



RIO

PUC

Dissertação de Mestrado

***Slam* nas escolas, questões étnico-raciais e práticas pedagógicas emancipatórias**

Frederico de Araújo Fernandes

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Departamento de História

Rio de Janeiro, 26 de setembro de 2025



Pontifícia
Universidade
Católica do
Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado

***Slam* nas escolas, questões étnico-raciais e práticas pedagógicas emancipatórias**

Frederico de Araújo Fernandes

Orientação: Professora Juçara da Silva Barbosa de Mello

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), no Departamento de História.

Rio de Janeiro, 26 de setembro de 2025



Pontifícia
Universidade
Católica do
Rio de Janeiro

***Slam* nas escolas, questões étnico-raciais e práticas pedagógicas emancipatórias**

Frederico de Araújo Fernandes

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História. Aprovada pela Comissão examinadora abaixo:

Professora Juçara da Silva Barbosa de Mello

Orientadora

Departamento de História – PUC-Rio

Professora Verena Alberti

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Professora Juliana da Conceição Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Rio de Janeiro, 26 de setembro de 2025



Pontifícia
Universidade
Católica do
Rio de Janeiro

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Frederico de Araújo Fernandes

Graduou-se e licenciou-se em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como professor de História desde 2014 e, no presente, leciona na rede municipal de Rio das Ostras/RJ.

Ficha Catalográfica

Fernandes, Frederico de Araújo

Slam nas escolas, questões étnico-raciais e práticas pedagógicas emancipatórias / Frederico de Araújo Fernandes ; orientação: Juçara da Silva Barbosa de Mello. – 2025.

94 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2025.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Slam. 3. Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. 4. Ensino de História. 5. Periferia. 6. Movimento Negro. I. Mello, Juçara da Silva Barbosa de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Aos meus pais, Zilda e Toninho (*in memoriam*), pelo amor e dedicação. E a minha companheira, Naira, pelo apoio e inspiração.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Zilda e Antônio Carlos (*in memoriam*), que me deram o apoio necessário para que eu realizasse meus estudos e são meus grandes professores na escola da vida.

Às minhas tias Zeli e Alda, pelo carinho e por sempre incentivarem minha trajetória na docência.

À minha companheira, Naira, pela paciência, compreensão, diálogos e apoio durante essa jornada.

À minha orientadora Juçara pelas valiosas orientações no decorrer deste trabalho e pelos importantes incentivos que me levaram a cumprir as etapas desse processo.

Às professoras que fizeram parte das minhas bancas de qualificação e defesa – Verena e Juliana – pelas leituras do projeto e da dissertação e pelas relevantes contribuições que me ajudaram na concretização deste trabalho.

Aos meus professores do ProfHistória, da graduação e da educação básica que foram fundamentais na formação do professor que sou hoje. Agradeço igualmente aos profissionais da educação das escolas por onde passei e aos meus alunos que tanto me ensinaram e me ensinam.

Ao meu amigo Diogo (Pinga), por ter caminhado comigo em minha trajetória pessoal, acadêmica e musical, e pelos laços construídos nesses preciosos anos de amizade.

Ao meu amigo Raphael (Aero), pelo livro que utilizei como base do meu produto pedagógico e pela amizade construída ao longo do tempo.

Aos meus amigos Paulo, Ricardo e Laércio por toda parceria e trocas de experiências que me trouxeram inestimáveis aprendizados.

Aos amigos João Cláudio, Felipe, Eric e Luis pelas caronas e conversas que tornaram minhas viagens semanais à Rio das Ostras mais leves.

Aos meus amigos e familiares pelas trocas de experiências e afetos ao longo da minha caminhada pessoal e profissional.

A todos os atores envolvidos nos eventos de *slam* que, através de sua arte, inspiraram a realização deste trabalho.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e ao Departamento de História da PUC-Rio.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Muito obrigado!

Resumo

Fernandes, Frederico de Araújo; Mello, Juçara da Silva Barbosa de. ***Slam nas escolas, questões étnico-raciais e práticas pedagógicas emancipatórias***. Rio de Janeiro, 2025. 94p. Dissertação de Mestrado - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação propõe o *slam*, uma competição de poesia falada na qual os poetas, chamados *slammers*, performam poesias autorais como recurso pedagógico no ensino de História. Considerando que as temáticas sociais e raciais permeiam frequentemente as produções dos *slammers* brasileiros – muitos dos quais são sujeitos negros oriundos de territórios periféricos – e que a luta racial é histórica, ainda representando um desafio a ser enfrentado nas diversas esferas da sociedade, incluindo o campo educacional, este trabalho busca inspirar e instrumentalizar os estudantes a criar poesias autorais que dialoguem com perfis biográficos de personagens históricos negros que marcaram a sociedade brasileira, a serem apresentadas em um evento de *slam* na escola. Nesse sentido, a proposta pedagógica se alinha às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao enfrentar o apagamento e o silenciamento históricos das populações negras no Brasil, reconhecendo e valorizando suas formas de resistência e atuação em diferentes campos, tanto nas ações individuais quanto nas coletivas por justiça racial e social, sendo estas últimas frequentemente articuladas pelo Movimento Negro. Por meio dessas produções poéticas, os estudantes podem expressar reflexões críticas sobre o racismo, suas vivências pessoais e os conteúdos escolares do ensino de História, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de leitura, escrita, oralidade e pensamento reflexivo.

Palavras-chave

Slam; leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ensino de História; periferia; Movimento Negro.

Abstract

Fernandes, Frederico de Araújo; Mello, Juçara da Silva Barbosa de (Advisor). **Slam in schools, ethnic-racial issues and emancipatory teaching practices**. Rio de Janeiro, 2025. 94p. Dissertação de Mestrado - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation proposes slam, a spoken word poetry competition in which poets, called slammers, perform original poetry as a pedagogical resource in the teaching of history. Considering that social and racial themes often permeate the works of Brazilian slammers – many of whom are black individuals from peripheral territories – and that the racial struggle is historical, still representing a challenge to be faced in various spheres of society, including the field of education, this work seeks to inspire and equip students to create original poetry that dialogues with the biographical profiles of black historical figures who have left their mark on Brazilian society, to be presented at a slam event at the school. In this sense, the pedagogical proposal aligns with Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 by addressing the historical erasure and silencing of black populations in Brazil, recognising and valuing their forms of resistance and action in different fields, both in individual and collective actions for racial and social justice, the latter often articulated by the Black Movement. Through these poetic productions, students can express critical reflections on racism, their personal experiences, and the school content of history teaching, while developing reading, writing, oral, and reflective thinking skills.

Keywords

Slam; laws 10.639/2003 and 11.645/2008; teaching of History; periphery; Black Movement.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	13
2. Capítulo 1 – <i>Poetry Slam</i> : contextualização de um fenômeno poético.....	28
3. Capítulo 2 – Educação para as relações étnico-raciais e o potencial pedagógico do <i>slam</i>	47
4. Capítulo 3 – Produto pedagógico: <i>slam</i> nas escolas e práticas pedagógicas emancipatórias.....	69
4.1 Sequência didática – Vozes Negras: História e <i>Slam</i> na Escola.....	73
5. Considerações finais	88
6. Referências Bibliográficas.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS

BDC – Batalha do Conhecimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENECS – Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais

FLUP – Festa Literária das Periferias

MAR – Museu de Arte do Rio

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

ProfHistória - Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de História

PSI – Poetry Slam Incorporated

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

ZAP – Zona Autônoma da Palavra

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Arte da primeira edição da festa Batucada de Bamba – janeiro de 2010.....	14
Figura 2: Duelo de MCs Nacional – Viaduto Santa Tereza – Centro de Belo Horizonte (MG) – 2017.....	19
Figura 3: Arte da segunda etapa do Slam do Estudante RJ – Evento Slam do Estudante RJ no CCBB/RJ – 06 de setembro de 2025.....	21
Figura 4: Apresentação de um estudante-poeta na segunda etapa do Slam do Estudante RJ – Evento Slam do Estudante RJ no CCBB/RJ – 06 de setembro de 2025.....	21
Figura 5: Arte da primeira edição do ZAP! SLAM - São Paulo, 2008.....	37
Figura 6: Arte do aniversário de dois anos do Slam da Guilhermina.....	39
Figura 7: Distribuição das comunidades de <i>slam</i> no Brasil.....	42
Figura 8: Imagem frente e verso do livro <i>Enciclopédia Negra para Jovens Leitores</i> , de Flávio dos Santos Gomes e Lilia Moritz Schwarcz.....	50
Figura 9: Sumário com os personagens históricos negros da <i>Enciclopédia Negra para Jovens Leitores</i>	78
Figura 10: Ilustrações e perfis biográficos de duas personagens da <i>Enciclopédia Negra para Jovens Leitores</i>	78

DIÁSPORA

Abrem-se as portas
E a diáspora se levanta
Espanta
A dor, o medo, a dúvida
Desconfianças
Inseguranças
Complexos de inferioridade
Inconsciência
Esquecimento
Não dá mais pra disfarçar
A hora é agora
Chegou o momento
Identidade
Qual é a sua?
Quem é você?
Seus pais?
E os pais de seus pais?
Qual a origem da sua cultura?
De onde vieram seus ancestrais?
Pois respeitar quem veio antes
É ensinar quem vem depois
Conhecer a história
Ativar a memória
Saber quem é quem
Dar nome aos bois:

Ângela Davis, Luiza Mahin, Patrick Lumumba, Amílcar Cabral,
Solano Trindade, Mestre Irineu, Malcolm X e James Brown
Steve Biko, João Cândido, Bob Marley, Huey P. Newton, Nelson
Mandela, Marthin Luther King,
pastor na vida e na morte,
guerreiro da marcha, da libertação
e de todos os mártires da paz perseguida.

Abolicionistas, guerrilheiros, lutadores, guerreiros, quilombolas
E todos os que lutaram e deram a vida pra que pudéssemos
estar aqui agora.

Neste momento, entramos em cena, pedimos a todos a participar
E no passado nos foi concedida a permissão para começar
Planto os meus santos, abro o meu canto
Me visto de fé, de amor e de paz
Vejo uma estrela se aproximando
Toda a grandeza dos orixás
O brilho da lua, do ferro e do fogo
A terra, a lama, o vento e o mar
Peço licença e vou chegando
Respeito e humildade
Eu quero é cantar.

Roberta Estrela D'Alva

1. INTRODUÇÃO

Ao abordar as questões temporais nas aulas de História com os alunos do sexto ano do ensino fundamental, eu, enquanto professor da disciplina, proponho, após uma apresentação sobre os calendários e as formas de medição do tempo, a realização de um exercício em que cada estudante elabore uma linha do tempo pessoal, organizada em ordem cronológica, tendo como marco inicial o próprio nascimento. Nessa atividade, os alunos devem identificar e destacar alguns marcos significativos de suas trajetórias, indicando os respectivos anos em que ocorreram e complementando a linha do tempo com ilustrações e, sempre que possível, fotografias dos acontecimentos que escolheram como relevantes. Considerando que, para escrever História, os seres humanos frequentemente precisaram situar os acontecimentos no tempo para melhor compreendê-los, gostaria de aplicar um pouco desse procedimento metodológico na elaboração do presente trabalho.

No dia 7 de janeiro de 2010, às 22h, teve início, na Gafieira Elite, tradicional casa noturna de eventos musicais do Rio de Janeiro, localizada no centro da cidade, a primeira edição da festa Batucada de Bamba, também chamada carinhosamente de “Batucada”. Um projeto idealizado e desenvolvido por mim, em parceria com meu grande amigo Diogo, mais conhecido como “Pinga”, ambos, à época, estudantes do curso de graduação de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A escolha da data não foi por acaso, mas uma forma de comemarmos nossos aniversários de maneira especial, pois faço aniversário no dia 8 de janeiro, e ele, no dia 9. A festa, portanto, não apenas marcou o início de um novo projeto, mas também se tornou uma celebração conjunta, reunindo amigos, pessoas interessadas no evento, música, dança e alegria em uma noite memorável e de casa cheia.

Além de idealizadores da festa, também éramos seus produtores e DJs (*disk jockeys*), responsáveis por criar a atmosfera sonora que embalou a estreia da Batucada de Bamba. O repertório musical da festa foi resultado de uma extensa pesquisa sobre a música popular brasileira, com ênfase em ritmos como samba e suas diversas vertentes, coco, baião, maracatu, bem como na black music em suas diferentes expressões, incorporando sempre elementos de liberdade criativa em sua

execução, o que possibilitou a inclusão de outros ritmos e músicas, além das nacionais.

Figura 1: Arte da primeira edição da festa Batucada de Bamba – janeiro de 2010



Fonte: acervo pessoal

A partir de sua primeira edição, o evento se consolidou como uma realização quase mensal, ocorrendo, na grande maioria das vezes, na Gafieira Elite, até sua última edição regular, em junho de 2012. Contudo, no dia 7 de janeiro de 2023, novamente com o intuito de comemorar nossos aniversários e promover um reencontro entre amigos, após um longo período de reclusão imposto pela pandemia de Covid-19, foi realizada uma edição comemorativa especial para celebrar os 13 anos da festa. A ocasião reafirmou o legado do evento por meio do retorno de significativa parte do público, saudosos das edições anteriores, e da presença de novos participantes, que, embora não tivessem vivenciado as edições passadas, demonstraram interesse em conhecer de perto a proposta.

Em julho de 2011, enquanto a Batucada de Bamba ainda ocorria regularmente e eu, há poucos meses graduado em História (bacharelado e

licenciatura) pela UFRJ, participei do XXVI Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais (ENECS), realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais. A comissão organizadora era composta por estudantes de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que definiram como temática do evento: “Nós na América Latina: resistências e movimentos”.

Além da programação acadêmica, que incluía mesas de debate, minicursos e oficinas, tive a oportunidade de conhecer o “Duelo de MCs”, um evento de batalhas de rimas improvisadas, também conhecidas como batalhas de *freestyle*, promovido pelo coletivo Família de Rua desde 2007. No contexto brasileiro, essas batalhas de rap – palavra formada pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia) – seguem, geralmente, a seguinte dinâmica: dois MCs (*masters of ceremonies*, ou mestres de cerimônias) duelam em *rounds* sucessivos de rimas improvisadas de ataque e resposta, nos quais cada um desenvolve seus versos, geralmente, em referência direta ao que foi dito pelo outro, estabelecendo-se, assim, uma espécie de diálogo ritmado. Cada participante dispõe de um tempo previamente estabelecido para apresentar seus versos, geralmente acompanhados por uma base rítmica executada por um DJ. Caso um dos MCs vença os dois primeiros *rounds*, é automaticamente declarado vencedor; em caso de empate, um terceiro *round* é realizado para desempatar a batalha. A vitória nos *rounds* é definida pela manifestação do público: aplausos, gritos e gestos, como o levantamento de mãos, indicam quem se saiu melhor. Em batalhas que contam com jurados especialistas, seus votos são somados ao da plateia para definir quem ganhou a disputa.

O Duelo de MCs teve início na Praça Rui Barbosa, popularmente conhecida como Praça da Estação, localizada na região central de Belo Horizonte. Pouco tempo depois, foi transferido para o espaço sob o Viaduto Santa Tereza, estrutura que integra o conjunto arquitetônico da própria praça. O evento consolidou-se no novo espaço como um ponto de referência na cena do rap e na expressão da cultura hip-hop¹, passando a desempenhar um papel fundamental na resignificação do

¹ O hip-hop é uma cultura urbana e popular que surgiu no início da década de 1970 nas periferias do Bronx, em Nova York, Estados Unidos, principalmente entre comunidades afro-americanas, latinas e caribenhas. A cultura hip-hop é estruturada através da expressão artística de quatro elementos fundamentais: DJ, MC, grafiteiro(a) e b-boy/b-girl. Outras nomenclaturas podem ser usadas para esses elementos e, em alguns casos, outros elementos são incorporados, como o “conhecimento”,

espaço urbano como lugar de resistência e afirmação das identidades, vivências e expressões artísticas da juventude periférica, alcançando, ao longo dos anos, visibilidade e reconhecimento em âmbito nacional.

Com grande entusiasmo, acompanhei aquele evento cultural, no qual os elementos fundamentais da cultura hip-hop estavam presentes: os DJs e suas batidas (*beats*), tanto durante as batalhas quanto nos intervalos; as performances dos MCs nos duelos e apresentações curtas (*pocket shows*); os dançarinos, chamados de *b-boys* e *b-girls*, com seus movimentos criativos; e a beleza do grafite, que ilustrava a paisagem urbana. Eram expressões artísticas que se entrelaçavam no ambiente, contribuindo para a formação da cultura hip-hop, também conhecida como “cultura de rua” ou “escola das ruas”, que representa uma maneira de encarar o mundo por meio da afirmação de identidades periféricas (D’ALVA, 2014).

Ainda hoje, essa manifestação cultural realizada em Belo Horizonte é um símbolo de resistência e valorização da cultura, tanto em nível local quanto nacional. Além disso, integrantes do Duelo de MCs organizaram uma competição de *freestyle* como parte das atividades culturais do ENECS, no alojamento onde eu e muitos outros participantes estávamos, o que aprofundou minha apreciação pela proposta. Como nos lembra D’Alva (2014, p. 4), ao refletir sobre as origens do hip-hop:

Muitas análises sobre o hip-hop são feitas a partir do prisma de que ele é a voz da periferia ou a crônica social dos excluídos, o que não deixa de ser realmente uma característica marcante e definidora da cultura, principalmente, ao chegar às periferias do Brasil e dos demais países da América Latina. Mas a tendência à generalização muitas vezes possui um matiz de contundência carrancuda, que pinta o quadro apenas com tintas vociferantes e raivosas, muitas vezes deixando esquecidas as nuances e um dos fatos mais relevantes sobre sua origem: o hip-hop nasce em uma festa. Mais precisamente, em uma festa de rua, a chamada *block party*, que inevitavelmente traz consigo as forças presentes na festa popular realizada num espaço público: autorrepresentação, celebração e diversidade. Uma festa que surge como possibilidade de vida frente à morte planejada a toda uma comunidade de excluídos, um momento único de comunhão.

reconhecido como o elo que conecta os demais. Para além da dimensão artística, o hip-hop constitui uma forma de resistência e denúncia frente à exclusão social e ao racismo vivenciados pelas populações marginalizadas (D’ALVA, 2014).

A experiência em Belo Horizonte foi enriquecedora para minha formação como produtor e DJ, especialmente porque a diversidade da música negra sempre foi um dos pilares musicais explorados na Batucada de Bamba e em outras festas nas quais produzi e/ou atuei como DJ. No repertório da Batucada, as diferentes vertentes do samba e suas profundas ligações com a cultura afro-brasileira estavam no centro da proposta sonora, enquanto os estilos da black music também se entrelaçavam ao *setlist*, reafirmando a festa como um espaço de valorização da musicalidade negra em sua pluralidade e de afirmação da música como forma de expressão e resistência. A vivência em Belo Horizonte, por sua vez, teve um papel importante, contribuindo para o aprimoramento musical da festa e fortalecendo essas perspectivas.

Essas experiências também foram uma importante fonte de inspiração para minha prática docente, pois, desde que comecei a lecionar, em 2014, encontrei, em diferentes momentos, alunos familiarizados com as batalhas de rima e dispostos a “batalhar” em sala de aula. Diante disso, em determinados momentos, passei a promover práticas pedagógicas inspiradas nas “batalhas do conhecimento” de forma espontânea e improvisada, para trabalhar os conteúdos de História de maneira criativa e dinâmica, estimulando o engajamento dos estudantes.

A Batalha do Conhecimento (BDC), idealizada por MC Marechal² e reconhecida por mobilizar jovens MCs, sobretudo das periferias do Rio de Janeiro, apresentou um formato de batalha de rimas que valorizava a troca de saberes e estimulava o pensamento crítico sobre temas sociais, políticos, culturais, educacionais e do cotidiano. Além disso, dialogava com as exposições em cartaz no Museu de Arte do Rio (MAR), local onde edições da batalha ocorreram a partir de 2014.

O evento desempenhou um papel importante na transformação do MAR em um espaço mais inclusivo e acolhedor para jovens das periferias, que muitas vezes se sentem excluídos desses ambientes por acreditarem que museus são locais destinados a um público mais velho e de classes sociais mais elevadas. Ao promover essa diversidade, a Batalha do Conhecimento contribuiu para a quebra de barreiras

² MC Marechal é MC, rapper, compositor, produtor, apresentador e ativista, reconhecido como um dos pioneiros do hip-hop underground no Brasil.

sociais, ampliando o acesso à espaços culturais e aproximando diferentes públicos, tornando o museu um espaço de diálogo e troca entre visitantes de perfis variados.

Diferentemente das tradicionais batalhas de MCs, também conhecidas como “batalhas de sangue” e frequentemente marcadas por ataques pessoais entre os oponentes, a Batalha do Conhecimento foi criada com o objetivo de promover duelos em que o conteúdo das rimas suscitasse reflexões e debates a partir de questões sociais relevantes para a coletividade ali reunida. Nesse formato, os MCs duelavam ao som de uma batida e eram desafiados a improvisar rimas com base em palavras previamente anotadas em um quadro, geralmente sugeridas pelo público presente.

