

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
(ÁREA: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA)

MAIRA MOREIRA MESQUITA

**PEDAGOGIA DO SLAM: os letramentos sociais disputam a escola –
uma experiência na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo**

SÃO PAULO

2023

MAIRA MOREIRA MESQUITA

**PEDAGOGIA DO SLAM: os letramentos sociais disputam a escola –
uma experiência na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo**

Tese entregue ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia, sob orientação do Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos.

SÃO PAULO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Mp Moreira Mesquita, Maira
 PEDAGOGIA DO SLAM: os letramentos sociais
 disputam a escola - uma experiência na Escola de
 Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de
 São Paulo / Maira Moreira Mesquita; orientador
 Sandoval Nonato Gomes Santos. -- São Paulo, 2023.
 210 p.

 Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
 Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
 Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

 1. Slam. 2. Linguagem e Educação. 3. Escola de
 Aplicação. 4. Didatização. 5. Letramentos Sociais. I.
 Nonato Gomes Santos, Sandoval , orient. II. Título.

MESQUITA, Maira Moreira. *PEDAGOGIA DO SLAM*: os letramentos sociais disputam a escola – uma experiência na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2023, 215 f. Tese (Doutorado em Educação: Educação, Linguagem e Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra.: Iracema Santos do Nascimento

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra.: Cynthia Agra de Brito Neves

Instituição: Universidade de Campinas

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra.: Marcia Rodrigues de Sousa

Mendonça

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: Sandro Luis da Silva

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Dedico à minha avó Alzira.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela oportunidade de concretização do Doutorado.

À minha família, sobretudo minha mãe, meu pai (*in memoriam*) e minha irmã, pelo apoio incondicional às minhas escolhas.

Às minha amigas e amigos, pelas interações contínuas, por construírem uma rede que amplifica as transformações sociais.

Ao meu orientador, prof. Dr. Sandoval Nonato, pelo acolhimento na Faculdade de Educação, pelo apoio e compreensão de todas as adversidades e por persistir em acompanhar e orientar este trabalho.

À CAPES, pelo financiamento de parte da pesquisa.

Aos professores do Projeto Negritudes da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, em especial Cláudia Viegas, por receberem esta pesquisa na escola e pelas contribuições preciosas a ela.

Aos alunos da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, sem eles esta pesquisa não seria possível.

Ao Coletivo Slam Interescolar de São Paulo, em especial ao poeta Daniel Minchoni, ao coletivo A4 Mão Zine, em especial aos poetas Carmem Garcia e João Innecco e ao poeta Victor Rodrigues, pelo apoio e colaboração com esta pesquisa.

“Uma andorinha sozinha
Não faz verão
Mas pode acordar o bando todo.” - Binho

MESQUITA, Maira Moreira. *PEDAGOGIA DO SLAM: os letramentos sociais disputam a escola – uma experiência na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. 2023, 215 f. Tese (Doutorado em Educação: Educação, Linguagem e Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

RESUMO

O *Slam* – batalha de poesia falada nascida no circuito extraescolar como proposta de popularização da poesia – trabalha a literatura em interface com a performance e as artes visuais e possibilita o desenvolvimento de subjetividades e o reconhecimento de identidades, na medida em que tematiza as mais variadas facetas do cotidiano e da vida das pessoas que o realizam. Tendo em vista esses dados de contextualização geral, a questão que move esta pesquisa é a seguinte: o que acontece quando o Slam entra na escola e é didatizado? Com base nessa questão, esta Tese, *PEDAGOGIA DO SLAM: os letramentos sociais disputam escola – uma experiência na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, objetiva compreender o processo de inserção de um grupo de estudantes em um conjunto de práticas de recepção e produção do Slam na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo (EA-FEUSP). Articulada a esse objetivo, a hipótese é de que a didatização do Slam pode tencionar a compartimentalização dos saberes escolares, tanto no que diz respeito à natureza do conhecimento, quanto aos modos de construção da relação entre ensino e aprendizagem. Complementarmente, outra hipótese é de que a emergência do Slam em uma prática social situada auxilia a discussão sobre questões caras à relação entre linguagem e educação, especialmente o problema da identidade dos sujeitos que integram o campo escolar. Assim formulados, esse objetivo, essa questão e essas hipóteses de pesquisa vão ao encontro de discussões desenvolvidas na pesquisa acadêmica brasileira sobre as relações entre linguagem e educação. Para empreender a discussão proposta, com base no objetivo, na questão e nas hipóteses mencionadas, a Tese encontra-se organizada em quatro capítulos. No Capítulo 1, contextualiza-se globalmente o Slam em dois domínios ou campos institucionais – o campo do

ativismo social e o campo do discurso oficial. No Capítulo 2, expõem-se quatro conjuntos de referenciais ou aportes teóricos que auxiliam a compreensão dos modos de constituição do Slam como prática social de uso da linguagem. Tais referenciais integram três tradições disciplinares do campo da pesquisa acadêmica em sua agenda brasileira: i) o campo da teoria e crítica literária e do ensino de literatura ii) o campo dos estudos em linguística aplicada, especialmente aqueles voltados para o problema dos letramentos e iii) o campo dos estudos em linguística textual, especialmente aqueles voltados para os processos de processamento textual. No Capítulo 3, abordam-se os componentes metodológicos da pesquisa (contexto, participantes, ações implementadas) e define o *corpus* do estudo. No Capítulo 4, apresenta-se a análise do *corpus* da pesquisa que comporta três conjuntos de produções dos alunos: poemas escritos; fanzine produzida com base parcialmente nos poemas escritos; e, por fim, recitação dos poemas. Na Conclusão, reconstitui-se o percurso de investigação percorrido e indicam-se algumas implicações do estudo para a pesquisa sobre as relações entre linguagem e educação.

Palavras-chave: Didatização; Escola de Aplicação; Linguagem e Educação; Slam

MESQUITA, Maira Moreira. *SLAM'S PEDAGOGY: The Social Literacy Dispute the School - An Experience in Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. 2023, 215 f. Thesis (Doctorship in Education: Education, Language and Psychology). Postgraduate Program in Education, College of Education, Universidade de São Paulo, 2023.

ABSTRACT

Slam is a spoken word poetry battle, born on the out-of-school circuit as a proposal to popularize poetry. It works with literature at the interface of performance and the visual arts and enables the development of subjectivities and the recognition of identities, insofar as it addresses the most varied facets of everyday life and the lives of the people who perform it. With this general context in mind, the question that drives this research is the following: what happens when Slam enters schools and is taught? Based on this question, this Thesis, *SLAM'S PEDAGOGY: The Social Literacy Dispute the School - An Experience in Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, aims to understand the process of insertion of a group of students into a set of practices of reception and production of Slam at the Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA-FEUSP). Linked to this objective, the hypothesis is that the didacticization of Slam can tend to compartmentalize school knowledge, both in terms of the nature of knowledge and the ways in which the relationship between teaching and learning is constructed. In addition, another hypothesis is that the emergence of Slam as a situated social practice helps to discuss issues that are dear to the relationship between language and education, especially the problem of the identity of the subjects that make up the school field. Thus formulated, this objective, this question and these research hypotheses are in line with discussions developed in Brazilian academic research on the relationship between language and education. In order to undertake the proposed discussion, based on the objective, the question and the hypotheses mentioned, the Thesis is organized into four chapters. In Chapter 1, Slam is contextualized globally in two institutional domains or fields - the field of social activism and the field of official discourse. Chapter 2 presents four sets of references or theoretical contributions that help us understand the ways in which Slam is constituted as a social practice of language use. These references integrate three disciplinary traditions in the field of academic research in Brazil: i) the field of literary theory and criticism and literature teaching ii) the field of applied linguistics studies, especially those focused on the problem of literacy and iii) the field of textual linguistics studies, especially those focused on textual processing processes. Chapter 3 discusses the methodological components of the research (context, participants, actions implemented) and defines the corpus of the study. Chapter 4 presents the analysis of the research corpus, which comprises three sets of student productions: written poems; a fanzine produced partly based on the written poems; and, finally,

a recitation of the poems. In the Conclusion, we retrace the course of the investigation and point out some of the implications of the study for research into the relationship between language and education.

Keywords: Didacticization; Language and Education; School of Application; Slam

RESUMÉ

Le slam, battle de poésie parlée, est né dans le circuit extrascolaire comme une proposition de vulgarisation de la poésie. Il travaille la littérature à l'interface de la performance et des arts visuels et permet le développement de subjectivités et la reconnaissance d'identités, dans la mesure où il thématise les facettes les plus variées de la vie quotidienne et de la vie des personnes qui le pratiquent. Au vu de cette contextualisation générale, la question qui anime cette recherche est la suivante : que se passe-t-il lorsque le slam entre à l'école et qu'il est didactisé? Sur la base de cette question, cette thèse vise à comprendre le processus d'insertion d'un groupe d'étudiants dans un ensemble de pratiques de réception et de production de slam à l'Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA-FEUSP). En lien avec cet objectif, l'hypothèse est que la didactisation du slam peut tendre à cloisonner les savoirs scolaires, à la fois en termes de nature des savoirs et de modalités de construction de la relation entre enseignement et apprentissage. Par ailleurs, une autre hypothèse est que l'émergence du slam comme pratique sociale située permet de discuter des questions chères au rapport entre langue et éducation, notamment le problème de l'identité des sujets qui composent le champ scolaire. Ainsi formulés, cet objectif, cette question et ces hypothèses de recherche s'inscrivent dans la lignée des discussions développées dans la recherche académique brésilienne sur la relation entre la langue et l'éducation. Afin d'entreprendre la discussion proposée, basée sur l'objectif, la question et les hypothèses mentionnées, la thèse est organisée en quatre chapitres. Le chapitre 1 contextualise globalement le slam dans deux domaines ou champs institutionnels - le champ de l'activisme social et le champ du discours officiel. Le chapitre 2 présente quatre ensembles de références ou contributions théoriques qui nous aident à comprendre la manière dont le slam est constitué en tant que pratique sociale d'utilisation de la langue. Ces références intègrent trois traditions disciplinaires dans le domaine de la recherche universitaire au Brésil : i) le domaine de la théorie et de la critique littéraires et de l'enseignement de la littérature ; ii) le domaine des études de linguistique appliquée, en particulier celles qui se concentrent sur le problème de l'alphabétisation ; et iii) le domaine des études de linguistique textuelle, en particulier celles qui se concentrent sur les processus de traitement textuel. Le chapitre 3 aborde les composantes méthodologiques de la recherche (contexte, participants, actions mises en œuvre) et définit le corpus de l'étude. Le chapitre 4 présente l'analyse du corpus de recherche, qui comprend trois ensembles de productions d'étudiants : des poèmes écrits, un fanzine produit en partie à partir des poèmes écrits et, enfin, une récitation des poèmes. Dans la conclusion, nous retraçons le chemin parcouru et indiquons quelques implications de l'étude pour la recherche sur la relation entre le langage et l'éducation.

Mots-clés : Didactisation; Ecole d'application; Langage et Éducation; Slam

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 e Figura 2: Capa da matriz de ZINEA e cópia de ZINEA.....	167
Figura 3 e Figura 4: Verso da capa e página 1 da matriz, verso da capa e página 1 da cópia.....	168
Figura 5 e Figura 6: Página 2 e 3 da matriz, página 2 e 3 da cópia.....	169
Figura 7 e Figura 8: Página 6 e 7 da matriz, página 6 e 7 da cópia.....	169
Figura 9: Capa da matriz ZINEA.....	170
Figura 10: Verso da capa e página 1 da matriz ZINEA.....	171
Figura 11: Página 2 e Página 3 da matriz ZINEA.....	173
Figura 12: Página 4 e Página 5 da matriz ZINEA.....	175
Figura 13: Página 6 e Página 7 da matriz ZINEA.....	177
Figura 14: Página 8 e Página 9 da matriz ZINEA.....	179
Figura 15: Página 10 e Página 11 da matriz ZINEA.....	181
Figura 16: Página 12 e Página 13 da matriz ZINEA.....	183
Figura 17: Página 14 e Página 15 da matriz ZINEA.....	184
Figura 18: Página 16 e Página 17 da matriz ZINEA.....	186
Figura 19: Contracapa.....	188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	
O SLAM EM DOIS CAMPOS INSTITUCIONAIS: DO ATIVISMO SOCIAL AO DISCURSO CURRICULAR OFICIAL.....	18
1.1. O campo do ativismo social: o Slam disputa a cidade.....	18
1.2. O campo do discurso oficial: o Slam disputa o currículo.....	25
1.2.1. Currículo escolar: um território em disputa.....	26
1.2.2. A Base Nacional Curricular Comum – BNCC.....	31
1.2.2.1. O ensino-aprendizagem de Linguagens e suas Tecnologias: o componente Língua Portuguesa e o Slam.....	37
CAPÍTULO 2	
O SLAM COMO PROBLEMA DE PESQUISA: APORTES TEÓRICOS.....	40
2.1. Poesia e performance.....	40
2.2. Ensino de literatura, leitura e escrita literárias.....	46
2.2.1. Leitura literária <i>versus</i> ensino de literatura.....	47
2.2.2. Leitura subjetiva e sujeito-leitor.....	53
2.2.3. Escrita literária na escola.....	56
2.3. Sobre os letramentos.....	61
2.4. Sobre as relações entre fala/oralidade e escrita/letramento.....	67
CAPÍTULO 3	
TECENDO MÉTODOS E CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS: UMA ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO PARA O SLAM “DIDATIZADO”.....	71
3.1. O problema da constituição de <i>corpus</i> para a pesquisa sobre linguagem e educação....	71
3.2. Contexto e participantes da pesquisa.....	73
3.3. Sobre as ações de pesquisa.....	75
3.3.1. O projeto Negritude.....	75
3.3.2. A disciplina eletiva “Slam: uma batalha com palavras”.....	77
3.3.2.1. Proposta pedagógica da disciplina eletiva.....	79
3.3.2.2. Sobre a agência dos estudantes e a constituição do espaço de sala de aula....	83
3.4. Sobre o percurso didático trilhado.....	88
3.4.1. O Slam da Escola de Aplicação (Slamea).....	130
3.5. Materiais produzidos e <i>corpus</i> da pesquisa.....	132

CAPÍTULO 4**O SLAM NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS(AS) ALUNOS(AS): UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA EM TRÊS CONFIGURAÇÕES DE POEMAS.....135**

4.1. A produção escrita de poemas pelos alunos.....	135
4.1.1. Tema <i>Identidade de gênero</i>	139
4.1.2. Tema <i>Identidade racial</i>	144
4.1.3. Tema <i>Crítica ao sistema</i>	150
4.1.4. Tema <i>Metalinguagem</i>	154
4.1.5. Tema <i>Existencialismo</i>	162
4.2. A transcrição dos poemas: a fanzine ZINEA.....	166
4.2.1. Características gerais da matriz e cópia.....	166
4.2.2. Capa e páginas.....	170
4.2.3. Considerações gerais sobre o processo de produção da zine.....	189
4.3. A performatização dos poemas.....	193

CONCLUSÃO.....	210
-----------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213
--	------------

INTRODUÇÃO

O *poetry slam* ou simplesmente *Slam*¹, uma batalha de poesia falada nascida no circuito extraescolar como proposta de popularização da poesia, trabalha a literatura em interface com a performance e as artes visuais e possibilita o desenvolvimento de subjetividades e o reconhecimento de identidades, na medida em que tematiza as mais variadas facetas do cotidiano e da vida das pessoas que o realizam. Qual a origem dessa prática comunicativa sociocultural? Numa tentativa de popularização e democratização da literatura, organizavam-se, num bairro da classe trabalhadora de Chicago (EUA), nos anos 1980, competições de poesia, chamadas *Poetry Slam* (D'ALVA, 2014). O movimento chega a São Paulo, em 2008, pela atuação de Roberta Estrela D'Alva², que ressalta “o caráter inclusivo e libertário dos encontros de *poetry slam* que oferecem zonas de diálogo, atrito e conflito” e o afirma como “espaço autônomo” de celebração da palavra, da fala e da escuta (D'ALVA, 2014, p. 120)³.

