-79, dez. 2020.

CARDOSO, Lourenço. "**Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista"**. *Localización: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Manizales, v. 8, n. 1, pp. 607-30, 2010.

CASTELLANI, Rithielle Aparecida; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero**. Entrepalavras, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 196-214, maio/ ago. 2018.

CORDER, S. Pit. Introducing Applied Linguistics. Harmmondsworth: Penguin Education, 1973.

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory: some introductory notes**. 1989. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatiane Carréra. et al. (org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. Entretextos, Londrina, v. 24, n. 1Esp., p. 54-76, 2023.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Potencial das capacidades de significação na transposição didática em material da Olimpíada de Língua Portuguesa**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 24, p. 1-21, 2024. e-1982-4017-24-43.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. The University of Chicago Legal Forum**. n. 140 p.139-167, 1989.

D'ALVA, Roberta Estrela. **Slam: voz de levante**. Rebento. São Paulo, n.10, p. 268-286, 2019.

DOLZ, Joaquim. Seminário 2015. **Palestra Prof. Joaquim Dolz**. 2015. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc. Acesso em: 15 fev. 2023.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Orais e escritos na escola.** Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

Dolz, J. (2016). As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, 32(1). Recuperado de https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773

Damiani, M. F., Rochefort, R. S., Castro, R. F. de, Dariz, M. R., & Pinheiro, S. S. (2013). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos De Educação, (45), 57-67. https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822

DÍAZ, DAMIÁN ; CRISTOVÃO, VERA LÚCIA LOPES ; Barros, Eliana Merlin Deganutti de . **Características do procedimento Sequência Didática de Gêneros e sua recepção entre docentes de línguas e pesquisadores**. ENTRETEXTOS (UEL), v. 23, p. 12-33, 2023.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n.16, p. 181-191. 2000.

FACUNDINI, Diego. **Estudo identifica viés racial de professores brancos na avaliação escolar de estudantes pretos.** Jornal da USP. São Paulo, 25 de set. 2025. Disponível em: https://jornal.usp.br/diversidade/estudo-identifica-vies-racial-de-professores-brancos-na-avaliacao-escolar-de-estudantes-pretos/ Acesso em: 07 de out. 2025.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2015.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

JANOARIO, Ricardo de Souza. **Decolonizar o currículo é possível? Apontamentos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** *Periferia*, *15*(1), e78553. https://doi.org/10.12957/periferia.2023.78553

KLEIMAN, Angela Bustos**. Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso, [S.l.], v. 9, n. 2, p. Port. 72-91 / Eng. 78-97, nov. 2014. ISSN 2176-4573.

_____**. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações**. In: MOITA LOPES, L. P. DA (org.) Linguística Aplicada na Modernidade Recente. 1ª ed. – São Paulo: Parábola. 2013

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, *28*(2), 375–400. 2010 https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? Qualitative Studies in Education**, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998.

_____. Para além de uma educação multicultural: Teoria Racial Crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. [Entrevista cedida a] Luís Armando Gandín; Júlio Emílio Diniz-Pereira; Álvaro Moreira Hipólito. Educação & Sociedade, Campinas, SP, ano 23, n. 79, p. 275-293, 2002.

LEWIN, Kurt. Action Research and Minority Problems. **Journal of Social Issues,** v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.

MELO, Lucas Anderson Neves de; VIANA JOSÉ DE MIRA , Ane Patricia. **O pretuguês em sala de aula: racismo linguístico e as práticas pedagógicas da(o) docente de língua portuguesa**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1395–1412, 2021.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUZA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras** /1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022. ARTIGO DE FERREIRA 2022

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (2004) **Contemporaneidade e construção do conhecimento na área de estudos linguísticos**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) Linguistica aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto. 2009.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, p85-105. 2006

MOITA LOPES, Luiz Paulo; GONZALES, Clarissa Rodrigues; MELO, Glenda Cristina Valim; GUIMARÃES, Thayse Figueira. **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe social**. São Paulo: Parábola, 2022

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999

NASCIMENTO, Delcio Dantas. **Seminário escolar na fundação casa: hiperinstrumento multissemiótico para o desenvolvimento da fala pública e do agir cidadão.** 2019, 365 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

NEVES, Cynthia Agra de Brito. ***Au revoir,* Copa do Mundo de Slam: questões de gênero, raça e decolonialidade nas poesias-slams do Sul Global**. Dossiê Trabalhos em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos em Linguagem (IEL). Campinas, SP, v.63, n.2, mai./ago. 2024.

NEVES, C. A. B.. Slam e educação: Gênero, raça e decolonialidade nas performances poéticas de estudantes brasileiros e franceses Slam and education: Gender, race and decoloniality in the poetic performances of Brazilian and French students. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS, p. 1-18, 2025.

NEVES, C. A. B. Slams - letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. Linha D'Água, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92–112, 2017. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v30i2p92-112. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615. Acesso em: 27 mar. 2026.

OLIVEIRA, Cleber José de; BARROS, Patrícia Marcondes de. Slam`s, a poesia viva das ruas: entrevista com Emerson Alcalde. Boitatá, Londrina, v. 19, n. 38, p. 1–5, 2024. DOI: 10.5433/boitata.2024v19.e51552. Disponível em:https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/51552. Acesso em: 27 mar. 2026.

PIMENTEL, Carolina. **Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro.** Agência Brasil. Brasília, 18 de abr. 2023 Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro Acesso em: 29 de nov. 2025

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

_____. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017. (Coleção Feminismos Plurais).

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. 206f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP. 2009.

SOUZA, Everton Gelinski Gomes; STUTZ, Lidia**. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros.** Trabalhos em Linguística Aplicada, *58*(3), 1542–1574. 2019

SILVA, Ana Carla Flores da. **Hoje eu me saudo.** 2025

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo.** Eutomia*,* Recife/PE, v. 14, n. 1, p. 313-334, 2014.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.25, Abr. 2003.

THIOLLENT, Michel**. Metodologia da pesquisaação**. São Paulo: Cortez Editora, 2022. Ebook. ISBN 9786555553055.

APÊNDICES

1° Módulo – Slam – A poesia do povo

Objetivo geral: Reconhecer o Slam como gênero de performance poética, seu contexto de produção e sua relevância social, aproximando os estudantes da oralidade e das temáticas raciais.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre como Raça e racismo influenciam na organização da sociedade;

- Identificar e empregar elementos estruturais e linguísticos do Slam.