Em minhas práticas pedagógicas em sala de aula, em algumas ocasiões, tive a oportunidade de promover as batalhas do conhecimento – eu, como “MC professor”, duelava com o “MC aluno”. Em alguns casos, os próprios alunos também batalhavam entre si. Esses momentos não só contribuíram para a aprendizagem, mas também ajudaram a descontrair o ambiente da sala de aula e a prender a atenção dos estudantes, tornando as aulas mais atrativas e interativas.

No entanto, ao longo dos anos em que estive em sala de aula, as interações com o formato das batalhas de rima, ou batalhas do conhecimento, ocorreram de forma esporádica, funcionando mais como momentos de descontração e estímulo criativo do que como uma proposta pedagógica sistemática e estruturada do processo de ensino-aprendizagem.

Desde que estive em Belo Horizonte, passei a acompanhar com mais frequência, pelo YouTube, as batalhas de MCs. Entre tantos talentos, a desenvoltura de César MC, representante do Espírito Santo, logo me chamou a atenção. Seu raciocínio rápido, a capacidade de improviso com ataques e respostas afiadas, a criatividade, o vocabulário vasto, a habilidade com jogos de palavras e ideias, a dicção e o ritmo musical, além da abordagem de temáticas sociais, raciais, periféricas e ligadas ao universo do hip-hop, fizeram com que ele se destacasse no universo das batalhas. Um poeta da oralidade, que, para além das técnicas usadas nas batalhas, se tornava voz de territórios periféricos, expressando, em rimas improvisadas, a cultura coletiva que pulsa nas ruas e ecoa nas rimas. Em 2017, César MC se sagrou campeão do Duelo de MCs Nacional³, organizado pela Família

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PtuP21-8LgE>. Acesso em 7 de julho de 2025.

de Rua sob o Viaduto Santa Tereza – Belo Horizonte (MG). Essa competição, a maior do hip-hop no Brasil, reúne representantes dos estados brasileiros, selecionados previamente por meio das rodas culturais, que realizam etapas classificatórias em todo o país.

Figura 2: Duelo de MCs Nacional – Viaduto Santa Tereza – Centro de Belo Horizonte (MG) – 2017



Fonte: <https://www.uai.com.br/app/noticia/musica/2018/12/14/noticias-musica,238812/belo-horizonte-recebe-a-finalissima-nacional-do-duelo-de-mcs.shtml>

Alguns anos depois, descobri através de um vídeo no YouTube, que César também participava de *poetry slams*, ou simplesmente *slams*, ou seja, campeonatos de poesia falada. No mesmo ano de 2017, após conquistar o Duelo de MCs Nacional, ele participou do Slam BR, o campeonato brasileiro de poesia falada. Realizado anualmente em São Paulo, esse evento reúne os vencedores dos *slams* promovidos ao longo do ano nas cinco regiões do país. O campeão do Slam BR⁴ tem a oportunidade de representar o país na Copa do Mundo de Slam, disputada em Paris.

A desenvoltura de César como *slammer* (poeta que participa do *slam*) também me chamou muito a atenção, especialmente pela poderosa recitação do poema “Eu completei 20 anos”⁵ durante o evento, que evidenciou sua habilidade de conectar poesia e performance de forma impactante. O vídeo dessa apresentação não apenas reforçou minha admiração pela prática do *slam*, como também me levou

⁴ Anteriormente, o campeão do ZAP! SLAM, e depois do SLAM SP, conquistava vaga para a Copa do Mundo de Slam.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sc91U8e3k6w>. Acesso em 7 de julho de 2025.

a refletir sobre o seu grande potencial pedagógico e, a partir disso, sobre as possibilidades de utilizá-lo no ensino de história em sala de aula.

A partir desse contato, passei a acompanhar com maior regularidade as apresentações de *slam*, tanto por meio de registros audiovisuais, sobretudo os disponíveis no YouTube, quanto presencialmente. Entre essas experiências, destaco, para este trabalho, as minhas mais recentes participações como espectador na primeira e segunda etapas⁶ do Slam do Estudante RJ 2025, campeonato interescolar de poesia falada realizado no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) do Rio de Janeiro. Na primeira etapa, realizada em maio, o evento reuniu dez alunos-poetas de instituições públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro, abrangendo as esferas municipal, estadual, federal e privada, com participantes cujas idades variavam entre 11 e 17 anos. Por meio de suas performances poéticas, estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio compartilharam emoções, vivências e concepções de mundo, superando o desafio de se expressarem diante do público. A segunda etapa, também no CCBB/RJ, realizada em setembro, contou com a participação de 15 alunos-poetas de 13 escolas de todas as redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada). Nesta etapa, houve a inédita participação de uma estudante-poeta da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além dos alunos-poetas, os eventos tiveram a participação de espectadores – a maioria familiares e professores dos alunos –, cinco jurados, a matemática, estudantes que já participaram de outras edições compondo a equipe de organização e o *slammaster*, apresentador e condutor do *slam*, que entoava o “grito de guerra” antes da apresentação de cada estudante-poeta: “Escreva poesia, teu verso é importante, Slam...” e o público completava: “do Estudaaanteee!”. Mais adiante será apresentado com mais detalhes a dinâmica de um evento de *slam* e seus atores. Abaixo, as figuras 3 e 4 trazem registros da segunda etapa do Slam do Estudante RJ 2025.

⁶ A terceira etapa é a final e contará com a participação dos três finalistas das duas primeiras etapas. A etapa final está prevista para acontecer em dezembro no CCBB/RJ.

Figura 3: Arte da segunda etapa do Slam do Estudante RJ – Evento Slam do Estudante RJ no CCBB/RJ – 06 de setembro de 2025



Fonte: acervo pessoal

Figura 4: Apresentação de um estudante-poeta na segunda etapa do Slam do Estudante RJ – Evento Slam do Estudante RJ no CCBB/RJ – 06 de setembro de 2025



Fonte: acervo pessoal

No Brasil, o *slam* e as batalhas de rima são expressões culturais que ganharam forte adesão nas periferias urbanas. Ao enfatizar a oralidade, a performance e a ocupação dos espaços públicos, essas práticas amplificam as vozes de MCs e *slammers*, muitos deles jovens, negros e periféricos, promovem a participação ativa do público e estimulam a formação de coletivos que reforçam as identidades das comunidades periféricas. Em um contexto de negligência por parte do poder público em relação a áreas essenciais, como lazer e cultura, o *slam* e as batalhas de rima emergem como práticas potentes, desempenhando um papel de grande relevância enquanto formas de expressão, encontro e resistência, ressignificando o espaço público urbano e reafirmando a presença das periferias na dinâmica da cidade. Contudo, embora compartilhem características comuns, o *slam* e as batalhas de rima são práticas distintas, cada uma com suas particularidades e dinâmicas próprias.

Para evitar confusões em torno da natureza do *slam*, Bueno (2023, p. 13) explica:

A palavra, de origem inglesa, corresponde ao verbo “bater” (*to slam*). Seu som pode soar onomatopéico: “slam”, “bam”, “pam”, lembrando uma batida. Tendo em vista o sentido literal da palavra, se traduzida a expressão *poetry slam*, teríamos algo equivalente a “batida de poesia”. Contudo, essa tradução pode sugerir engano de compreensão, levando à suposição de que a poesia do *slam* é acompanhada musicalmente, o que seria um equívoco, porque há proibição de acompanhamento musical nessas batalhas poéticas.

Em linhas gerais, o *slam* é uma competição de poesia falada, na qual os poetas, chamados *slammers*, apresentam textos autorais com duração máxima de três minutos. As performances são realizadas individualmente, sem o uso de acompanhamento musical, adereços, cenários ou figurinos. Os poemas são elaborados previamente, e a avaliação fica a cargo de cinco jurados escolhidos entre o público no momento do evento, que exibem suas notas de 0,0 a 10,0 simultaneamente. Ao final de cada apresentação o *slammaster*, apresentador do evento, anuncia as notas ao público. Alcalde (2024) explica que das cinco notas, a maior e a menor são desconsideradas e soma-se as três notas restantes.

Nesse sentido, o *slam* se diferencia significativamente das batalhas de rima por diversos aspectos. No *slam*, os jurados costumam ser escolhidos aleatoriamente

entre os presentes, enquanto nas batalhas de rima é comum que o público, de forma coletiva, atue como jurado, havendo, em alguns casos, também a presença de jurados especialistas. Outra distinção relevante é o uso de acompanhamento musical, característico das batalhas de rima, mas ausente nas competições de *slam*. De forma sintética e didática, Alcalde (2024, p.22-23) explica algumas diferenciações:

Na batalha é um contra o outro, no slam a pessoa recita sozinha. O MC da batalha improvisa, e o slammer apresenta um texto criado previamente (algumas pessoas até improvisam no slam, mas isso é raro). O tempo na batalha é menor, geralmente são 30 segundos, enquanto no slam são 3 minutos. E a avaliação na batalha é pelo voto popular ou por especialistas que apontam para um, já no slam são escolhidos 5 jurados entre o público que recebem uma plaqueta de notas de 0.0 a 10. Pode haver variações nos estilos, mas essas são as diferenças básicas.

A partir da análise de suas características, passei a compreender o *slam* como uma prática potencialmente significativa para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, reflexão crítica e expressão oral. Esse potencial se evidencia ao permitir que os estudantes organizem suas ideias com antecedência e elaborem seus textos de forma planejada, sem a necessidade de improvisação. Outro aspecto relevante é que, por não envolver acompanhamento musical, o *slam* possibilita que os alunos mantenham o foco na escolha das palavras, no conteúdo dos versos e na maneira de apresentá-los, sem precisar se ajustar ao ritmo das batidas musicais. Além disso, essas apresentações poéticas, nas quais cada voz é ouvida, promovem a pluralidade na troca de experiências e perspectivas, fortalecendo a escuta ativa.

No dia a dia da escola pública, frequentemente me deparo com estudantes que manifestam falas e atitudes racistas, muitas vezes justificadas como “brincadeiras”, baseadas em preconceitos, estereótipos, depreciações e um profundo desconhecimento sobre o continente africano, suas populações e nossas raízes afro-brasileiras. Essa realidade me inquieta e, ao mesmo tempo, me impulsiona a refletir sobre práticas pedagógicas capazes de contribuir para a desconstrução dessas ideias. Nesse sentido, o presente trabalho nasce da necessidade de enfrentar essas questões étnico-raciais em sala de aula, utilizando o *slam* como uma ferramenta pedagógica de escuta, expressão e valorização das histórias e culturas negras.

O ambiente escolar é um espaço onde conhecimentos de diferentes origens se encontram e dialogam, e a diversidade presente no “chão da escola” recebeu respaldo institucional (Gomes, Jesus, 2013) com a Lei 10.639/2003 (modificada pela Lei 11.645/2008), uma demanda histórica do Movimento Negro, que estabelece a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos escolares da educação básica. Essa lei surge como um instrumento fundamental para romper com as perspectivas eurocêntricas, etnocêntricas e elitistas presentes na produção historiográfica e na história ensinada na escola ao longo do tempo, que negligenciam e subalternizam histórias, culturas, conhecimentos e realizações das populações africanas e afro-brasileiras (no caso da Lei 11.645/2008, incluem-se as populações indígenas).

Dentre outros autores, trarei como referenciais teóricos Freire (1996), Mattos (2006) e Thompson (2002) para pensar a educação como via de mão dupla entre professores e alunos e a construção conjunta do conhecimento. Complementarmente, Bondía (2002) será mobilizado para discutir o poder das palavras como forma de nos colocarmos diante de nós mesmos, dos outros e do mundo. Walsh, Oliveira e Candau (2018) trazem relevantes contribuições para a reflexão deste trabalho ao apresentarem a perspectiva pedagógica decolonial, que busca interpretar o mundo para reinventar a sociedade, e Bento (2022) debate a desestabilização das relações de colonialidade por meio do protagonismo dos movimentos sociais, como o de mulheres negras, quilombolas e indígenas, para a construção de contranarrativas e novas perspectivas e paradigmas epistêmicos. Além disso, destaca a atuação do Movimento Negro na promoção de uma abordagem crítica e emancipatória das relações étnico-raciais no Brasil. Alinhado à Bento (2022), Carneiro (2003) focaliza a perspectiva feminista visibilizando mulheres negras e periféricas, enfatizando o combate às desigualdades de gênero e intragênero e a importância da participação ativa dessas mulheres em movimentos sociais, incluindo a inserção de pautas feministas no Movimento Negro. Domingues (2007) também é uma referência neste trabalho, pois analisa as quatro fases do Movimento Negro na República. Nesse contexto, o autor destaca o hip-hop como um movimento cultural popular que expressa a linguagem das periferias, rompendo com os discursos vanguardistas das organizações negras tradicionais. Por fim, Neves, Santos e Holanda (2023) são utilizados para discutir o *slam* enquanto prática pedagógica que valoriza e potencializa a expressão corporal.

Baseado nesses referenciais teóricos e considerando que as temáticas sociais e raciais permeiam frequentemente as produções poéticas dos *slammers* – muitos dos quais são sujeitos negros oriundos de territórios periféricos – e que a luta racial é histórica, ainda representando um desafio a ser enfrentado nas diversas esferas da sociedade, incluindo o campo educacional, este trabalho tem como objetivos instrumentalizar e inspirar os estudantes a criar poesias autorais, a serem apresentadas em um evento de *slam* na escola por meio do estudo e da valorização das histórias, das trajetórias de luta, das formas de expressão, das culturas e dos saberes das populações negras no Brasil, além de promover práticas pedagógicas que fortaleçam a luta antirracista. Para tanto, baseado na *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores*, de Flávio dos Santos Gomes e Lília Moritz Schwarcz, e no diálogo com os alunos dos anos finais do ensino fundamental (podendo ser adaptado para o ensino médio), serão apresentados personagens negros da História do Brasil e seus contextos de atuação a fim de incentivar os estudantes a criar poemas autorais que dialoguem com os personagens estudados em sala de aula. No capítulo 3 deste trabalho, a metodologia da proposta pedagógica será apresentada mais detalhadamente.

A realização de eventos de *slam*, enquanto prática pedagógica, está prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com o documento⁷, pelo menos quatro habilidades mencionam o *slam* como possibilidade de atividades para o aprendizado de conhecimentos no âmbito da área de conhecimento de Língua Portuguesa. Das quatro habilidades em que o *slam* aparece, três se referem ao segundo segmento do ensino fundamental: habilidade de compartilhar (EF69LP46) leituras/recepção de obras literárias/manifestações artísticas (rodas de leitura, apresentações teatrais, musicais, filmes, saraus, *slam* etc.); habilidade de planejar (EF67LP11) e de produzir textos (EF67LP12), a partir de diversas linguagens (resenhas, vlogs, vídeos, podcasts etc.) que expressem as culturas juvenis. Já a quarta habilidade (EM13LP47) que menciona o *slam*, direciona-se para o ensino médio e diz respeito à participação em eventos para socialização de obras de autoria dos próprios alunos, sendo um desses eventos, o *slam*.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/bncc/pt-br/indicadores/indicadores-de-qualidade/indicadores-de-qualidade-de-lingua-portuguesa.pdf) . Acesso em 20 de julho de 2024.

Sobre as habilidades referentes à área de História, não se encontrou nenhuma habilidade que mencionasse o *slam*, evidenciando que essa forma de expressão artística, literária e cultural não é pensada no/para o currículo de História da Educação Básica. Tal achado vai ao encontro do resultado obtido na busca de dissertações realizadas no endereço eletrônico do ProfHistória⁸. A busca no portal foi realizada com a palavra-chave *slam*, que retornou apenas três dissertações, sendo todas sobre o islamismo.

Com isso, observa-se que os estudos desenvolvidos no âmbito do ProfHistória parecem não focalizar o *slam* como uma possibilidade de prática pedagógica no ensino de História – o que configura uma lacuna na produção acadêmica profissional. O *slam* é compreendido, pelo menos no documento curricular nacional, como possibilidade de prática pedagógica no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Esta proposta de estudo intenta promover a interdisciplinaridade ao trazer o *slam* como prática pedagógica para o ensino de conhecimentos da área de História e levantar a possibilidade desta prática pedagógica ser adotada, também, para o ensino de outros componentes curriculares.

Em que pese a ausência dessa produção científica no ProfHistória e a dificuldade em encontrar uma gama de estudos que abordem de maneira mais consistente o desenvolvimento histórico do *slam*, existem trabalhos, em grande parte vinculados aos estudos literários, que definiram o *slam* como objeto de estudo, ampliando a possibilidade de contextualizar o surgimento do *slam*, suas características, trajetórias e dimensões socioculturais. Esses trabalhos, além de outras referências, serão utilizados ao longo desta dissertação, que se encontra dividida em três capítulos, além desta introdução. No capítulo seguinte, farei uma breve apresentação histórica do *slam*, apontando suas origens e seu desenvolvimento no Brasil. No capítulo 2, abordarei as questões étnico-raciais tomando como referência o Movimento Negro, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e os saberes escolares relacionados ao ensino de História, com o propósito de articulá-los à prática do *slam*, propondo-o como um recurso pedagógico para o trabalho em sala de aula. No capítulo 3, apresentarei como produto pedagógico uma proposta de sequência didática baseada no *slam*, entendendo-o como uma prática educativa que reafirma e valoriza as histórias e as culturas das populações negras.

⁸ <https://www.profhistoria.com.br/>. Acesso em 12 de agosto de 2024.

Por fim, nas considerações finais, tecerei algumas reflexões sobre minha própria vivência como professor de História e a potência educativa do *slam*.

2. CAPÍTULO 1 – *Poetry Slam*: contextualização de um fenômeno poético

A prática do *poetry slam* surgiu nos Estados Unidos como uma alternativa à poesia praticada em círculos tradicionais, como a dos ambientes acadêmicos. Bueno (2023) explica que, nesses espaços, poetas costumavam ler suas obras para seus pares em encontros que, muitas vezes, pareciam carecer de interação com o público. O surgimento do *slam*, em Chicago, na década de 1980, representou a busca por formas de expressão mais dinâmicas e acessíveis. Marc Kelly Smith, considerado o idealizador do movimento, via esses formatos tradicionais como monótonos e buscava transformá-los em experiências mais envolventes e interativas. Como explica Bueno (2023, p. 20-21),

Isso impulsionou Smith, junto a poetas que integravam um grupo chamado Chicago Poetry Ensemble, a buscar novas formas, locais e possibilidades para a expressão de sua arte. No início eles foram duramente criticados, provavelmente porque se tratava de uma literatura feita e apresentada por atores, palhaços, cantores, entre outros artistas populares, distanciando-se dos padrões estéticos da academia. Apesar das críticas que recebia, o grupo desenvolveu as bases artísticas do fenômeno poético *poetry slam*. (SMITH e KRAYNAK, 2009, s/p; D'ALVA, 2014, p. 109-110)

A proposta de mudança ganhou forma ao aproximar a poesia de um público mais diversificado, combinando oralidade e performance em espaços alternativos, além de estimular a participação ativa dos espectadores. De acordo com Bueno (2023), em 1984, no clube de jazz *Get Me High Lounge*, em Chicago, Smith começou a organizar eventos de arte e poesia que buscavam renovar os encontros literários tradicionais, incentivando a interação do público por meio de aplausos e vaias. Com o aumento da popularidade desses eventos, o local passou a se mostrar pequeno para acomodar o público presente. Diante disso, Smith passou a promover também as apresentações no *Green Mill Jazz Club*, tendo como base a mesma ideia de espetáculo que guiava os encontros no *Get Me High*. Durante um período, os dois clubes sediaram os eventos em dias distintos, alcançando públicos diversos.

Em 1986, no *Green Mill Jazz Club*, uma mudança significativa redefiniu a relação entre público e apresentação poética ao introduzir uma forma de competição que rompeu os moldes tradicionais dos eventos culturais e literários, marcando o início do *poetry slam* em um formato mais próximo ao que conhecemos atualmente. Até então, o público manifestava sua participação com reações de aprovação ou desaprovação às apresentações. Contudo, em uma edição que começou mais cedo do que o habitual, surgiu a necessidade de preencher o tempo disponível. Foi então que Smith propôs uma nova dinâmica: além das manifestações habituais, o público passou a atribuir notas às performances. Dessa iniciativa nasceu um dos traços mais marcantes do *slam*: “a participação ativa do público no julgamento dos poemas apresentados – não somente com manifestações esporádicas, tal qual ocorria no início, e sim por meio da avaliação específica feita por um júri com poder de decidir os rumos de cada batalha.” (BUENO, 2023, p. 22)

Como aponta D’Alva (2011, p. 120),

Foi no ano de 1986, no Green Mill Jazz Club, um bar situado na vizinhança de classe trabalhadora branca no norte de Chicago, nos Estados Unidos, que o operário da construção civil e poeta Mark Kelly Smith, juntamente com o grupo Chicago Poetry Ensemble, criou um “show-cabaré-poético-vaudevilliano” (Smith, Kraynak, 2009: 10) chamado Uptown Poetry Slam, considerado o primeiro poetry slam. Smith, em colaboração com outros artistas, organizava noites de performances poéticas, numa tentativa de popularização da poesia falada em contraponto aos fechados e assépticos círculos acadêmicos. Foi nesse ambiente que o termo poetry slam foi cunhado, emprestando a terminologia “slam” dos torneios de beisebol e bridge, primeiramente para denominar as performances poéticas, e mais tarde as competições de poesia. Assim, em um fim de noite, de forma orgânica, e a partir de um jogo improvisado, o poetry slam nasceu (...).