Tendo em vista esses dados de contextualização geral, a questão que move esta pesquisa pode ser formulada do seguinte modo: o que acontece quando o Slam – produto multissemiótico e prática sociocultural – entra na escola e é didatizado? Com base nessa questão, a pesquisa consolidada nesta Tese objetiva descrever e analisar o processo de inserção de um grupo de estudantes da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA-FEUSP) em um conjunto de atividades escolares voltadas à construção de um projeto de Slam de Poesia.

Articulada a esse objetivo, a hipótese é de que a didatização do Slam pudesse tencionar a compartimentalização dos saberes escolares, tanto no que diz respeito à natureza do conhecimento, quanto aos modos de construção da relação entre ensino e aprendizagem. Isso porque ele seria capaz de colocar em jogo disputas entre concepções pedagógicas e linguísticas

¹ A palavra *slam* é uma onomatopeia da língua inglesa utilizada para indicar o som de uma "batida" de porta ou janela, seja esse movimento leve ou abrupto. Algo próximo do "pá!", em língua portuguesa.

² Atriz-MC, poeta, *slammer*, diretora, apresentadora e pesquisadora, Roberta Estrela D'Alva, junto ao Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, desenvolveu e teorizou a respeito do Teatro Hip-Hop brasileiro e fundou o primeiro Slam brasileiro, o Zona Autônoma da Palavra – ZAP!Slam, em São Paulo.

³ Na maior parte das comunidades existem três regras fundamentais (que passaram a ser reconfiguradas com o passar do tempo), a saber: i) os poemas devem ser de autoria própria; ii) deve ser apresentado ao público em no máximo três minutos e iii) não é permitido o uso de figurinos, adereços, nem acompanhamento musical. É o poeta, seu corpo, sua voz e sua habilidade de composição que estão em jogo. No evento, são escolhidas aleatoriamente cinco pessoas do público para atribuir notas de zero (0) a dez (10), considerando o poema e a performance do poeta. A opinião do júri não se baseia em conhecimentos acadêmicos ou outros critérios previamente definidos. O público participa inspirando com aplausos, vaias, batendo os pés no chão, interferindo na performance.

construídas historicamente nas práticas e na tradição escolar. Complementarmente, outra hipótese é de que a emergência do Slam em uma prática escolar situada (cultural e institucionalmente) pudesse auxiliar a discussão sobre questões caras à relação entre linguagem e educação, especialmente o problema da identidade dos sujeitos que integram o campo escolar.

Assim formulados, esse objetivo, essa questão e essas hipóteses de pesquisa vão ao encontro das reflexões desenvolvidas por Neves (2017), para quem, quando os alunos tomam para si a poesia e se reinventam por meio dela, transformando-se em “agentes de letramentos de reexistência”, a escola letrada é reinventada (NEVES, 2017). Vão ao encontro também das discussões desenvolvidas em pelo menos três outras pesquisas sobre o Slam, uma pequena amostragem do conjunto amplo de estudos sobre esse tema que se multiplicaram nos últimos anos no campo da pesquisa acadêmica e no campo das políticas e movimentos sociais e culturais, no Brasil.

A dissertação de mestrado de Cibele Toledo Lucena (2017), na qual ela investiga o trabalho realizado pelo grupo Corposinalizante, formado por poetas surdos e ouvintes, responsável pelo Slam do Corpo, uma batalha que acontece na imbricação entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais. A autora analisa tal batalha como uma experiência poética, ética e (auto) educativa. Segundo a pesquisadora, o empenho em produzir uma vizinhança entre os dois mundos a levou por um caminho em que as palavras “deficiência” e “diferença” escapavam do olhar normativo e hegemônico. Observa ainda que, quando o poeta ouvinte e surdo se encontram nas performances mestiças do Slam do Corpo, o problema da tradução se opera de forma autônoma e criativa, possibilitando o encontro das línguas de modo que na tensão do encontro elas se alargam.

Uma articulação mais direta entre o poetry slam e as práticas de ensino de linguagens é apresentada na dissertação de mestrado de Daniel Almeida (2017), “Poesia de resistência na escola pública: compromisso ético e formação de identidade”, cujo objetivo principal é discutir questões em torno do projeto “Arte e intervenção social”, desenvolvido por ele na E. M. E. F. Professor Aurélio Arrobas Martins. A pesquisa não se concentra, portanto, no poetry slam, mas, como foi um dos recursos usados pelo professor em sua prática de ensino, ele faz alguns apontamentos a respeito dos impactos do Slam na escola. Para o educador, existem principalmente três aspectos positivos do uso do Slam: a) a aproximação deste com a realidade dos alunos, o que permite trabalhar numa lógica freiriana, partindo da realidade local para se chegar na literatura periférica e, por fim, na canônica; b) a manifestação performática e a

circulação dos poemas de Slam, que são frequentemente publicados por meio de vídeos nas redes sociais, o que chama muito a atenção dos alunos; c) a possibilidade de criação e recriação estética, uma vez que os adolescentes são ainda iniciantes no Slam e ainda não têm vícios. O professor fala sobre o lado “capitalista” do Slam, a competição. No geral, os *slammers* têm por objetivo ganhar a batalha e já reconhecem as técnicas e temas a serem usados que serão bem pontuados pelo júri. Assim, segundo ele, as poesias de Slam têm se tornado cada vez mais repetitivas e monotemáticas, o que na escola não acontece pelo fato de os alunos ainda estarem começando a escrever, o que permite que o processo de criação flua com mais possibilidades de diversidade.

Lidiane Viana (2018), por sua vez, na dissertação “Poetry slam na escola: embate de vozes entre tradição e resistência”, a partir de um estudo de caso em uma turma de 6o. Ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual de Tarumã (SP), reflete sobre o embate de vozes proporcionado pelo Poetry Slam no interior da escola. A pesquisadora discute sobre os conflitos entre os discursos da tradição escolar, aqueles de força ideológica dominante, e os discursos de resistência dos estudantes, o que configura um processo dialético e dialógico no espaço escolar. Segundo a autora, se antes era possível observar um processo de apagamento da voz do aluno, um silenciamento gerado pela predominância da voz dominante do professor em sala de aula, o poetry slam apresenta-se como possibilidade para o aluno ser escutado.

Para empreender a discussão proposta, com base no objetivo, na questão e nas hipóteses mencionadas, a Tese encontra-se organizada em quatro capítulos, além desta Introdução e de uma Conclusão.

No Capítulo 1, contextualizamos globalmente o Slam em dois domínios ou campos institucionais – o campo do ativismo social e o campo do discurso oficial. Essa contextualização auxilia a consideração preliminar da dinâmica implicada nos processos de transição de uma prática cultural de um campo social a outro, incluídas as reconfigurações a que é submetida nesse processo.

No Capítulo 2, expomos quatro conjuntos de referenciais ou aportes teóricos que auxiliam a compreensão dos modos de constituição do Slam como prática social de uso da linguagem. São referenciais que se complementam, tendo a função de auxiliar a descrição e

análise dos dados da pesquisa. Trata-se de aportes teóricos sobre: a) poesia e performance, com base na contribuição de Zumthor (2014); b) leitura, escrita literárias e ensino, com base na contribuição de Rezende (2013; 2018; 2022); c) letramentos sociais, com base na contribuição de Street (2014) e d) relações entre oralidade e escrita, com base na contribuição de Marcuschi (2008).

No Capítulo 3, abordamos os componentes metodológicos da pesquisa: inicialmente, propomos uma breve reflexão sobre o problema da constituição de *corpus* para a investigação de práticas de linguagem em contextos educacionais. Em seguida, apresentamos dados relativos ao contexto e às/aos participantes da pesquisa e descrevemos globalmente as ações implementadas. Na sequência, apresentamos uma descrição detalhada do conjunto de encontros que perfazem o percurso didático trilhado pelo grupo de participantes, incluídas as ações de realização do Slamea (Slam da Escola de Aplicação). Por fim, delimitamos o *corpus* efetivo considerado para as análises.

No Capítulo 4, apresentamos a descrição e análise do *corpus* da pesquisa que comporta três conjuntos de produções dos alunos: poemas escritos; fanzine produzida com base parcialmente nos poemas escritos; e, por fim, a recitação ou performatização dos poemas. Para a consideração dessa cadeia de produções, utilizamo-nos do conceito de retextualização, desenvolvido por Marcuschi (2008).

Na Conclusão da Tese, reconstituímos globalmente o percurso de investigação percorrido e indicamos algumas contribuições do estudo para o campo da pesquisa em linguagem e educação.

CAPÍTULO 1

O SLAM EM DOIS CAMPOS INSTITUCIONAIS: DO ATIVISMO SOCIAL AO DISCURSO CURRICULAR OFICIAL

Neste capítulo, contextualizamos globalmente o Slam em dois domínios ou campos institucionais – o campo do ativismo social e o campo do discurso oficial. Essa contextualização auxilia a consideração preliminar da dinâmica implicada nos processos de transição de uma prática cultural de um campo social a outro, incluídas as reconfigurações a que é submetida nesse processo.

1.1. O campo do ativismo social: o Slam disputa a cidade

Esta seção é dedicada à apresentação do Slam no campo institucional em que ele nasceu e a partir do qual se propagou em nosso país, qual seja, o campo do ativismo social (D'ALVA, 2014; 2019). As batalhas de Slam, principalmente no Brasil, tem uma expressiva aproximação com os movimentos sociais e culturais. Enquanto proposta estética, o Slam é uma prática cultural que une duas expressões artísticas distintas: a performance e a poesia. Os slammers, como são chamados os participantes das batalhas, se apropriam dessas expressões artísticas para compor e declamar suas poesias a partir de versos livres e de declamação não convencionais. Enquanto proposta política, o Slam ocupa a periferia dos grandes centros urbanos e, em diversas ocasiões, a temática da identidade é o objeto da performance. É recorrente o desenvolvimento de temas relativos a causas ativistas, principalmente as lutas contra o racismo, o machismo e a lgbtfobia.

As batalhas, portanto, mais parecem ágoras multiculturais em que os poetas manifestam suas identidades diversas, partilham respeito às individualidades e se reconhecem como um corpo coletivo de acolhimento mútuo. Os campeonatos, tanto não escolares quanto escolares, acabam por configurar-se não só como espaço de encontro para troca de poesia, mas, mais do que isso, como lugar de afirmação identitária e expressão das multiculturalidades.

Essas múltiplas dimensões aparecem na medida em que os jovens se reúnem para realizar batalhas e transformar sua identidade, tanto em sua dimensão ética quanto estética, no cerne de uma prática cultural. Considerando que os slammers articulam o contexto urbano,

artístico, cultural e social para reivindicarem cada vez mais espaço para as identidades juvenis e para a manifestação de uma linguagem própria e autoral, caberia perguntar: o Slam pode, por isso, ser considerado uma forma de se construir uma identidade social no contexto atual de múltiplas identidades? Essa pergunta carrega um significado importante para o trabalho aqui desenvolvido. Objetivamos resgatar, em termos analíticos, como essas dimensões identitárias fazem parte da construção geral do movimento e, posteriormente, das práticas didáticas a ele relacionadas.

Para ampliarmos a nossa percepção sobre o vínculo entre a expressão e a transformação identitária que o Slam proporciona na juventude, precisamos compreender como a questão identitária é tratada por alguns autores. Stuart Hall (2006) irá nos apresentar o argumento de que, na pós-modernidade, passamos por um processo de descentração da identidade. Já David Harvey (2010) irá nos mostrar os impactos que as transformações no modo de produção capitalista causaram na forma como percebemos a identidade. Por fim, Bourdieu (1983) indica uma articulação entre a dimensão etária e a dimensão social para a caracterização da juventude que não pode ser mais lida como um bloco homogêneo e uniforme, mas agora, como um grupo social diverso e cheio de contradições internas.

Essas três percepções apresentadas, se somadas, nos ajudam a ter uma rica visão dos vínculos entre expressão da identidade e nossa condição sociocultural geral. Entendemos ser essa a primeira etapa para conseguir contextualizar o Slam no campo do ativismo social. O Slam passa a aparecer então como uma resposta aos problemas socioculturais contemporâneos vinculados à questão da identidade. Dessa forma, passemos para a primeira parte de nosso debate.

Stuart Hall propõe que, atualmente, vivemos um período de dificuldade em definirmos rigidamente a nossa identidade. Partindo da premissa dos estudos culturais, o autor indica que, quando a pergunta sobre identidade é lançada, a resposta se dá na forma de um entrecruzamento de várias categorias identitárias: idade, cor, gênero, sexualidade, linguagem, território etc. Sob uma perspectiva histórica, perceberemos que tal questão não se colocava dessa maneira: ao pensarmos no período medieval, por exemplo, veremos que a identidade encontra-se extremamente vinculada à posição social e religiosa. Era o fator cultural que vinculava o indivíduo à tradição e até mesmo um dos fatores que trazia estabilidade tanto social, quanto individualmente. A pessoa, seguramente, podia-se identificar como súdito, rei, ferreiro, agricultor, nobre, padre de determinada região. Mas com o desenvolvimento da modernidade,

a identidade, antes garantidora de segurança e vínculo, vai-se fragmentando paulatinamente.

Nas palavras do autor:

O Sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais 'lá fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as 'necessidades' objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). (HALL, 2006, p.12-13)

Tal processo de mobilidade identitária é entendido pelo autor como uma descentração da identidade, que consistiria em uma flexibilização de uma série de categorias que são evocadas para se reivindicar a identidade. Ao pensarmos na prática do Slam, percebemos o recurso à apresentação de uma identidade não mais fixa, mas descentrada. A maioria dos poetas e das poetas evocam sua identidade, no momento de suas apresentações, a partir de um entrecruzamento de seus territórios (em grande parte periféricos), de sua identidade racial (em grande parte pretos e pardos), de sua identidade de gênero (homem ou mulher cis- ou trans-) e de qualquer outro elemento que os mesmos julgarem necessário. Esse recurso de situar a sua identidade para o público pode ser compreendido como uma estratégia integrante de sua performance poética, pois assim os slammers evocam uma série de signos culturais e mobilizam seu público para a recepção da sua poesia.

É importante destacar, nesse momento, como a abordagem de Hall, mesmo com todos os complexos desdobramentos dos estudos culturais, centraliza a identidade cultural em termos de sua dimensão simbólica, na medida em que os processos de subjetivação passam por aspectos culturais mais gerais. Dessa forma, o elemento propriamente material; na verdade, os aspectos que dizem respeito à localização histórica desses processos passam ao largo das análises, ao menos inicialmente, do autor.