Dia 09/10 – 2 Aulas

1° Momento - Atividade de leitura sobre a origem do Slam e dois exemplos: Aproveita e pega a visão e Ampara o desamparo.

-Observação da estrutura escrita e do conteúdo temático.

Questões para reflexão:

a) Quem é o emissor do texto?

b) A quem se destina?

c) Quais assuntos são abordados na poesia?

d) Qual será o tipo de suporte em que os textos são divulgados?

e) Que tipo de linguagem é possível observar no Slam?

f) Os textos são escritos em versos ou prosa?

2° Momento – Exposição dos vídeos em que as poetas performam o texto lido anteriormente, para observar da entonação, gestos, e performance das slammers.

Questões para discussão:

a) Durante a performance o tom de voz permanece o mesmo?

b) Quais gestos podem ser observados?

c) Qual é a postura corporal das slammers?

3° Momento – Exposição de dois vídeos de finalistas da Batalha de Slam Interescolar realizada na cidade de São Paulo.

4° Momento – Produção de um quadro coletivo sobre as características do Slam (quem fala, para quem, onde circula, finalidades).

Atividade na lousa:

Complete a tabela com as informações sobre o Slam:

Quem fala?	Para quem fala?	Onde é publicado?	Linguagem utilizada?	Qual é a finalidade?

“Slam” é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos

Poesia falada criada nos anos 1980, em Chicago, chegou ao Brasil e reivindica cultura jovem, popular e negra

A poesia falada e apresentada para grandes plateias não é um fato novo, porém, a grande diferença é que hoje a poesia falada se apresenta para o povo e não para uma elite — estamos falando da poesia *slam*. Essa palavra surgiu em Chicago, em 1984, e hoje a *poetry slam*, como é chamada, é uma competição de poesia falada que traz questões da atualidade para debate. *Slam* é uma expressão inglesa cujo significado se assemelha ao som de uma “batida” de porta ou janela, “algo próximo do nosso ‘pá!’ em língua portuguesa”, explica Cynthia Agra de Brito Neves, em artigo recém-publicado na revista *Linha D’Água*. Nas apresentações de *slam* o poeta é performático e só conta com o recurso de sua voz e de seu corpo.

A *poetry slam*, também chamada “batalha das letras”, tornou-se, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural e artístico no mundo todo, um novo fenômeno de poesia oral em que poetas da periferia abordam criticamente temas como racismo, violência, drogas, entre outros, despertando a plateia para a reflexão, tomada de consciência e atitude política em relação a esses temas. Os campeonatos de poesias passam por etapas ao longo do ano, de fevereiro a novembro, são compostos de três rodadas e o vencedor, escolhido por cinco jurados da plateia, é premiado com livros e participa do Campeonato Brasileiro de Slam (Slam Br). O poeta vencedor dessa etapa competirá na Copa do Mundo de Slam, realizada todo ano em dezembro, na França.

(...)
Fonte: https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/

Exemplos:

Aproveita e pega a visão

Peço licença pra chegar
So pra voces nao falarem que eu sou mal educada
Mas vou começar falando pra vocês lavarem a boca
pra falarem da nossa caminhada
Falaram que agente tá se achando
ah… jura?
Ainda bem porque eu já fiquei perdida por muitos anos

Acharam que a gente ia esquecer?
O que fizeram e fazem
o nosso povo sofrer
vocês lembram das crianças
que o passado
era só escravo
que o futuro
teremos que implorar
por cada centavo
fizeram a gente ter vergonha
de cada traço herdado
Enquanto a gente torcia por um jogo
Outras pessoas sofriam pela cor da sua pele
Mas feito isso
Fora do estádio
Não nos trataram com ternura
Então agora e poucas ideias
Quase nenhum
Meus pais me ensinaram a jamais temer
Então agora nao vou abaixar a cabeça

Vou mostrar como nós também sabe fazer
Então dá licença pra nóis passar
Respeita
Que eu não sou das branca
Princesinha isabel
Sejamos verdadeiro
Eu me curvo mesmo
pra quem chegou primeiro
E me inspira pegar no microfone
Tipo
Nina Simone
Pra cada história embranquecida durante a nossa caminhada
De Milton Santos e Machado de Assis
Venham pra dar uma iluminada
De Carolina Maria de Jesus
A Conceição Evaristo
E todos _____ preta
Também é a cor de Cristo
E que fica Difícil
Branco e Loiro nascido no egito
Que o tempo mude
E a gente quebre tabu
Arrasando que nem Majuh
Que a gente começa a vencer na vida
Que nem Drika e Emicida
Sairemos de nego drama

pra entrar na fama
E sejamos Racionais quando eu digo que o nosso padrão vai ser caro
E vão ter vários casais pic Taís e Lázaro
E não tamo mirando baixo
E nem falando asneira
Vacila ai
Que o _____ não é brincadeira
Temos Luz que nos conduz
Alcione, Péricles e Arlindo Cruz
E nós num vai parar

Deixa a melissa das minas
Deixa o Juliet dos caras
E antes de destravar no passinho do romano, toma vergonha na cara
Deixa a melissa dos caras
Deixa o Juliet das minas
E passinho do romano não cultura da burguesia
É CULTURA DA PERIFERIA

Então
Para! Não destrava, não sarra
Para ! Não mata, não lhe pertence
Para ! Não utiliza, não gourmetiza não precariza
Para !
APROVEITA E ME LARGA,
PQ EU NÃO FIZ NADA!
OS PRETO NÃO FEZ NADA !
RAFAEL BRAGA NÃO FEZ NADA
LUANA BARBOSA NÃO FEZ NADA
JOÃO VITOR NÃO FEZ NADA
A BABY NÃO FEZ NADA !

Mas essa hora, já morreu mais um na quebrada.

Jéssica Campos

Ampara o Desamparo

Se tentarem te derrubar...
Num dêxa, num dêxa
Deixô deu cara no muro
E ginga e mexe os pauzinho
E dá os seus pulo
Se a chave num tá no chavêro
Arromba o portão
E serra as barras dessa cela
Feita de dor e de escuridão

No desamparo a amperagem da revolta é mil volts

Temperatura do sangue bombando é mil grau
E suportar a pressão é trabalho de herói
Mas se ""Zumbi Somos Nós não é mais pessoal

Que tal?
Sem saber se amanhã vai ter chão pra pisar prosseguir caminhando sempre em frente sem olhar pra trás.
Na fé que esse mundo vai ser justo e bom pra viver em paz, sem sinhozinho , sem capataz
Sem pau, nem cachorro correndo atrás, geral na calada,
Sem tiro, sem mágoa , sem solidão
Pai desconhecido , escola vazia, sem choro nem vela ou caixão
Sem fome ou intriga da oposição.