A partir daí, o *slam* se expandiu, atraindo um público crescente de poetas e espectadores, e ultrapassou os limites geográficos de Chicago para se espalhar por outras cidades dos Estados Unidos. O crescente reconhecimento das competições impulsionou sua projeção nacional, culminando, em 1990, na realização do primeiro *National Poetry Slam*, sediado em São Francisco, que contou com a participação de três equipes compostas por *slammers* provenientes de Chicago,

Nova York e São Francisco (D'ALVA, 2014). Em poucos anos, as batalhas se multiplicaram em diversos países, chegando ao Brasil em 2008.

Segundo Alcade (2024), Marc Smith é reconhecido por ter introduzido o termo “*Grand Slam Poetry*” para nomear o campeonato de poesia falada, consolidando a ideia de uma disputa empolgante, com regras claras e a presença de competidores e público, assim como o conceito de “*Grand Slam*”, originado dos grandes eventos esportivos, como o tênis.

Romão (2022, p. 15) destaca as diversas possibilidades de definição do *slam*. Uma delas, que ilustra o conceito de maneira contextualizada, é:

Competição de poesia criada na década de 1980, em Chicago, nos Estados Unidos (EUA), pelo poeta e construtor civil Marc Smith, cujas regras se resumem à declamação de poemas autorais de até três minutos, sem uso de figurino, adereço ou acompanhamento musical. No Brasil, foi implementado por Roberta Estrela D'Alva e pelo grupo de teatro hip-hop Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, em dezembro de 2008, através do ZAP! SLAM (Zona Autônoma da Palavra).

A grande maioria das competições, independentemente do lugar onde ocorrem, segue as três regras básicas mencionadas, mas as comunidades de *slam* têm a liberdade de adaptá-las conforme o contexto local e criar suas próprias normas. Alcade (2024) explica que para o *slam* acontecer, cinco funções são essenciais: o *slammer*, que apresenta seus versos; o *slammaster*, que organiza, conduz e apresenta o evento; o matemático, que calcula a média das notas; os jurados, que avaliam as performances; e o público, que vibra e dá vida à batalha.

Mais do que uma competição de poesia, o *slam* se revela como um fenômeno amplo, que abrange múltiplas facetas, como aponta D'Alva (2011, p. 120),

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

Romão (2022) questiona a narrativa que atribui a origem do *slam* a um único fundador, Marc Smith, e ressalta o papel de outros artistas e cenas culturais na formação do movimento. A autora destaca que a origem do *slam* tem sido com frequência associada ao cabaré, ao folk e ao jazz, sendo essa versão amplamente difundida nos Estados Unidos e em outros países.

No Brasil, entre as referências mobilizadas por Romão (2022), destaca-se o *slammer* e *slammaster* Emerson Alcalde⁹, que relata, em sua autobiografia *Nos corres da poesia*, a experiência vivida no *South-North Griots Summit*, em 2015 no Canadá, ocasião em que lhe foi apresentada a história do *slam*. Alcalde relata que nesse evento, um pesquisador dedicado ao estudo do legado dos *griots*¹⁰ comparou a poesia falada a uma árvore, cujos galhos corresponderiam ao *slam*, ao rap, à canção popular, bem como aos contos e cantos dos povos ameríndios e africanos. Ao se considerarem as raízes ancestrais da poesia falada, o *slam* não deve ser compreendido como um herdeiro direto do rap, mas sim como um movimento paralelo, concebido como um “primo” do rap, e não como seu “filho”. Alcalde também observa que Marc Smith não se inspirou no hip-hop nem na Geração Beat, mas sim no folk. Ademais, destaca que os primeiros rappers foram influenciados por poetas da década de 1960 que gravavam seus textos acompanhados de fundo musical, como *The Last Poets*, os *Watts Prophets* e *Gil Scott-Heron*, reconhecidos como os “vovôs do rap”. O autor acrescenta ainda que o *slam*, criado inicialmente em Chicago, aproximou-se do universo do hip-hop quando chegou a Nova Iorque, no final da década de 1980, por meio de Bob Holman e dos poetas porto-riquenhos liderados por Miguel Algarín, no *Nuyorican Poets Café*, com significativa presença das comunidades negras e latinas. Nesse contexto, os rappers passaram a exercer influência sobre a nova geração de poetas que atuava nos circuitos de *slam*.

A partir dos apontamentos de Emerson Alcalde, Romão (2022) amplia a compreensão da cena do *slam* para além de Chicago, ao destacar o papel central do *Nuyorican Poets Café*, em Nova Iorque, e a articulação promovida por Bob Holman

⁹ Emerson Alcalde é poeta, escritor, ator, arte-educador, dramaturgo, produtor, ativista social, slammer e slammaster. É cofundador do Slam da Guilhermina e, junto ao coletivo, organiza o Slam Interescolar SP. Formou-se em Artes Cênicas pela Universidade Anhembi Morumbi e em Dramaturgia pela SP Escola de Teatro.

¹⁰ Os *griots* são guardiões da memória e símbolos da tradição oral de povos da África Ocidental, responsáveis por preservar memórias, narrar histórias e transmitir suas culturas às novas gerações.

e Miguel Algarín com comunidades afro-americanas e latinas. Ao evidenciar também o pioneirismo de grupos de *spoken word* (poesia falada), como *The Last Poets*, *Watts Prophets* e *Gil Scott-Heron*, insere o *slam* em um contexto cultural mais amplo e complexo, em diálogo com tradições históricas de poesia falada. A autora ainda expressa ceticismo em relação à narrativa institucional do *National Poetry Slam*, que associa o *slam* ao folk e o dissocia do hip-hop, e comenta as dificuldades enfrentadas para compreender essa trajetória, devido à ausência de vivência direta nos espaços mencionados e às limitações de acesso às fontes.

Nesse percurso, Romão (2022) se depara com o estudo de Javon Johnson (2017), que, entre outras contribuições, critica a ênfase dada por Somers-Willett e pelo *Poetry Slam Incorporated* (PSI) ao protagonismo de Marc Smith, homem cisgênero e branco, o que acaba por apagar a relevância de poetas negros e racializados, especialmente de Patricia Smith, nos momentos iniciais do movimento *slam*. Johnson contesta diretamente a afirmação de Somers-Willett de que o *slam* teria “raízes brancas e de classe operária”, como se Marc Smith jamais tivesse reconhecido que a ideia da competição poética foi inspirada nas partidas de box poético realizadas no sul de Chicago no início dos anos 1980. Além disso, Johnson critica Somers-Willett pela omissão do protagonismo de Patricia Smith, mulher negra, aclamada pela crítica e oriunda do mesmo bairro onde o *slam* começou, assim como de outros poetas não-brancos e da classe trabalhadora, que desempenharam papel fundamental na formação desse movimento desde o seu início.

Johnson menciona a existência de batalhas de box poéticas realizadas nos subúrbios de Chicago durante o mesmo período, as quais teriam influenciado a criação do *slam*. Romão (2022) observa, contudo, que a bibliografia sobre essas batalhas é bastante limitada. A descrição mais detalhada que encontrou está no texto “*An Incomplete History of Slam*”, de Kurt Heintz (2016). Nesse relato, Heintz apresenta uma cena efervescente de poesia falada em Chicago, desenvolvida em espaços não convencionais e que mobilizava grandes públicos no final da década de 1970 e início de 1980, ou seja, anterior à organização das primeiras leituras por Marc Smith no *Green Mill*.

Entre as formas de competição vinculadas à poesia, destacam-se as chamadas batalhas de boxe poéticas, disputas performáticas entre poetas estruturadas com elementos visuais que lembravam lutas de boxe. Algumas delas

foram encenadas em clubes de Chicago em 1980, com ringue, uso de figurinos como shorts e robes de boxe, placas numeradas para cada rodada e leitura alternada de poemas. Esses eventos, que combinavam poesia com entretenimento, atraíam uma grande participação do público e faziam parte de um ambiente cultural associado à cena punk. Segundo Romão (2022), Heintz destaca que não há atualmente nada comparável a essa experiência, senão no rap.

Ademais, Romão (2022) aponta que a leitura de Heintz permite identificar a influência da cena punk no surgimento do *slam*, o que evidencia a necessidade de compreender esse movimento a partir do contexto histórico e culturalmente vibrante de Chicago. Nessa mesma direção, Romão (2022) explica que Javon Johnson contesta a narrativa que atribui a criação do *slam* a um único fundador. O autor enfatiza a contribuição de outros artistas na consolidação do movimento e questiona as concepções embutidas no termo “slampapi” (pai do slam), atribuído a Marc Smith.

Ainda em diálogo com Johnson, Romão (2022) critica a versão promovida pelo *Poetry Slam Incorporated* (PSI), que consagra Marc Smith como único criador do *slam*. Essa versão ignora as influências de poetas negros do sul de Chicago sobre Smith e negligencia a contribuição fundamental dos primeiros *slammers* negros, como Patricia Smith e Reggie Gibson, uma omissão que reforça o silenciamento histórico e simbólico das vozes negras desde os primórdios do movimento.

Romão (2022) argumenta, em diálogo com Johnson, que o *slam* não deve ser compreendido como um fenômeno isolado, fruto da ação individual de um único sujeito, mas sim como uma prática construída por várias pessoas, em articulação com seu contexto histórico e em interlocução com outras expressões estéticas e políticas, tanto anteriores quanto contemporâneas a ele. Segundo a autora, essa perspectiva é mais produtiva, pois reconhece a multiplicidade de influências e o caráter compartilhado do processo de criação do *slam*, em vez de reforçar uma narrativa de origem centrada na genialidade de um único fundador.

Nesse contexto de análise crítica das origens do *slam*, Alcalde (2024) se alinha à Romão (2022) ao também contestar a narrativa de que a criação do *poetry slam* foi obra exclusiva de Marc Smith. Aponta que, antes e ao seu lado, já atuava Patricia Smith e que, no início dos anos 1980, no sul de Chicago, ocorriam competições conhecidas como partidas de boxe poético, em que poetas se enfrentavam em ringues, com acessórios de luta, diante de uma plateia, conforme

já mencionado. Embora essas batalhas ainda não seguissem regras sistematizadas como as do *slam* posterior, já apresentavam uma forte carga performática. Circula, inclusive, a história de que Marc Smith teria assistido a essas apresentações, embora nunca tenha reconhecido nelas, nem no hip-hop, qualquer influência sobre a criação do *slam*.

Segundo Alcalde (2024), embora Marc Smith não reconheça o hip-hop como influência na criação do *poetry slam*, a relação entre o *slam* e o rap torna-se evidente ao longo do desenvolvimento do gênero. Essa conexão se estabelece quando Bob Holman leva o formato para Nova Iorque e o apresenta ao poeta porto-riquenho Miguel Algarín, fundador do *Nuyorican Poets Café*, ao lado de seu conterrâneo Miguel Piñero. Esse espaço, com forte presença das comunidades latina e negra, passou a realizar eventos de *slams* a partir de 1989. Posteriormente, Holman, em parceria com a gravadora Def Jam, de Russell Simmons, desenvolveu o programa televisivo de auditório *Def Poetry*, apresentado pelo rapper Mos Def (Yasiin Bey), integrante do grupo Black Star, no qual se mesclavam rappers, que apresentavam suas letras a capela, com *slammers*. Artistas como Lauryn Hill, DMX e Kanye West participaram do programa, o que contribuiu para intensificar essa conexão, fazendo com que mais rappers se aproximassem do *slam*, reconhecendo nele uma forma de divulgar seu trabalho, lapidar suas letras e estimular novas interações. Assim, os temas recorrentes no rap, como a violência policial contra a populações negras e as desigualdades sociais, passaram a compor também os *slams*, marcando fortemente essa modalidade poética. Ainda assim, os próprios espaços do *slam*, como o *Nuyorican*, reforçam a ideia de que essa é uma prática aberta a todos, sem um único conteúdo ou estilo definido: o que existe são pessoas com algo a dizer e outras dispostas a ouvir.

Nessa esteira, Romão (2022) argumenta que a obra *Teatro Hip-Hop: a performance poética do ator-MC*, de Roberta Estrela D'Alva, é fundamental para compreender a trajetória do *poetry slam* e da linguagem do *spoken word*. Isso porque a obra evidencia o papel da cultura hip-hop, das festas de rua (*black parties*) e da figura do MC (mestre de cerimônias) no desenvolvimento dessas expressões orais. Ao analisar a produção poética dos *slammers*, Romão (2022) aponta que D'Alva identifica um diálogo direto com a atuação do MC no universo hip-hop, entendido como um poeta oral cuja função original era promover o DJ e mediar a interação entre ele e o público. A sigla MC também é associada às expressões *move*

the crowd e *microphone controller*, que remetem, respectivamente, à sua capacidade de animar a plateia e de comandar o microfone por meio do rap, que, inicialmente, consistia em frases de efeito, jogos de pergunta e resposta e pequenos refrões, evoluindo, posteriormente, para rimas mais elaboradas, capazes de expressar ideias e emoções.

Romão (2022) destaca que, segundo D’Alva, a atuação dos MCs também é marcada por um teor político que denuncia a discriminação racial e promove debates sociais nos bairros em que estão inseridos. D’Alva, segundo Romão (2022), estabelece um vínculo entre esse conteúdo político das rimas e dos *spoken words* e os discursos de ativistas afro-americanos do movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos. As semelhanças não se limitam ao conteúdo, mas envolvem também a forma de uso da voz e da palavra falada, o que poderá ser observado posteriormente em muitas performances de *slam*. A autora aponta a influência de figuras como Martin Luther King, Malcolm X, Angela Davis, os Panteras Negras, o movimento Black Power e sua vertente artística, o Black Arts Movement, com nomes como Amiri Baraka e Maya Angelou, não apenas no nível poético e retórico, mas também na estética, na cadência e no ritmo de suas falas, perceptível em discursos como “*I have a dream*” (eu tenho um sonho), de Luther King, e no discurso de Malcolm X em que aparece a expressão “*by any means necessary*” (por qualquer meio necessário).

Segundo Romão (2022), a influência do movimento pelos direitos civis dos Estados Unidos também se manifesta no *slam* brasileiro, onde poetas frequentemente mencionam ativistas e incorporam trechos de seus discursos em suas performances. Essa prática resulta na fusão entre poesia e oratória política, configurando um gênero híbrido centrado na voz e no *spoken word*. Apesar dessa conexão, Marc Smith dedica pouca atenção ao hip-hop em sua obra, chegando até a criticá-lo no documentário *Slam: voz de levante*. Assim, a investigação das origens e genealogias do *slam* se revela um campo aberto, marcado por disputas, contradições e deslocamentos.

Conforme relata Alcalde (2024), a introdução do *poetry slam* no Brasil está diretamente vinculada a uma pesquisa desenvolvida pela Frente 3 de Fevereiro¹¹,

¹¹ A Frente Três de Fevereiro é um coletivo que realiza pesquisas e promove intervenções sobre o racismo no Brasil, articulando diferentes linguagens como artes visuais, teatro, poesia, audiovisual, aulas e debates em uma abordagem transdisciplinar. Seu surgimento se deu a partir do assassinato

que, ao investigar o *spoken word*, entrou em contato com as competições de *slam* realizadas nos Estados Unidos. Nesse percurso, Roberta Estrela D’Alva¹² realizou uma viagem a Chicago, onde conheceu pessoalmente Marc Smith, e trouxe ao Brasil alguns de seus princípios fundamentais, com destaque para a valorização da construção coletiva e do senso de comunidade, em oposição à lógica predominantemente competitiva. Sendo assim, o que está em jogo no *slam* não é a disputa, mas a criação de um espaço em que “a comunidade esteja em primeiro lugar e que a competição e as regras sejam pretextos para as pessoas se encontrarem para ouvir e para falar poesias” (ALCALDE, 2024, p. 106).

Ao retornar ao Brasil, Estrela D’Alva compartilhou a experiência com o Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, coletivo paulistano de Teatro Hip-Hop do qual integrava, viabilizando, em 2008, a realização da primeira edição do ZAP! SLAM (Zona Autônoma da Palavra), considerado o marco inaugural da cena *slam* no país. O evento teve início no bairro da Pompeia, em São Paulo, onde o Núcleo realizava suas atividades, sendo esse território um espaço historicamente fundamental para a consolidação das primeiras batalhas poéticas no Brasil.

do dentista negro Flávio Ferreira Sant’Ana, por policiais que o confundiram com um ladrão (ALCALDE, 2024).

¹² Roberta Estrela D’Alva, mulher negra, é atriz-MC, diretora, pesquisadora, poeta, *slammer*, *slammaster* e apresentadora. Membro fundadora do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, primeira companhia de Teatro Hip-Hop brasileira, e do coletivo Frente 3 de Fevereiro. Idealizadora do ZAP! Zona Autônoma da Palavra, primeiro poetry slam do país, além de curadora do Rio Poetry Slam, evento integrante da Festa Literária das Periferias (FLUP). É bacharel em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Figura 5: Arte da primeira edição do ZAP! SLAM - São Paulo, 2008



Fonte: <https://zapslam.blogspot.com/search/label/ZAP1>

A iniciativa estabeleceu conexões significativas com o movimento hip-hop e com as lutas antirracistas, sendo, em seus primeiros anos, marcada pela presença de MCs, rappers, artistas teatrais e poetas oriundos de saraus e de outros circuitos da poesia urbana (ROMÃO, 2022). Entre 2008 e 2011, ainda que temas raciais e sociais tivessem forte presença nas performances, os *slammers* traziam trajetórias distintas, e os conteúdos abordados revelavam uma grande diversidade. Em alguns eventos, temas como o racismo e a desigualdade social ganhavam destaque, mas também venciam as competições poemas que iam desde o erótico até textos cômicos, evidenciando a pluralidade temática que marcou a cena do *slam* no Brasil (ALCALDE, 2024).

É nesse contexto que, em 2012, Emerson Alcade, junto a outros fundadores, criou o Slam da Guilhermina, o segundo *poetry slam* do Brasil e o primeiro *slam* de rua do país, possivelmente do mundo. Localizado na zona leste de São Paulo, no

bairro da Vila Guilhermina, o evento traz um caráter territorial periférico ao *slam* e acontece em uma praça anexa à Estação de Metrô Guilhermina-Esperança. Como destacam Assunção, Jesus e Santos (2021, p. 19),

Sempre com valorização da comunidade e dos poetas locais, foi assim que o nosso Coletivo deu um novo sentido à praça da Guilhermina-Esperança, anexa ao metrô, que antes era vazia e inexpressiva aos olhos da sociedade, mas que depois se tornou um grande ponto de encontro todas as últimas sextas-feiras do mês, mudando assim a rotina dos moradores e do comércio da região ao inserir um bairro periférico no mapa cultural da cidade e o nosso sentimento no mundo.

Segundo Neves (2017), Alcalde admite, em entrevista, que buscou inspiração nas batalhas de MCs que ocorrem nas estações de metrô, tanto em Nova York quanto no Brasil, para conceber o Slam da Guilhermina. Na praça, sob a iluminação de um lampião a gás e com a bandeira do *slam* presa a uma árvore, organizadores, jurados, poetas e espectadores passaram a se reunir em roda para dar início às apresentações poéticas. Alcalde (2024, p. 34-35) relata o tímido início da formação do público do Slam da Guilhermina, que foi crescendo com o passar do tempo, chegando a reunir, em noites animadas de encontro, mais de 300 pessoas e mais de 30 inscrições de poetas:

O público do começo forma nossos parceiros de luta da Leste e alguns frequentadores do ZAP e dos saraus de periferia. Quase não tinha slammers na região, eles foram se forjando com o decorrer das edições. E aos poucos, um público foi nascendo por quem passava na passarela e nos via declamando poesia e parava para ver o que estava acontecendo ali, muitos professores, estudantes, militantes, trabalhadores, vendedores ambulantes e skatistas passaram a compor essa audiência.

Figura 6: Arte do aniversário de dois anos do Slam da Guilhermina



Fonte: Exposição “Gira de Poesia – 15 anos de slam no Brasil” no Museu de Arte do Rio (MAR), outubro de 2023 a fevereiro de 2024.

O lampião, surgido inicialmente como solução prática para iluminar a praça sem infraestrutura adequada durante uma reportagem de TV, transformou-se em um potente símbolo coletivo. Ao assumir o nome “bando de Lampião” e evocar o cangaço, o coletivo ressignifica o abandono do espaço público periférico, convertendo a carência em identidade e força simbólica, hoje estampada em camisetas, bandeiras, troféus e tatuagens (ROMÃO, 2022).

A realização do Slam da Guilhermina em uma praça pública foi uma experiência inédita e desafiadora. Diferente do ZAP! SLAM, que ocorria em um teatro com acústica e equipamento de som, o evento na Guilhermina exigia que os participantes, sem microfone, usassem a força da voz e do corpo para alcançar o público e se fazerem ouvir, enfrentando os desafios de performar poesia em um espaço público da periferia urbana. Os poetas precisavam cativar a plateia em meio ao barulho e à movimentação da cidade.