É com essa preocupação, ou seja, a de localizar esses aspectos de proporções históricas que, para David Harvey, de matriz marxista, os processos de descentração da identidade podem ser explicados por uma mudança profunda nas práticas culturais e políticas na segunda metade

do século XX, especialmente após 1972. Para o autor, as transformações profundas sofridas pelo modo de produção capitalista pós-fordista mudaram a nossa forma de percepção do espaço e do tempo. Nas palavras de Harvey:

Embora a simultaneidade nas dimensões mutantes do tempo e do espaço não seja prova de conexão necessária ou causal, podem-se aduzir bases *a priori* em favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de "compressão do tempo-espaço" na organização do capitalismo. (HARVEY, 2010, p. 7)

Tal “compressão do tempo-espaço” aparece na forma de uma aceleração do tempo social e num encolhimento do espaço geográfico. Por se tratar de uma forma de expressão artístico-poética essencialmente urbana, o Slam deixa mostrar, manipula e atualiza tal “compressão”. Ao eleger o espaço público em conjunto com o espaço virtual, as batalhas de Slam quebram as tradicionais barreiras temporais e espaciais. Ao se valerem do modelo de descentração de identidade para apresentar suas rimas, as poetas e os poetas explodem os limites das noções de identidade tradicionais e expõem a flexibilização característica desse novo ciclo de "compressão do tempo-espaço" na organização sociocultural contemporânea do capitalismo. No caso, queremos destacar como essa complexa relação entre elementos materiais, mais especificamente as transformações econômicas, e os aspectos culturais, a formação da identidade como um todo, estruturam o modo como o Slam e seus praticantes se inserem em relações sociais que, direta ou indiretamente, dão contornos aos seus referenciais estéticos e políticos.

Um terceiro aspecto que é preciso também destacar, para além da relação entre economia e cultura, são os elementos que contornam e sedimentam o poder ou as relações de poder como um todo. Nesse sentido, a partir do momento em que essas relações podem ser pensadas no contexto das juventudes, ou dos modos de comportamento e de percepção delas, precisamos de uma discussão específica sobre isso.

Nesse ponto, é possível localizar no texto “A ‘juventude’ é apenas uma palavra”, em que Pierre Bourdieu (1983), por sua vez, tenta demonstrar como as divisões entre as idades seriam arbitrárias: “somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (BOURDIEU, 1983, p. 113). De saída, percebemos a relatividade e a ambivalência que o termo apresenta. Nesta perspectiva, o autor quer demonstrar que o conceito de juventude não poderia ser tomado como um dado natural, etário ou biológico, mas uma construção cultural. O que difere a tese de Bourdieu

daquela dos demais autores é que ele apresenta uma articulação entre a dimensão etária e a dimensão cultural. Nesse sentido, apesar da relatividade e ambivalência do termo, “juventude” designa certo grupo etário. O que não se pode concluir disso é que o grupo social etário seja homogêneo ou único. A condição social é determinante para essas diferenças.

Para Bourdieu, haveria pelo menos duas juventudes, e o emprego do termo juventude serviria mais para apagar essas diferenças entre uma juventude que advém da classe trabalhadora e outra juventude que advém da classe burguesa. Isso indica que esse grupo, chamado de juventude, supõe uma série de contradições internas e certa impossibilidade de homogeneização social. Por isso, o autor diz que juventude é apenas uma palavra. Por também contemplar um grupo social periférico, o modelo de Bourdieu ajuda a entender o grupo de jovens slammers em suas ações de ocupação do espaço urbano, em suas reivindicações por direitos e por reconhecimento de suas poesias e performances. Nesse sentido, a fragmentação presente nas juventudes, é, entre outras coisas, uma fragmentação de classe e, como tal, envolve um arcabouço cultural dominante e, portanto, supõe violência simbólica. Sendo assim, a dominação é o valor social central na relação entre dominantes e dominados. É com essa dimensão que o Slam dialoga diretamente.

As três concepções apresentadas, quando articuladas, mostram que o Slam se apresenta como um espaço de ativismo social, na medida em que é o vértice entre cultura, economia e política. A ação do Slam, com suas batalhas, ocupa o espaço público e se apresenta como um produto cultural juvenil. A questão da identidade, central na prática do Slam, supõe uma reivindicação política por reconhecimento. Reconhecimento da peculiaridade de sua identidade política que implica também o reconhecimento do grupo como um coletivo social que reivindica seus direitos, incluindo o direito do uso de sua linguagem cotidiana, da linguagem das ruas. Portanto, quando uma poeta slammer se coloca, por exemplo, enquanto mulher, periférica, mãe solo e negra, em sua poesia, ela reivindica o direito de existir como sujeito social, ao mesmo tempo que joga luz sobre a condição de privação de direitos a que é submetida na sociedade brasileira contemporânea.

A busca por reconhecimento tem se mostrado como uma vertente do ativismo dos movimentos sociais contemporâneos. Sendo assim, é natural que busquemos um aporte específico para essa dimensão. Axel Honneth tematiza a luta por reconhecimento quando propõe uma gramática moral para os novos conflitos sociais. Honneth, ao se deparar com as lutas colocadas pelos movimentos feminista, negro, estudantil, da juventude, entre outros,

constata certo déficit sociológico nas abordagens provenientes da teoria crítica. Segundo o autor, o modelo de análise dos conflitos sociais partia do seguinte pressuposto: há uma separação entre o entendimento do sistema capitalista, que funcionaria como uma ordem social com regras próprias de funcionamento, independentemente da subjetividade e da agência humana, e o indivíduo, que apresenta conflitos e demandas subjetivas. Ao se referir ao papel da categoria luta social, Honneth percebe certa “sedimentação” do entendimento acima descrito que revela o déficit sociológico que pretende denunciar. Nas palavras do autor:

(...) onde a categoria de luta social desempenhou aqui, de modo geral, um papel constitutivo para decifrar a realidade social, ela esteve ligada, sob a influência dos modelos conceituais darwinista ou utilitarista, ao significado de uma concorrência por chances de vida ou de sobrevivência. (HONNETH, 2003, p. 253-254)

Ora, nem toda a luta social se apresenta com uma vinculação direta à sobrevivência de determinado grupo social. Diversas lutas apresentam um caráter muito mais moral, vinculadas a demandas subjetivas, do que um caráter relativo à sobrevivência direta. Certamente essas lutas apresentam também uma dimensão objetiva e afetam diretamente a vida dos seus membros. Mas o argumento do autor é de que as lutas sociais mudaram e se complexificaram e não podem ser mais resumidas a lutas que concorrem entre si, sendo um tipo de luta social (aquela por melhores salários, por exemplo) considerado mais importante que outro (aquela pelo direito ao voto universal, por exemplo). Isso permite avançar para a tese geral da obra de Honneth “Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” que, em linhas gerais, supõe que os conflitos sociais têm sua origem e sua marca na luta pelo reconhecimento intersubjetivo e social. Por consequência, tal luta passa a ser entendida como o motor das mudanças sociais, de tal modo que a negação do reconhecimento seria a fonte dos conflitos sociais. Os indivíduos e grupos socioculturais formam suas identidades e são reconhecidos quando aceitos nas relações com outro, na prática institucional e na convivência coletiva e comunitária.

Em um contexto contemporâneo, a luta pelo reconhecimento aparece como um modelo teórico interessante para caracterizarmos o ativismo social das batalhas de Slam. Diversas reivindicações pelo reconhecimento são feitas durante a batalha, desde reivindicações relativas a aspectos da identidade dos e das poetas até a reivindicação de direitos concretos e objetivos. Uma reivindicação comum, por exemplo, que atravessa todas as batalhas de Slam é a reivindicação pelo direito à cidade, uma vez que as batalhas acontecem no espaço público. Esta

reivindicação pode ser interpretada como uma demanda pelo reconhecimento social de que os grupos de jovens slammers têm direito ao trânsito e à ocupação da cidade.

A noção de direito à cidade foi apresentada pela primeira vez por Henri Lefebvre. Tomando as noções abrangentes que envolvem esse direito, o autor afirma:

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade. (LEFEBVRE, 2001, p. 134)

O que temos presente no direito à cidade, então, é um amálgama de diversos direitos que podem se enquadrar enquanto reivindicação de reconhecimento negado, como quer Honneth. Lefebvre entende que, ao pensarmos sobre o espaço urbano e sua ocupação, devemos inovar e redefinir as funções e estruturas da cidade. Tal tarefa possui uma múltipla dimensão na medida em que envolve economia, política, cultura, justiça, identidade etc. (LEFEBVRE, 2001, p. 105). Trata-se, portanto, de se pensar o diálogo e os atravessamentos que o conjunto social estabelece com a urbanidade, enquanto coletividade. Não se trata apenas do aspecto objetivo (da moradia, do prédio ou da via), mas da forma como as pessoas ocupam o, e criam no espaço urbano. Isso indica que as presenças desses corpos com suas linguagens próprias no espaço urbano contribuem para o reconhecimento desses mesmos corpos enquanto sujeitos criadores e artistas da urbe.

Em diálogo com o texto de Lefebvre, David Harvey, em seu artigo “O direito à cidade” aponta que:

A urbanização (...) desempenhou um papel decisivo na absorção de capitais excedentes, em escala geográfica sempre crescente, mas ao preço do explosivo processo de destruição criativa que tem desapropriado as massas de qualquer direito à cidade. (HARVEY, 2010, p. 85)

Tomando a citação de Harvey, retornamos ao tema que o vincula às discussões acerca do direito à cidade no âmbito da relação entre urbanização e capitalismo contemporâneo. O que a promoção das atividades e batalhas de Slam supõe, do ponto de vista prático, é como os corpos jovens e periféricos se valem do ativismo social para, ao mesmo tempo, articular a reivindicação pelo direito à cidade e por seu reconhecimento como agentes políticos e culturais. Nesse sentido, a realização dos eventos de Slam em São Paulo promovem a apropriação dos espaços urbanos e fortalecem a luta pelo direito à cidade. Os coletivos acabam por abrir um espaço que

articula literatura, cultura e lazer aos jovens em espaços públicos, proporcionando a eles, assim, reconhecimento social. Ao mesmo tempo, esse movimento social contemporâneo, insere, de maneira descentralizada, uma parcela importante da sociedade em ambientes de sociabilidade e produção cultural crítica e criativa.

É importante refletir ainda que, quando o Slam reivindica o direito à cidade, ele reivindica também o direito a ocupar o espaço institucional, como, por exemplo, a escola. Em paralelo a essa ocupação, reivindica também o direito de ser reconhecido pelos discursos oficiais das instituições, como, por exemplo, pela Base Nacional Comum Curricular. Dito isso, refletiremos, na próxima seção, sobre a inserção do Slam no currículo escolar. Ou seja, observaremos como o Slam – que nasce nas ruas e nos movimentos sociais de disputa cultural, estética e política pela cidade – adentra os muros da escola e colabora de forma efetiva para a disputa em torno do território dos currículos oficiais.

1.2. O campo do discurso oficial: o Slam disputa o currículo

Nesta seção, dedicamo-nos a discutir sobre a didatização do Slam e sua inserção no discurso oficial da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a qual cita explicitamente o Slam como possibilidade de ferramenta de trabalho nas escolas. Antes de adentrarmos às propostas do currículo nacional, abordaremos o quanto o currículo escolar é um território em disputa. Portanto, trataremos do currículo como um território-fronteira de trabalho e avanços na formação de autonomias, de culturas e de identidades, refletindo criticamente sobre ele enquanto um campo político.

Na sequência, faremos uma breve apresentação das propostas da BNCC para o ensino e a aprendizagem da área de Linguagens e suas Tecnologias, sobretudo o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, indicando como o Slam aparece na Base enquanto proposta metodológica para a área. Dessa forma, trabalharemos para apontar como a questão do Slam se insere, assim como o próprio currículo, nos processos de formação e estruturação das identidades.

1.2.1. Currículo escolar: um território em disputa

No sistema escolar, o currículo aparece como o núcleo, como o espaço central mais estruturante da formação e organização da escola. A centralidade de sua formação é objeto de reflexão por várias áreas ligadas ao debate educacional. No Brasil, têm se destacado as pesquisas de Miguel Arroyo que, em 2011, publicou o livro *Currículo, território em disputa* (ARROYO, 2011). Dessa forma, a obra de Arroyo dá ênfase ao currículo não apenas como um campo de debates teóricos, mas também como um território de conflitos práticos. Nesse território, os indivíduos envolvidos na educação, principalmente professores e alunos, entram em disputa. Eles não se consideram apenas transmissores e receptores de conhecimentos estabelecidos pela norma, mas também reivindicam seu próprio reconhecimento como sujeitos de experiências sociais e saberes que devem ser incluídos no currículo.

O autor argumenta que o currículo é resultado de uma negociação política e que diferentes grupos sociais têm interesses distintos na sua definição e implementação. Além disso, o autor destaca a importância da compreensão da história do currículo para entender as disputas atuais e discute questões como a inclusão de temas controversos, a representação de diferentes culturas e a forma como a escola trata questões de gênero e orientação sexual. Arroyo apresenta argumentos sólidos e oferece uma visão crítica da forma como o currículo é construído e implementado. Alguns de seus principais argumentos incluem:

- 1) O currículo é um território em disputa: o autor argumenta que o currículo é resultado de uma negociação política e que diferentes grupos sociais têm interesses distintos na sua definição e implementação;
- 2) A importância da compreensão da história do currículo: o livro destaca a importância da compreensão da história do currículo para entender as disputas atuais e o contexto em que o currículo foi construído;
- 3) Representação de diferentes culturas: o autor discute a questão da representação de diferentes culturas no currículo e como isso afeta a construção da identidade dos estudantes;
- 4) Temas controversos: o livro aborda a inclusão de temas controversos no currículo e as disputas políticas que essa inclusão pode gerar;
- 5) Gênero e orientação sexual: o autor discute a forma como a escola trata questões de gênero e orientação sexual no currículo e como isso afeta a vida dos estudantes.

A tese de que o currículo é uma negociação política é uma das questões centrais para o autor. Para Arroyo, o currículo não é uma entidade estática e neutra, mas, ao contrário, é um território disputado por diferentes atores sociais, como educadores, políticos, pais, comunidades e empresas. Esses atores têm interesses distintos e influenciam a definição e a implementação do currículo de acordo com seus próprios valores e objetivos.

O currículo é, pela concepção de Arroyo, resultado de uma negociação política entre todos os atores a ele ligados, os quais buscam influenciar a forma como o conhecimento é transmitido e quais valores devem ser priorizados nas escolas. Isso significa que a forma como o currículo é definido e implementado é resultado de uma série de decisões políticas e de uma luta por poder e influência.

Arroyo acredita que é essencial compreender a dimensão política do currículo para entender as disputas contemporâneas sobre questões como a representação de diferentes culturas, a incorporação de temas polêmicos e a abordagem da escola sobre questões de gênero e orientação sexual. Ademais, o pesquisador afirma que ter consciência da natureza política do currículo é crucial para que os vários atores envolvidos possam trabalhar de forma mais eficiente em busca de um currículo mais equitativo e inclusivo. Algumas das principais partes interessadas, destacadas por Arroyo, incluem:

- 1) Educadores: educadores, incluindo professores, administradores escolares e especialistas em educação, têm interesses na definição do currículo porque eles estão envolvidos diretamente na sua implementação e na transmissão do conhecimento aos estudantes;
- 2) Políticos: políticos, incluindo governos locais, estaduais e federais, têm interesses na definição do currículo porque o currículo é uma ferramenta importante para a promoção de seus objetivos políticos e para a moldagem das crianças e jovens em cidadãos responsáveis;
- 3) Pais: pais têm interesses na definição do currículo porque eles querem garantir que seus filhos recebam uma educação de qualidade e que eles possam se desenvolver de maneira saudável e positiva;)
- 4) Comunidades: diferentes comunidades, incluindo grupos étnicos, culturais e religiosos, têm interesses na definição do currículo porque eles querem garantir que sua história, cultura e valores sejam representados adequadamente no currículo escolar;

5) Empresas: empresas têm interesses na definição do currículo porque eles querem garantir que as escolas produzam indivíduos capacitados para o mercado de trabalho e que possam desempenhar papéis úteis na sociedade.