Então
Falar é fácil , eu sei e isso não é
Sermão
Que a escolha é encolha
Se não tem
Opção
Que o caminho bifurca
E turva a
Visão
Mas quem guia tá no peito,
Se chama CORAÇÃO

Junta todo mundo pra somá e não tem mais eles e vocês
Agora é nóis porque é só junto que se combate a estupidez
Bota a boca no mundo contra o desamparo e a escassez
Vai pra rua, vai pra pista, grita: Fora Temer, aqui não tem boi pra golpista

É muita idéia que vem
E o desafio é colocar em prática
Precisamos além grana , de gana ação, de estratégia e tática
Pois ainda não encontramos a fórmula mágica
E ainda é preciso desapegar do passado,
E tudo nos pede pra virar o disco, virar a página.

Superar o sistema binário, ampliar o vocabulário
Plasmar o futuro e a vitória na maior disputa, que é pelo imaginário
Novos atores, novo texto , nova luz e um novo cenário
Pois não adianta negar , a Nova Era chegou, ela é real e se chama Aquarius

E se tudo isso for só poesia o ainda peito não para de sangrar
Se as palavras num derem conta e nada mais adiantar
Se é como uma selva e "makes you wonder how you kee going under"
Dá um play no Stevie Wonder e deixa a roda girar.

Roberta Estrela D'Alva

Dia 16/10 – 2 Aulas

1° Momento – Leitura e reflexão sobre a importância da oralidade – Texto sobre Os Griots.

2° Momento – Leitura da música "Diário de um detento" Racionais MC's

Questões para Roda de conversa:

- Há semelhanças entre os griots e os rappers? E aos slammers?

- Em nossa cultura, qual valor é atribuído a palavra falada?

- Você tem facilidade para falar e ser compreendido?

A importância de Griôs na socialização de saberes e de fazeres da cultura

A palavra *griô* tem origem na tradição oral africana, utilizada para designar mestres portadores de saberes e fazeres da cultura, esses transmitidos oralmente. Segundo a *griô* Adwoa Badoe, entre os povos do oeste da África, os *griôs* são aqueles que há séculos preservam e transmitem as histórias – principalmente as que se referem aos grandes líderes e à formação dos reinos, mas também às pessoas comuns. Tradicionalmente, os *griôs* contavam a história de seu povo na forma de poemas ou canções. Com o passar do tempo e com as mudanças que se processaram nas sociedades africanas, as maneiras de contar as histórias e mesmo alguns de seus episódios foram sendo alterados, de maneira a adaptar as narrativas tradicionais ao mundo contemporâneo.

A palavra *griô* ao ser incorporada à cultura brasileira teve seu sentido ampliado, sendo agregadas ao oficio do *griô* outras ações, como cantoria, dramaturgia, danças, além da contação de histórias; mas sem perder a sua referencialidade, quanto à valorização de transmissão de saberes por meio da tradição oral.

Para a literatura africana o dono das histórias, o primeiro griô, teria sido Kwaku Ananse, o *Homem Aranha*. Pois, ele foi o único que conseguiu trazer para a Terra as histórias. Ananse o responsável pela divulgação de contos populares e mitos africanos por toda a África, Europa, Ásia e Américas.

No Brasil coube ao Mestre Didi – Deoscóredes Maximiliano dos Santos, a condição de porta-voz autorizado da tradição negra na Bahia. Reconhecido internacionalmente pela estética afro-brasileira, o artista plástico e escritor divulgou em seus contos populares, lendas e mitos africanos, publicados em versão bilíngue, português-yorubá, o sobrenatural em harmonia com o cotidiano.

Em seus contos Mestre Didi escrevia como falava, pois para ele as suas narrativas deviam ser entendidas de forma simples, já que nas narrativas a linguagem se mantem móvel, sempre aberta a uma nova narração individual e oral.

Não só na Bahia, mas em vários estados nacionais estão se estruturando políticas afirmativas para a inserção de *griôs* em diferentes espaços educativos. No Rio Grande do Sul, a nível estadual, há a Lei Griô, que a exemplo da lei nacional em tramitação, objetiva a valorização e o reconhecimento da tradição oral, buscando entre outras medidas a preservação desses mestres da tradição oral e sua inserção nas escolas. A proposta de inserção de *griôs* na escola tem como meta o rompimento com a lógica positivista em que a educação é separada da cultura. Além dessa empreitada tem-se também outra, que é a formação de futuros *griôs*.

Em alguns espaços sociais a inserção desses metres da cultural oral vem se constituindo como uma opção de turismo sustentável, como exemplo “As trilhas *griôs* da Chamada Diamantina (BA)”, as quais tem em seu roteiro turístico a contação de histórias e de mitos, e a apresentação dos costumes da comunidade. Para isso a comunidade, com apoio de pesquisadores, tem realizado levantamento desse acervo cultural, incentivado os moradores a reconstituírem a história do lugar e a participarem dos projetos. Se constituindo, assim, como uma pedagogia *griô.*

A cultura na perspectiva *griô* não é dicotômica. Não se explica o mundo fragmentando-o; ao contrário, aborda-o por todos os ângulos possíveis, explica-o por parábolas, por analogias, por relações simbólicas e por experimentação. Daí a riqueza de se ouvir mitos, lentas e contos, uma vez que o elemento verbal da história, escrito, desprovido de som, de respiração, despojado da relação interpessoal, é apenas sua imagem mumificada.