O evento surgiu, como aponta Alcalde (2024, p.32), “da necessidade de criar na Zona Leste de São Paulo um espaço de debate político e de lazer através da

literatura marginal”. Esse formato consolidou uma nova referência: o *slam* de rua, com uma potência única, que passou a inspirar diversos coletivos em todo o país, além de ampliar o acesso cultural para as populações locais. O Slam da Guilhermina, ao realizar suas atividades distante do centro ou de bairros privilegiados, “favorece o acesso à literatura aos moradores da região, que não precisam se deslocar para participar do evento e podem exercer na periferia seu direito de ocupar e viver mais plenamente a própria cidade” (MARTIN; BUENO, 2021, p. 61).

Ao longo de sua trajetória, o *slam* se configurou como uma prática dinâmica que, ao se ajustar às necessidades e especificidades de diferentes coletividades, ajuda a explicar o ritmo veloz de sua expansão e a pluralidade que o caracteriza. Dessa forma, o *slam* se destaca por sua capacidade de criar e consolidar comunidades, onde a interação entre os participantes favorece o compartilhamento de experiências e a construção tanto de identidades individuais quanto coletivas. Embora alguns *slammers* sejam assíduos e se destaquem em suas performances, busca-se, como princípio, fortalecer o senso de comunidade, em vez de exaltá-los de forma isolada em relação aos demais. Como destaca D’Alva (2014, p. 111),

O termo “comunidade” define bem os grupos que praticam o *poetry slam*, já que esses vêm se organizando coletivamente em torno de um interesse comum, sob um conjunto mínimo de normas e regras. As comunidades cultivam o respeito aos fundadores do movimento e conhecem de forma bem detalhada sua história recente, seus fundamentos e “filosofias”. Ainda no que diz respeito a essa vocação comunitária, muito embora existam “figuras carimbadas” e *habitués* que frequentam regularmente os *slams*, tornando-se uma espécie de “personagens”, não há incentivo à criação de “superstars”, mas, pelo contrário, prega-se que o propósito do poetry slam não seja a glorificação do poeta em detrimento de outros, mas a celebração da comunidade à qual ela pertence.

Muitas dessas comunidades enfrentam a escassez de atividades culturais gratuitas em suas regiões, bem como desafios de acesso a esses eventos, em função dos altos custos envolvidos, das dificuldades de transporte e da centralização de atividades em áreas mais afastadas das periferias. Nesse contexto, o *slam* brasileiro, ao contrário de outros países onde ocorre majoritariamente em espaços fechados,

se desenvolveu principalmente nas ruas, utilizando o espaço público como alternativa à ausência de políticas culturais e à violência constante do Estado em territórios periféricos, tornando-se um fenômeno que democratiza o acesso à arte e à cultura.

Nesse cenário, ao se apresentarem em diferentes ambientes, os poetas dão voz às suas próprias experiências, muitas vezes silenciadas pela sociedade, trazendo à tona debates e denúncias urgentes sobre desigualdade, racismo, violência, gênero, identidade e outras questões que permeiam suas trajetórias. Essa forma de expressão poética amplia a visibilidade dessas narrativas, valoriza seus atores e fortalece os vínculos coletivos, reafirmando o potencial transformador dessa prática.

Nesse contexto, ao ocupar o espaço público com seus corpos e vozes, os *slammers* não apenas denunciam as desigualdades que enfrentam, mas também constroem novas formas de se reconhecer e de se posicionar no mundo. É nesse processo de ressignificação da condição periférica que emerge uma nova subjetividade, como aponta D'Andrea (2013, p. 15),

Calcados na historicidade de atributos estigmatizantes e formulados quase sempre fora dos bairros populares, seus moradores começaram a construir novas formulações sobre si mesmo e sobre sua posição no mundo. Dessa forma, uma nova subjetividade se forma na periferia, sobretudo entre os jovens, enfatizando o orgulho de sua condição e as potencialidades dessa condição. Esta tese conceitua como sujeito periférico o morador da periferia que passa a atuar politicamente a partir de sua condição e orgulhoso dela. Ou seja, a posse do orgulho periférico é a expressão da existência de uma nova subjetividade. No entanto, a transformação em sujeito periférico só ocorre quando essa subjetividade é utilizada politicamente, com organização coletiva e ações públicas. A formação de uma subjetividade baseada no orgulho periférico embasou a construção dos coletivos artísticos da periferia.

Até 2013, as batalhas de *slam* se concentravam na cidade de São Paulo. A partir de então, começou a se espalhar para outros estados, formando diversas comunidades de *slam* nas cinco regiões do país. Foram criados *slams* que reúnem comunidades específicas, como as de mulheres, negros, LGBTQIAPN+, entre outras, além da chegada nas escolas e dos campeonatos estaduais, nacionais e internacionais realizados no Brasil. Isso demonstra a adaptabilidade do *slam* às

urgências, desejos e particularidades de cada território e coletividade (ROMÃO, 2022), tornando um grande desafio enumerar tantas iniciativas relacionadas à produção e circulação da poesia falada no país. De acordo com informações da exposição *Gira de Poesia – 15 anos de slam no Brasil*, ocorrida no Museu de Arte do Rio (MAR) entre outubro de 2023 e fevereiro de 2024, o Brasil possuía 438 comunidades de *slam*, entre ativas e inativas, nas cinco regiões do país, conforme mostra a imagem da figura 5.

Figura 7: Distribuição das comunidades de *slam* no Brasil



Fonte: Exposição “Gira de Poesia – 15 anos de slam no Brasil” no Museu de Arte do Rio (MAR), outubro de 2023 a fevereiro de 2024.

Analisando a trajetória do *slam* no Brasil, observa-se que esses eventos, ao se difundirem pelas ruas do país, passaram a atuar como importantes ferramentas de formação comunitária. Ao longo desse processo, surgiram iniciativas que, ao incorporarem características específicas, buscaram responder às demandas de determinados grupos sociais. Nesse movimento, a criação de *slams* voltados a coletivos específicos de gênero e raça se destaca, revelando a capacidade desses

espaços de se constituírem como ambientes inclusivos e de fortalecimento coletivo. É nesse contexto que muitas mulheres negras e periféricas emergem como protagonistas, conquistando reconhecimento não apenas por sua participação ativa em suas comunidades, mas também pelas vitórias conquistadas nas competições de poesia falada. Esse protagonismo desafia narrativas historicamente excludentes e reforça a relevância de abrir espaços que ampliem e valorizem suas vozes e experiências.

Um dos exemplos mais significativos desse processo é a criação do Slam das Minas, que, ao nascer como um espaço de acolhimento e representatividade, marcou um ponto de virada na cena da poesia falada brasileira. De acordo com Bueno (2023), em 2015, Tatiana Nascimento idealizou e, junto com Val Matos, cofundou o Slam das Minas DF (Distrito Federal), a primeira batalha de poesia falada de mulheres e lésbicas no Brasil, como um espaço de acolhimento, fala e escuta. Inspirando coletivos, a maioria mantém o nome principal acrescido da sigla local, como o Slam das Minas BA ou Slam das Minas RJ. A criação do segundo Slam das Minas, o Slam das Minas SP, reafirma o caráter de acolhimento presente no Slam das Minas DF, além de incorporar a busca de uma vaga feminina no Slam BR.

Ao promover uma disputa voltada exclusivamente para mulheres, os “Slams das Minas” passaram a confrontar o machismo histórico da sociedade, também presente nos espaços culturais. Como aponta Bueno (2023, p. 128),

De fato, nos primeiros anos de competições estaduais e nacionais havia maior protagonismo masculino entre quem participava e vencias as competições; isso se dava por uma combinação cuja origem é o histórico machista da sociedade. Sendo a maioria dos espaços de expressão dominados por homens, o início dos slams culminaria com maior participação masculina; por conseguinte, aliou-se a isso a proximidade de slams com hip-hop, saraus e batalhas de rimas, espaços historicamente também pautados pelo machismo, o que conferia vantagem aos homens em relação às mulheres nos primeiros slams.

Em contraponto a esse contexto historicamente marcado pela presença masculina e pelo machismo, a criação dos Slams das Minas possibilitou que as mulheres ocupassem um espaço próprio de expressão, voltado às suas próprias demandas. Como nos mostram Thuin, Lima e Oliveira (2023, p. 36),

Nessas batalhas poéticas de mulheres, é comum os poemas trazerem testemunhos de uma vivência traumática, episódios de racismo vivido pelas poetisas e seus pares que perpassam a história familiar, questões existenciais e históricas compartilhadas. Por outro lado, percebe-se também os poemas que reivindicam o amor entre mulheres, a dissidência sexual, a autoestima e a ancestralidade africana. A voz entra em cena com toda a carga de afetos em um ato político e festivo de celebração e convivência.

Dutra (2024) destaca que, no Slam BR, as mulheres venceram por seis anos consecutivos (2017-2022), sendo três dessas vitórias de *slammers* de São Paulo, Luz Ribeiro, Kimani e Jéssica Campos, todas negras e periféricas da zona sul. Esse fenômeno pode ser atribuído a diversos fatores, sobretudo à criação do Slam das Minas SP, vinculado à periferia da cidade. A fim de ilustrar o protagonismo feminino nas competições, Dutra (2024, n.p), destaca as vitórias femininas no Slam BR:

2011 Roberta Estrela D’Alva / 2012 Fabio Boca (SP) / 2013 Lews Barbosa (SP) / 2014 Emerson Alcalde (SP) / 2015 João Paiva (MG) / 2016 Lucas Afonso (SP) / 2017 **Luz Ribeiro (SP)** / 2018 **Bell Puã (PE)** / 2019 **Piê Poeta (MG)** / 2020 **Kimani (SP, online)** / 2021 **Jéssica Campos (SP, online)** / 2022 **Joice Zau (Angola/Brasil online)** / 2023 OCotta! (RJ)/ 2024 **King Abraba (SP)**. Como se pode notar, a partir de 2017, dois anos após o surgimento do primeiro Slam das Minas e um ano depois da criação da Slam das Minas SP, temos uma sequência significativa de vitórias femininas, todas elas de mulheres negras.

Nesse contexto de expansão e diversificação do *slam*, em 2015, o Coletivo Slam da Guilhermina ampliou suas ações ao realizar o *Slam Interescolar de São Paulo*, um campeonato de *slam* entre escolas, no Teatro Flávio Império, bairro do Cangaíba, cidade de São Paulo. Segundo Assunção, Jesus e Santos (2021, p. 19),

Para organizar a primeira edição, nosso Coletivo se deslocou até as escolas no entorno da Guilhermina, onde realizou uma série de oficinas de escrita criativa e de poesias faladas, além de apresentações de slams. Em seguida, cada unidade escolar se organizou para fazer a sua final de slam, indicando assim o seu vencedor-representante para o campeonato Interescolar. Como atuávamos majoritariamente na Zona Leste, apenas

escolas dessa região participaram, são elas: a EMEF CEU Três Pontes, de São Miguel Paulista, a EMEF Carlos Manoel da Costa, de São Mateus, o Colégio La Salle e a EE Professor Gabriel Ortiz, sendo esses últimos localizados na Vila Guilhermina e na Vila Esperança, respectivamente.

De acordo com Assunção, Jesus e Santos (2021), em 2014, Emerson Alcalde representou o Brasil na Copa do Mundo de Slam (*Grand Poetry Slam*), evento realizado anualmente em Paris, França. Durante a viagem, os autores explicam que Alcalde e sua companheira Cristina Assunção assistiram a um *slam* organizado por escolas parisienses e que na porta do teatro de *Belleville*, as crianças carregavam cartazes e entoavam gritos de torcida, enquanto, dentro do teatro, destacavam-se a empolgação e a ansiedade das crianças francesas na expectativa pelo campeonato de poesia falada. Inspirados por essa vivência, retornaram ao Brasil e compartilharam o que presenciaram com o Coletivo da Guilhermina, do qual faziam (e ainda fazem) parte (ASSUNÇÃO, JESUS e SANTOS, 2021). Assim, em 2015, foi criado o *Slam Interescolar de São Paulo*, promovido pelo coletivo. Inicialmente, o campeonato envolvia apenas quatro escolas da zona leste da cidade, mas, ao longo dos anos, o projeto cresceu significativamente, abrangendo mais de cem escolas inscritas em 2020¹³. Os vencedores da seletiva, um campeonato intraescolar, representam suas respectivas instituições no campeonato interescolar realizado na capital. A iniciativa, que conquistou professores e estudantes, também se expandiu para outros estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Mato Grosso do Sul. Atualmente, o Brasil conta com um *Slam Interescolar Nacional*.

As poesias produzidas pelos estudantes que participam dos Slams Interescolares de São Paulo frequentemente refletem uma cultura jovem, popular, negra e periférica, utilizando a linguagem poética para abordar temas como racismo, machismo e homofobia. Essas produções também valorizam a educação, homenageiam professores, saúdam personagens históricos, celebram poetas e tratam de questões relacionadas à cultura, literatura, arte, música, além de temas sociais e ambientais, entre outras temáticas.

¹³ Atualmente, o Slam Interescolar de SP conta com 410 escolas inscritas.

As criações poéticas dos estudantes-*slammers* revelam suas inventividades, reflexões e expressões de vivências enquanto sujeitos históricos que poetizam suas próprias vidas. Impulsionados pelo desejo de criar, transformam o *slam* em uma prática pedagógica prazerosa, que transcende a mera lógica do cumprimento das obrigações escolares. Segundo Assunção, Jesus e Santos (2021, p. 10-11),

Do ponto de vista formal, a poesia-slam se caracteriza por se afastar da ideia tradicional de poema. São poesias mais discursivas, mais objetivas, que se preocupam em passar uma mensagem direta e reta ao público ouvinte: “poesia do papo reto”, imprimindo assim, um ritmo próximo ao rap. Os estudantes-*slammers* aprenderam bem a lição e souberam produzir poemas críticos sim, mas sem perder a criatividade. Surpreendem-nos com a elaboração de neologismos, com o uso de anáforas, fazem aliterações, abusam das onomatopeias, inventam metáforas, arriscam-se em rimas sofisticadas; oscilam entre letras minúsculas e maiúsculas para marcar a tonalidade da voz; recriam a linguagem da periferia em poesia demonstrando que sabem “poemar a própria vida”, porque amam fazer poesias e não as fazem por/como obrigação escolar.

Em sintonia com os objetivos deste trabalho, o próximo capítulo aborda as questões étnico-raciais a partir do Movimento Negro, das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e dos conhecimentos escolares próprios da História. Busca evidenciar como a prática do *slam* é fértil para se trabalhar pedagogicamente esses saberes, por meio da valorização de personagens históricos negros do nosso país.

3. CAPÍTULO 2 – Educação para as relações étnico-raciais e o potencial pedagógico do *slam*

A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, mais tarde ampliada pela Lei 11.645/2008, com a inclusão da cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, desafiou as escolas a superar o silenciamento e o apagamento histórico dessas populações. Valorizar o estudo das trajetórias, vivências, lutas, saberes e expressões culturais dessas comunidades revela-se indispensável para assegurar o reconhecimento desses legados, tanto no passado quanto no presente da sociedade brasileira. Esse reconhecimento representa um avanço significativo na luta por uma educação comprometida com a justiça racial e com a valorização da diversidade étnico-racial no país.

Recorrer a referências negras que atuaram ou atuam em diferentes campos do saber – como o político, acadêmico, literário, artístico, cultural e educacional – constitui uma estratégia fundamental para ampliar os caminhos de construção do conhecimento no ambiente escolar. Ao evidenciar as trajetórias e os saberes de sujeitos negros, promove-se a crítica às narrativas hegemônicas que historicamente desvalorizaram e silenciaram essas vozes. Essa abordagem valoriza a pluralidade de saberes e experiências, contribuindo para a formação crítica dos estudantes e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a compreensão da sociedade brasileira.

Refletir sobre a inserção das histórias, lutas e produções das populações negras no contexto educacional exige reconhecer o papel essencial dos movimentos sociais na construção e divulgação de saberes contra-hegemônicos. É fundamental valorizar sujeitos e coletivos que, ao longo da história, vêm se posicionando de forma crítica e resistente diante das estruturas racistas e das epistemologias dominantes, reivindicando e afirmando outras formas legítimas e plurais de existência, pensamento e produção do conhecimento, capazes de ampliar e diversificar os paradigmas vigentes.

Em seu livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação*, Gomes (2017) discorre sobre o Movimento Negro brasileiro como produtor de saberes emancipatórios acerca da questão racial no Brasil,

destacando sua trajetória de luta e a produção da intelectualidade negra, que se contrapõe aos processos de colonização na América Latina e no mundo, indagando a concepção eurocêntrica do conhecimento. A autora compreende a atuação dos movimentos sociais como pedagógicos nas relações políticas e sociais, ressaltando que a luta do Movimento Negro brasileiro fez com que seus conhecimentos sobre as relações raciais e a diáspora africana se tornassem parte das análises teóricas das variadas disciplinas das ciências humanas e sociais. Ademais, o Movimento Negro articula o diálogo entre os estudos críticos realizados no âmbito acadêmico e as populações negras e pobres fora da universidade, e com os intelectuais engajados na luta antirracista. O movimento também protagoniza a luta pelas políticas de correção de desigualdades promovidas pelo Estado através das ações afirmativas, entre outras importantes contribuições. Segundo Gomes (2017, p. 23-24),

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares nas sociedades.

Gomes (2012) aponta que conforme o direito à educação é ampliado, seja na universalização da educação básica ou na democratização do acesso ao ensino superior, indivíduos que antes eram invisibilizados dentro do sistema educacional estão se integrando a ele, levantando questões sobre os currículos colonizados e colonizadores e reivindicando abordagens educacionais emancipatórias. A autora cita Santomé ao aprofundar a reflexão sobre o tema:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas

possibilidades de reação (GOMES, 2012, p. 104, *apud* SANTOMÉ, 1995, p. 163).

Segundo a autora, o trato da questão racial¹⁴ deve representar uma ruptura nos currículos das escolas da educação básica, a partir das perspectivas de mudanças epistemológicas, culturais, estruturais, políticas, não se confundindo com a mera inserção de novos conteúdos escolares ou como mais uma disciplina.

Em um país marcado pelas desigualdades de classe, raça, gênero, origem, entre outras, é de suma importância valorizarmos as trajetórias de sujeitos e grupos colocados à margem da sociedade, pois as experiências, saberes e lutas desses atores são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, plural, democrática e igualitária. Essas lutas são travadas em diversos espaços sociais, dentre eles, as instituições educacionais. Nesse sentido, a Educação é um elemento basilar para a construção dessa sociedade.

Apesar dos avanços promovidos pelo Movimento Negro e pela ampliação do direito à educação, ainda persistem significativas lacunas no reconhecimento de pessoas negras na história e na produção do conhecimento. Muitos desses sujeitos, com atuações relevantes em diversas áreas, seguem invisibilizados ou pouco valorizados no ambiente escolar. Essa invisibilidade resulta, em grande parte, de currículos historicamente eurocêntricos, etnocêntricos e elitistas, que negligenciaram essas presenças ao longo do tempo. Cabe, portanto, à Educação resgatar essas trajetórias como parte fundamental da construção de novos referenciais curriculares e como elemento formador de indivíduos críticos e conscientes das múltiplas heranças que constituem o legado social, cultural e histórico do Brasil, contribuindo para uma sociedade mais justa, plural e representativa.

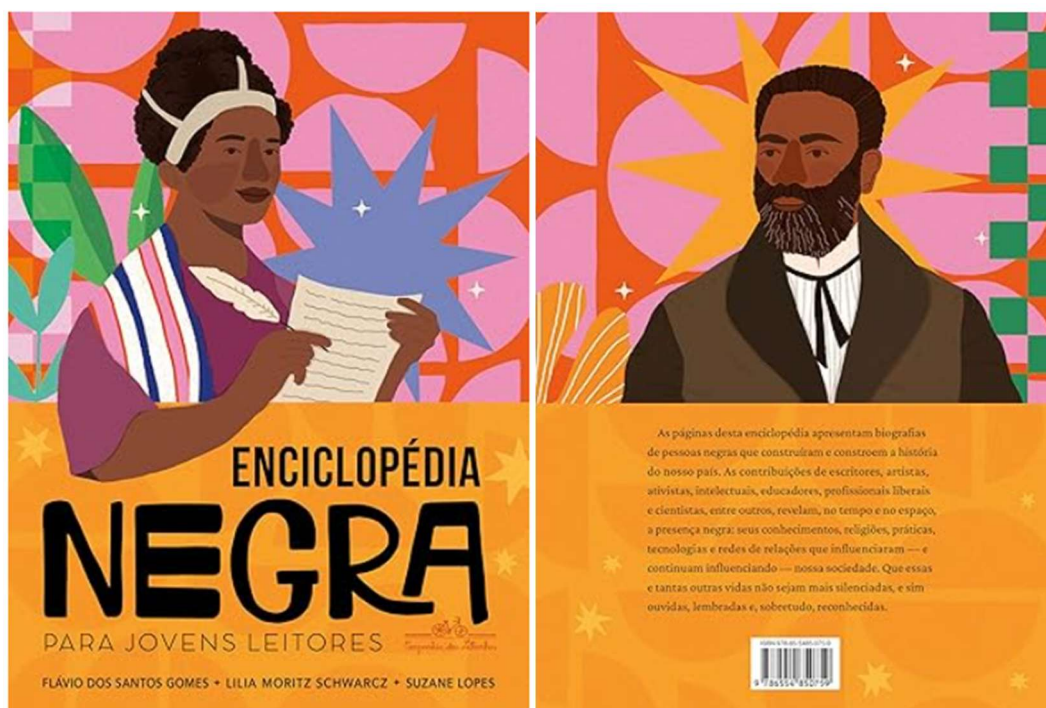
Nesse contexto, a proposta pedagógica desenvolvida neste trabalho busca combater o silenciamento histórico, valorizando as formas de resistência e participações, em diferentes áreas, de pessoas negras que, ao longo da história, estiveram presentes no Movimento Negro e nas lutas por justiça social e racial. A

¹⁴ Segundo o livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* de Nilma Lino Gomes, baseando-se em Hall, o conceito de raça é definido como “uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (GOMES, 2017, p. 50, *apud* HALL, 2003, p.69).

partir da leitura de perfis biográficos desses personagens, os alunos são convidados a criar poemas que dialoguem com essas trajetórias, reconhecendo as lutas individuais e coletivas na construção de distintas formas de organização e mobilização social. Com essas produções, os alunos podem expressar, por exemplo, reflexões críticas acerca do racismo, suas percepções sobre os conteúdos escolares e suas experiências pessoais.