Esses são alguns dos principais grupos sociais que, segundo Arroyo, têm interesses na definição e implementação do currículo. Cada grupo tem objetivos distintos e, por isso, luta para influenciar a forma como o currículo é definido e implementado. A compreensão desses interesses é importante para compreender as disputas e as negociações que ocorrem em torno do currículo escolar.

Ao longo da história, o currículo foi influenciado por diversos fatores, como as ideias pedagógicas dominantes, as políticas educacionais e a representação de diferentes grupos sociais na sociedade. É importante compreender a história do currículo para entender as disputas atuais e a forma como o currículo é definido e implementado. Essa história pode ser entendida como uma evolução ao longo do tempo, passando por diferentes fases e influenciada por diferentes ideias e correntes pedagógicas. Ela é longa e complexa, mas, de maneira geral, pode ser dividida em três períodos principais: o período clássico, o período progressista e o período pós-moderno.

- 1) O currículo clássico, que surgiu no século XIX, enfatizava a importância da formação moral e intelectual dos alunos. Neste período, o currículo era centrado nas disciplinas tradicionais, como latim, grego, matemática, história e ciências;
- 2) O currículo progressista, que surgiu no início do século XX, buscou preparar o aluno para a vida cidadã e para a resolução de problemas sociais. Neste período, surgiu a escola progressista, que se opunha ao modelo clássico e defendia uma educação mais orientada para as necessidades do aluno;
- 3) O currículo pós-moderno, que teve início na década de 1960, é caracterizado pela defesa de uma educação mais diversificada e inclusiva. Neste período, o currículo passou a ser visto como resultado de uma negociação política e a defesa de uma educação mais equitativa e justa passou a ser uma das principais preocupações.

Apesar de a identidade representada nos currículos variar de acordo com as decisões políticas e as escolhas dos atores envolvidos na sua construção, é comum que a identidade representada reflita as normas, os valores e as crenças da cultura dominante na sociedade. Nesse sentido, as identidades regularmente presentes nos currículos geralmente incluem aquelas que

são historicamente dominantes ou privilegiadas na sociedade, como homens brancos de classe média ou alta. Nesses casos, a história e a cultura desses grupos são frequentemente apresentadas como a "história geral" ou a "cultura dominante", e as demais identidades são tratadas como subalternas ou marginalizadas. Além disso, também é comum que sejam privilegiadas as narrativas eurocêntricas, patriarcais e heteronormativas, perpetuando assim uma visão dominante e distorcida da realidade.

Em oposição a isso, as identidades que são frequentemente refutadas ou sub-representadas nos currículos incluem grupos historicamente oprimidos ou marginalizados, como mulheres, pessoas negras, LGBTQIA+, povos indígenas, entre outros. Ademais, também é comum que as culturas e histórias desses grupos sejam distorcidas ou apagadas no currículo, o que pode perpetuar a opressão e a desigualdade na sociedade.

Essa refutação de identidades nos currículos pode ter um impacto extremamente negativo na autoestima e na formação de identidade dos estudantes que pertencem a esses grupos, uma vez que eles não veem suas histórias, culturas e identidades refletidas de forma positiva e inclusiva. Por isso, é importante que sejam feitos esforços para incluir de forma equitativa e inclusiva a representação de diferentes identidades no currículo, de modo a contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Miguel Arroyo, a incorporação de tópicos polêmicos no currículo, ou seja, aqueles que geram diferentes opiniões e divisões, como questões relacionadas à política, à religião, aos direitos humanos, à moral e à ética, entre outros, pode ser uma fonte de tensão entre grupos com perspectivas distintas. No ambiente educacional, isso pode resultar em disputas políticas, já que diferentes grupos possuem interesses e visões distintas sobre questões sociais, políticas e culturais. Enquanto alguns grupos podem querer incluir determinados temas para refletir a realidade e diversidade da sociedade, outros podem se opor à sua inclusão, alegando que eles não sejam apropriados ou relevantes para a educação escolar.

Assim, a inclusão de temas controversos no currículo pode ser vista como uma questão política, pois reflete as lutas por poder e influência entre diferentes grupos sociais. É importante compreender esse contexto político para entender as disputas atuais sobre o conteúdo e a forma como a educação é transmitida nas escolas. Além disso, a inclusão de temas controversos é uma oportunidade para desafiar as narrativas dominantes e valorizar a diversidade cultural, bem como preparar os estudantes para serem críticos e pensadores reflexivos sobre questões sociais e políticas importantes.

Por exemplo, em geral, a forma como a escola trata de uma questão controversa e polêmica como as identidades de gênero e a orientação sexual pode ter um impacto significativo na forma como os estudantes percebem a si mesmos e aos outros. De acordo com Miguel Arroyo, a falta de representação adequada dessas questões no currículo pode perpetuar estereótipos e discriminação, enquanto a inclusão de tais questões de forma sensível e informada pode ajudar a construir uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa. Além disso, a inclusão de questões de gênero e orientação sexual no currículo pode ajudar os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais profunda e crítica dessas questões e sua importância na sociedade.

Em resumo, as reflexões acerca desse território de disputa revelam um importante balizador para a reflexão das relações de poder que envolvem a elaboração dos currículos pedagógicos. Arroyo mostra as disputas travadas pelos sujeitos da ação educativa: os docentes-educadores e os alunos-educandos, mas também a disputa travada por outros atores sociais.

O autor destaca ainda duas grandes mudanças importantes na educação que são de extrema relevância para as reflexões desta pesquisa. De acordo com ele: 1) o currículo oficial está sendo cada vez mais influenciado pelos grupos populares, que exigem o direito de ter suas histórias incluídas na escola; 2) entretanto, esses grupos não lutam mais apenas pela educação em si, mas sim pelo pertencimento social amplo, incluindo acesso a bens materiais, culturais, simbólicos e históricos, em diferentes espaços sociais. Assim, o direito à escola é visto como uma parte de uma luta mais ampla. Esses grupos populares, movidos por um amplo movimento de afirmação, inverteram a lógica antiga, vinculando o seu direito à escola à conquista e ocupação de outros espaços, e pressionam o currículo oficial a incorporar os resultados de suas lutas.

Arroyo aponta que a inclusão das histórias e memórias dos diferentes grupos sociais no currículo oficial é uma novidade significativa que tem ocorrido. Embora o currículo oficial ainda exerça um grande poder de controle, esta inclusão é vista como uma oportunidade para que as narrativas dos diversos sujeitos sejam contadas, mesmo que de forma não convencional. No entanto, é importante destacar que essa mudança não significa uma vitória final dos coletivos populares sobre o Estado, mas sim uma nova estratégia de luta que está mudando a visão desses coletivos sobre a escolarização e também a visão da academia, que anteriormente acreditava que a escolarização seria a solução para a subcidadania.

Além disso, o autor enfatiza que essa prática ainda não está completamente consolidada entre os professores, mas representa uma alternativa ao currículo convencional, permitindo que os saberes da docência sejam incluídos. Apesar da escola continuar importante para os coletivos populares, as novas lutas por pertencimento social amplo e acesso a bens materiais e culturais estão ameaçando o currículo oficial. Esses coletivos estão pressionando o currículo a incorporar o resultado de suas lutas, o que tem provocado uma forte reação por parte do Estado, que busca reforçar a orientação conteudista e cognitivista da escolarização, a fim de impedir a ação dos movimentos sociais.

A nova estratégia de luta dos coletivos une saberes, direito e escolarização, o que tem causado uma mudança na visão da escolarização, tanto pelos coletivos populares quanto pela academia. É nesse ponto, portanto, que podemos mencionar o Slam como uma dessas práticas que envolvem, direta e indiretamente, o debate sobre a experiência e a didatização de processos além da escola.

1.2.2. A Base Nacional Curricular Comum – BNCC

Depois do debate curricular, é de fundamental importância discutir as bases da estrutura escolar no Brasil e, com esse objetivo, faremos uma breve apresentação da BNCC, evidenciando como a disputa destacada por Miguel Arroyo aparece no documento. Ou seja, mostraremos como as reflexões do autor partem de premissas analíticas centrais e que, diretamente, as tensões estão, de alguma forma, desenhadas na Base.

A Constituição Federal de 1988 e, mais adiante, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – de 1996, previam a criação de um documento com as funções de contribuir com a equidade na educação e de garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes. Em 2018, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – seguindo a determinação da LDB no que concerne à construção de um processo educativo integral, ou seja, baseado nas reais necessidades dos estudantes e não somente na transmissão de conteúdos obrigatórios.

Os preceitos da LDB (BRASIL, 1996) vão ao encontro das definições da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) e da Conferência de Dakar (DAKAR, 2000), as quais firmaram compromissos em prol do desenvolvimento integral ao afirmarem que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de um projeto educativo que

satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. Essa vinculação da educação escolar com o mundo do trabalho e com a prática social provocou uma série de inovações na educação brasileira.

A BNCC não somente reforça esse ideal apresentado pela LDB e pelos Fóruns Internacionais, como avança ao trazer o estudante para o centro do processo educativo quando o considera protagonista da própria construção de conhecimento e da atuação nos desafios da vida real. Seguem dois trechos do texto da BNCC:

A BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). [...]

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 8 e 14)

Sendo assim, a educação escolar brasileira passa a entender que a aquisição de conteúdos deve estar relacionada à vida real dos estudantes de modo que o conhecimento disciplinar curricular e o mundo concreto andem de mãos dadas. E como a escola pode alcançar essa prerrogativa? Como o ambiente educacional pode criar as condições para que a aprendizagem seja o centro das ações educativas? Para a BNCC, é necessário a adoção de estratégias, como o uso de metodologias ativas que façam com que os estudantes não sejam meros espectadores, mas que levem em consideração seus desejos, necessidades e ambições.

Portanto, de acordo com os pressupostos da BNCC, a escola tem o papel de elaborar metodologias de ensino que incitem os estudantes a se desenvolverem como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis. Cabe à escola refletir sobre como proporcionar aos estudantes experiências que promovam não somente a aquisição de conteúdos, mas também possibilitem a eles enfrentar os desafios da contemporaneidade e os preparem para a tomada de decisões éticas.

Mas, como apresentar aos estudantes o mundo de modo reflexivo e investigativo? Como incitá-los a olhar para o mundo que os cerca de modo interventivo nos âmbitos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais? Como estimulá-los a pensar em estratégias e resoluções para problemas deixados por outras gerações que refletem no mundo atual? Como proporcionar toda essa gama de reflexões sobre o mundo e a vida sem deixar de lado a aprendizagem dos conteúdos obrigatórios? Ou seja, como podemos integrar conteúdos disciplinares e reflexões sobre o mundo?

Uma das inovações trazidas pela BNCC no que diz respeito às metodologias de trabalho, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, é a definição de aprendizagens essenciais que asseguram aos estudantes o desenvolvimento de dez competências, as quais são chamadas de competências gerais. Competência, na BNCC, é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Sendo assim, os currículos escolares devem levar em consideração essas aprendizagens essenciais definidas pela Base e trabalhar para o desenvolvimento dessas dez competências gerais listadas no documento.

Outro ponto a se destacar nas inovações da BNCC é a organização em áreas do conhecimento. Para o Ensino Médio, por exemplo, propõem-se as seguintes áreas de conhecimento: 1) Linguagens e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Artes e Educação Física; 2) Matemática e suas Tecnologias, que compreende a disciplina Matemática; 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas Biologia, Física e Química e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que compreende as disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Essa organização possibilita um olhar global e permite estabelecer relações mais estreitas entre as áreas e, principalmente, entre os componentes de cada área.

Vale dizer ainda que cada uma dessas áreas do conhecimento estabelece um conjunto de competências específicas, as quais explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes do Ensino Médio.

A Base sugere ainda que os estudantes sejam estimulados a desenvolver as competências e habilidades gerais e específicas para responder às mais diversas situações-problema que os afetam em seu cotidiano. Portanto, ao assumir o compromisso com uma formação integral e ampla para o estudante, não se pode perder de vista os conhecimentos e habilidades que permitem identificar fenômenos e buscar compreendê-los de forma ampla sob diferentes abordagens. E como a apropriação pessoal do conhecimento científico pode ocorrer?

O documento do Instituto Reúna⁴, direcionado ao Ensino Médio, afirma que os modos para se apropriar do conhecimento podem se dar pela experimentação, pelos processos criativos, pelos modelos explicativos, pelos ciclos mentais do pensar científico nas Ciências da Natureza e na Matemática, nas Linguagens, ou pela investigação de documentos e do estudo do meio nas Ciências Humanas. Além disso, é necessário também lançar mão de um conjunto de princípios metodológicos, como, por exemplo, a problematização, a aprendizagem baseada em projetos, os projetos de vida dos estudantes, os multiletramentos, a cultura digital, a aprendizagem colaborativa e o acompanhamento da aprendizagem. De acordo com o Instituto, esses princípios de integração orientam as ações para uma abordagem coesa, estruturada, intencional, compromissada, colaborativa e problematizadora, apoiando a promoção do protagonismo dos estudantes, sua autonomia e seu desenvolvimento integral. Segue abaixo uma breve explanação de cada um desses princípios.

O princípio metodológico da problematização compõe um cenário de intercâmbio de ideias, no qual, a partir da interação entre os estudantes, o conhecimento é compartilhado, construído e modificado, na medida em que integra conceitos, pensamentos, opiniões, concepções, fatos e estratégias na busca por solucionar problemas. A prática de problematizar tem a função de ensinar a pensar de modo dinâmico, nela há lugar para o erro, é possível voltar atrás, testar, confrontar ideias adversas e aprender com o outro. As problematizações colocam

⁴ Organização sem fins lucrativos que trabalha da área de educação que colabora com os estados e municípios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

os estudantes em situação de esforço produtivo, o que está diretamente relacionado com a capacidade de persistir, de se desafiar e de empreender esforços pessoais para superar desafios.

A aprendizagem baseada em projetos tem origem na observação da realidade local, é um princípio metodológico conectado ao mundo real dos estudantes e, por isso, uma oportunidade para que o contexto dos estudantes ocupem o currículo. Um projeto é uma oportunidade para se explorar algo planejado ou imaginado pelos estudantes e, na execução, fica explícita a possibilidade de mobilizar diferentes áreas do conhecimento, o que ocorre naturalmente. Esse recurso metodológico permite ao estudante utilizar os seus conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, compreender a extensão e importância das diversas manifestações artísticas e culturais e participar de práticas diversificadas de produção científico-artístico-cultural.

O princípio metodológico Projetos de Vida está diretamente relacionado à pergunta clássica que se faz a crianças e adolescentes: “o que você quer ser quando crescer?”, que nos coloca diante de uma das definições da BNCC para o procedimento, a saber: aquilo “que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória” (BRASIL, 2018, p. 472). Com ele, os estudantes desenvolvem a habilidade de articular conhecimentos e vivências a fim de se fazer escolhas. Para construir um Projeto de Vida, eles vão atribuir novos sentidos às suas vivências, o que se apresenta como oportunidade para conhecerem a si próprios e também as relações e dinâmicas sociais nas quais estão inseridos. Esse princípio metodológico, portanto, propicia autoconhecimento e reflete nas escolhas pessoais gerando impactos nos indivíduos e nas dinâmicas sociais das quais fazem parte.

O princípio do multiletramento se relaciona a dois aspectos atuais da comunicação e da representação, quais sejam a variedade de convenções de significados nas diferentes áreas da vida e a multimodalidade que considera que o registro da palavra não se dá apenas pela escrita. Os multiletramentos abordam as multilinguagens e as multiculturas, considerando que o estudante deste século está conectado às mídias digitais, com seus repertórios, sua cultura local, sua experiência na mídia de massa, na internet, nas redes sociais, que devem ser valorizados, tematizados e considerados objetos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a abordagem de multiletramento se insere no contexto de preparar o estudante para a vida social e profissional e o pleno exercício da cidadania, de ampliar a utilização das novas tecnologias no aprendizado e, ainda, de preparar para a formação democrática e cidadã.