Fonte: https://www.processocom.org/2016/06/01/a-importancia-de-grios-na-socializacao-de-saberes-e-de-fazeres-da-cultura/

Música: Diário de um detento

São Paulo
Dia primeiro de outubro de 1992
Oito horas da manhã

Aqui estou mais um dia
Sob o olhar sanguinário do vigia
Você não sabe como é caminhar com a cabeça na mira de uma HK
Metralhadora alemã ou de Israel
Estraçalha ladrão que nem papel

Na muralha, em pé
Mais um cidadão José
Servindo um Estado, um PM bom
Passa fome, metido a Charles Bronson
Ele sabe o que eu desejo, sabe o que eu penso
O dia tá chuvoso, o clima tá tenso
Vários tentaram fugir, eu também quero
Mas em um a cem, a minha chance é zero
Será que Deus ouviu minha oração?
Será que o juiz aceitou a apelação?
Mando um recado lá pro meu irmão
Se tiver usando droga, tá ruim na minha mão
Ele ainda tá com aquela mina?
Pode crer, moleque é gente fina
Tirei um dia a menos ou um dia a mais
Sei lá, tanto faz, os dias são iguais
Acendo um cigarro e vejo o dia passar
Mato o tempo pra ele não me matar
Homem é homem, mulher é mulher
Estuprador é diferente, né?
Toma soco toda hora, ajoelha e beija os pés
E sangra até morrer na Rua 10
Cada detento, uma mãe, uma crença
Cada crime, uma sentença
Cada sentença, um motivo, uma história de lágrima
Sangue, vidas inglórias, abandono, miséria, ódio
Sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo
Misture bem essa química, pronto
Eis um novo detento
Lamentos no corredor, na cela, no pátio
Ao redor do campo, em todos os cantos
Mas eu conheço o sistema, meu irmão, ahn
Aqui não tem santo
Ra-ta-ta-tá, preciso evitar
Que um safado faça minha mãe chorar

Minha palavra de honra me protege
Pra viver no país das calças bege
Tic-tac, ainda é nove e quarenta
O relógio na cadeia anda em câmera lenta

Ra-ta-ta-tá, mais um metrô vai passar
Com gente de bem, apressada, católica
Lendo jornal, satisfeita, hipócrita
Com raiva por dentro, a caminho do centro
Olhando pra cá, curiosos, é lógico
Não, não é não, não é o zoológico
Minha vida não tem tanto valor
Quanto seu celular, seu computador
Hoje tá difícil, não saiu Sol
Hoje não tem visita, não tem futebol
Alguns companheiros têm a mente mais fraca
Não suporta o tédio, arruma quiaca
Graças a Deus e à Virgem Maria
Faltam só um ano, três meses e uns dias
Tem uma cela lá em cima fechada
Desde terça-feira ninguém abre pra nada
Só o cheiro de morte e Pinho Sol
Um preso se enforcou com o lençol
Qual que foi? Quem sabe não conta
Ia tirar mais uns seis de ponta a ponta
Nada deixa um homem mais doente
Que o abandono dos parentes
Aí, moleque, me diz, então, cê quer o quê?
A vaga tá lá esperando você
Pega todos seus artigos importado
Seu currículo no crime e limpa o rabo
A vida bandida é sem futuro
Sua cara fica branca desse lado do muro
Já ouviu falar de Lúcifer?
Que veio do Inferno com moral
Um dia no Carandiru, não, ele é só mais um
Comendo rango azedo com pneumonia
Aqui tem mano de Osasco, do Jardim D'Abril, Parelheiros
Mogi, Jardim Brasil, Bela Vista, Jardim Ângela
Heliópolis, Itapevi, Paraisópolis
Ladrão sangue bom tem moral na quebrada
Mas pro Estado é só um número, mais nada
Nove pavilhões, sete mil homens
Que custam trezentos reais por mês cada
Na última visita, o neguinho veio aí
Trouxe umas fruta, Marlboro, Free
Ligou que um pilantra lá da área voltou

Com Kadett vermelho, placa de Salvador
Pagando de gatão, ele xinga, ele abusa
Com uma nove milímetro embaixo da blusa
Aí, neguinho, vem cá, e os mano? Onde é que tá?
Lembra desse cururu que tentou me matar?
Aquele puta é ganso, pilantra corno manso
Ficava muito doido e deixava a mina só
A mina era virgem e ainda era menor
Agora faz chupeta em troca de pó
Esses papo me incomoda, se eu tô na rua, é foda
É, o mundo roda e ele pode vir pra cá
Não, já, já, meu processo tá aí
Eu quero mudar, eu quero sair
Se eu trombo esse fulano, não tem pá, não tem pum
Vou ter que assinar um 121

Amanheceu com Sol, dois de outubro
Tudo funcionando, limpeza, jumbo
De madrugada, eu senti um calafrio
Não era do vento, não era do frio
Acerto de conta tem quase todo dia
Tem outra logo mais, ahn, eu sabia
Lealdade é o que todo preso tenta
Conseguir a paz de forma violenta
Se um salafrário sacanear alguém
Leva ponto na cara igual Frankenstein
Fumaça na janela, tem fogo na cela
Fudeu, foi além, se pã, tem refém
Na maioria se deixou envolver
Por uns cinco ou seis que não têm nada a perder
Dois ladrões considerados passaram a discutir
Mas não imaginavam o que estaria por vir
Traficantes, homicidas, estelionatários
Uma maioria de moleque primário
Era a brecha que o sistema queria
Avise o IML, chegou o grande dia
Depende do sim ou não de um só homem
Que prefere ser neutro pelo telefone
Ra-ta-ta-tá, caviar e champanhe
Fleury foi almoçar, que se foda a minha mãe
Cachorros assassino, gás lacrimogêneo
Quem mata mais ladrão ganha medalha de prêmio
O ser humano é descartável no Brasil
Como Modess usado ou Bombril
Cadeia guarda o que o sistema não quis
Esconde o que a novela não diz
Ra-ta-ta-tá, sangue jorra como água

Do ouvido, da boca e nariz
O Senhor é meu pastor, perdoe o que Seu filho fez
Morreu de bruços no Salmo 23
Sem padre, sem repórter, sem arma, sem socorro
Vai pegar HIV na boca do cachorro
Cadáveres no poço, no pátio interno
Adolf Hitler sorri no inferno
O Robocop do governo é frio, não sente pena
Só ódio e ri como a hiena
Ra-ta-ta-tá, Fleury e sua gangue
Vão nadar numa piscina de sangue
Mas quem vai acreditar no meu depoimento?
Dia três de outubro, diário de um detento

3° Momento - Diferenciação entre verso fixo e verso livre.
Soneto de fidelidade, Zumbi e Eu-mulher

- Quem é o eu-lirico do poema de Vinicius de Moraes? E de Conceição Evaristo? E de Solano Trindade?

- Qual é a temática dos textos?

- Você sabe o que são figuras de linguagem?

4° Momento: Explicação sobre repetição, metáfora e analogia. Atividade em duplas de análise e observação de exemplos das figuras de linguagem ensinadas.