A proposta pedagógica desta dissertação fundamenta-se no livro *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores*, indicado para leitores a partir de nove anos, que reúne 82 perfis biográficos de pessoas negras que transformaram a sociedade brasileira. Escritores, intelectuais, artistas, ativistas, educadores, cientistas e profissionais de diversas áreas, entre outros, representam, na obra, a atuação e a presença negra em diferentes contextos históricos e sociais. As histórias de vida foram escritas por Flávio dos Santos Gomes e Lilia Moritz Schwarcz, autores da *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores*, e são acompanhadas por ilustrações de Suzane Lopes, que representam as personalidades biografadas, muitas das quais conhecidas apenas por documentos escritos.

Figura 8: Imagem frente e verso do livro *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores*, de Flávio dos Santos Gomes e Lilia Moritz Schwarcz



Fonte: Gomes, Schwarcz (2025)

Inspirada nas batalhas de poesia falada, manifestações culturais que, no Brasil, consolidaram-se como importantes formas de expressão, ocupando praças, ruas e diversos espaços públicos, com significativa adesão de jovens negros e periféricos, conforme discutido na Introdução e no Capítulo 1 desta dissertação, a proposta delineada visa à inserção dessa prática no ambiente escolar como estratégia pedagógica para a promoção da leitura, da escrita, da escuta, da oralidade e da valorização das vivências dos estudantes. Conduzida pelo professor, essa atividade terá como ponto culminante a realização de um *slam* escolar, no qual os poemas criados pelos estudantes serão apresentados e compartilhados em uma vivência coletiva de expressão e celebração poética.

A produção poética será antecedida por aulas que abordarão o *slam* – o que é, como ocorre e suas especificidades –, bem como as trajetórias de luta, resistência, conquistas e as múltiplas formas de manifestação das populações negras na sociedade brasileira. Em seguida, ao propor que leiam os perfis biográficos, produzam poemas e apresentem suas criações, o docente, atuando como mediador, cria condições para que os alunos se afirmem como sujeitos do conhecimento e construam sentidos próprios.

Por meio dessa proposta, os alunos poderão fortalecer a reflexão crítica, a expressão pessoal e o reconhecimento da diversidade de vozes sobre as questões étnico-raciais, em consonância com os princípios democráticos e coletivos que caracterizam o *slam*. Cabe ao professor estimular a participação ativa dos estudantes, incentivando a autoria de suas produções, em consonância com a perspectiva de Freire (1996), que vê a experiência educativa como uma aventura criadora. Segundo Freire (1996, n.p.),

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive.

Compreendo o professor da educação básica como coprodutor de conhecimentos, que media diferentes tipos de saberes (acadêmico, pedagógico e social) em sua prática docente. Como professor de escola pública, com experiência em múltiplas realidades e contextos, acredito que o diálogo entre professores e alunos, construído a partir das vivências e saberes de cada participante, é fundamental para implementar abordagens pedagógicas que valorizem essas interações e envolvam os alunos de forma significativa, por meio de práticas que vão além das aulas expositivas e promovam a construção coletiva e participativa do saber.

Mattos (2006) valoriza a autoria do professor como produtor de conhecimento ao “fazer história” por meio de uma aula. O autor entende que o professor de história na educação básica, ao examinar a produção historiográfica, leituras que dão suporte a criação de sua aula, vai além da simples reprodução dos textos lidos, revelando sua abordagem autoral. Ainda ressalta que a dinâmica da sala de aula é uma construção resultante de experiências individuais e coletivas, sendo os alunos fundamentais nesse cenário, pois trazem consigo uma variedade de conhecimentos, experiências e questionamentos que contribuem para a criação conjunta da aula. Assim, as interações na sala de aula são essenciais para desenvolver a criticidade, possibilitar o desenvolvimento de novas concepções de mundo e propiciar a valorização da diversidade, a formação de identidades, a criação de memórias e a prática da cidadania, fazendo com que os alunos sejam os autores de suas próprias histórias.

Em consonância com as ideias de Thompson (2002, p. 13), "toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação." Nesse trecho, fica evidente que uma verdadeira educação deve ser uma via de mão dupla, onde o diálogo e a interação são fundamentais. A valorização da dialética promove um ambiente no qual professores e alunos interagem de forma colaborativa e dinâmica, construindo conhecimento juntos e permitindo que os alunos se tornem agentes ativos em seus próprios processos de aprendizagens.

A concepção dialógica do ensino, destacada por Freire (1996, n.p.), também evidencia a reciprocidade no processo educativo:

(...) embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O professor, ao integrar o caráter lúdico do *slam* nas aulas de história, como é proposto neste trabalho, valoriza a produção e expressão poética, incentiva os alunos a explorar suas ideias e vozes, troca experiências e constrói conhecimentos de maneira colaborativa. Esse enfoque pode suscitar reflexões significativas dos alunos sobre identidade, relações interpessoais e a percepção do mundo ao redor, promovendo um maior engajamento nas atividades escolares e aprofundando a compreensão dos saberes de história.

O poder das palavras é um eixo fundamental nesse contexto. No *slam*, elas funcionam como ferramentas poderosas de expressão e comunicação. Ao nomear o que vemos ou sentimos, as palavras se tornam veículos de significação, permitindo aos alunos correlacionar experiências e conceitos, atribuindo sentido tanto às suas vivências quanto aos conteúdos escolares. Segundo Bondía (2002, p. 21), tem a ver com as palavras a forma como nos colocamos diante de nós mesmos, dos outros e do mundo. Como a vida do ser humano está intrinsecamente relacionada ao uso da palavra,

atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Além disso, segundo o autor, em educação ou em qualquer outra área, as lutas em torno das palavras, seus significados e seu controle, incluindo a imposição

ou o silenciamento de certas palavras, representam disputas que envolvem questões mais profundas do que as próprias palavras em si.

A prática pedagógica fundamentada no *slam* oferece ao aluno a oportunidade de se aprofundar no universo da poesia, estimulando-o a pausar, pesquisar, refletir, escrever, criar e expressar. A realização dessas ações exige um momento de desaceleração, ou seja, um ambiente para que experiências significativas ocorram, permitindo que o aluno seja impactado e transformado por elas para assim, elaborar sua produção poética. Segundo Bondía (2002, p. 24),

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Segundo o autor, "experiência" é aquilo que nos acontece, nos impacta e nos influencia diretamente. Embora muitas coisas aconteçam ao nosso redor diariamente, nem todas nos afetam ou nos transformam. A experiência, tal como discutida por Bondía (2002), não pode ser confundida com o acúmulo de informações, pois, na verdade, representa algo que nos toca e nos transforma. Por exemplo, após uma aula, a leitura de um livro ou uma viagem, podemos ter adquirido novas informações; porém, isso não necessariamente nos impactou ou nos tocou profundamente. Logo, não se transformou em experiência.

O trabalho do professor envolve a preocupação constante em garantir que os alunos estejam atentos e não dispersos, evitando que realizem as atividades de maneira descuidada. O objetivo é assegurar que os alunos estejam presentes e concentrados no que estão fazendo, executando as tarefas com qualidade. Um dos papéis fundamentais do professor é combater a pressa, característica marcante do nosso tempo, e centralizar a atenção dos alunos em uma atividade, durante um período determinado. A escrita, por exemplo, é uma atividade que demanda tempo, pois envolve o alinhamento de ideias e a organização sequencial dos pensamentos.

Uma aula de história inspirada no *slam* pode contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades e de uma postura mais reflexiva e atenta dos alunos, essencial para a realização de atividades mais críticas e eficazes.

Ao ir além do modelo tradicional de aulas expositivas, o trabalho com o *slam* desafia os alunos a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades linguísticas, pensamento crítico e consciência sobre si e o mundo. Sua adoção como prática pedagógica representa um caminho promissor para uma educação mais significativa, humanizada e sensível às diversas realidades, além de reconhecer que cada vivência oferece uma perspectiva única que enriquece o aprendizado coletivo. Trata-se, portanto, de uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de transformar a dinâmica de ensino-aprendizagem. Ao valorizar a experiência e a voz dos alunos, cria-se um ambiente que estimula a reflexão, a produção criativa e um maior engajamento com os conteúdos escolares.

Julia (2001) ressalta a importância de compreender as práticas diárias e a dinâmica interna da escola, superando as análises que compreendem a escola como “reprodutora” de políticas públicas e normativas externas à própria escola. Ou seja, o autor aponta que é preciso olhar também e principalmente para a “caixa-preta” da escola, aquilo que acontece em seu interior – suas ações e interações. Além disso, o autor refuta a ideia de que a escola é uma mera transmissora de saberes produzidos externamente. Ao invés disso, Julia (2001) valoriza os sujeitos que atuam no ambiente escolar e suas ações, que moldam e são moldadas pela cultura escolar. Assim, esses agentes internos influenciam tanto a adesão quanto a resistência às diretrizes externas, além de contribuírem para a construção das práticas cotidianas em um contexto dinâmico e complexo. Sobre o significado de cultura escolar e suas especificidades, Julia (2001, p. 10) o conceitua como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

As ideias acima concebidas pelo autor se alinham com a perspectiva desta pesquisa, pois, assim como as normas e práticas escolares não são aplicadas de cima para baixo sem encontrar resistências internas, a construção do conhecimento dentro da sala de aula também requer um diálogo contínuo e colaborativo entre professores e alunos, e entre os próprios alunos. Tal abordagem valoriza as experiências e vozes de todos os participantes, reconhecendo que o aprendizado é um processo dinâmico e compartilhado, que reflete e enriquece a cultura escolar. Assim, o ambiente escolar se torna um espaço dinâmico onde as normas e práticas são negociadas e adaptadas aos saberes e às necessidades dos indivíduos, fortalecendo a interação e a construção coletiva do saber.

A construção do conhecimento em sala de aula pode se dar a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Neste trabalho, adota-se, entre outras possibilidades, a perspectiva decolonial como um dos referenciais utilizados para questionar as estruturas de poder e saber que historicamente sustentam visões eurocêntricas, etnocêntricas e elitistas. Propõe-se o uso do *slam* como ferramenta pedagógica para evidenciar a importância das questões étnico-raciais, valorizando as trajetórias de sujeitos e grupos historicamente marginalizados, bem como a diversidade de vozes e histórias presentes no espaço escolar (JULIA, 2001).

Segundo Walsh (2009), a perspectiva teórica decolonial é relevante, pois além de denunciar as práticas de opressões coloniais, problematizando as desigualdades que permanecem até os dias atuais, também busca visibilizar grupos que historicamente tiveram suas culturas negadas e silenciadas nos currículos, bem como valorizar a diversidade de seus conhecimentos e saberes.

Do ponto de vista teórico, Walsh, Oliveira e Candau (2018) destacam a relevância de três conceitos-chaves da perspectiva analítica decolonial: o *mito de fundação da modernidade*, no qual as classes dominantes europeias legitimaram a sua razão como universal, negando todas as outras; a *colonialidade*, a partir da compreensão de que as estruturas sociais, políticas e econômicas das antigas regiões colonizadas pelos europeus foram e continuam a ser amplamente influenciadas pelas perspectivas sociais, políticas e epistemológicas europeias¹⁵; a *pedagogia*

¹⁵ Observando que, ainda hoje, a grande maioria das pessoas exploradas e discriminadas “são exatamente os membros das ‘raças’, das ‘etnias’, ou das ‘nações’ em que foram categorizadas as

decolonial, entendida como uma intervenção política e pedagógica, que busca interpretar o mundo para reinventar a sociedade.

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e *práxis* de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p.5).

De acordo com Neves, Santos e Holanda (2023, p.20),

(...) é preciso “trazer de volta o corpo para nossas pedagogias” (Menezes de Souza, 2019, p. 11, tradução nossa) como estratégia de “re-existência, resistência e ressurgimento desses corpos subjugados ao longo da história” (Duboc; Menezes de Souza, 2021, p. 562, tradução nossa). Os *slams* atendem a esse desejo-manifesto uma vez que desestabilizam a lógica cartesiana imposta pela colonialidade/modernidade que dá supremacia à “mente” (europeia, branca, patriarcal, cristã) colocando de lado o “corpo”. Contrariando essa lógica, os jovens *slammers* trazem para a cena urbana e periférica seus corpos pretos, escravizados, historicamente subalternizados e silenciados (...).

A prática do *slam*, enquanto proposta pedagógica, oferece aos alunos a possibilidade de uma aprendizagem integrada, mobilizando corpo e mente. Rompe com um modelo educativo engessado, que os vê como sujeitos passivos, desconectados de suas vivências, histórias e corporalidades. Ao contrário de uma perspectiva de ensino tradicional, o *slam* valoriza a criatividade, a experiência concreta e a expressão corporal como dimensões centrais do processo educativo. Assim, incentiva os estudantes a se expressarem, a construírem sentidos e a assumirem um papel ativo, crítico e inventivo na construção do conhecimento.

populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, da conquista da América em diante”. (WALSH, OLIVEIRA e CANDAU, 2018, p. 4, *apud* QUIJANO, 1992, p. 438)

Além disso, o *slam* valoriza as experiências e as identidades de jovens negros historicamente silenciados e marginalizados, promovendo resistência, visibilidade e empoderamento. Desse modo, se alinha a perspectiva decolonial pois contribui para uma pedagogia antirracista, que reconhece e afirma a diversidade étnico-racial como parte fundamental da educação.

Dentre as várias formas de resistência social e oposição às relações coloniais de dominação estabelecidas, Bento (2022) destaca que merecem atenção as contribuições de Frantz Fanon e outros intelectuais, que problematizaram em seus estudos as continuidades simbólicas e institucionais dessas relações, que persistem mesmo após as nações alcançarem formalmente suas independências. Esses autores e autoras compartilham pontos comuns, como a crítica ao eurocentrismo, a revisão da narrativa histórica colonial e a defesa da valorização de epistemologias do Sul global.

Bento (2022) afirma que um dos aspectos debatidos sobre as relações coloniais de dominação é a estruturação do pensamento colonial, que tem como componentes essenciais as hierarquias fundamentadas em raça e gênero. Baseada em Nilma Lino Gomes, a autora aponta que a ação colonizadora, em seus princípios educativos e civilizatórios, foi marcada pela concepção de raça. Por isso, deve-se ressaltar a relevância do Movimento Negro na redefinição das relações étnico-raciais no Brasil para conferir à questão racial uma abordagem crítica e emancipatória, que confronta a construção histórica de um supremacismo branco característico de um país extremamente desigual e excludente.

Dentre as diversas formas de lutas e resistências do Movimento Negro ao longo da história, determinantes para o fim da escravidão, Bento (2022, n.p.) ressalta a importância histórica dos quilombos, problematizando que a omissão de sua história na historiografia oficial pode ser justificada por dois motivos: “não ferir a imagem de país da suposta democracia racial ou, ainda, para não reconhecer o protagonismo da população negra na história nacional”. Além disso, destaca que o silenciamento da resistência negra e indígena na historiografia oficial está relacionado aos interesses em disputa pelos espaços de memória.

Em resposta ao racismo estrutural, Bento (2022) aponta que diversos coletivos se inspiram nos quilombos, vistos como lugares de resistência, fortalecimento cultural e memória. Sobre esse último aspecto – a memória –, Bento (2022, n.p.) menciona os estudos de Charles W. Mills para discorrer sobre o

conceito de ignorância branca, destacando que “o óbvio precisa ser lembrado, já que interesses podem moldar a cognição – e as sociedades escolhem o que querem lembrar e o que querem esquecer”. A autora frisa ainda, que trabalhar com a memória vai além da dimensão da recordação, sendo necessário compreender a memória como uma construção simbólica de um coletivo que “atribui valores à experiência passada e reforça os vínculos da comunidade” (Bento, 2022, n.p.). Complementarmente, a memória pode representar a revisão histórica que denuncia os atos anti-humanitários que as elites buscam apagar. Segundo Bento (2022, n.p.),

Respondendo à dimensão estrutural do racismo em nossa sociedade, a população negra também se organiza em coletivos de natureza diferente, e, assim, a semente dos quilombos não para de crescer. Nesse sentido, esses diversos tipos de grupos de jovens, professores, intelectuais e artistas trabalham com o conceito de quilombo como território de memória, de resistência, de fortalecimento cultural e precisam ser apoiados por políticas públicas e programas de diversidade e equidade realizados por organizações.

Nessa esteira, a Coalização Negra por Direitos, composta por mais de duzentas organizações negras no Brasil, é vista pela autora como exemplo de atuação coletiva no combate ao racismo e na luta por igualdade de direitos e de oportunidades. De acordo com Bento (2022, n.p.)

Movimentos sociais como o de mulheres negras, quilombolas e indígenas desestabilizam as relações de colonialidade, construindo contranarrativas que trazem novas perspectivas e paradigmas, e, além da denúncia, procuram protagonizar ação política contra a expropriação de riquezas e a brutalidade que sustentam a sociedade e o regime político no qual vivemos.

De acordo com Carneiro (2003), o movimento de mulheres no Brasil é reconhecido globalmente e destaca-se como um dos mais eficazes entre os movimentos sociais do país. Isso foi evidenciado pela influência significativa que teve na formulação da Constituição de 1988, onde aproximadamente 80% de suas propostas foram atendidas, resultando em uma transformação significativa no status jurídico das mulheres brasileiras. Um dos grandes orgulhos do movimento

feminista brasileiro é que, desde o seu surgimento, ele esteve alinhado com as causas populares e engajado nas lutas pela democratização do país.

Contudo, semelhante a outros movimentos sociais progressistas na sociedade brasileira, o feminismo foi, por muito tempo, influenciado pela visão eurocêntrica e universalista das mulheres. Isso resultou na incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades existentes dentro do universo feminino. Consequentemente, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres que enfrentavam outras formas de opressão além do sexismo permaneceram na invisibilidade. As críticas acerca dessa questão, que é o silêncio em relação a outras formas de opressão além do sexismo, têm demandado uma reformulação no discurso e nas práticas políticas do feminismo. O elemento crucial nessa mudança de perspectiva é o ascendente movimento de mulheres negras, que tem impactado tanto a concepção quanto a implementação das ideias e ações políticas no Brasil. Segundo Carneiro (2003, p.118),

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta anti-racista no Brasil.

Assim, a pluralidade de perspectivas e iniciativas políticas apresentadas por mulheres de grupos subalternizados no âmbito do feminismo resulta de um processo dialético que fortalece a afirmação das mulheres como participantes políticas em ascensão, reconhecendo as diversas realidades e desigualdades entre elas. Buscando defender suas demandas específicas, essas avaliações incentivam a participação ativa das mulheres negras em diversas lutas dos movimentos sociais, como, por exemplo, seu engajamento e, consequentemente, de suas pautas nos Movimentos

Negros, fenômeno também identificado nos *slams*, conforme discutido no capítulo 1 deste trabalho.

A presença e o protagonismo das mulheres nos *slams* exemplificam como a arte e a política se entrelaçam, ampliando vozes historicamente silenciadas que constroem suas próprias narrativas e recuperam uma história coletiva, como destaca Grada Kilomba ao tratar da escrita como ato político. Conforme discutido por Thuin, Lima e Oliveira (2023, p. 36),

Em Memórias da plantação, a escritora e artista visual Grada Kilomba convoca cinco versos do poeta britânico Jacob Sam-La Rose: “Por que escrevo? / Porque eu tenho de/ Porque minha voz, /em todos os seus dialetos, /tem sido calada por muito tempo”. Segundo Grada, o poema de Sam-La Rose trata da brutalidade do sistema colonial que rouba vozes, impõe idiomas, cala discursos e impede corpos de circularem livremente em que “escrever, portanto, emerge como um ato político” (KILOMBA, 2019, p. 27). Nesse sentido, Kilomba se refere ao ato da escrita como uma forma de se tornar narradora, autora e autoridade da própria história e não algo a ser escrito e dominado por outrem. Isto é, ao tomar para si o sujeito da narração e, portanto, o lugar de autoridade da própria história, essas novas vozes se tornam “[...] a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (KILOMBA, 2019, p. 28). Grada pensa o poema como uma forma de resistência, uma fome de se apropriar da própria voz e uma forma de recuperar uma história coletiva que foi escondida. Isto é, a escrita e a voz encontram-se imbricadas de maneira que não é possível separar uma da outra, exatamente como ocorre nas batalhas poéticas de mulheres dentro da cena do Poetry Slam no mundo e, em especial, no Brasil.