O avanço e a multiplicação das tecnologias de informação e comunicação, o crescente acesso a elas por dispositivos tecnológicos colocam os estudantes dinamicamente inseridos na cultura digital não somente como consumidores, mas também como protagonistas. Considerando que a BNCC prevê que os estudantes compreendam e usem as tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética, de modo a poder comunicar-se, acessar e produzir informações, possuir conhecimentos para resolver problemas e exercer protagonismo e autoria, ter o uso da cultura digital como princípio metodológico é fundamental.

O princípio metodológico da aprendizagem colaborativa tem como fundamento a ideia de que o conhecimento é construído na interação. Essa interação ocorre de diversas maneiras, entre professores e estudantes, entre estudantes em diferentes composições de grupos, em diferentes situações como rodas de conversa, debates regrados, projetos e demais atividades coletivas de diversa natureza. Na aprendizagem colaborativa, o que ganha destaque é a relação entre os estudantes. Os desafios são enfrentados de modo participativo, estimulando que cada aluno desenvolva competências – tendo em vista aspectos cognitivos e socioemocionais, tais como responsabilidade, empatia e resiliência. A aprendizagem colaborativa pressupõe atividades com a circulação da palavra, a escuta, a empatia e a corresponsabilidade.

O acompanhamento da aprendizagem se coloca como um princípio metodológico integrador e indispensável para a BNCC, na medida em que permite o acompanhamento da aprendizagem pelo professor e pelo estudante. Esse acompanhamento tem início em um planejamento do que se espera que os estudantes aprendam, com a consequente seleção das tarefas que permitirão que ele aprenda e, claro, por meio da avaliação que diagnostica se as aprendizagens ocorrem, permitindo analisar o processo. O papel do educador envolve a mediação focada nas aprendizagens de todos os estudantes, como processo de interação em que todos se sintam em condições de participar, tendo voz, opinião e liberdade de experimentar e produzir em diferentes linguagens. Na concepção de acompanhamento pedagógico, a avaliação tem uma perspectiva formativa que se compõe de três grandes etapas: o diagnóstico, a análise e a intervenção.

A listagem desses procedimentos metodológicos previstos na BNCC são apresentados aqui no sentido de averiguar, no capítulo de análise dos resultados, o quanto o projeto implementado na Escola de Aplicação da FEUSP se aproximou ou se distanciou do que sugere a Base. Na próxima subseção, apresentaremos o que pretende a BNCC para o ensino-

aprendizagem de Linguagens e suas tecnologias e como o Slam entra na base como uma sugestão de trabalho que perpassa os procedimentos acima listados e pelos ideais almejados.

1.2.2.1. O ensino-aprendizagem de Linguagens e suas Tecnologias: o componente Língua Portuguesa e o Slam

Nesta subseção, propomo-nos a apresentar as principais indicações da BNCC para o ensino-aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, sobretudo no componente curricular Língua Portuguesa, e apontar como o Slam está inserido no documento como proposta metodológica para esse componente. Para a área de Linguagens e suas Tecnologias, a Base define um grupo de sete competências específicas, as quais são seguidas de habilidades, que devem ser despertadas nos alunos ao longo dos estudos. No que tange ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a Base define que os estudantes devem ser qualificados para a participação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as práticas de linguagens em diversificados campos de atuação.

Entende-se por práticas de linguagens o conjunto de hábitos e padrões sociais diversos, os quais podem variar a depender das relações estabelecidas nas socializações cotidianas e com as funções exercidas nos diferentes grupos sociais em que se atua. Nas diversas interações sociais, utilizam-se e se combinam as linguagens de acordo com o que se quer fazer, dizer, expressar, comunicar, alcançar tanto em texto, quanto em atos de linguagem, os quais podem ser verbais, escritos ou orais. Do mesmo modo, busca-se também significar o que outros querem dizer, fazer, expressar e comunicar, considerando-se quem são, o que se sabe sobre eles, em que contextos estão inseridos e os usos que se fazem das linguagens e seus recursos. O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, portanto, deve possibilitar que os estudantes desenvolvam a habilidade de refletir e flexibilizar os usos dessas práticas de linguagem em seu cotidiano. E quais são os campos de atuação em que emergem essas práticas segmentadas pela BNCC no componente Língua Portuguesa?

São cinco os campos: 1) campo da vida pessoal; 2) campo das práticas de estudo e pesquisa; 3) campo jornalístico-midiático; 4) campo de atuação na vida pública e 5) campo artístico-literário.

A BNCC define um grupo de sete competências específicas para o componente Língua Portuguesa, que devem proporcionar oportunidades para o desenvolvimento das práticas de

linguagem. A BNCC também prevê a consideração das diversidades linguísticas e socioemocionais dos estudantes, com o objetivo de que eles participem plenamente das diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens.

Durante o Ensino Médio, os estudantes passam por uma fase intensa de desenvolvimento pessoal, profissional e social, fortalecendo suas capacidades intelectuais e seus vínculos afetivos. Eles se tornam sujeitos autônomos e propensos a participar da vida pública e atuar na produção do capital cultural. Isso ocorre por meio da participação em grupos e expressões artísticas da cultura jovem, como música, artes, moda, rádios comunitárias, entre outras. Nesses espaços, os estudantes exercem suas práticas de linguagens nas diversas produções socioculturais que combinam diferentes formas de comunicação e trocas coletivas.

No campo artístico-literário, o objetivo principal é ampliar o repertório de leitura dos estudantes e ensiná-los a selecionar obras significativas para si. Isso é alcançado através da análise crítica dos textos, o que permite a compreensão dos níveis de leitura e dos discursos subjacentes dos autores. Ao fazer isso, os jovens podem atualizar o significado das obras e compartilhá-las com outras pessoas.

A prática da leitura literária deve ser capaz de resgatar a história das obras, incluindo a sua produção, circulação e recepção, bem como a interação entre leitor, obra e período histórico. Além disso, a arte pode ser vista como uma forma de crítica cultural e política, pois toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento através de sua construção estética.

Para desenvolver suas preferências ideológicas e estéticas, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas e produzir sua própria arte, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão. No Ensino Médio, deve ser introduzida a literatura africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea, bem como a tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de forma mais sistematizada e aprofundada nas relações com os períodos históricos, artísticos e culturais.

Essas obras da tradição literária têm importância porque proporcionam o contato com a linguagem e ampliam o repertório linguístico dos jovens, além de possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma época. Ainda hoje, essas obras são capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores.

Nesta fase, há também um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, que requer seleções e experimentações de conteúdo e forma. Na seção Parâmetros para

Organização Curricular do Campo Artístico-literário e suas práticas, como leitura, escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica, a BNCC destaca a importância de participar de eventos culturais e literários, tais como saraus, slams, festivais, feiras, rodas de leitura, entre outros, com o objetivo de socializar as obras produzidas e participar das diferentes práticas culturais. Além disso, menciona a necessidade de diversificar as produções culturais ao longo do Ensino Médio, incluindo literaturas juvenis, obras da tradição popular, literatura africana e afro-brasileira, entre outras, a fim de aproximar os estudantes das culturas subjacentes à formação identitária de diferentes regiões do Brasil (BRASIL, 2018).

Este capítulo buscou contextualizar globalmente o Slam em dois domínios ou campos institucionais – o campo do ativismo social e o campo do discurso oficial. Essa contextualização auxilia a consideração preliminar da dinâmica implicada nos processos de transição de uma prática cultural de um campo social a outro, incluídas as reconfigurações a que é submetida nesse processo. No caso desta pesquisa, o foco está voltado para um terceiro campo social dessa cadeia de interfaces – a prática de ensino em sala de aula.

No próximo capítulo, apresentamos os aportes teóricos que auxiliam o refinamento desse foco, e que subsidiarão o tratamento da questão que move a pesquisa: o que ocorre quando o Slam integra um percurso ou um circuito de atividades de produção e recepção de textos escritos, orais e multimodais (multissemióticos) no campo da prática escolar?

CAPÍTULO 2

O SLAM COMO PROBLEMA DE PESQUISA: APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo, expomos quatro conjuntos de referenciais ou aportes teóricos que auxiliam a compreensão dos modos de constituição do Slam como prática social de uso da linguagem. São referenciais que se complementam, tendo a função de auxiliar a descrição e análise dos dados da pesquisa. Trata-se de aportes teóricos sobre: a) poesia e performance, com base na contribuição de Zumthor (2014); b) leitura, escrita literárias e ensino, com base na contribuição de Rezende (2013; 2018; 2022); c) letramentos sociais, com base na contribuição de Street (2014) e d) relações entre oralidade e escrita, com base na contribuição de Marcuschi (2008).

2.1. Poesia e performance

Como parte central do entendimento do Slam e suas possibilidades de didatização, é central que comecemos com a discussão sobre performance. Para isso, vamos nos apoiar em Paul Zumthor que, embora seja mais reconhecido como um medievalista, possui uma formação ampla e realizou trabalhos que atravessam diversas outras disciplinas. Em suas pesquisas sobre o mundo medieval, encontrou várias fontes que o levaram para o tema da poesia oral e de sua relação com os símbolos e códigos daquelas sociedades.

Aqui, abordamos especificamente a obra “Performance, recepção e leitura” (2014), na qual o teórico coloca na cena dos estudos literários três elementos de análise: a voz, o corpo e a presença, o que resultaria na ampliação da noção de texto literário. O livro é uma espécie de referência para os estudos que tomam como base a possibilidade de lidar com as obras da literatura como construção de uma “experiência” com o texto que envolve outros tipos de elementos para além do próprio texto escrito.

Nessa obra, Zumthor explora a dimensão performática da literatura, destacando a importância da oralidade e da voz na transmissão e na recepção das obras literárias. Ele investiga como a performance literária afeta a interpretação e a compreensão das obras, analisando a relação entre o texto escrito e sua manifestação oral. O autor discute também a

recepção das obras literárias, considerando o papel ativo dos leitores na construção do significado dos textos, examinando como suas experiências e os contextos em que estão inseridos influenciam a interpretação. Além disso, Zumthor aborda a prática da leitura e como ela pode variar de acordo com a época, a cultura e as condições sociais. "Performance, Recepção, Leitura" é uma obra que busca ampliar nossa compreensão sobre o processo de comunicação literária. O autor destaca a importância da dimensão oral, da performance e do contexto social na forma como as obras literárias são produzidas, transmitidas e recebidas.

O livro é dividido em duas partes: "Performance, recepção, leitura" e "A imaginação crítica". Logo no prefácio, Zumthor já demonstra sua inquietude ao simular um diálogo entre autor e leitor no qual ele levanta a discussão sobre as relações entre oralidade e escrita. Dessa maneira, o autor inicia seu texto provocando o leitor a romper horizontes e refletir sobre a própria noção de texto literário. Sua formação medievalista nos conduz à percepção de uma visão global da literatura, pela qual Zumthor busca jogar luz à voz, que, de acordo com ele, é o suporte vocal da comunicação humana e, por isso, merece atenção especial nas análises de produções literárias, sobretudo, de poesia.

Atemo-nos, aqui, à Parte 1 do livro. No primeiro capítulo, Zumthor transita entre a teoria e a crônica, ao narrar fatos de sua infância para ilustrar a sua tese de que o texto literário é muito mais que seu suporte escrito. O autor recupera de sua memória as saídas da escola com seus amigos, na Paris dos anos 1930, quando eles encontravam cantadores e poetas de rua apresentando-se e vendendo as transcrições escritas de suas canções. Segundo conta o autor, ele e seus amigos de escola não só ouviam, como também cantavam em coro ao redor dos camelôs, o que lhes permitia um encontro catártico. Posteriormente, ao ler em voz alta os textos transcritos que ele havia comprado, Zumthor assinala que não conseguia alcançar a catarse proporcionada por aqueles encontros com os poetas cantadores nas ruas. Com esse exemplo, Zumthor nos apresenta a diferenciação entre a performance e a simples leitura individual.

A partir dessa percepção, então, o autor passa a levantar questionamentos críticos que levam a conceituar a performance como a única forma eficaz de comunicação poética. Nesse primeiro capítulo, portanto, o autor vai revelando pouco a pouco os índices performanciais da leitura. Zumthor nos coloca, aqui, diante do mais alto nível de diferenciação entre a leitura individual e a performance, qual seja, a intensidade da presença do corpo que, de acordo com ele, na leitura individual e silenciosa, fica como que em suspenso, "entre parênteses" ou na ordem do desejo e, na performance, entra em cena constituindo-se como um dos elementos do

texto. Essa percepção sobre a performance é fundamental, para a pesquisa que desenvolvemos, justamente por colocar performance e experiência como elementos complementares. Ao trazer os conceitos da teoria da literatura para a poética oral, o autor revela a complexidade de seu objeto e mostra como uma poética da voz não pode jamais ser econômica (ZUMTHOR, 2014, p. 18). Nesse sentido, o estudioso vê a necessidade de abraçar elementos teóricos, metodológicos e críticos de outras disciplinas, evidenciando, assim, o caráter interdisciplinar de uma pesquisa cujo foco de análise é a voz.

No segundo capítulo, Zumthor desloca o eixo de discussão para a ideia de recepção da obra. Aqui, o autor nos apresenta outro índice de diferenciação entre a leitura individual e a performance, discutindo sobre como a performance, diferentemente da leitura individual, é capaz de alcançar uma recepção coletiva da obra literária. Para isso, o autor recupera algumas discussões desenvolvidas pela estética da recepção. A bem dizer, Zumthor provoca estímulos nos leitores para que eles mesmos revejam alguns conceitos da estética da recepção, ao mesmo tempo em que faz uma apologia à poesia e à leitura experimental do texto poético. O autor vê a poesia como um fenômeno de ritualização da linguagem, relacionando-a à performance. Nessa perspectiva, o ritual abrange conceitos como emergência, reiterabilidade e reconhecimento, o que estabelece uma conexão evidente entre poesia e performance. Ao diferenciar e relacionar linguagem, poesia e tempo, Zumthor também destaca que a linguagem está inserida no tempo biológico, sendo impotente diante dele. Para o autor, a linguagem está ligada ao tempo biológico, enquanto a poesia busca libertar-se dessa restrição temporal. Ou seja, a prática poética revela um esforço primordial de emancipar a linguagem desse tempo biológico, procurando preservar as palavras da efemeridade. Aqui é central destacar que, com essa compreensão, o autor se aproxima do debate desenvolvido por teóricos como Walter Benjamin e, no Brasil, dos irmãos Augusto e Haroldo de Campos, tendo em vista que, entre outras coisas, a experiência é o elemento fundador da recepção poética.

Paul Zumthor destaca ainda que os elementos discursivos da poesia não existem por si mesmos, mas na percepção dos ouvintes/leitores. Isso se assemelha ao conceito de recepção, que se refere a um processo e uma duração que estão intimamente ligados à existência real de um texto na comunidade de leitores e ouvintes (ZUMTHOR, 2014, p. 47). Diferentemente da recepção, a performance designa um ato de comunicação, num tempo presente, com a participação dos implicados de modo imediato, existindo, por isso mesmo, fora da duração. Em

suma: "a performance é então um momento da recepção: o momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido" (ZUMTHOR, 2014, p. 47).