POESIAS PARA LEITURA:

Soneto de Fidelidade

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

Vinicius de Moraes

Zumbi

Zumbi morreu na guerra
Eterno ele será
Rei justo e companheiro
Morreu pra libertar
Zumbi morreu na guerra
Eterno ele será
Se negro está lutando
Zumbi presente está
Herói cheio de glória
Eterno ele será
À sombra da gameleira
A mais frondosa que há
Seus olhos hoje são lua
Sol
Estrelas a brilhar
Seus braços são
Troncos de árvore
Sua fala é vento
É chuva
É trovão
É rio
É mar

Solano Trindade

Eu-Mulher

Uma gota de leite
me escorre entre os seios.
Uma mancha de sangue
me enfeita entre as pernas.
Meia palavra mordida
me foge da boca.
Vagos desejos insinuam esperanças.

Eu-mulher em rios vermelhos
inauguro a vida.
Em baixa voz
violento os tímpanos do mundo.
Antevejo.
Antecipo.
Antes-vivo

Antes – agora – o que há de vir.
Eu fêmea-matriz.
Eu força-motriz.

Eu-mulher
abrigo da semente
moto-contínuo
do mundo.

Conceição Evaristo

Módulo 2 – Voz e corpo – meu corpo é poético!

Dia 22/10

1° Momento – Roda de conversa sobre os conhecimentos aprendidos até agora sobre o Slam e a cultura afro-brasileira.

Questões:

a) O que está achando da SDG?

b) O que mais te chamou atenção sobre a história e cultura afro-brasileira até aqui?

c) Há sugestões de atividades para as próximas aulas?

d) O que mais gostou de aprender sobre o gênero Slam?

2° Momento – Exposição do Slam "Minimelimetros" de Luz Ribeiro.

Atividade oral a partir das questões:

a) Quem é o emissor físico? E o sóciossubjetivo?

b) Quem são os destinatários?

c) Qual é conteúdo temático da poesia?

d) A finalidade da poesia é?

3° Momento- Identificação das Figuras de Linguagem presentes no Slam.

Questões orais:

- Há na poesia figuras de linguagem? Quais?

4° Momento - Leitura do trecho do livro Quarto de despejo – Carolina Maria de Jesus e identificação das capacidades de ação e figuras de linguagem.

Atividade oral, a partir das questões:

a) Quem é o emissor físico? E o sóciossubjetivo?

b) Quem são os destinatários?

c) Qual é conteúdo temático do trecho lido?

d) A finalidade do texto é?

e) Há no texto figuras de linguagem? Quais?

Carolina Maria de Jesus

13 de Maio. Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpatico para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

...Nas prisões os negros eram os bodes expiatorios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair. ...Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

– Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:

– "Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude catar papel. Agradeço, Carolina".

...Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetaculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!

****

15 de maio. Tem noite que eles improvisam uma batucada e não deixa ninguém dormir. Os visinhos de alvenaria já tentaram com abaixo assinado retirar os favelados. Mas não conseguiram. Os visinhos das casas de tijolos diz

– Os políticos protegem os favelados.

Quem nos protege é o povo e os Vicentinos. Os políticos só aparecem aqui nas epocas eleitoraes. O senhor Cantidio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradavel. Tomava nosso café, bebia nas nossas xicaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Câmara dos Deputados não criou um progeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais.

...Eu classifico São Paulo assim: O Palacio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.

...A noite está tepida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido. Começo ouvir uns brados. Saio para a rua. É o Ramiro que quer dar no senhor Binidito. Mal entendido. Caiu uma ripa num fio da luz da casa do Ramiro. Por isso o Ramiro queria bater no senhor Binidito. Porque o Ramiro é forte e o senhor Binidito é fraco.

O Ramiro ficou zangado porque eu fui a favor do senhor Binidito. Tentei consertar os fios. Enquanto eu tentava concertar o fio o Ramiro queria espancar o Binidito que estava alcoolisado e não podia para em pé. Estava inconciente. Eu não posso descrever o efeito do alcool porque não bebo. Já bebi uma vez, em caráter experimental, mas o alcool não me tonteia.

Enquanto eu pretendia concertar a luz o Ramiro dizia:

– Liga a luz, liga a luz sinão eu te quebro a cara.

O fio não dava para ligar a luz. Precisava emendá-lo. Sou leiga na eletricidade. Mandei chamar o senhor Alfredo, que é o atual encarregado da luz. Ele estava nervoso. Olhava o senhor Binidito com despreso. A Juana que é esposa do Binidito deu cinquenta cruzeiros para o senhor Alfredo. Ele pegou o dinheiro. Não sorriu. Mas ficou alegre. Percebi pela sua fisionomia. Enfim o dinheiro dissipou o nervosismo.

16 de maio. Eu amanheci nervosa. Porque eu queria ficar em casa, mas eu não tinha nada para comer.

...Eu não ia comer porque o pão era pouco. Será que é só eu que levo esta vida? O que posso esperar do futuro? Um leito em Campos do Jordão. Eu quando estou com fome quero matar o Janio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos.

****

17 de maio. Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil? Eu estava discontente que até cheguei a brigar com meu filho José Carlos sem motivo.

...Chegou um caminhão aqui na favela. O motorista e o seu ajudante jogam umas latas. É linguiça enlatada. Penso: é assim que fazem esses comerciantes insaciaveis. Ficam esperando os preços subir na ganancia de ganhar mais. E quando apodrece jogam fora para os corvos e os infelizes favelados.

Não houve briga. Eu até estou achando isto aqui monotono. Vejo as crianças abrir as latas de linguiça e exclamar satisfeitas:

– Hum! Tá gostosa!

A dona Alice deu-me uma para experimentar. Mas a lata está estufada. Já está podre.

(*Quarto de despejo*, p. 29-31)

Elementos observáveis no texto	SIM	NÃO
O emissor reconhece sua condição social		
O emissor demonstra conhecimento sobre a história de seus ancestrais		
O emissor se reconhece como porta-voz da sua comunidade		
O emissor demonstra alienação em relação as causas de sua situação social		
Nota-se a compreensão sobre desigualdades sociais		
O emissor escreve de forma despretensiosa		
O emissor utiliza sua escrita como forma de denúncia		

5° Momento – Leitura do conto Olhos D'água de Conceição Evaristo e questões de interpretação.

Olhos d'água

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias, se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo ela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas

antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. Aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorríamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umas viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas a mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no outro dia, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

E assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.
Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.
Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando minha filha falou:
Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?
(In: *Olhos d'água*, p. 15-19)

1- Quem é o emissor físico do conto? E sociossubjetivo?

2- Em que contexto social e econômico a mãe da narradora vivia?

3- Que aspectos do racismo e desigualdade social estão presentes na história? Dê exemplos.