As batalhas de poesia falada, o hip-hop e outras manifestações artísticas e culturais periféricas podem ser compreendidas como expressões contemporâneas que dialogam com as lutas históricas e atuais do Movimento Negro no Brasil e se inserem em um processo contínuo de contestação e transformação social. Essas manifestações denunciam as desigualdades raciais, reafirmam identidades e ampliam o campo das lutas por justiça social e racial.

Ao analisar a trajetória do Movimento Negro durante a República (1889-2000), Domingues (2007) destaca suas distintas fases e estratégias voltadas à inclusão social e ao enfrentamento do racismo. O autor examina a trajetória do movimento negro organizado durante a República (1889-2000), destacando suas

etapas, atores e propostas, e demonstrando as diversas estratégias desenvolvidas para a inclusão social dos negros e a superação do racismo na sociedade brasileira. O autor divide a trajetória do movimento negro organizado no período republicano em quatro fases¹⁶ distintas, sendo a última, e atual, uma hipótese interpretativa. Segundo Domingues (2007), alguns elementos indicam que, no início do terceiro milênio, uma nova fase do movimento negro está emergindo, impulsionada pela ascensão do movimento hip-hop. Este movimento cultural inovador e popular utiliza a linguagem das periferias, rompendo com os discursos vanguardistas das organizações negras tradicionais. Ademais, o hip-hop manifesta a insurgência da juventude afrodescendente, tendendo a modificar o perfil dos militantes do movimento negro. Seus adeptos procuram resgatar a autoestima das populações negras e promovem o estilo musical rap, cujas letras de protesto combinam denúncias raciais e sociais, tecendo uma aliança entre o protagonismo negro e outros setores marginalizados da sociedade.

No entanto, embora esteja em curso um processo de transição nas formas de engajamento e luta antirracista no país, Domingues (2007) aponta que ainda é cedo para afirmar que a agitação do hip-hop marca uma ruptura na plataforma do movimento negro. Primeiro, porque o movimento hip-hop ainda não possui um programa político e ideológico mais abrangente de combate ao racismo. Segundo, porque o hip-hop no Brasil não tem um foco estritamente racial, ou seja, não se limita a defender apenas os interesses dos negros. De um lado, o movimento apresenta um discurso radical de rebeldia contra o sistema, um termo usado de forma abstrata, mas, por outro lado, não define de forma explícita seu eixo central de luta. Desde sua chegada ao Brasil, o hip-hop assumiu um caráter social. Apesar de ser adotado pelos negros, também alcança a juventude branca marginalizada que vive nas periferias dos principais centros urbanos brasileiros.

Embora Domingues (2007) não mencione diretamente o *slam*, é inegável que seu desenvolvimento no Brasil, conforme já abordado, está profundamente ligado à cultura hip-hop, ao rap e à luta antirracista.

¹⁶ Primeira fase do Movimento Negro organizado na República (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo; Segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar; Terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova; Quarta fase do Movimento Negro organizado na República (2000 - ?): uma hipótese interpretativa.

Assim, em vez de focar em determinar se o hip-hop, o rap e o *slam* representam uma ruptura na plataforma do movimento negro brasileiro, ou se possuem um programa político ideológico definido e um eixo central de luta, esta pesquisa busca investigar como as lutas históricas de negras e negros, dos períodos republicanos e, também, de outros períodos, podem inspirar os estudantes, negros ou não, a expressarem suas próprias vivências e reflexões por meio da produção de poemas e performances poéticas. Além disso, pretende explorar como as produções dos alunos podem fomentar novas reflexões sobre questões étnico-raciais, sociais e engajamento na luta antirracista.

Para que essas reflexões sejam efetivamente fomentadas na sala de aula, é fundamental que o ensino de história contemple e valorize as diversas formas de organização e articulação de negras e negros, incluindo a atuação em grupos políticos, acadêmicos, educacionais, literários, culturais, artísticos, entre outros. A história brasileira está repleta de inúmeros exemplos de lutas e protagonismos negros que podem inspirar práticas pedagógicas, conectando o passado às experiências atuais dos estudantes e evidenciando a continuidade da luta antirracista, bem como a valorização das culturas negras.

De acordo com Domingues (2007), o golpe militar de 1964 representou um retrocesso para a luta política dos negros no Brasil. O regime desarticulou uma coalizão de forças e passou a acusar os militantes de inventarem um problema inexistente no país, o racismo. Como resultado, o movimento negro entrou em um período de refluxo, e a questão racial foi praticamente retirada do debate público.

Somente na década de 1970, em meio ao crescimento dos movimentos populares, estudantis e sindicais, ocorreu a reorganização política da luta antirracista. Surgiram iniciativas como a criação do Grupo Palmares, o primeiro a propor a substituição das comemorações do 13 de maio para 20 de novembro. No entanto, essas ações ainda eram isoladas e não representavam um enfrentamento político direto ao regime militar.

A virada ocorreu em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), que recolocou o movimento negro de forma organizada no cenário político nacional. No plano externo, o MNU se inspirou na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos e nos movimentos de independência de países africanos de língua portuguesa, como Guiné-Bissau, Moçambique e Angola. Essas influências

contribuíram para que o movimento adotasse um discurso mais radical contra a discriminação racial.

Como destaca Domingues (2007, p.114), em 1982, o MNU, em seu Programa de Ação, incluiu diversas reivindicações consideradas “mínimas”, entre elas a:

desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

A criação do MNU foi decisiva na trajetória da ação política negra no Brasil, pois, ao buscar fortalecer politicamente esse movimento, trouxe, entre outras motivações, a proposta de unificar todos os grupos e organizações antirracistas em nível nacional. Além disso, o MNU também contribuiu para a definição de símbolos e datas de referência que reforçassem a memória e a mobilização política das populações negras.

O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravidão, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial. Para os ativistas, “Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou”. (DOMINGUES, 2007, p.13)

Conforme já apontado, no *slam* brasileiro, os poetas frequentemente evocam nomes de ativistas do movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos e incorporam trechos marcantes de seus discursos em suas performances (ROMÃO, 2022). Considerando essa influência, abre-se a possibilidade de delinear estratégias pedagógicas com perspectivas similares, direcionadas à valorização das referências históricas e culturais das populações negras brasileiras. Essa abordagem demanda a criação de espaços educativos que possibilitem aos estudantes o conhecimento e

o diálogo crítico acerca das múltiplas trajetórias históricas protagonizadas por sujeitos negros no Brasil, permitindo a integração desses saberes às suas produções poéticas. Dessa forma, o *slam* escolar pode constituir-se em instrumento de valorização da memória e da cultura negra, promovendo a expressão crítica e o protagonismo juvenil em relação às questões raciais presentes no contexto social dos estudantes.

A utilização da *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores* como recurso pedagógico contribui para romper a lógica excludente presente nos materiais escolares, que historicamente invisibilizaram negros e negras, destinando-lhes papéis históricos restritos. O livro resgata e valoriza as trajetórias desses atores em múltiplos campos, épocas e contextos, promovendo um conhecimento histórico mais plural, em consonância com os princípios de uma educação democrática e inclusiva. Nesse contexto, é importante considerar o seguinte apontamento:

O conflito e a discriminação raciais na escola não se restringem às relações interpessoais. Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano. (BRASIL, 2005, p.13)

Ao reunir perfis diversos de personagens históricos negros, a *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores* fortalece uma representatividade plural e positiva, oferecendo elementos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Apesar dos avanços significativos em práticas e materiais pedagógicos que valorizam as histórias e as culturas negras, é imprescindível intensificar esse movimento para superar as diversas formas de silenciamento, estigmatização e marginalização que, de modo explícito ou velado, ainda afetam as populações negras. Esse esforço é

essencial para consolidar uma educação crítica e comprometida com o enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais.

Dessa maneira, a produção e o uso de materiais pedagógicos que valorizem a pluralidade de histórias de personagens negros são essenciais para desconstruir preconceitos e promover uma educação antirracista eficaz, capaz de transformar as relações interpessoais no cotidiano escolar, onde o racismo prejudica o desenvolvimento e a autoestima dos alunos negros. Como aponta o texto de Francisca Maria do Nascimento Sousa no livro *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n.10.639/03*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC),

a auto-estima reflete, portanto, a consciência do sujeito sobre sua própria identidade. No caso de muitos negros e negras que se encontram em constante conflito com a auto-imagem, oscilando entre o ser real estigmatizado (negro) e o socialmente valorizado (branco), as representações sobre si e seu grupo étnico-racial tendem a ser inferiorizantes, o que se reflete em uma auto-estima também negativizada. Isso não significa, todavia, uma situação pronta e definitiva. Pois sendo processuais, mensuráveis e construídas, a identidade e a auto-estima tornam-se passíveis de reelaboração e reestruturação diante de novas condições dadas. É o que vêm procurando colocar em prática os diversos movimentos e grupos organizados de negros e negras que trabalham para construir uma auto-estima positiva e resgatar a identidade desses brasileiros e brasileiras. A escola precisa ser conquistada como parceira nessa empreitada. E, muitos educadores já estão se sensibilizando e trabalhando com esse propósito. Passos importante vem sendo dados e atualmente já contamos com uma considerável parcela de educadores que se preocupam com as discriminações que se dão dentro da escola. A promoção de debates, seminários, atividades culturais e ciclos de estudo sobre pluralidade e diversidade, dentre elas a racial, já se tornam mais frequentes em muitas escolas. O aumento das pesquisas científicas sobre essa temática vem garantir um suporte teórico importante aos educadores e militante da causa negra. (BRASIL, 2005, p.117-118)

A partir dessa análise, compreende-se que a escola, ao incorporar práticas pedagógicas que resgatem e afirmem positivamente as identidades negras, assume um papel estratégico na reestruturação da autoestima de seus estudantes. Fomentar essas questões na sala de aula não representa um trabalho destinado apenas aos estudantes negros, mas um avanço para toda a comunidade escolar e, de forma mais

ampla, para a sociedade brasileira, já que a luta por igualdade racial e o respeito à diversidade são princípios fundamentais para construir uma sociedade mais cidadã, justa e democrática. Nesse contexto, a *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores* cumpre um papel essencial, pois seus verbetes, organizados em duplas,

apresentam escritoras e escritores, musicistas, artistas, profissionais liberais, ativistas, rebeldes, jornalistas, militares, líderes religiosos, filósofos, cientistas, fotógrafos, entre outros, e os casos incríveis de mulheres africanas e negras nascidas no Brasil que compraram sua liberdade e de seus parentes. Cada um e cada uma, à sua maneira, lutaram sempre pelo direito de fazer parte da cidadania e deste país. O que organiza a formação das duplas é a profissão, o estilo de vida ou a experiência dos protagonistas (GOMES e SCHWARCZ, 2025, p.4-5).

Os autores explicam a relevância de “misturar tempos e regiões para mostrar como foram muitos os exemplos, espalhados na história de nosso passado e de nosso presente, de figuras negras que se destacaram em seu cotidiano e fizeram a história do Brasil” (GOMES e SCHWARCZ, 2025, p.4-5).

O professor de história pode dialogar e buscar parcerias com os professores de outras áreas, configurando o produto pedagógico como interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de história, língua portuguesa, arte e todas as demais que possam contribuir para a elaboração do evento de *slam*. Essa prática pedagógica está em consonância com o texto da Lei 10.639/2003, que determina que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

O caráter interdisciplinar do produto pedagógico se alinha aos dispositivos da Base Nacional Comum Curricular (2018), que incentiva formas interdisciplinares de organização curricular e o fortalecimento da competência pedagógica das equipes escolares, visando práticas escolares mais dinâmicas, interativas e colaborativas. Ademais, a própria BNCC destaca a importância de se trabalhar com as leis educacionais, citando, inclusive, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, para a elaboração de propostas pedagógicas escolares que abordem temas contemporâneos e “que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p.

19). A importância dessas duas leis é especificada explicitamente no item 4.4.2.2, referente à disciplina de história no ensino fundamental – anos finais:

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (BRASIL, 2018, p. 416-417)

A elaboração de uma proposta pedagógica inspirada no *slam*, conforme proposto neste trabalho, se alinha ao que é orientado no documento curricular nacional, pois um dos principais objetivos deste estudo é utilizar essa prática para enfatizar as histórias e os saberes produzidos pelas populações negras.

No próximo capítulo, será apresentada a sequência didática que sistematiza as reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, propondo uma prática educativa que reconhece e afirma as histórias e as culturas das populações negras, contribuindo para uma educação significativa, antirracista e transformadora.

4. CAPÍTULO 3 – Produto pedagógico: *slam* nas escolas e práticas pedagógicas emancipatórias

O produto pedagógico que será desenvolvido ao longo deste capítulo propõe uma sequência didática voltada à criação de “comunidades de *slam*” nas turmas em que o professor de história atua, culminando na realização de *poetry slams* – campeonatos de poesia falada. Essa atividade pode ser desenvolvida junto aos estudantes do ensino fundamental, podendo ser adaptada ao médio. Essa escolha justifica-se pela minha experiência de mais de 10 anos atuando como professor nas séries escolares desses dois segmentos da educação básica. O produto pedagógico que será apresentado neste capítulo é adaptável, de forma que o professor deve considerar os conhecimentos históricos e linguísticos já aprendidos pelos alunos, além de sua interação em sala de aula com eles. Ao conhecer seus alunos, o professor tem mais condições de adequar a proposta pedagógica às séries escolares em que leciona. Recomenda-se que este produto pedagógico – sequência didática – seja adotado como prática pedagógica processual, ao longo do ano letivo, em várias etapas, tendo como objetivos principais valorizar as histórias, as trajetórias de luta, as formas de expressão, as culturas e os saberes das populações negras no Brasil, além de promover práticas pedagógicas que fortaleçam a luta antirracista. Como objetivos específicos, a sequência didática busca:

- Investigar o *poetry slam*: o que é, como ocorre e suas particularidades;
- Apresentar personagens negros da História do Brasil e seus contextos de atuação;
- Incentivar os estudantes a criar poemas autorais que dialoguem com os personagens estudados em sala de aula;
- Construir comunidades de *slam* nas turmas;
- Apresentar os poemas em um evento de *slam* na escola;
- Confeccionar um livreto com as produções poéticas elaboradas e apresentadas pelos alunos.

Inspirada nos princípios do diálogo e da valorização das expressões juvenis, esta proposta busca transformar a escola em um espaço de criação coletiva, em

conformidade com a Lei 11.645/2008. Para isso, o trabalho oferece aos estudantes ferramentas para que produzam poemas autorais que dialoguem com as trajetórias de personagens negros da história do Brasil e seus contextos de atuação, contribuindo para enfrentar o histórico apagamento e silenciamento dessas vozes.

Ao reconhecer o *slam* como uma prática artístico-cultural com grande potencial pedagógico, a proposta promove o protagonismo juvenil por meio da valorização da leitura, da escrita, da oralidade, da performance e da expressão. Além disso, estimula a construção de vivências individuais e coletivas e incentiva o desenvolvimento do pensamento reflexivo, convidando os estudantes a refletirem sobre si mesmos, sobre o mundo que os cerca e sobre as questões sociais e raciais presentes na sociedade e na escola, reconhecendo a importância das práticas culturais que emergem das periferias urbanas, dos territórios populares e das lutas históricas contra o racismo e outras formas de opressão.

De acordo com Costa (2025, p.20), o *slam* valoriza a oralidade, a performance e encoraja a experimentação.

Trazer para a sala de aula um gênero textual emergente como o slam é uma forma inovadora e criativa de engajar os alunos em atividades de leitura, produção textual e comunicação oral, e de promover os multiletramentos, além de abrir espaço para a formação de cidadãos críticos, democráticos e protagonistas no mundo contemporâneo.

Ao promover a criação de comunidades de *slam* no ambiente escolar, busca-se reconhecer e integrar ao currículo as múltiplas expressões culturais que emergem das realidades vividas pelos estudantes – especialmente as culturas locais, regionais, populares e periféricas. Valorizar essas manifestações no contexto educativo é condição fulcral para construir uma escola mais plural, democrática e representativa das diferentes vozes que a compõem.

Nesse sentido, o produto pedagógico desenvolvido dialoga com a proposta de Alberti (2020), que considera o tema das relações raciais sensível, colocando desafios para o ensino da história. Tomando como exemplo o holocausto, a autora aponta que pesquisadores da área tem discutido a importância de superar a visão predominante em livros didáticos e na história pública, que recorrentemente caracterizam o judeu (no singular) de forma homogênea, reduzindo-os exclusivamente à condição de vítima e desconsiderando a diversidade de

experiências, especialmente antes da Segunda Guerra Mundial. Essas experiências podem ser apresentadas aos alunos por meio de diferentes documentos históricos, como fontes escritas, entrevistas e fotografias, evidenciando diversas trajetórias, organizações familiares e formas de convívio social, revelando a complexidade dessas vivências para além das habituais imagens dos judeus debilitados nos campos de concentração. Além da ênfase na diversidade de experiências, a autora destaca a importância de contrapor a ideia do “judeu” como vítima passiva das crueldades nazistas e defende a importância de se abordar as variadas formas de resistência dos judeus diante do nazismo.

Assim, o mesmo cuidado que questiona a homogeneização retratada no ensino do holocausto também pode ser tomado “em relação a ‘o negro’ ou ‘o escravo’, enfatizando-se a diversidade de experiências de ‘ser negro’” (ALBERTI, 2020, n.p.). Para a autora, pode-se contrapor às imagens frequentemente encontradas, por exemplo, em livros didáticos e filmes, do “escravo como vítima” por imagens e experiências que mostram os africanos escravizados e seus descendentes como sujeitos históricos. Cita como possibilidades, a gravura de Moritz Rugendas, que retrata uma roda de capoeira, e a aquarela de Debret que tem uma mulher negra como vendedora de caju (ALBERTI, 2020, n.p.).

Uma estratégia possível apresentada pela autora é tratar de casos particulares com uso de biografias para traçar um panorama geral. Pode-se também

oferecer aos alunos fontes originais, que abram a possibilidade de apreensões autênticas: cartas, processos, fotografias, artefatos ou narrativas de experiência individual. Os casos particulares, trazidos por fontes efetivas e atraentes, podem ajudar a considerar o fenômeno em sua totalidade (ALBERTI, 2020, n.p.).

Dessa forma, a presente sequência didática aborda diferentes perfis biográficos, contextualizando-os historicamente e enfatizando a diversidade de experiências e de resistências, para além da violência da escravidão, nos contextos vividos por esses personagens, pois não se pode “deixar de falar sobre as atrocidades cometidas, mas também não podemos falar apenas delas” (ALBERTI, 2020, n.p.). No produto pedagógico aqui desenvolvido utiliza-se também como fonte registros audiovisuais de *slammers* narrando suas experiências pessoais e coletivas através das performances poéticas em eventos de *slam*, muitas vezes,

partindo de casos particulares que dão a dimensão das questões raciais e sociais presentes no país.

Busca-se assim fortalecer os vínculos entre a escola e as manifestações culturais contemporâneas, especialmente aquelas que encontram eco nas periferias urbanas, onde vivem muitos dos meus alunos e grande parte dos estudantes da rede pública, e que se destacam como espaços de origem e fortalecimento de diversas comunidades de *slam*.

Sabendo que cada escola possui suas especificidades, o produto pedagógico aqui proposto não se constitui como um modelo fechado, mas como um ponto de partida adaptável. Mais do que seguir um roteiro fixo, a proposta convida docentes e estudantes a construir juntos um percurso educativo que considere suas ideias, vozes, histórias e interesses. Cabe a cada educador, com autonomia e criticidade, avaliar o que pode ser aproveitado, transformado ou descartado, conforme a realidade da rede escolar, da instituição em que atua, das características dos estudantes, das condições materiais disponíveis, dos limites que atravessam o cotidiano escolar e das especificidades da comunidade escolar. Cabe ainda ao docente avaliar quanto tempo estará disponível e quantas aulas serão necessárias para desenvolver cada etapa da sequência didática, organizando esse percurso de forma coerente com os objetivos pedagógicos propostos e com as condições concretas de sua prática em sala de aula.

Como aponta Julia (2001), é necessário examinar a “caixa-preta” da escola, isto é, sua dinâmica interna. Nesse sentido, estudos que focam apenas na implementação de políticas e normas externas, bem como aqueles que veem a escola como uma mera transmissora de saberes produzidos externamente, perdem de vista o papel ativo dos sujeitos dentro da escola – característica que este estudo busca priorizar.

Assim como nas comunidades de *slam*, onde a prática é frequentemente moldada pela interação e colaboração dos participantes, conforme as necessidades de cada grupo, a introdução do *slam* em sala de aula deve ser entendida como um projeto coletivo. A organização de comunidades e campeonatos de *slam* busca estimular a cooperação e o respeito às regras e decisões construídas coletivamente, fortalecendo a vivência democrática no ambiente escolar.