Ainda nesse raciocínio, influenciado por seus estudos como medievalista, Zumthor levanta uma discussão sobre os termos *litterati* e *illiterati*, afirmando que não estavam necessariamente ligados à alfabetização, mas a dois comportamentos diferentes, um ligado à autoridade dos poderes racionais, outro aos da sensibilidade. Eram, em última instância, duas formas de regular a conduta do homem: uma pelo corpo, outra pelo raciocínio. Nesse sentido, ao buscar a origem e a ampliação do debate sobre literatura, o autor mostra como o processo de consolidação da escrita também foi, indiretamente, uma forma de empobrecer a experiência estética.

No decorrer da obra, Zumthor apresenta mais um aspecto da relação entre performance e leitura, e, para isso, traça uma comparação entre oralidade e leitura, apontando algumas aproximações e distanciamentos. Para o autor, em situações de oralidade pura, a poesia é operada pela voz viva, que está intrinsecamente ligada à gestualidade e é recebida pela audição. Isso faz com que a transmissão e a recepção do texto ocorram em um ato único de co-presença, o que, de acordo com Zumthor, promove o gosto e o prazer pelo texto literário. De outro lado, a leitura individual e não performática é operada pela escritura, ou seja, a transmissão da poesia é feita por manuscrito ou impresso, e ela é recebida por meio da visão. Nessa direção, é possível notar que a obra oral é “conservada” pela memória, o que implica “reiteração”, variações recriadoras, movência etc.; enquanto a escrita tem como suporte de “conservação” o livro. Para essa discussão, Zumthor recupera alguns questionamentos históricos a respeito da leitura na Idade Média, os quais foram levantados por ele próprio em obras anteriores. De acordo com o autor, foi naquele período que se tentou abolir a performance do ato da leitura com a argumentação de que os cristãos deveriam banir o corpo para alcançar o diálogo com Deus. Naquele momento, por meio de recomendações para a realização de leituras puramente visuais, instaurou-se um processo de hegemonia do não físico e do mental.

Zumthor assinala que existem distintos graus e modalidades de performance, e, segundo ele, é possível afirmar que ela foi gradativamente perdendo espaço ao longo do tempo, embora ainda permaneça na poesia. De acordo com o autor, aos poucos, a leitura foi se tornando um ato visual puramente, sem intermediação corporal, ou seja, passou a ocorrer de uma maneira menos comunicativa, porque menos performática. Portanto, na perspectiva de Zumthor, a leitura individual e silenciosa pode ser considerada um dos graus mais fracos do aspecto

performático na comunicação, especialmente em relação aos textos literários, pois nossa educação literária, com a chegada da modernidade, passou a negar a performance na leitura (não se lê mais em voz alta, em praça pública, e assim por diante). Contraindo essa concepção, o autor levanta também neste capítulo uma discussão sobre a revanche da voz que vem ocorrendo desde o final do século XX com o advento das mídias digitais. Nas palavras de Zumthor:

Os *media* diferem da escrita por um traço capital: o que eles transmitem é percebido pelo ouvido (e eventualmente pela vista), mas não pode ser *lido* propriamente, isto é, decifrado visualmente como um conjunto de signos codificados da linguagem. É então possível ver nos meios auditivos uma espécie de revanche, de retorno forçado da voz [...] se me ocorre falar de retorno forçado da voz, entendo por isso uma outra coisa que ultrapassa a tecnologia dos *media*: faço alusão a uma espécie de ressurgência das energias vocais da humanidade, energias que foram reprimidas durante séculos no discurso social das sociedades ocidentais pelo curso hegemônico da escrita. Os signos dessa ressurgência (melhor dizer insurreição?) estão em toda parte, do desdém dos jovens pela leitura até a proliferação da canção a partir dos anos 1950, em toda a Europa e América do Norte. (ZUMTHOR, 2014, p. 18)

O autor afirma, portanto, que a sociedade contemporânea tem mostrado mudanças ao revelar uma nova efervescência da oralidade a partir dos meios eletrônicos, auditivos e audiovisuais, e chama a atenção para o aperfeiçoamento tecnológico da voz mediatizada, que, embora não substitua o corpo, torna-se cada vez mais presente no nosso cotidiano. Diferentemente da voz tradicional, a voz mediatizada tem também semelhanças e diferenças com a leitura, uma vez que permite a repetição e simula a presença do corpo. Zumthor parece ver aí um indício do retorno do homem concreto, da presença física. No tratamento da relação entre performance e leitura, é lembrado pelo autor que a leitura não é um ato abstrato. Diversamente, ela se relaciona ao corpo (e, portanto, à performance) em uma época como a atual, em que o homem se encontra "no limiar de uma nova era da oralidade" (ZUMTHOR, 2014, p. 58), sendo que "a voz, como emanção do corpo, é um motor vital da energia coletiva" (ZUMTHOR, 2014, p. 58).

Nessa direção, acreditamos importante questionar se o advento dos movimentos dos saraus contemporâneos e slams estão diretamente relacionados a esse processo de revanche da voz que permeia nosso século. Sendo assim, o Slam seria um movimento que contribui de alguma maneira para se pensar novas formas de leitura do texto literário e, principalmente, do

texto poético? E, mais ainda, a presença dos slams nas escolas pode fazer repensar os modos de se ler a leitura literária nas quais a leitura silenciosa dê lugar à leitura performática?

Por fim, vale ressaltar que, no fechamento da primeira parte do livro, Zumthor trata do empenho do corpo. O autor parte da premissa de que o corpo é o que nos faz ser no mundo, o corpo nos permite tocar, cheirar, enxergar, sentir, enfim, o corpo nos permite existir enquanto seres humanos vivos. Zumthor dedica esse capítulo a uma evocação, um chamado do corpo para a leitura, buscando alertar seus leitores sobre a importância do corpo e entendendo a voz como um prolongamento dele. Para o autor, a voz faz o homem ir além dos seus limites corporais, ela “desaloja o homem do seu corpo” (ZUMTHOR, 2014, p. 84).

Ao explorar a relação entre corpo e discurso poético, Zumthor estabelece uma conexão inescapável. Na semântica poética, o corpo desempenha um papel central como ponto de partida e referência, permitindo a percepção do sentido do texto poético. O mundo exterior, essencialmente sensível, composto pelo visível, audível e tangível, é comunicado pelo texto poético, transcendendo a mera informação. É como se o corpo despertasse uma consciência confusa de existência no mundo, anterior aos sentimentos e julgamentos, uma impureza que sobrecarrega o pensamento puro e se impõe ao corpo na condição humana. Nas palavras do autor:

É por isso que o texto poético significa o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo. O texto desperta em mim essa consciência confusa de estar no mundo, consciência confusa, anterior a meus afetos, a meus julgamentos, e que é como uma impureza sobrecarregando o pensamento puro... que, em nossa condição humana, se impõe a um corpo". (ZUMTHOR, 2014, p. 71)

Assim, o sentido percebido pelo leitor no texto poético vai além da decodificação dos sinais, emergindo de um processo que se aproxima da oralidade e corporeidade. Dessa forma, ao longo dessas reflexões, Zumthor enfatiza a importância do corpo, da voz e da sensibilidade na experiência poética, ressaltando a intrínseca relação entre performance, recepção, leitura e corporeidade. Performance e poesia, esse é o debate que pode auxiliar a compreensão do *slam* como experiência e, mais diretamente, como um processo amplo de possibilidades didáticas. Nessa direção, a relação entre essas duas noções abre muitas possibilidades de reflexão sobre o Slam no contexto escolar.

Em outros termos, essa confluência de poesia e performance pode ser pensada como a base em que se ancora o evento de produção e recepção do Slam: os participantes apresentam suas próprias composições poéticas em voz alta diante de uma plateia e são avaliados por jurados selecionados entre o público. Nesse contexto, a dimensão oral ganha destaque, pois a performance das obras poéticas ocorre por meio da voz dos poetas. A ênfase na performance permite que a expressividade, o ritmo, a entonação e a gestualidade do artista influenciem a interpretação e a recepção da poesia por parte do público. Além disso, o Slam está intrinsecamente ligado ao contexto social em que ocorre. Os temas abordados nas poesias são muitas vezes relacionados a questões sociais, políticas, culturais e pessoais, refletindo a diversidade de experiências e perspectivas presentes na sociedade. A interação entre os poetas, a plateia e os jurados também é um aspecto relevante. A recepção dos textos no Slam é imediata e influenciada pela resposta e pelas reações do público. A performance e a resposta do público podem impactar a forma como as obras são percebidas e valorizadas.

Na próxima seção, vejamos como uma noção de performance como a desenvolvida por Zumthor permite rediscutir o lugar do texto e da leitura literária na escola, o que pode incrementar a discussão sobre a natureza literária (estética, artística) do slam como prática social de uso da linguagem passível de ser didatizada e, desse modo, assumir um papel na escola.

2.2. Ensino de literatura, leitura e escrita literárias

Como discutido em seções anteriores, o Slam é uma prática das juventudes que promove trocas subjetivas, acolhimento e afirmação de identidades. Da mesma forma, a escola pode ser vista como um espaço para essas trocas subjetivas. Portanto, surge a questão sobre a possibilidade de o trabalho com o Slam na escola ser uma estratégia pedagógica para a construção da subjetividade por meio da prática da leitura e escrita literárias. Há uma série de estudos e pesquisas na área de ensino da literatura na escola que sugerem que o trabalho com a literatura deve priorizar a prática de leitura literária e de escrita criativa como formas de construir a subjetividade do estudante. Tais linhas defendem a tese de que o papel da literatura na escola deveria ser o de despertar os estudantes para ações de subjetividade.

Nessa direção, propomos apresentar, nesta seção, alguns aportes teóricos que nos auxiliam a discutir se é possível considerar o trabalho com o Slam na escola como uma proposta metodológica que dialogue com as linhas de pesquisa que priorizam o estudo da literatura pelo viés da leitura e escrita literárias.

2.2.1. Leitura literária *versus* ensino de literatura

No artigo "O Ensino de Literatura e a Leitura Literária", do livro "Leitura de Literatura na Escola", Neide Rezende explora a situação do ensino de literatura no Brasil e contrasta essa abordagem pedagógica com a leitura literária, uma proposta metodológica desenvolvida por pesquisadores e educadores franceses. A autora inicia seu texto com a indagação "O que se ensina quando se ensina literatura?" e busca responder a essa questão a partir de sua análise do ensino de literatura no Ensino Médio das escolas brasileiras. Suas reflexões decorrem de duas questões principais:

1. *O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura, tendo como premissa que, quando dizemos "literatura" trata-se do texto literário e não de outra coisa – como simulacros, resumos, história da literatura, estilos de época, conjunto de obras etc.?*
2. *O que se ensinaria se de fato se "ensinasse literatura", pressupondo-se ser o texto literário o objeto do ensino de literatura?* (REZENDE, 2013, p. 100, itálicos da autora)

Quando lança essas provocações, Neide Rezende cita as inovações pelas quais o ensino de língua portuguesa vem passando nas últimas décadas. De acordo com a autora, o advento das teorias linguísticas e discursivas acabaram substituindo concepções mais tradicionais de ensino de língua, como a da gramática normativa, por outras vertentes que se tornaram hegemônicas no ensino, como a teoria dos gêneros. No caso do ensino de literatura, Rezende afirma que, apesar de estarem surgindo novas ferramentas de trabalho – provenientes, inclusive, da linguística e até de outras áreas, como psicanálise, sociologia, antropologia e filosofia –, que têm incentivando propostas de mudança no ensino da literatura, ainda é predominante a perspectiva de ensino baseada na História da Literatura.

No Ensino Médio brasileiro, é comum se estudar a literatura conforme uma perspectiva que enfatiza a produção literária dos autores do cânone português e brasileiro ao longo do tempo, analisando suas características formais e ideológicas. Esse tipo de abordagem é

amplamente difundido nos livros didáticos, que apresentam uma visão específica da história, influenciada por ideias do positivismo do século passado e por uma perspectiva marxista.

O positivismo, que surgiu no século XIX, acreditava na possibilidade de uma ciência objetiva e neutra, capaz de descrever a realidade de forma precisa e impessoal. Essa visão influenciou a forma como se concebeu o ensino de literatura, que passou a ser considerado uma disciplina que deveria transmitir conhecimentos objetivos sobre a história da literatura e os autores mais importantes. Por sua vez, o marxismo propunha uma abordagem histórica da literatura que enfatizava as condições sociais e econômicas que levaram à produção literária, com ênfase na luta de classes. Essa abordagem levou a uma visão da literatura como uma forma de arte que reflete as condições sociais e a luta dos oprimidos contra os opressores.

De acordo com Rezende, portanto, ainda hoje, a visão tradicional da história exerce influência sobre o ensino de literatura, fomentando a ideia de um nacionalismo literário, no qual o estudo literário se concentra em autores e obras considerados importantes dentro do cânone literário nacional. Essa abordagem desconsidera correntes literárias não canônicas, como a literatura marginal, a literatura periférica ou a literatura de minorias, que muitas vezes são ignoradas pela tradição literária dominante. Além disso, a visão histórica da literatura muitas vezes é criticada por apresentar uma visão estática e homogênea da literatura, que não considera as transformações sociais, culturais e históricas que ocorrem ao longo do tempo e que podem influenciar a produção literária. Além disso, esse viés da história da literatura ignora, por exemplo, as correntes modernas como a "nova história" e a "história das mentalidades", que estão, de alguma maneira, centradas nas perspectivas e reflexões dos sujeitos sobre a história.

A abordagem da "nova história", por exemplo, busca compreender a história a partir de novas perspectivas, deixando de lado a ênfase em grandes eventos e personalidades e enfatizando temas como cultura, sociedade, economia, gênero, sexualidade e outros aspectos cotidianos. Ela valoriza a investigação de fontes diversas e a análise crítica dos discursos históricos. Nesse sentido, a História da Literatura seria vista como um fenômeno cultural que está em diálogo com a sociedade e a história mais ampla. Isso significa que, em vez de se concentrar apenas nos autores e obras considerados canônicos, a Nova História buscaria entender a literatura como um processo de produção e recepção, analisando as práticas de leitura e escrita, as condições de produção e circulação dos textos, bem como as relações entre a literatura e outras expressões culturais e sociais.

A "história das mentalidades", por sua vez, tem como foco a compreensão das formas como as pessoas pensavam e percebiam o mundo em determinado período histórico, ou seja, procura-se entender a mentalidade coletiva em relação a uma determinada época ou um evento. Essa abordagem é influenciada pela psicologia e pela antropologia cultural, e enfatiza a análise de documentos literários, artísticos e outros registros culturais que refletem as crenças, valores e atitudes da sociedade estudada. Dessa forma, a literatura seria vista como um espaço de expressão e produção de mentalidades, ou seja, um reflexo de crenças, valores, ideias e sentimentos de uma determinada época e grupo social. Nesse sentido, a História da Literatura não se limitaria a uma abordagem cronológica e canônica, mas procuraria analisar as mudanças nas mentalidades e representações que ocorrem ao longo do tempo, considerando não apenas a literatura produzida pelos escritores mais renomados, mas também a produzida por escritores marginais e populares.

Além dessa restrição ao estudo da literatura por um viés particular da história, Rezende tece críticas também a respeito das estratégias de direcionamento de estudo do texto literário preconizadas pelos livros didáticos, dos quais a grande maioria dos professores é refém. De acordo com a autora, ao usar o livro didático como suporte, é comum que os professores de Ensino Médio empreguem várias estratégias distintas.