Módulo 2 – Voz e corpo – meu corpo é poético!

Dia 06/11

1° Momento – Explicação oral sobre a importância da performance com a convidada Thais Bernandes;

2° Momento - Atividade de entonação e gestos com a atriz Thais Bernardes;

1° Passo – Em duplas, olhar fixamente para os olhos do parceiro, para treinar concentração;
2° Passo – Encenação de uma situação de perigo, um sendo a vítima que pede socorro e o outro sendo o salvador;
3° Passo – Encenação de um membro sendo um palhaço e um sendo um ranzinza, para treinar a expressão facial.
4° Passo – Apresentação oral do nome de um colega, para prática de entonação e postura.

3° Momento - Exposição do vídeo da música Histórias para ninar gente grande, samba-enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Magueira vencedora do Carnaval de 2019 do Rio de Janeiro.

Conversa sobre a letra da música:
- Você conhece algum dos nomes citados na canção?
- O que o título da canção sugere?

4° Momento – Atividade de leitura de uma notícia "Conheça os heróis citados no samba e no enredo da Mangueira no carnaval de 2019"

5° Momento – (ATIVIDADE NÃO FEITA, DEVIDO AO TEMPO EXTRA UTILIZADO PELA CONVIDADA) Exposição do Slam 1 "Minimelimetros" de Luz Ribeiro, versão da poetisa sozinha; Slam 2 "A menina que nasceu sem cor" de Midria e Slam 3 "Estética de periferia" Nicole Amaral.

Observação dos elementos paralinguísticos:

Aspectos a serem observados	Ocorrência (Sim/Não)	Modo de realização
Clareza naquilo que é dito		
Elocução e pausas (Sequência no ato de fala)		
Risos, expressões irônicas ou de indignação		
Atitudes corporais		
Interação visual (poeta e público)		
Entonação da voz (elevação ou diminuição)		
Gestos		

Adaptado Dissertação Wesley

- Há um tema comum nos três Slam? Se sim, qual?

- Relacione o tom de fala mais predominante em cada poesia?
( ) desabafo
( ) Denunciativo/combativo
( ) Relato de experiência

ANEXOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Título da Pesquisa:

"A Lei 11.645/08 e o ensino de cultura e história afro-brasileiras na prática: uma proposta de sequência didática e temática do gênero slam poesia para o 9° ano do ensino fundamental" em uma escola pública municipal de Nova Andradina.

Apresentação

Convidamos o (a) aluno (a) _____para participar da Pesquisa de Mestrado "A lei 11.645/08 e o ensino de cultura e história afro-brasileiras na prática: uma proposta de sequência didática e temática do gênero slam poesia para o 9° ano do ensino fundamental", sob a responsabilidade da pesquisadora Thamara Galdino Macedo, sob a orientação do Professor Doutor Adair Vieira Gonçalves e da Professora Mestra Elizete de Souza Bernardes.

Este projeto de pesquisa de Mestrado pretende analisar como e se é possível a formação do letramento racial crítico e o desenvolvimento das capacidades de linguagens do gênero slam poesia, por meio de uma sequência didática temática sobre a lei 11.645/08 em uma escola do município de Nova Andradina, estado do Mato Grosso do Sul e tem como justificativa proporcionar o desenvolvimento de umas das competências gerais estabelecidas pela BNCC: argumentação.

Se você aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: participar da apresentação inicial do projeto, e escrever a produção inicial proposta pela sequência didática, participar dos módulos 1, 2 e 3 da sequência didática com atividades de leitura, interpretação e escrita, e por fim, realizar a produção final, a partir de todo conhecimento desenvolvido ao longo da sequência didática, a pesquisa será desenvolvida em no máximo 3 meses, com dois encontros semanais, que podem ser alterados para mais ou para menos de acordo com as necessidades que surgirem.

Nessa pesquisa, os riscos que o participante pode sofrer são: dificuldades de escrever os textos e manifestar-se em grupo. Sendo assim, vale salientar que a todo tempo

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa "Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD)"

Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados MS | Cep: 79.804-970
Fone: (67) 3410-2853
E-mail: cep@ufgd.edu.br

_____
Assinatura do(a) Participante

_____
Thamara Galdino Macedo
Pesquisadora responsável

a pesquisadora estará à disposição para evitar que tais situações se perpetuem, buscando tornar um ambiente tranquilo e acolhedor.

No entanto, visando à segurança e confidencialidade, assim que concluída a coleta de dados, a pesquisadora fará a análise dos dados e arquivará em equipamento próprio para evitar a quebra de sigilo, sendo ciente, porém que é um risco que pode acontecer.

E caso, você sofra algum dano comprovadamente decorrente da pesquisa poderá receber indenização. Para evitar o constrangimento, inibição e a vergonha, a pesquisadora responsável assegura que seu nome não será divulgado nas publicações e produtos resultantes da pesquisa. Quanto a riscos à sua integridade física, de acordo com os objetivos do projeto, sua participação na pesquisa não acarretará nenhum risco desta natureza.

Apesar dos riscos apontados, esta pesquisa será de grande valia porque trará benefícios, diretos e indiretos, como por exemplo, o desenvolvimento de uma escrita proficiente de um dos gêneros da cultura negra, bem como propiciará momentos de reflexão e conhecimento sobre a cultura afro-brasileira na escola, como é estabelecido pela lei, e também para a comunidade acadêmica da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, enquanto instituição de ensino e de pesquisa.

Além desses benefícios, a escuta delegada aos alunos constituirá um fator relevante, porque ao serem ouvidos, eles poderão a partir de suas percepções, enaltecer os ganhos, as falhas e/ou as lacunas que podem durante a participação na sequência didática.

Assim sendo, espera-se que a participação na pesquisa, desperte aos participantes, professores e alunos, maior interesse para a leitura e escrita. Alertamos que a sua participação é voluntária, ou seja, você não receberá nenhuma remuneração, e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Você também não terá nenhum gasto decorrente da pesquisa, pois a pesquisadora se responsabilizará por todas as despesas inerentes à pesquisa. Lembra, ainda, que se depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, tem direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, lembrando que os dados da pesquisa serão analisados e publicados em dissertação de mestrado e artigos científicos, bem como farão parte de material divulgado para os participantes e para o público em geral, por meio do endereço eletrônico https://portal.ufgd.edu.br/pos-

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa "Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD)"

Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso,
Dourados MS | Cep: 79.804-970
Fone: (67) 3410-2853
E-mail: cep@ufgd.edu.br

_____
Assinatura do(a) Participante

_____
Thamara Galdino Macedo
Pesquisadora responsável

graduacao/mestrado-letras/dissertacoes-defendidas que é o site do repositório de dissertações e teses da Universidade Federal da Grande Dourados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável de segunda a sexta-feira em horário comercial, exceto feriados, no endereço Rua Antonio da Silva Sobrinho, 452, CEP: 79750-000, Nova Andradina, pelo telefone e Whatsapp (67) 99922-0291, pelo email: thamaragm@gmail.com.