Um elemento fundamental dessa proposta é o diálogo constante com os alunos em todas as etapas do processo, garantindo que suas vozes sejam escutadas

e reconhecidas como parte legítima do processo educativo, enquanto contribuem ativamente com ideias, opiniões e propostas. Dessa forma, ao interagirem entre si e com o professor, os alunos transformam continuamente o processo, tornando-o dinâmico e colaborativo.

A sequência didática proposta encontra respaldo no atual documento curricular nacional, alinhando-se a cinco das sete competências presentes na BNCC dos anos finais do ensino fundamental¹⁷ na disciplina de História. São elas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
 2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
 3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
 5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
- (BRASIL, 2018)

4.1 Sequência didática – Vozes Negras: História e *Slam* na Escola

O trabalho inicia com um encontro de sensibilização, conduzido de forma aberta e acolhedora, para aproximar os estudantes do universo da poesia e apresentar o *slam*. Com o objetivo inicial de *investigar o poetry slam: o que é, como ocorre e suas particularidades*, o professor promove, por meio do diálogo com os estudantes, o contato com o universo da poesia e do *slam*, conduzindo as atividades

¹⁷ As adaptações na sequência didática para o ensino médio devem levar em consideração as respectivas competências da BNCC relativas a este segmento escolar.

de forma progressiva. Para isso, reserva uma parte da aula para a **etapa preliminar**, que inicia com a proposição de perguntas simples e provocativas, tais como: “O que vocês entendem por poesia?”, “Para que serve?”, “Alguém já escreveu uma poesia?”, “Participou de algum evento poético?” e “Vocês já ouviram falar de *slam*?”. Essas questões possibilitam conhecer os saberes prévios dos estudantes, resgatar suas experiências e referências, além de favorecer a construção de um ambiente de escuta ativa e valorização das vozes presentes.

A partir desses questionamentos, o professor apresenta a poesia enquanto linguagem artística que utiliza as palavras para expressar sentimentos, ideias e vivências de maneira criativa. Articulando essas concepções à proposta pedagógica a ser desenvolvida, introduz brevemente o que é o *slam* e explica que pretende realizar com a turma, um trabalho que envolve a disciplina de História e essa prática poética.

Buscando promover um maior engajamento inicial, sugere-se uma atividade preparatória opcional, na qual os estudantes são convidados a trazer um poema autoral de tema livre para a próxima aula. Caso não possuam uma criação própria até o encontro seguinte, poderão apresentar um poema não autoral ou a letra (ou trecho) de uma música com a qual se identifiquem, como letras de rap, considerando que muitos *slammers* também são rappers e MCs, e que a performance verbal e corporal desses artistas muitas vezes se assemelha à dos *slammers*, sendo seus conteúdos também permeados por críticas sociais, raciais e reflexões sobre a realidade.

Na aula seguinte, ou a **primeira etapa**, o professor retoma a conversa sobre as poesias e expressões poéticas da aula anterior e solicita aos alunos que apresentem os poemas escritos por eles mesmos ou por outros autores e/ou as letras de músicas selecionadas por eles, conforme combinado. Sugere-se que o professor também participe da atividade apresentando, ele mesmo, seu poema. Sua participação pode ser a primeira apresentação, como uma forma de quebrar o gelo e espantar a timidez dos alunos, ou em outro momento, contribuindo para uma maior interação com eles durante a atividade. Pode-se ainda, propor a elaboração conjunta de um poema com sugestões de palavras, expressões e frases dos estudantes, que o professor vai anotando na lousa, buscando com eles rimas e conexões entre as ideias.

No momento seguinte, propõe-se a apresentação do *slam*, realizando uma contextualização histórica e cultural sobre o surgimento do movimento em Chicago, na década de 1980, com o intuito de tornar as apresentações poéticas mais populares, dinâmicas e atrativas. Nessa contextualização sugere-se explicar como se deu a chegada do *slam* no Brasil, em 2008, mencionando suas principais referências, como Roberta Estrela D’Alva e o ZAP! SLAM, em São Paulo – o primeiro evento de *slam* no Brasil, seguido do Slam da Guilhermina, o primeiro *slam* de rua brasileiro. Durante essa exposição, devem ser apresentadas também as regras básicas e seus principais atores (*slammers*, *slammaster*, matemático, jurados e público) que orientam as competições de *slam*, permitindo aos estudantes compreenderem melhor seu funcionamento.

Buscando aproximar os estudantes da proposta, o professor caracteriza o *slam* no Brasil como um espaço plural, aberto à participação de poetas de saraus, artistas, MCs, rappers, estudantes e demais pessoas de diferentes idades, profissões, origens e estilos, incluindo aquelas que jamais haviam recitado poemas anteriormente. Muitos desses participantes encontraram no *slam*, pela primeira vez, um espaço de acolhimento e encorajamento para expressar suas vozes. Nesse contexto, são mencionadas comunidades voltadas a públicos diversos e específicos, como pessoas negras, mulheres e LGBTQIAPN+, ressaltando que, no país, o movimento se expandiu principalmente entre jovens das periferias urbanas, consolidando-se como uma importante forma de expressão, resistência e afirmação identitária.

É fundamental enfatizar que, embora se configure como uma competição, o *slam* tem como base a construção de vínculos e o fortalecimento da coletividade, aspectos que, no contexto escolar, tornam-se essenciais para promover o senso de comunidade e incentivar a participação colaborativa dos estudantes na proposta desenvolvida.

Com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes, fomentar reflexões críticas sobre as temáticas discutidas e inspirá-los para a produção autoral, sugere-se a exibição de vídeos¹⁸ de performances de *slammers*, acompanhados de

¹⁸ Na plataforma youtube é possível encontrar inúmeros vídeos de eventos de *slam* e sobre o *slam*. O professor deve assistir com antecedência aos vídeos e, ao selecioná-los, levar em consideração a linguagem dos *slammers*, a faixa etária dos alunos que irão assistir aos vídeos, os temas das poesias, entre outros aspectos.

orientações para que os alunos observem as mensagens transmitidas, as estratégias de performance, a diversidade de estilos e temas abordados, com atenção especial às apresentações que tratam de questões étnico-raciais. O professor deve acompanhar esse momento atentamente, oferecendo apoio na análise e interpretação dos elementos observados nos vídeos.

Posteriormente, o professor conduz uma conversa coletiva, em que estudantes e docente compartilham impressões e reflexões acerca das apresentações. Este momento serve para problematizar o papel do *slam* como espaço de livre expressão para todos, se apresentando como uma oportunidade para jovens negros e periféricos compartilharem suas realidades, experiências e perspectivas de mundo.

Conectando-se com a disciplina de História, o professor problematiza o apagamento e a marginalização de sujeitos negros na historiografia brasileira, promovendo reflexão e debate a partir de questões provocativas, como: “Quantos personagens negros da história do Brasil vocês conhecem? Quais são esses personagens?”.

Tendo como referência a minha própria experiência como professor e, também, Gomes e Schwarcz (2025, p. 4), segundo a qual “a nossa historiografia, durante muito tempo, foi feita apenas de narrativas com protagonismos quase que exclusivamente brancos, europeus, masculinos”, supõe-se que os estudantes terão pouco conhecimento sobre personagens negros da nossa história – talvez mencionem personagens trabalhados em sala de aula e os mais conhecidos, como Zumbi dos Palmares.

Reconhecer e analisar os processos de apagamento de personagens negros é fundamental para construir uma prática pedagógica antirracista, capaz de combater a marginalização e o silenciamento das histórias negras na História do Brasil.

Nesse sentido, a conquista da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, representa um avanço significativo na luta do movimento negro por reconhecimento e valorização dessas narrativas. Ao abordar essa legislação, o professor pode conectar a luta social contemporânea ao estudo de História, mostrando aos estudantes como a efetiva aplicação dessa lei é uma ferramenta essencial para enfrentar o racismo e ampliar a compreensão sobre o papel histórico e a presença das populações negras no país.

A partir disso, o professor incentiva os alunos a refletir sobre a importância de pensar as vidas negras para além do passado da escravidão e das representações contemporâneas que enfatizam apenas as situações de violência sofridas (Gomes e Schwarcz, 2025). Finalizando essa etapa, o professor anuncia que irá trazer para a próxima aula histórias de personagens negros da História do Brasil, a fim de pontuar a atuação desses personagens nas várias esferas que compõem a sociedade brasileira. Esta etapa visa, além de *valorizar as histórias, as trajetórias de luta, as formas de expressão, as culturas e os saberes das populações negras no Brasil*, bem como *promover práticas pedagógicas que fortaleçam a luta antirracista* (objetivos principais deste produto pedagógico), dar continuidade à investigação sobre o *poetry slam – o que é, como ocorre e suas particularidades* – e despertar nos estudantes interesse pela *criação e recitação poética* (objetivos específicos deste trabalho).

Na **segunda etapa** da sequência didática, o professor realiza a seleção prévia de perfis biográficos da *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores*, considerando o diálogo promovido na etapa anterior sobre personagens históricos negros já conhecidos pelos estudantes. A escolha pode incluir nomes indicados pelos próprios alunos, aproveitando seus conhecimentos e interesses, assim como sujeitos que preencham lacunas identificadas, possibilitando, dessa forma, que os alunos conheçam outras referências históricas. Na figura nove, abaixo, tem-se a imagem do sumário da *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores*, com todos os personagens históricos negros presentes no livro. Para ilustrar, a figura 10, apresenta dois perfis biográficos da obra: Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus.

Figura 9: Sumário com os personagens históricos negros da *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores*

SUMÁRIO			
Introdução	4	Manoel Pedro Cardoso Vieira e Pretextato dos Passos e Silva	26
Petronilha e Rosa Egipcíaca	6	Anastácia e Amélia Rosa	28
Esperança Garcia e Laudelina de Campos Melo	8	Teodora Dias da Cunha e Manuel do Sacramento	30
Aqualtune e Zacimba Gaba	10	Mahommah Baquaqua e Rufino José Maria	32
Elyseu Elias César e Ildelfonso Juvenal da Silva	12	Henrique Dias e Ganga-Zumba	35
Nã Agotimé/Maria Jesuína e Marcelina Obatoosi	14	Zumbi e Carlos Marighella	38
Gregório Luis e Quintiliano Avellar	16	Sabina da Cruz e Emília do Patrocínio	40
Chico Rei e Mahitica	18	Divino Mestre e Mestre Didi	42
Pacífico Licutan e Minervino de Oliveira	20	Benjamin de Oliveira e Grande Otelo	44
José Ezelino da Costa e Zózimo Bulbul	22	Abdias do Nascimento e Beatriz Nascimento	46
Inácio da Catingueira e Itamar Assumpção	24	Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus	48
		Joaquim Pinto de Oliveira e Estêvão Silva	50
		Cartola e Geraldo Filme	52
		Xica Manicongo e Madame Satã	54
		Liberata e Caetana	56
		Chiquinha Gonzaga e Eduardo das Neves	58
		Teodoro Sampaio e Milton Santos	60
		Francisco de Paula Brito e João Henriques de Lima Barreto	62
		Aleijadinho e Maria Auxiliadora da Silva	64
		Clementina de Jesus e Ismael Silva	66
		Cruz e Sousa e Mário de Andrade	68
		João Cândido e Francisco José do Nascimento	70
		Machado de Assis e Lima Barreto	73
		Mãe Andressa e Mãe Aninha	76
		Ivone Lara e Batatinha	78
		Neusa Santos Souza e Virgínia Leone Bicudo	80
		Mécia e Francisca Luiz	82
		Antonieta de Barros e Léila Gonzalez	84
		Luiz Gama e José do Patrocínio	87
		Chica da Silva e Catarina Mina	90
		Marcello Dias e Félix José Rodrigues	92
		Agradecimentos	95
		Sobre o escritor e a escritora	96
		Sobre a ilustradora	97
		Enciclopédia negra na história	98

Fonte: Gomes, Schwarcz (2025)

Figura 10: Ilustrações e perfis biográficos de duas personagens da *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores*

MARIA FIRMINA DOS REIS (1822-1917) e CAROLINA MARIA DE JESUS (1914-1977)

Duas escritoras negras que fizeram de suas experiências de vida temas fundamentais de seus livros e exemplos de liberdade.

Maria Firmina nasceu em 11 de março de 1822, em São Luís do Maranhão. Em 1830, foi morar em Guimarães, onde passou grande parte de sua vida e se destacou como professora primária. No ano de 1859, publicou *Orsula*, seu romance mais conhecido, que narra uma situação violenta que incentiva a abolição da escravidão (que só ocorreria em 1888). Em 1861, lança em fascículos *O jardim das maranhenses*, que apresenta temas indianistas.

Entre 1861 e 1868, Maria Firmina produziu e publicou, em periódicos literários e outros jornais do Maranhão, contos, enigmas, charadas e poemas — que foram reunidos na coletânea *Contos à beira-mar*, editada em São Luís em 1871.

O ano de 1880 foi marcante para a escritora: ela abriu uma escola mista e gratuita em Guimarães, e foi aprovada, em primeiro lugar, em um concurso público em História da Educação Brasileira, o que lhe rendeu o título de mestra régia. Em 1887, momento em que os debates acerca da abolição estavam intensos, ela escreveu o conto "A escrava", publicado na *Revista Maranhense*. Em 1888 — ano da abolição da escravidão —, Firmina teria composto a letra e a melodia do *Hino da libertação dos escravos*.

Porém, mesmo com sua rica produção literária, Firmina permaneceu esquecida durante muito tempo, e o fim de sua vida retrata o processo de silenciamento comum a várias autoras negras: ao que se sabe, ela morreu em 1917, pobre e cega.

Tempos depois, outra voz negra feminina despoitou na literatura: Carolina Maria de Jesus. Nascida em 1914, em Sacramento, interior de Minas Gerais, ela



era integrante de uma família de nove irmãos. Como precisava trabalhar para ajudar em casa, cursou somente até o atual terceiro ano do Ensino Fundamental. Após sucessivas mudanças com a família pelo interior paulista, em 1947, Carolina foi morar na capital, onde ganhou a vida como trabalhadora doméstica, auxiliar de enfermagem e artista de circo. Em 1948, grávida, ficou desempregada e teve de ir viver na favela do Canindé. Sozinha e com três filhos para criar (João José, José Carlos e Vera Eunice), ela catava papel e tirava do lixo o sustento de sua família.

Em 1955, Carolina começou a escrever um diário onde anotava suas reflexões. No ano de 1958, conheceu o repórter Audílio Dantas, que publicou alguns trechos do diário na *Folha da Noite*. A repercussão foi imensa. Dois anos mais tarde, o texto dos diários foi lançado como livro, intitulado *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*. Seis meses depois, foram vendidos 90 mil exemplares. Devido ao grande sucesso, a obra foi traduzida para treze idiomas e publicada em mais de quarenta países. Em 1961, foi publicada *Casa de alvenaria*, outra obra biográfica. Em 1969, Carolina editou, por conta própria, um livro de provérbios que chamou de *Quem foi que disse*. No dia 13 de fevereiro de 1977, faleceu em São Paulo, na mais completa miséria.

Carolina conheceu brevemente o sucesso, mas não conseguiu em seu tempo cruzar as barreiras do racismo para ganhar a vida como a grande escritora que com certeza era. Porém, mais recentemente, ela vem recebendo o reconhecimento que merece, com reedições de sua obra e exposições que apresentam outras imagens da autora e seu papel como pensadora do país.

Fonte: Gomes, Schwarcz (2025), extraído do endereço eletrônico da Editora Companhia das Letras ([Enciclopédia negra para jovens leitores - Flávio dos Santos Gomes, Lília Moritz Schwarcz e Suzane Lopes - Grupo Companhia das Letras](#))

Na sala de aula, o professor faz uma breve exposição da história dos personagens para a turma. A proposta sugere a escolha de negras e negros ligados aos quilombos, ao movimento abolicionista, ao movimento negro na República, bem como outras coletividades, situando-os em seus contextos históricos e destacando as ações coletivas das quais participaram. A atividade possibilita compreender as lutas e resistências das populações negras e evidencia a centralidade da ação coletiva na construção de projetos de liberdade e justiça social. Ao mesmo tempo, enfatiza a coletividade como valor pedagógico, essencial para o desenvolvimento de uma comunidade de *slam* em sala de aula.

A análise desses perfis permite aos estudantes compreender a continuidade das lutas negras, estabelecendo relações entre experiências históricas e desafios contemporâneos. Além disso, promove a reflexão crítica sobre a permanência do racismo na sociedade brasileira e sobre as diferentes formas de seu enfrentamento. Dessa forma, os alunos percebem que a resistência negra não se restringe a momentos isolados, mas constitui uma presença constante na história do país.

Durante a exposição, o professor pode relacionar o legado da resistência quilombola às comunidades remanescentes de quilombos, formadas por descendentes de pessoas escravizadas que preservam tradições, modos de vida e saberes transmitidos ao longo das gerações. Da mesma forma, é relevante destacar a iniciativa do movimento negro na institucionalização do 20 de novembro como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, contrapondo-se à narrativa centrada no 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea, evidenciando o protagonismo histórico das populações negras na luta por liberdade, direitos e cidadania.

Embora a Lei Áurea tenha representado a libertação formal, ela não assegurou a integração efetiva das populações negras na sociedade brasileira, perpetuando desigualdades sociais e raciais que o movimento negro, no período republicano, passou a enfrentar continuamente, desenvolvendo estratégias de resistência e inclusão racial.

Com o objetivo de valorizar a diversidade de trajetórias e saberes, os perfis biográficos selecionados podem contemplar atores de diferentes campos de atuação – político, acadêmico, literário, artístico, cultural e educacional – em distintas épocas. Além disso, a *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores* apresenta perfis de sujeitos da diáspora africana, como membros de famílias reais de reinos africanos,

que podem ser escolhidos para a aula, proporcionando aos estudantes a oportunidade de refletir sobre as vidas desses personagens antes, durante e depois do tráfico atlântico, assim como sobre a pluralidade de experiências, conhecimentos, práticas, tradições e manifestações culturais trazidas da África para o Brasil.

Uma abordagem pedagógica possível sobre a diáspora africana dialoga com Alberti (2020, n.p.), que considera relevante

trabalhar com os alunos a diversidade de reinos, línguas, religiões, organizações políticas, atividades econômicas etc. dos povos de onde vinham os africanos escravizados, para além da divisão geral entre sudaneses e bantos. É bom que os alunos tenham contato com palavras como “ashanti”, “iorubas”, “acãs”, “kicongos”, “kimbundos” etc. Além disso, é importante identificar como as línguas e manifestações culturais desses povos são parte daquilo que vivemos hoje. Mapas, dicionários, documentários, entre outros, permitem a sedimentação desses conhecimentos.

Após a exposição do professor sobre esses personagens, os estudantes, organizados em trios ou quartetos, deverão escolher um ou dois perfis biográficos apresentados para servir de inspiração e diálogo na produção de suas criações poéticas na etapa seguinte¹⁹. A proposta da atividade em trios e quartetos é adequada para os objetivos deste trabalho, pois se alinha aos princípios da coletividade, do diálogo e da troca de experiências que permeiam este produto pedagógico. Essa dinâmica favorece a interação entre os estudantes no momento da criação e apresentação das poesias, contribuindo para que todos desenvolvam habilidades de expressão escrita e oral, com espaço para performances criativas. Outra justificativa é que o professor pode oferecer melhor apoio aos grupos na criação dos poemas, sobretudo porque em escolas públicas o número de alunos por turmas costuma ser elevado.

Esta etapa, além de cumprir com os objetivos gerais deste produto pedagógico, também atende ao objetivo específico de *apresentar personagens negros da História do Brasil e seus contextos de atuação*.

¹⁹ Após a escolha dos perfis biográficos o professor deve apresentar outras fontes para aprofundar o conhecimento das histórias dos personagens. No caso de Maria Firmina e de Carolina Maria de Jesus – exemplos ilustrados na figura 10 – pode-se trazer trechos de vídeos sobre elas, de suas produções literárias, imagens de exposições etc.

Na **terceira etapa** da sequência didática, dedicada à oficina de escrita, o professor retoma a proposta: os poemas devem se inspirar nos perfis biográficos estudados e escolhidos pelos grupos. Ao mesmo tempo, os alunos devem ter liberdade para expressar suas próprias vivências, sentimentos e percepções de mundo, estabelecendo um diálogo com os aspectos da vida do personagem que cada estudante considerou mais significativos e refletindo sobre como essas poesias serão performadas, garantindo que cada poesia seja ao mesmo tempo um exercício de memória histórica, expressão pessoal e apresentação oral.

Buscando apoiar a criação poética, o professor apresenta um conjunto de perguntas que os alunos podem escolher para trabalhar, funcionando como um guia reflexivo. Ele também orienta os alunos a selecionar palavras-chave a partir dessas perguntas e das respostas, de modo que possam utilizá-las como referenciais para a escrita, enriquecendo a expressão poética e facilitando a articulação entre a história, o personagem escolhido e suas próprias reflexões.