Por exemplo, pode-se realizar uma atividade de leitura oral com os estudantes, seguida por perguntas e respostas que já estão disponíveis no manual do professor. Isso pode forçá-los a se conformarem às respostas já preparadas de antemão pelo professor, as quais ele provavelmente não seria capaz de responder sem ter acesso aos gabaritos. Outra estratégia é pedir aos estudantes que copiem trechos do livro e questionários em seus cadernos para responder por escrito, muitas vezes com o objetivo de mantê-los ocupados e em silêncio. Embora seja irônico, essa abordagem pode ser considerada uma atividade escolar típica pelos próprios alunos. Outra técnica é o professor transcrever o livro na lousa para que os alunos possam copiar, geralmente quando os alunos não possuem o livro, o que pode parecer uma opção apropriada aos observadores. Além disso, os alunos podem ser solicitados a pesquisar autores e obras na internet e baixar arquivos, alguns professores exigem que esses arquivos sejam copiados à mão. Também é comum que sejam realizados seminários sobre autores e obras que seguem o cronograma da história da literatura nacional e do colonizador antigo, entre outras abordagens.

Neide Rezende critica a forma como a literatura é ensinada nas escolas; segundo ela, o objetivo da disciplina, por essa abordagem focada na história da literatura, tem sido transmitir conhecimentos sobre os movimentos estéticos e estilos de época em uma determinada sequência temporal, bem como fornecer informações sobre as grandes obras literárias e suas características. Tudo isso com o intuito de estabelecer relações entre os textos e seus contextos.

Além disso, a autora destaca a complexidade do cenário atual de ensino de literatura em São Paulo, onde há uma grande quantidade de materiais didáticos fornecidos pela Secretaria de Educação, incluindo o uso de mídias. Ela enfatiza que isso pode confundir mais do que ajudar os professores, a menos que eles tenham conhecimentos sólidos para selecionar e tomar posição em relação a caminhos tão amplos e diferentes. A autora também menciona a preocupação crescente com o leitor, com propostas de formas de leitura e participação nos debates, bem como a diversificação do elenco de obras, incluindo gêneros como o teatro. A dificuldade dos professores em se apropriar do material didático oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e das estratégias pedagógicas sugeridas. Rezende constata que, apesar da diversificação de obras e gêneros nos documentos do Estado, os professores tendem a adaptar-se ao esquema tradicional do livro didático, com aulas expositivas e perguntas e respostas mecânicas. A autora reflete sobre como essa nova abordagem pedagógica é subsumida por uma cultura escolar poderosa que a apropria segundo uma concepção antiga, perpetuando o ensino da história da literatura.

Apesar disso, é interessante notar que, mesmo diante de um quadro problemático, há esforços para propor mudanças no ensino de literatura no Brasil. As novas perspectivas vindas de fora têm penetrado os documentos oficiais e as pesquisas acadêmicas, e isso pode contribuir para uma reflexão mais crítica sobre o ensino da literatura. De acordo com Rezende, a mudança da noção de leitura literária proposta na França, por exemplo, pode ser um ponto de partida para pensar em uma leitura mais autônoma e pessoal, que permita a identificação e a apropriação singular das obras, e leve em consideração os leitores reais.

Admitindo a possibilidade de incluir mudanças significativas no ensino brasileiro, como a incorporação de textos literários como conteúdo de ensino, surge a questão: quais seriam as implicações disso para a aprendizagem? Segundo Rezende, essa mudança significativa envolve uma transição do ensino de literatura para o de leitura literária, o que significa uma mudança de foco do professor para o estudante. Esse deslocamento não é exclusivo da literatura, mas está presente nas tendências pedagógicas contemporâneas, nas quais as habilidades e

competências são valorizadas em vez da transmissão de conteúdos, e o processo de aprendizagem é mais importante do que o produto final. Isso implica que a formação do estudante não deve ser vista como uma via de mão única, baseada no que o professor ensina, mas sim um processo que envolve acompanhar a aprendizagem do estudante e dar a ele o tempo necessário para absorver os conhecimentos, em vez de simplesmente cobrir uma lista pré-definida de conteúdos.

Entretanto, é crucial recordar que a transformação ocorre não somente nos documentos oficiais, mas também na prática da sala de aula. É necessário reconsiderar a preparação dos professores, suas metodologias de ensino e o ambiente escolar como um todo. Neide Rezende salienta que devemos pensar qual outro modelo escolar poderia promover a leitura literária. Portanto, a mudança de paradigma no ensino de literatura requer uma transformação mais ampla na escola brasileira. A implementação de mudanças no ensino de literatura para incentivar a leitura literária resultaria em uma mudança significativa na abordagem pedagógica. Ao invés de focar exclusivamente na transmissão de informações e na expectativa de que os alunos as absorvam, o enfoque seria na construção de habilidades e competências, na participação ativa dos estudantes e na construção coletiva do conhecimento.

Essa abordagem pedagógica tem o potencial de gerar significativos benefícios para a aprendizagem dos estudantes, estimulando a reflexão crítica, a criatividade, a curiosidade, a autonomia e a habilidade analítica em relação a textos literários. De acordo com Rezende, a leitura literária permite que os estudantes se envolvam de maneira mais pessoal e profunda com as obras, permitindo que construam suas próprias interpretações e conexões com elas, ao invés de simplesmente memorizar informações.

Entretanto, a autora observa que a implementação dessas mudanças será desafiadora, especialmente em um contexto de desigualdade social e problemas estruturais na educação brasileira. Para ela, é essencial que sejam feitos investimentos em capacitação de professores, infraestrutura escolar e recursos didáticos adequados para que os benefícios da leitura literária sejam efetivamente alcançados. Além disso, a mudança de paradigmas pedagógicos demanda tempo e esforço de todos os envolvidos no processo educacional, desde gestores escolares até os próprios estudantes.

No âmbito da prática social da leitura literária, é frequente que os indivíduos selecionem obras baseados em suas preferências pessoais, as quais podem ser influenciadas por fatores como gênero literário, recomendações de amigos e popularidade. A leitura não-obrigatória é

crucial para a identificação subjetiva do leitor com o texto, permitindo que cada pessoa adote diferentes abordagens de leitura, influenciadas por seus interesses, habilidades, ideologias e esfera de atividade. Para embasar essa ideia, Neide Rezende recorre às ideias de Umberto Eco, que defende não existir uma maneira "certa" de ler um texto, e que os leitores muitas vezes utilizam a obra para expressar suas próprias paixões. A leitura literária pode servir tanto como uma forma de escapismo quanto de aprendizado, ajudando o leitor a desenvolver uma sensação de identidade e alteridade. Na leitura literária, portanto, a importância do papel do leitor é ressaltada. Para Rezende, os verdadeiros leitores são aqueles capazes de estabelecer uma conexão pessoal e significativa com a obra.

Apesar de a leitura literária ser uma prática social fundamental para a identificação pessoal e subjetiva do leitor com a obra, quando se trata da leitura na escola, há menos liberdade de trabalho uma vez que a escola possui objetivos e conteúdos a serem cumpridos. Nas palavras de Neide Rezende:

a escola é menos livre que a sociedade: lida com objetivos e conteúdos inseridos num currículo ou programa. A literatura que ali adentra está submetida a essas necessidades escolares, mas isso não significa que teorias e práticas sejam imutáveis. Ao contrário, a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórica, e precisa mudar. (REZENDE, 2013, p. 109)

Portanto, embora a escola possa limitar a liberdade dos estudantes em relação à escolha da leitura literária, é importante lembrar que as teorias e práticas escolares não são imutáveis e devem ser revistas e adaptadas para melhor atender às necessidades dos estudantes e da sociedade em constante mudança.

Aqui, abrimos um parêntese para perguntar se, na escola, é mais importante que a literatura seja entendida como um conteúdo obrigatório para o trabalho de conceitos científicos do texto ou como uma oportunidade para desenvolver a identidade e a alteridade dos estudantes? Nesse sentido, o trabalho com Slam de poesia poderia se configurar como uma possibilidade de trabalho com a literatura para desenvolvimento da identidade e alteridade? Um trabalho com Slam de poesia ajudaria a estremecer as propostas convencionais de ensino de literatura voltadas para conteúdos científicos do texto literário? Um trabalho com Slam de poesia possibilitaria o exercício não só da identidade e alteridade, mas também do fazer literário? Por fim, o trabalho com Slam pode possibilitar o desenvolvimento da leitura literária de modo fecundo e enriquecedor para os estudantes?

É sabido que, no contexto escolar, o objetivo tradicional de "formar leitores" é questionável, uma vez que o ensino da literatura se concentra apenas na observação do jogo das formas e na história literária, deixando de lado a subjetividade do leitor. Isso levanta a questão de como seria o ensino da literatura se realmente focasse no texto literário como objeto de ensino. Um trabalho com Slam na escola pode direcionar o foco de ensino para a leitura literária?

É crucial reconhecer que a leitura literária na escola é um processo complexo e requer tempo e espaço adequados para ser trabalhada de forma eficaz. Acreditamos que o ensino de literatura deve ir além da simples transmissão de conhecimentos sobre obras literárias e se concentrar em desenvolver habilidades e competências para que os estudantes possam compreender, interpretar e avaliar os textos que leem. É importante destacar que a leitura literária não pode ser imposta aos estudantes, mas deve ser encorajada e incentivada. Isso exige uma mudança de perspectiva em relação ao ensino de literatura, que deve ser encarado como uma oportunidade de fruição, reflexão e elaboração de ideias, em vez de uma obrigação ou tarefa a ser cumprida.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2006 representam, de acordo com Rezende, um avanço significativo em relação aos Parâmetros Curriculares – Ensino Médio (PCNEM) de 2000, pois propõem uma concepção mais abrangente e atualizada do ensino de literatura, considerando as múltiplas dimensões envolvidas no processo de leitura literária. No entanto, é fundamental que essas orientações sejam implementadas de forma efetiva e incorporadas às práticas pedagógicas das escolas.

2.2.2. Leitura subjetiva e sujeito-leitor

A expressão "leitura subjetiva" tem sido amplamente utilizada na área de ensino, sob uma perspectiva contemporânea que reconhece a importância da leitura do estudante no trabalho com a literatura na escola. Em entrevista em que trata de leitura literária e ensino de literatura, Neide Rezende (PINTO & REZENDE, 2022) enfatiza que toda leitura é subjetiva, especialmente no caso da literatura, em que cada leitor estabelece relações com o texto a partir de sua própria vivência. Apesar disso, a dimensão subjetiva da leitura muitas vezes é negligenciada no ensino de literatura na escola, que trata a literatura de forma objetiva e racional, ignorando seu potencial para desenvolver a educação estética, marcada pela

sensibilidade, o conhecimento de si e do outro. Segundo a autora, essa desconsideração da leitura subjetiva pode ocorrer por diversos motivos, como a funcionalização dos valores extraídos da literatura na escola, em detrimento de seu potencial estético, ou ainda pela mentalidade de alguns estudantes de licenciatura, que aprendem a lidar com o texto de modo distanciado e consideram isso "natural" para a escola básica.

Rezende enfatiza que a leitura subjetiva e o ensino de literatura são conceitos relacionados, mas não necessariamente equivalentes. A leitura subjetiva é uma prática social de leitura que envolve a subjetividade do leitor e suas impressões de leitura. É um processo pelo qual o leitor atribui significado ao texto com base em sua própria experiência, contexto e compreensão do mundo. De acordo com a autora, todos fazem leitura subjetiva, uma vez que trazem suas vivências, conhecimentos e emoções para a interpretação do texto.

Na contramão disso, o ensino de literatura tradicionalmente tem sido associado ao estudo do texto literário em si, com foco nas estruturas formais, nos aspectos históricos e culturais, e nas análises críticas do texto. No entanto, será que o ensino de literatura também pode incorporar práticas de leitura subjetiva, permitindo que os estudantes compartilhem suas impressões pessoais, interpretações e reflexões sobre os textos literários? Sendo esse o caso, a leitura subjetiva poderia ser considerada uma abordagem dentro do ensino de literatura, que buscaria valorizar a perspectiva do leitor e sua relação pessoal com o texto, ao mesmo tempo em que também se consideram os aspectos formais, históricos e críticos do texto literário. A leitura subjetiva pode envolver o diálogo entre os leitores, a valorização das diferentes interpretações dos estudantes, e a busca por um equilíbrio entre os direitos do texto e os direitos do leitor.

A autora destaca as diversas correntes teóricas que embasam discussão sobre a prática da leitura subjetiva e o ensino de literatura; entre as quais, a Estética da Recepção, o Letramento Literário, a Didática da Literatura e a Pedagogia Histórico-Crítica. A Estética da Recepção, por exemplo, propõe uma abordagem que valoriza a interação entre o texto literário e o leitor, buscando entender como o leitor atribui significado ao texto e como essa relação é influenciada por fatores pessoais, sociais e históricos. Já o Letramento Literário enfatiza a importância da literatura como ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, promovendo a formação de leitores críticos e reflexivos. A Didática da Literatura de linha francesa, por sua vez, destaca a importância de se trabalhar a literatura na escola de forma a desenvolver a sensibilidade e a imaginação dos estudantes, estimulando a criatividade e a

capacidade de expressão. Por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma abordagem que busca relacionar o estudo da literatura com o contexto histórico e social em que ela foi produzida, buscando entender como o texto literário reflete e influencia as questões culturais e políticas de sua época.

Apesar das diferenças teóricas entre essas abordagens, Rezende afirma que todas buscam valorizar a participação ativa dos estudantes na construção do sentido dos textos literários, reconhecendo a importância da subjetividade do leitor e sua relação pessoal com o texto. A autora enfatiza ainda que a busca por um horizonte democrático na escola é um ponto de convergência fundamental entre essas abordagens, que reconhecem a importância da literatura na formação da identidade dos estudantes como leitores críticos e reflexivos.

Portanto, podemos entender a leitura subjetiva como uma prática de leitura que valoriza a subjetividade do leitor e suas impressões de leitura, levando em conta que toda leitura é uma construção subjetiva. No entanto, Rezende enfatiza que essa prática precisa ser mediada pela escola e pelos professores, de forma a garantir que os estudantes tenham a competência linguística e as ferramentas necessárias para interpretar os textos de maneira crítica e reflexiva, sem deslegitimar suas próprias experiências de leitura. Assim, a leitura subjetiva se torna parte integrante do trabalho com o ensino de literatura, em busca de uma educação mais inclusiva, democrática e consistente.

Em resumo, a autora destaca a importância de considerar a subjetividade e adaptar o trabalho com a literatura na escola para diferentes modalidades literárias e comunidades escolares. Além disso, a pesquisadora argumenta que é preciso encontrar maneiras efetivas de se trabalhar com obras canônicas e outras obras literárias, que permitam a relação do texto com as ideias e emoções do leitor.

Diante disso, nos perguntamos, então, se o Slam seria uma modalidade possível para se trabalhar as dimensões subjetivas dos estudantes. Ou seja, o trabalho com o Slam se constitui como uma possibilidade metodológica de trabalho com a leitura subjetiva? O Slam permite o diálogo e a interação com o estudante de modo a contribuir para sua formação crítica e reconhecimento de sua identidade? Mais ainda, o Slam permite um diálogo com a literatura clássica e canônica? É possível despertar nos estudantes o interesse pela leitura dos clássicos a partir de um trabalho com o Slam na escola?

2.2.3. Escrita literária na escola

É preciso considerar que o Slam é uma prática comunicativa que contempla não somente a leitura silenciosa e oral, mas também a escrita de poemas. Nesse sentido, achamos importante considerar outro artigo de Neide Rezende, *Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas*, no qual a autora avança ainda mais em seus estudos de leitura literária e leitura subjetiva e destaca a importância da escrita literária para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade dos estudantes, além de discutir a relação entre essas práticas e o domínio da língua portuguesa.