E se desejar solicitar maiores informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, localizada na Rua João Rosa Góes, 1761 – Vila Progresso, Dourados – MS CEP 79804970. Fone: (67) 3410 – 2853, de segunda a sexta-feira no horário comercial (exceto feriados).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública que existe nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa dentro de padrões éticos.

Ressalta-se que este documento será assinado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com o participante e outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa "Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD)"

Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso,
Dourados MS | Cep: 79.804-970
Fone: (67) 3410-2853
E-mail: cep@ufgd.edu.br

_____
Assinatura do(a) Participante

_____
Thamara Galdino Macedo
Pesquisadora responsável

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS

DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE

Eu _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

Data __, de_____ de_____

AUTORIZO a participação na Pesquisa intitulada: "A Lei 11.645/08 e o ensino de cultura e história afro-brasileiras na prática: uma proposta de sequência didática temática para o 9° ano do ensino fundamental."

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa "Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD)"

Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso,
Dourados MS | Cep: 79.804-970
Fone: (67) 3410-2853
E-mail: cep@ufgd.edu.br

_____
Assinatura do(a) Participante

_____
Thamara Galdino Macedo
Pesquisadora responsável

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Responsáveis

Título da Pesquisa:

"A Lei 11.645/08 e o ensino de cultura e história afro-brasileiras na prática: uma proposta de sequência didática e temática do gênero slam poesia para o 9° ano do ensino fundamental" em uma escola pública municipal de Nova Andradina.

Prezado(a) Responsável,

O(a) seu(sua) filho(a), menor (ou não), está sendo convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa intitulada "A Lei 11.645/08 e o ensino de cultura e história afro-brasileiras na prática: uma proposta de sequência didática temática para o 9° ano do ensino fundamental", sob a responsabilidade da pesquisadora Thamara Galdino Macedo, aluna do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, curso Mestrado em Letras, orientada pelo Professor Dr. Adair Vieira Gonçalves e pela Professora Mestra Elizete de Souza Bernardes.

Para participar desta pesquisa, o menor, sob sua responsabilidade, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele/a tem assegurado o direito à indenização. Ele/a será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo/a menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele/a, a qualquer momento. A participação dele/a é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). A identidade do/a menor será mantida em sigilo profissional pela pesquisadora. O/A menor não será identificado em nenhuma publicação.

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa "Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD)"

Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso,
Dourados MS | Cep: 79.804-970
Fone: (67) 3410-2853
E-mail: cep@ufgd.edu.br

Assinatura do(a) responsável

Thamara Galdino Macedo
Pesquisadora responsável

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS

O objetivo da pesquisa é analisar como e se é possível despertar o letramento racial crítico e o desenvolvimento das capacidades de linguagens do gênero slam poesia por meio de uma sequência didática temática sobre a lei 11.645/08 em uma escola do município de Nova Andradina, estado do Mato Grosso do Sul e tem como justificativa proporcionar o desenvolvimento de umas das competências gerais estabelecidas pela BNCC: argumentação.

Com isso, pretende-se mostrar a importância da argumentação para a participação mais ativa na sociedade, e como reconhecer a cultura afro-brasileira pode ser um fator determinante para a construção de uma sociedade com mais justa e igualitária.

Destaca-se que seu filho não é obrigado a participar da pesquisa. As produções que serão realizadas não têm a ver com avaliação de qualquer disciplina escolar. Assim, a participação é voluntária e não tem relação com as notas da escola. Para a pesquisa, serão utilizados os textos produzidos pelo seu filho (a) durante o desenvolvimento do projeto, após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá entrar em contato, com a pesquisadora responsável pela pesquisa: Mestranda Thamara Galdino Macedo, pelo telefone e Whatsapp (67) 99922-0291 em horário comercial (exceto em feriados). Endereço: Rua Antonio da Silva Sobrinho, 452, Jardim Universitário, CEP: 79750-000, se caso houver mudança de endereço da pesquisadora no período da pesquisa, este será informado aos participantes desta pesquisa.

Este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outra para o/a voluntário/a ou seu/sua representante. Assim, se o/a senhor/a se sentir suficientemente esclarecido/a, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa "Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD)"

Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso,
Dourados MS | Cep: 79.804-970
Fone: (67) 3410-2853
E-mail: cep@ufgd.edu.br

_____
Assinatura do(a) responsável

_____
Thamara Galdino Macedo
Pesquisadora responsável

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS

AUTORIZO a participação na Pesquisa intitulada: A lei 11.645/08 e o ensino de cultura e história afro-brasileiras na prática: uma proposta de sequência didática e temática do gênero slam poesia para o 9° ano do ensino fundamental.

Eu, _____
confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu/minha filho(a)_____do _____ Ano, Turma _____dela participe.

Nova Andradina, ____/____ de 2025.

Assinatura do Responsável:_____
RG: _____

Assinatura do Aluno:_____
RG: _____

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa "Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CEP/UFGD)"

Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso,
Dourados MS | Cep: 79.804-970
Fone: (67) 3410-2853
E-mail: cep@ufgd.edu.br

_____
Assinatura do(a) responsável

_____
Thamara Galdino Macedo
Pesquisadora responsável

Textos utilizado para análise e modelização do gênero

Dura Ação

Não adianta esmurrar a ponta da faca
Não adianta lutar como um guerreiro de Esparta
E exibir a cicatriz como prêmio da guerra
Ser a pedra que estilhaça o vidro da janela.

O grito, o rosnar, a absoluta beleza
A absoluta razão, a absoluta regra, a absoluta pureza
O mais perfeito entendimento, a precisão, a destreza
O ouvido absoluto, a nota certa, a pureza.

A perfeição vinda de um ser imperfeito é imperfeita
Uma mentira, um arremedo, uma imitação mal feita
E a rigidez, a dureza, toda dedicação para consegui-la
É o mais precioso tempo perdido em tentar contemplá-la.