A ideia é que as poesias expressem mais do que uma releitura do passado, tornando-se um diálogo vivo com o presente. Nesse processo os estudantes identificam os elementos centrais da trajetória do personagem que gostariam de abordar e compartilhar por meio dos poemas, construindo assim uma ponte entre essas histórias e suas próprias percepções. Assim, cada grupo cria versos marcados pela autenticidade e pelo significado pessoal, transformando a memória histórica em escrita criativa.

As perguntas podem ser entregues em uma folha impressa, incluindo exemplos como: “Qual episódio da vida do personagem mais me tocou e quero transformar em poesia?”, “Que luta ou valor desejo destacar?”, “Como expressar coragem ou indignação em palavras?”, “Que decisão ou conquista quero lembrar em verso?”, “Que parte da história me faz refletir sobre mim?”, “Que ensinamento posso usar para inspirar outros?” e “Que mensagem quero passar ao público?”. Além disso, os alunos são incentivados a propor outras questões que considerem pertinentes, ampliando o leque de possibilidades criativas.

Organizados em trios ou quartetos, os estudantes desenvolvem coletivamente o trabalho sobre o perfil biográfico escolhido. O professor, por sua vez, circula pela sala para acompanhar o processo, reforçar alguns pontos sobre a história dos personagens, responder dúvidas, colaborar conforme as demandas que

surgirem e orientar quando necessário, garantindo que a oficina seja, de fato, um espaço de reflexão, criação e partilha.

A proposta é interdisciplinar e por isso é desejável que professores de outras áreas disciplinares, como a de Língua Portuguesa, participem de forma integrada, em diálogo com o professor de História, para planejar juntos e articular os conteúdos históricos e linguísticos. Os professores de Língua Portuguesa podem reservar momentos em suas aulas para desenvolver a oficina de poesia, com liberdade para organizar atividades e estratégias. Nesses encontros, podem orientar os alunos a explorar melhor a linguagem, apoiando o uso de metáforas e outras figuras de linguagem, a construção de rimas, a criação de ritmos e sonoridades, além de dar sugestões, ajudar nas revisões e incentivar diferentes formas de fazer poesias.

É fundamental que os professores reconheçam e respeitem a autoria dos alunos, garantindo que cada poesia reflita suas próprias ideias, sentimentos e escolhas criativas, e que sua intervenção seja sempre sensível a esse caráter pessoal e original. Dessa forma, cada docente mantém autonomia para conduzir suas práticas em sala e, ao mesmo tempo, participa de uma cooperação pedagógica com os demais professores, articulando conteúdos e estratégias pedagógicas de forma integrada, de modo a promover com os alunos experiências significativas de escrita, criação e experimentação poética.

Nesta terceira etapa busca-se *incentivar os estudantes a criar poemas autorais que dialoguem com os personagens estudados em sala de aula* – um dos objetivos específicos definidos neste produto pedagógico.

Na **etapa quatro** da sequência didática, os alunos participam de uma oficina de performance poética, com foco na apresentação dos poemas criados anteriormente – e que podem ser aprimorados nesta quarta etapa. A oficina acontece em espaço amplo da escola, como pátio, quadra ou área ao ar livre, favorecendo a liberdade de movimento, gestos e experimentação da expressão corporal e vocal, de acordo com as possibilidades que cada escola oferece.

Como já mencionado, a proposta é interdisciplinar, e é desejável que nesta etapa os professores de História e de Arte trabalhem de forma articulada, planejando juntos os conteúdos e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidos. Assim, o professor de Arte desenvolve em sala de aula a oficina de performance poética, também com liberdade para organizar atividades e estratégias que considere mais

adequadas à turma. Se possível, ambos os professores – de História e Arte – podem estar juntos coordenando as ações na oficina e garantindo a integração entre os saberes.

Durante a oficina, os professores reforçam a importância da performance no *slam* e oferecem tempo para que cada grupo organize suas apresentações. Como os alunos trabalham em trios ou quartetos, eles devem pensar previamente como será a divisão dos versos entre os integrantes, de que forma irão interagir durante a apresentação e se estão confiantes para performar sem ler, lembrando que, em caso de erro, podem improvisar ou reiniciar a poesia desde o início. Há a possibilidade, se o grupo quiser, de fazer a apresentação recorrendo à leitura, pensando em como realizá-la de maneira que não se perca a conexão com os integrantes do grupo e com o público. Os professores também devem orientar os alunos a explorar aspectos da apresentação como pronúncia, dicção, ritmo, controle da respiração, enfatizar palavras ou trechos importantes, gestos, presença cênica e interação com o público. Os professores circulam entre os grupos, oferecem feedback, leem as poesias e refletem junto com os alunos sobre maneiras de tornar a apresentação mais interessante, ensaiando e aprimorando juntos cada performance. Nesta etapa busca-se cumprir com o objetivo específico de preparar os alunos para *apresentar seus poemas em um evento de slam na escola*.

Na **quinta etapa** da sequência didática, o professor de História conduz a organização do *slam* na turma, envolvendo os alunos na definição de diversos aspectos do evento. Inicialmente, solicita que os estudantes sugiram nomes para o *slam*, que podem ser escritos na lousa e, posteriormente, escolhidos por meio de votação entre os alunos. Define-se também o dia em que o *slam* será realizado, durante as aulas de História, Língua Portuguesa ou Arte, ou em outro momento mais adequado, e o espaço em que acontecerá, seja na própria sala de aula ou em outro local disponibilizado pela escola.

Com o nome definido, professor e alunos elaboram coletivamente o “grito de guerra”, parte da ritualística do evento. Esse grito funciona como um jogo de pergunta e resposta: o *slammaster* entoia uma parte e o público completa com outra, criando um momento coletivo de preparação e energia para a abertura das apresentações poéticas. Também se define quem atuará como *slammaster*, função que pode ser desempenhada pelo professor de História, por outros professores

envolvidos no processo (como os de Arte ou Língua Portuguesa), ou ainda por uma dupla ou trio de docentes.

Outro ponto importante é a escolha dos cinco jurados. Recomenda-se que sejam convidados professores e funcionários da escola. Essa decisão pode ficar a cargo dos professores que atuaram diretamente na proposta. Seguindo as regras do *slam*, os jurados atribuem uma nota ao final de cada apresentação, desconsiderando no cômputo final a maior e a menor nota. Assim, pode-se fazer a média ou a soma das três notas consideradas. Em caso de empate sugere-se a seguinte dinâmica: cada jurado vota novamente em um dos grupos empatados; persistindo o empate, a decisão poderá ser tomada pela manifestação da turma.

Alcalde (2024) explica que o evento de *slam* é composto por três rodadas até a definição do campeão. Para participar de todas as etapas, cada slammer deve apresentar um poema diferente em cada rodada.

Se dez pessoas se inscreveram, na primeira rodada os dez recitam, os cinco melhores pontuados passam para a segunda rodada, e os três melhores pontuados vão para a final onde se decide o campeão ou campeã da edição. Em caso de empate, a organização pode definir junto ao público e slammers se faz uma nova rodada, se abrem todas as notas das rodadas, ou se decide por palmas o(a) vencedor(a) (ALCALDE, 2024, p. 18).

No entanto, respeitando a dinâmica escolar, os tempos de aula e os currículos a serem trabalhados ao longo do ano letivo, e, alinhado aos objetivos deste produto pedagógico, sugere-se apenas um poema para cada grupo e uma única rodada, que define o trio/quarteto campeão.

O professor de História pode convidar os professores que participaram da preparação do *slam*, outros profissionais da escola, alunos de outras turmas ou ainda verificar, junto à turma, se há conhecidos interessados em se voluntariar para performar um poema na “rodada de calibragem”. No momento da calibragem, poemas são recitados por uma ou mais pessoas externas ao grupo de competidores (os voluntários) e, portanto, não envolvidas diretamente na disputa, mas avaliadas pelos jurados por meio da atribuição de notas. Esse momento cumpre uma função ritualística central do *slam*: além de integrar a abertura do evento, proporciona um espaço de experimentação em que os jurados podem ajustar e exercitar seus critérios de avaliação antes do início da competição propriamente dita.

No que diz respeito à atribuição de notas, esta proposta pedagógica sugere uma regra específica: em vez de variar de 0 a 10, os jurados utilizam apenas as opções 9,5 (a menor), 9,6, 9,7, 9,8, 9,9 e 10 (a maior). Essa medida busca reforçar a autoestima dos alunos, valorizar o trabalho desenvolvido por eles ao longo de todo o processo, e fortalecer o espírito de comunidade.

Outro papel a ser definido é o de “matemático”, responsável por registrar e calcular as notas, além de cronometrar o tempo das performances. Essa função pode ser atribuída a um professor, a outro profissional da escola ou a um aluno de outra turma (respeitando seus horários de aula) com desenvoltura para a tarefa.

Também se planeja e confecciona a decoração do espaço, as placas de pontuação e o cartaz com o nome do *slam*, com informações básicas e uma arte representativa, a ser exposto na sala ou em murais próximos nos dias que antecedem o evento.

Além disso, havendo recurso disponível, é possível designar alguém, para assumir o papel de “DJ”, responsável por tocar as músicas previamente selecionadas pela turma em conjunto com os professores, de preferência ligadas à cultura hip-hop. As músicas devem ser tocadas nos intervalos das apresentações e das falas do *slammaster*, sempre com atenção à adequação ao ambiente escolar.

Por fim, combina-se que os alunos entregarão ao professor uma cópia de seus poemas, possibilitando a confecção posterior de um livreto coletivo. Esse material, além de ser distribuído aos participantes, poderá permanecer disponível na biblioteca da escola, funcionando como registro da experiência e valorização da produção coletiva dos estudantes.

Nesta etapa cumpre-se com os objetivos específicos: *construir comunidades de slam nas turmas e confeccionar um livreto com as produções poéticas elaboradas e apresentadas pelos alunos.*

Na **sexta etapa** da sequência didática, realiza-se o *slam* da turma, momento de culminância de todo o processo de preparação. O evento é conduzido pelo *slammaster*, que organiza e dinamiza a atividade, assumindo seu papel de mediador e motivador. Sem necessidade de seguir uma ordem rígida, ele anuncia o nome do *slam* da turma e agradece a dedicação e o empenho dos alunos, professores e todos os envolvidos ao longo das etapas da sequência didática, ressaltando a colaboração nas aulas, oficinas, na confecção do cartaz, das placas e na decoração do espaço. Em seguida, apresenta e agradece a participação de jurados, matemático e DJ.

O *slammaster* comenta brevemente os critérios de avaliação: cada trio ou quarteto dispõe de até três minutos para recitar sua poesia, utilizando apenas a voz e o corpo como recursos expressivos, sem acompanhamento musical, figurinos ou objetos de cena. A plateia é convidada a participar ativamente, sempre com bom senso e respeito, manifestando-se com aplausos nos momentos que antecedem ou sucedem as performances poéticas, mas não durante elas. Após cada apresentação, os jurados atribuem suas notas, enquanto o matemático registra os resultados, descartando a maior e a menor nota e calculando a média ou soma das demais.

O *slammaster* também destaca a proposta do *slam* da turma: as poesias se inspiram em personagens históricos negros, vozes que atravessaram o tempo e não podem ser apagadas pelo racismo, nos fazendo refletir sobre resistências, lutas, saberes e histórias. Antes de cada apresentação, o trio ou quarteto contextualiza brevemente o personagem que serviu de inspiração, permitindo que todos compreendam os referenciais do poema. As apresentações seguem sucessivamente, com cada grupo se apresentando conforme o sorteio realizado na hora, mantendo o clima de expectativa e surpresa.

Em seguida, realiza-se a rodada de calibragem, na qual os jurados ajustam seu padrão de avaliação, e é entoado o grito de guerra coletivo, em um jogo de pergunta e resposta que desperta ainda mais engajamento entre os participantes.

Chega então o momento tão aguardado: o *slammaster* sorteia e convida o primeiro grupo a se apresentar no campeonato de *slam* da turma. O grupo sobe ao “palco” e dá vida à sua poesia. O público reage, os jurados levantam suas placas com as notas, e o matemático registra os resultados. A partir daí, a cada novo sorteio, a dinâmica segue em sequência, entre performances, aplausos e notas.

Ao final, o *slammaster* anuncia e parabeniza os três primeiros colocados. Ao mesmo tempo, reconhece a experiência compartilhada com toda a turma, valorizando o empenho, a criatividade e a expressão poética de todos os participantes, e ressalta a força e a riqueza dessa construção coletiva, onde todos saíram vitoriosos. Cumpre-se, assim, o objetivo específico de *apresentar os poemas em um evento de slam na escola*.

Na **sétima etapa** da sequência didática, professor e alunos realizam uma roda de conversa para refletir coletivamente sobre a experiência compartilhada. O professor relembra as aulas, oficinas e atividades desenvolvidas, incentivando os alunos a compartilharem o que aprenderam de forma geral ao longo do percurso, o

que aprenderam sobre história e os personagens estudados, como relacionam esses aprendizados com suas próprias vivências, como foi participar da criação de uma comunidade de *slam* na turma e como se sentiram ao escrever e performar seus poemas, destacando sentimentos, desafios e aprendizados. Os alunos também são convidados a dar sugestões sobre o que pode ser aperfeiçoado. Por fim, eles escrevem suas impressões sobre o processo, seja de forma individual ou coletiva, e entregam ao professor, que utilizará tanto a conversa quanto a parte escrita como feedback para pensar em formas de aperfeiçoar a sequência didática em futuras realizações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste trabalho reflete uma trajetória pessoal, marcada pelo entrelaçamento de minhas experiências sociais, acadêmicas, pedagógicas e profissionais. Algumas dessas vivências foram expostas neste trabalho, enquanto outras, embora também significativas, não foram diretamente abordadas. Ao longo da minha experiência acadêmica, e agora no curso do ProfHistória, tive a oportunidade de desenvolver diálogos e trocas enriquecedoras, além de me aprofundar em leituras que se mostraram fundamentais para que esta dissertação ganhasse forma. Contudo, o entrelaçamento ao qual me referi evidencia também a singularidade do meu percurso, bem como a maneira particular pela qual ele me impulsionou na realização das reflexões e propostas aqui apresentadas: “pode ir buscar a especiaria alheia, mas há de ser para temperá-la com o molho de sua fábrica”, sugeria Machado de Assis, segundo Mattos (2007).

As referências acumuladas nesse percurso me fizeram compreender a potência do *slam* como prática educativa e cultural, capaz de atravessar fronteiras e dar novo sentido ao processo de ensino-aprendizagem, integrando leitura, reflexão, criatividade, escrita, expressão, corpo e mente, ao mesmo tempo em que valoriza a singularidade de cada participante e a construção coletiva de sentidos. Dentro de uma prática que transforma a relação entre professores e alunos, o produto pedagógico aqui proposto permite que, apesar das diferenças, todos assumam simultaneamente as condições de ensinar e aprender uns com os outros. Nesse sentido, o trabalho pedagógico, baseado na proposta dialógica aqui apresentada, também se fortalece através do seu caráter interdisciplinar ao integrar diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, o *slam* cai como uma luva em um país marcado por profundas desigualdades de raça, classe, gênero, origem, entre outras. Ao adentrar o espaço escolar, ele se apresenta como prática cultural e pedagógica que valoriza as trajetórias de sujeitos e grupos historicamente colocados à margem da sociedade, como aqueles que compõem o corpo discente das escolas públicas brasileiras. Estudantes que cotidianamente enfrentam as limitações de infraestrutura nas escolas, como a ausência ou escassez de materiais didáticos, bibliotecas, laboratórios, ventiladores, equipamentos audiovisuais e espaços adequados para

atividades esportivas e artísticas, além de não se sentirem ouvidos e não se reconhecerem nos modelos tradicionais de ensino, baseados em currículos que pouco dialogam com suas vozes, identidades e realidades sociais, sem falar das situações vividas fora do ambiente escolar. Assim como os estudantes, os professores também têm seu trabalho limitado por grande parte dessas questões, enfrentando duplas ou triplas jornadas de trabalho, salas superlotadas, salários defasados, excesso de burocracia e situações diversas que dificultam a realização de atividades pedagógicas mais diversificadas e significativas.

Considerando esses desafios, devemos ressaltar que o *slam* escolar se consolida como uma prática essencialmente coletiva, pois, ao reunir professores e estudantes articulados pelo objetivo de criar uma comunidade e organizar um evento de *slam*, surge a oportunidade de ressignificar o espaço escolar e enfrentar, de forma compartilhada, os desafios do cotidiano educacional. Ao atuar juntos, docentes e discentes reconhecem-se como parceiros na construção de práticas pedagógicas significativas, enquanto os estudantes fortalecem a cooperação entre si, ao mesmo tempo em que a prática abre espaço para que outros membros da escola também se envolvam e participem ativamente. Dessa maneira, criatividade, colaboração e engajamento transformam limitações em possibilidades, promovendo aprendizado, integração e o fortalecimento do convívio entre os integrantes do ambiente escolar.

Dessa maneira, reitero que a sequência didática desenvolvida nesta dissertação deve ser realizada de acordo com a realidade concreta que cada professor encontra em seu local de trabalho, sendo fundamental que o docente, ao dialogar com as ideias aqui expostas, considere as características de seus alunos, as condições materiais disponíveis, bem como outras variantes que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, o *slam* apresenta uma vantagem significativa enquanto prática pedagógica, pois sua realização não exige a mobilização de uma grande quantidade de recursos, mas, sobretudo, a disposição de professores e estudantes em desenvolver atividades que rompam com a rotina e ressignifiquem o espaço escolar, tornando-o mais atrativo e prazeroso para todos, mediante um trabalho coletivo voltado à superação dos desafios já mencionados.

Convém ressaltar que essas iniciativas não pretendem romantizar o empenho de professores e alunos diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar, uma vez que tais esforços não substituem a responsabilidade do poder público em

garantir as condições necessárias para um ensino público de qualidade. Em conformidade com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a proposta desta dissertação reconhece a dimensão histórica da luta racial no Brasil e busca enfrentá-la no âmbito educacional por meio da articulação entre o *slam*, as questões étnico-raciais e os conteúdos escolares. Ao integrar essas dimensões, almeja promover um ensino comprometido com a cidadania, que valoriza a diversidade, fortalece a luta antirracista e adota práticas pedagógicas voltadas à justiça racial e social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural, democrática e igualitária.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2012.

ALCALDE, Emerson. *O que é slam de poesia*. 1. ed. São Paulo: FALA Autonomia Literária, 2024.

ASSUNÇÃO, Cristina; JESUS Emerson Alcalde; SANTOS (orgs.). *Das ruas para as escolas, das escolas para as ruas: Slam Interescolar-SP*. 1. ed. São Paulo: LiteraRUA, 2021.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2005. (Coleção Educação para Todos)

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Acesso em: 30 agosto. 2023.

BRASIL. *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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Acesso em: 30 agosto. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 agosto. 2023.

BUENO, André de Godoy. *Slam: literatura, marginalidade e resistência*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2023.tde-18052023-145208>.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 27 mai. 2025.

COSTA, Renata Ferreira. *Das ruas para a sala de aula: práticas de multiletramentos no ensino fundamental a partir do gênero slam poesia*. Cadernos pedagógicos. Brasília, DF: Editora Códice, 2025.

D'ALVA, Roberta Estrela. *Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. *Synergies Brésil*, n. 9, p. 119–126, 2011. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/ee0c9704b15895b7cf3d9956df401294/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2049736>. Acesso: 17 mai. 2025.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI:10.11606/T.8.2013.tde-18062013-095304.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DUTRA, Vanessa Mesquita. *Slam das Minas e protagonismo de mulheres negras e periféricas na cena de poesia falada de São Paulo*. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 48., 2024, Campinas. Anais [...]. Campinas: ANPOCS, 2024. p. 1-16.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 93-110, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.apoeesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 29, n. 47, p. 19–33, mar. 2013. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 set. 2024.

GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARZ, Lilia Moritz; LOPEZ, Suzane (ilust.). *Enciclopédia Negra para Jovens Leitores*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2025.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MARTIN, Vima Lia de Rossi; BUENO, André de Godoy. Slam e o direito à cidade: notas a partir do Slam da Guilhermina e do Slam Resistência. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 51-71, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2317-2096.2021.33516>.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!”: leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, UFF: Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200002>

NEVES, Cyntia Agra de Brito. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v30i2p92-112.

NEVES, Cynthia Agra de Brito; SANTOS, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho; HOLANDA, Maria Fabiana Medeiros de. Poetry Slam invade escolas de periferias paulistanas: eventos e práticas de letramentos literários no VIII Slam Interescolar de São Paulo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 1-24, 2023. DOI: 10.1590/1984-6398202342849.

ROMÃO, Luiza Sousa. *Microfone em chamás: slam, voz e representação*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. DOI: 10.11606/D.8.2022.tde-04012023-121226.

THOMPSON, Edward Palmer. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Tradução de Sérgio Moraes Rego Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THUIN, Antonia Costa de; LIMA, Marina Ivo de Araújo; OLIVEIRA, Daniele Rodrigues. *Slam das Minas: a insurgência e o protagonismo das poetisas mulheres no Brasil*. In: Dossiê Poetry Slam: produção, circulação e recepção – Parte 2. *Revista Terceira Margem*, v. 27, n. 50, p. 33-51, 2023.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009, pp. 14-15 (nota de rodapé). Disponível em: https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_%C3%89POCA. Acesso em: 13 abr. 2024.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria.
Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, art. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874.