Mas sou forte, sou viga, sou aço
Assim sei viver, é como me acho
Seguro, controlo, retenho, não vou
É o que reconheço, é o que tenho, o que sou.

Subindo a escada que desce
Desfiando o tecido que tece
Vendo um bebê na criança que cresce
Indo dormir quando o sol aparece.

Ai, que assim me quebro
Ai, que assim me arrebento
Ai, que assim continuo fingindo e pretendendo
Ai, me ensina a ser flor.
Quero ser rio, ser fonte, correr
Fazer sustentável em minha presença a leveza do ser
Quero brincar, florescer, coração
Quero meus pés em contato com o chão.

E se machucar, com um assopro sarar
Sem ver que dá certo, confiar, confiar
E rir muito mais e pouquinho chorar
E do lago, pro rio, do rio, pro mar.

Dissolver as duras paredes que construí com músculos, areia e cal
E suavemente tornar maleável a dureza do metal
Retirar das flechas-palavras o veneno letal
Abrir mão do sempre certo, do sempre perfeito, do ideal.

Correr o risco de sentir

Receber em meus braços, acolher, abrir
E quem sabe assim com as armas no chão
Poderei a mim finalmente entregar o perdão.

Poderei a quem devo pedir o perdão
Poderei calmamente aceitar quem eu sou
Quem eu fui, quem virá, e saber pra onde vou.

Roberta Estrela D'Alva

Aproveita e pega a visão

Peço licença pra chegar
So pra voces nao falarem que eu sou mal educada
Mas vou começar falando pra vocês lavarem a boca
pra falarem da nossa caminhada
Falaram que agente tá se achando
ah… jura?
Ainda bem porque eu já fiquei perdida por muitos anos
Acharam que a gente ia esquecer?
O que fizeram e fazem
o nosso povo sofrer
vocês lembram das crianças
que o passado
era só escravo
que o futuro
teremos que implorar
por cada centavo
fizeram a gente ter vergonha
de cada traço herdado
Enquanto a gente torcia por um jogo
Outras pessoas sofriam pela cor da sua pele
Mas feito isso
Fora do estádio
Não nos trataram com ternura
Então agora e poucas ideias
Quase nenhum
Meus pais me ensinaram a jamais temer
Então agora nao vou abaixar a cabeça

Vou mostrar como nós também sabe fazer
Então dá licença pra nóis passar
Respeita
Que eu não sou das branca
Princesinha isabel
Sejamos verdadeiro
Eu me curvo mesmo
pra quem chegou primeiro

E me inspira pegar no microfone
Tipo
Nina Simone
Pra cada história embranquecida durante a nossa caminhada
De Milton Santos e Machado de Assis
Venham pra dar uma iluminada
De Carolina Maria de Jesus
A Conceição Evaristo
E todos _____ preta
Também é a cor de Cristo
E que fica Difícil
Branco e Loiro nascido no egito
Que o tempo mude
E a gente quebre tabu
Arrasando que nem Majuh
Que a gente começa a vencer na vida
Que nem Drika e Emicida
Sairemos de nego drama
pra entrar na fama
E sejamos Racionais quando eu digo que o nosso padrão vai ser caro
E vão ter vários casais pic Taís e Lázaro
E não tamo mirando baixo
E nem falando asneira
Vacila ai
Que o _____ não é brincadeira
Temos Luz que nos conduz
Alcione, Péricles e Arlindo Cruz
E nós num vai parar

Deixa a melissa das minas
Deixa o Juliet dos caras
E antes de destravar no passinho do romano, toma vergonha na cara
Deixa a melissa dos caras
Deixa o Juliet das minas
E passinho do romano não cultura da burguesia
É CULTURA DA PERIFERIA

Então
Para! Não destrava, não sarra
Para ! Não mata, não lhe pertence
Para ! Não utiliza, não gourmetiza não precariza
Para !
APROVEITA E ME LARGA,
PQ EU NÃO FIZ NADA!
OS PRETO NÃO FEZ NADA !
RAFAEL BRAGA NÃO FEZ NADA
LUANA BARBOSA NÃO FEZ NADA
JOÃO VITOR NÃO FEZ NADA
A BABY NÃO FEZ NADA !

Mas essa hora, já morreu mais um na quebrada.
Jéssica Campos

Ampara o Desamparo

Se tentarem te derrubar...
Num dêxa, num dêxa
Deixô deu cara no muro
E ginga e mexe os pauzinho
E dá os seus pulo
Se a chave num tá no chavêro
Arromba o portão
E serra as barras dessa cela
Feita de dor e de escuridão

No desamparo a amperagem da revolta é mil volts
Temperatura do sangue bombando é mil grau
E suportar a pressão é trabalho de herói
Mas se ""Zumbi Somos Nós não é mais pessoal

Que tal?
Sem saber se amanhã vai ter chão pra pisar prosseguir caminhando sempre em frente sem olhar pra trás.
Na fé que esse mundo vai ser justo e bom pra viver em paz, sem sinhozinho , sem capataz
Sem pau, nem cachorro correndo atrás, geral na calada,
Sem tiro, sem mágoa , sem solidão
Pai desconhecido , escola vazia, sem choro nem vela ou caixão
Sem fome ou intriga da oposição.

Então
Falar é fácil , eu sei e isso não é
Sermão
Que a escolha é encolha
Se não tem
Opção
Que o caminho bifurca
E turva a
Visão
Mas quem guia tá no peito,
Se chama CORAÇÃO

Junta todo mundo pra somá e não tem mais eles e vocês
Agora é nóis porque é só junto que se combate a estupidez
Bota a boca no mundo contra o desamparo e a escassez
Vai pra rua, vai pra pista, grita: Fora Temer, aqui não tem boi pra golpista

É muita idéia que vem
E o desafio é colocar em prática
Precisamos além grana , de gana ação, de estratégia e tática

Pois ainda não encontramos a fórmula mágica
E ainda é preciso desapegar do passado,
E tudo nos pede pra virar o disco, virar a página.

Superar o sistema binário, ampliar o vocabulário
Plasmar o futuro e a vitória na maior disputa, que é pelo imaginário
Novos atores, novo texto , nova luz e um novo cenário
Pois não adianta negar , a Nova Era chegou, ela é real e se chama Aquarius

E se tudo isso for só poesia o ainda peito não para de sangrar
Se as palavras num derem conta e nada mais adiantar
Se é como uma selva e "makes you wonder how you kee going under"
Dá um play no Stevie Wonder e deixa a roda girar.

Roberta Estrela D'Alva