Se a leitura literária tem sido relegada a segundo plano no ensino de literatura na escola, a escrita criativa não fica atrás. A verdade é que, como bem ressalta Rezende, no contexto escolar, ler e escrever textos literários não são habilidades equivalentes. O ensino de escrita literária é considerado secundário e tangencial em relação à leitura. E, apesar de a literatura infanto-juvenil ser um recurso valioso no processo de aquisição da linguagem uma vez que oferece uma forte atração pela escrita e contribui para o ensino da língua e de valores éticos e morais, a aprendizagem da escrita literária é limitada.

A pesquisadora afirma que, com a efervescência dos estudos bakhtinianos dos gêneros do discurso na escola, as narrativas se diversificaram em categorias como "narrativas de suspense", "narrativas de enigma", "narrativas fantásticas", "narrativas de terror" e confissões pessoais, como diários íntimos. No entanto, além de essas categorias textuais normalmente desaparecerem das aulas a partir do Ensino Fundamental II, os exercícios de escrita geralmente visam a reproduzir modelos de narrativas, sem necessariamente incentivar a criatividade literária. Quer dizer, a aprendizagem da escrita é focada no ensino da estrutura textual e nem sempre estimula a expressão criativa dos estudantes, servindo muitas vezes apenas como modelo formal de ensino que se concentra na classificação e identificação dos elementos linguísticos. Ou seja, apesar de a escrita literária estar relacionada ao imaginário da criança e do adolescente e ao seu cotidiano, quando é requisitada na escola, as orientações pedagógicas geralmente estão pautadas nas características da tipologia textual solicitada.

Com base nas discussões apresentadas nesta seção acerca do ensino de literatura e das experiências literárias na escola, questionamos se é possível para os estudantes, sobretudo em um trabalho com Slam na escola, criarem textos que expressem suas próprias vivências, impressões e sentimentos. Essa indagação é respaldada por uma citação de Paul Ricoeur

mencionada pela autora em seu artigo. Ricoeur ressalta que a construção da identidade de um indivíduo é grandemente influenciada pelas histórias e narrativas a que este indivíduo é exposto. Segundo o filósofo, as narrativas ficcionais possibilitam a compreensão de conflitos e particularidades humanas que não podem ser explicadas apenas pela racionalidade, tornando-se, portanto, peças fundamentais na formação dos sujeitos. Essa dimensão, que está presente na leitura de textos literários, pode ser explorada também por meio da ficcionalização das experiências pessoais, ou seja, por meio da criação literária de narrativas.

O artigo de Rezende aponta ainda para outro gênero textual que também é afastado da vida estudantil a partir dos anos finais do Ensino Fundamental que muito interessa a esta pesquisa: a poesia. No percurso escolar, há uma tendência de os poemas irem desaparecendo como atividade de escrita, embora tenham sido frequentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo valorizados por sua estrutura escrita e sonoridade, relacionando-se com as brincadeiras de linguagem que caracterizam o universo infantil e se constituindo em um exercício lúdico para o desenvolvimento da linguagem. À medida que avançam na escolaridade, os estudantes passam a aprender sobre os aspectos técnicos dos poemas e, quando propostas de escrita são feitas, as orientações se concentram na reprodução de técnicas poéticas já estabelecidas, como a criação de estrofes, o uso de métrica e a incorporação de rimas.

Ao abordar as especificidades do ensino de leitura e escrita literária na prática educacional brasileira, a autora argumenta que a unidade fundamental de ensino é o texto, conforme a teoria dos gêneros bakhtiniana, mas os textos literários são frequentemente abordados de maneira superficial, mesclando-se com outros gêneros não literários. Embora a leitura literária seja considerada uma prioridade e responsabilidade da escola, a escrita literária é frequentemente ensinada de maneira insuficiente e desvalorizada em sua dimensão estética. O artigo argumenta que tanto a leitura literária quanto a escrita literária são componentes da disciplina de Língua Portuguesa, embora o documento que orientou a escola sobre a importância de considerar o texto como unidade de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II, de 1998, tenha negligenciado a relevância de considerar o leitor como instância da literatura, o que é crucial para incorporar a leitura literária ao cotidiano escolar.

Para a autora, a BNCC para o Ensino Fundamental apresenta propostas relevantes para incentivar a leitura literária a partir de uma perspectiva que considera a particularidade da leitura subjetiva do aluno, não apenas a de especialistas e do livro didático. Além disso, esse

documento oficial legitima as culturas juvenis e multimodais associadas às novas tecnologias, o que tem impactado significativamente os horizontes curriculares em todo o ensino básico. A autora destaca que algumas práticas escolares positivas de leitura foram identificadas em pesquisas realizadas no ambiente escolar. Algumas estratégias levam em conta a expressão subjetiva do leitor e a construção conjunta de significados, algo que tem sido promovido por meio da divulgação de novas metodologias de ensino que implicam o leitor no trabalho com a literatura na escola.

Ao tratar da importância do leitor e do escritor na literatura e como eles influenciam na compreensão e criação de textos, Rezende enfatiza a importância do sujeito na história, o poeta, o leitor e o contexto histórico na criação e interpretação de textos. Tais apontamentos de Rezende vão ao encontro do ensaísta e poeta Octavio Paz, reconhecido por suas contribuições significativas para o estudo da poesia moderna. Na obra *O arco e a lira* Paz (2012) discute a relação entre a poesia e a subjetividade humana, além de explorar temas como a natureza da linguagem poética e a história da poesia ocidental. Seus escritos têm sido referência para escritores e críticos literários em todo o mundo. Para Octavio Paz (2012), a poesia é uma forma de expressão que transcende o racional e o objetivo, permitindo que o indivíduo se conecte com sua própria subjetividade e com a dos outros. Através da poesia, é possível capturar a essência da vida humana e transmitir emoções, sensações e pensamentos de maneira mais intensa e profunda do que outras formas de expressão. Desse modo, a poesia é vista como um instrumento de desenvolvimento da subjetividade humana.

O autor argumenta que a leitura de um texto literário é uma experiência única e subjetiva, influenciada pelas experiências e perspectivas individuais do leitor. Paz (2012) acredita que “o poema tenderá cada vez mais a ser uma partitura e voltará a ser palavra dita” (PAZ, 2012, p. 78), e aponta para a existência de dois atos no processo de criação – o primeiro seria a ressignificação da palavra e o segundo, a transformação do poema em objeto de participação: “o poema é criação original e única, mas também é leitura e recitação: participação. O poeta cria; o povo, ao recitá-lo, recria. Poeta e leitor são dois momentos de uma mesma realidade” (PAZ, 2012, p. 46). Dessa forma, a leitura não é apenas uma atividade passiva, mas um processo ativo de construção de significado, em que o leitor colabora com o autor na criação da obra. A interpretação e a compreensão de um texto são, portanto, processos dinâmicos, em constante evolução, e dependem da relação única e subjetiva entre o leitor e o texto.

Com relação à escrita de poemas, Octavio Paz a considera como uma forma de revelação da realidade que ultrapassa a simples reprodução ou expressão da mesma. Para ele, a escrita poética envolve uma transformação do espírito em palavra e da palavra em espírito, criando assim uma nova realidade – o poema. Em outras palavras, a escrita de um poema não é apenas a criação de um objeto, mas sim um evento em si mesmo, um processo que se estende desde a primeira até a última palavra. Dessa forma, a escrita poética se revela como um ato de criação que envolve tanto o poeta quanto o leitor, cada um contribuindo de maneira singular para a experiência poética. O poeta utiliza as palavras para dar forma a ideias, sentimentos ou percepções, enquanto o leitor decifra essas palavras e as transforma em sua própria experiência poética.

Portanto, a escrita poética se apresenta como um ato de comunicação em que poeta e leitor compartilham uma experiência única e, ao mesmo tempo, singular. O poeta cria uma obra que permite ao leitor transcender a realidade cotidiana e entrar em contato com uma nova dimensão da experiência humana, em que beleza, emoção e conhecimento se unem em uma totalidade harmoniosa. Em suma, a escrita de poemas representa uma forma de conhecimento que possibilita ao poeta e ao leitor descobrir e compartilhar uma nova visão da realidade.

Nessa mesma direção, Neide Rezende argumenta que a estrutura técnica não é o essencial da literatura, e que cada poema é único, porque tem um estilo e conteúdo inerente a um sujeito e a uma situação histórica. Além de discutir a respeito da interação entre o texto e o leitor, enfatizando a importância de uma relação orgânica no processo de criação de sentido e prazer no ato da leitura, Rezende apresenta também uma reflexão sobre a produção textual no ambiente escolar. Ela questiona se o trabalho escolar considera adequadamente as dimensões subjetivas dos alunos, como sua história familiar e pessoal e seu ambiente de vida, para incluir essas experiências, representações e práticas extraescolares na produção escrita. A autora questiona se a escola tem sido capaz de promover uma abordagem mais aberta, inclusiva e libertadora no processo de produção textual dos alunos.

De acordo com Rezende, é importante que no ambiente escolar a escrita também seja trabalhada a partir de uma intenção artística e literária. Sob esse ponto de vista, a autora argumenta que ter a consciência de que se está escrevendo para ser lido ou ouvido por um público interessado permite uma nova dimensão no trabalho da escrita. Além disso, Rezende afirma que o jovem autor precisa aprender a analisar sua experiência como leitor para alimentar sua experiência de escrita. Nessa direção, ela enfatiza a importância do papel do professor na

formação desse leitor/autor, que deve ter a oportunidade de se encontrar na leitura e na escrita, em um trabalho que requer condições dignas e espaços adequados para ser exercido.

A autora observa ainda que, corriqueiramente, o trabalho escolar está sob controle e sujeito a objetivos de ensino, programas e currículos, o que pode restringir a complexidade das atividades de leitura e escrita literária, as quais exigem individualidade e liberdade. Conforme já discutimos anteriormente, a cultura ensinada nas escolas hoje é questionada, uma vez que está desconectada com o mundo exterior. Para Rezende, a escola precisa se adaptar às mudanças tecnológicas e às demandas das novas gerações. Ela ressalta que essa transformação requer uma reorganização tanto do espaço físico quanto do tempo de gestão e formação dos professores. Além disso, a inclusão de diferentes culturas minoritárias no currículo é essencial para atender a essas demandas. Enfatiza ainda que é importante que a escola não abandone a tradição e o conhecimento acumulado pela humanidade, mas sim os redirecione para um novo horizonte de expectativas. Ela observa que as culturas minoritárias e digitais propõem outras formas de transmissão de conhecimento, que desafiam a cultura escolar tradicional. Em suas palavras:

Ocorre que essas culturas, com raízes em seus espaços de manifestação, encontram interlocução no interior de suas comunidades, ou podem dialogar com um “outro” diferente. Aliás, o respeito à diferença parece ser uma característica da cultura desses jovens, como também a defesa ferrenha de suas identidades – como os movimentos étnico-raciais, os artistas de literatura marginal-periférica, as mulheres poetas do slam etc. Uma característica desses movimentos é que a separação entre produção e recepção é pouco evidente. Em São Paulo, nos saraus da periferia, por exemplo, todos são chamados a se expressar. (REZENDE, 2018, p. 101)

A autora argumenta, portanto, que, ao estabelecer uma conexão crítica e esclarecida com a cultura praticada pelos jovens, a escola pode ajudá-los a aprimorar suas habilidades de leitura e escrita. Nessa direção, nossa pesquisa vai em direção ao que as novas abordagens teóricas e metodológicas propõem a respeito do trabalho com a literatura na escola.

2.3. Sobre os letramentos

Levando em consideração a perspectiva por nós abordada que considera o Slam como uma prática múltipla, que possui uma dimensão política própria, bem como uma dimensão

cultural, artística, literária e didática, passamos a abordá-lo como uma prática de letramento. Consideramos, assim, que o letramento é uma abordagem que vai além da simples aquisição técnica da leitura e da escrita. Ele se refere à capacidade de utilizar a linguagem em contextos sociais diversos, compreender e participar das práticas culturais e sociais. Para isso iremos nos valer, principalmente, da abordagem de Brian V. Street, expressa no seu livro *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, além de outras abordagens complementares realizadas por teóricos e comentadores do tema.

Tomando a prática de Slam como uma forma de ativismo social que promove a expressão artística e política, amplia a voz de grupos marginalizados e invisibilizados, e engaja poetas e plateias na luta por justiça social e mudança política, além de ser uma ferramenta poderosa para a construção de comunidades mais solidárias e empoderadas, percebemos a sua aproximação com a concepção de letramento social. Assim, sentimo-nos instigados a adentrar a abordagem de Brian Street sobre o tema. Tal abordagem parte do fato fundamental de que linguagem e cultura são inseparáveis e, portanto, a aquisição da linguagem envolve necessariamente a compreensão da cultura na qual ela está inserida e, assim, a linguagem é uma prática social e culturalmente situada. É pela articulação de letramento e política que o autor passa a defender um modelo “ideológico” de letramento, em contraposição a um modelo que se esconde por trás de uma pretensa autonomia. Perceber essa problemática, eminentemente política, leva o autor a afirmar:

Na transmissão do letramento às chamadas sociedades “em desenvolvimento”, vários pressupostos dos portadores de cultura e letramento se configuravam a partir daquilo que chamei de modelo “autônomo” de letramento e contra o qual tenho proposto um modelo “ideológico”. (STREET, 2014, p. 29)

Para Street, a prática do letramento obedeceria a uma hierarquia geopolítica. Assim, os “portadores da cultura”, comumente entendidos como o norte global – Estados Unidos da América e Europa – impõem aos países “em desenvolvimento” padrões objetivos, técnicos e autônomos para que suas populações adquiram a capacidade de decodificar símbolos linguísticos. Daí, percebe-se, pelo menos, duas tensões. Uma primeira vinculada à própria geopolítica do letramento. Ora, as maiores populações que precisam adquirir o letramento se encontram nas chamadas “sociedades em desenvolvimento”. Os portadores da cultura indicarem padrões normativos de aquisição do letramento a esses países sem considerar as suas dinâmicas e realidades sociais próprias, o que também se configura como mais um exercício

ideológico de manutenção do poder. Uma segunda tensão se dá na própria prática dos letramentos convencionais. Ela entende o letramento como uma atividade técnica, que visa à aquisição de uma habilidade específica e desconsidera a dimensão ampla que a apropriação da leitura e da escrita tem e seu vínculo com a sociedade e a cultura. Daí a proposta do autor de “trazer a agenda política” para o letramento, uma vez que há uma tendência de “consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17).

Considerar não apenas habilidades linguísticas, mas também a compreensão das complexidades socioculturais que envolvem valores, crenças e práticas que permeiam as interações sociais, implica, também, considerar a dimensão oral do letramento. Tal dimensão envolveria, entre outras práticas, o desenvolvimento do “jogo com figura de linguagem, a habilidade retórica, assim como a capacidade de apreciar diferentes gêneros”, e seriam considerados marcadores daquilo que Street nomeia de “sociedades orais” (STREET, 2014, p. 40).

É a própria dimensão da oralidade que leva Angela B. Kleiman e Luanda Rejane Soares Sito a considerarem a criação de letras de rap como uma “prática reinventada”, como uma “brincadeira de linguagem” que “se apropriam de práticas de letramento, mobilizando diversos gêneros que se hibridizam nessa poética da oralidade e do cotidiano” (KLEIMAN & SITO, 2016, p. 181). O destaque da oralidade em práticas de letramento visa jogar luz no fato de que a oralidade é capaz de articular elementos de leitura e escrita com elementos socioculturais advindos da cotidianidade daqueles que a praticam. Podemos extrapolar tais elementos para a comunidade Slam. Ao criarem suas poesias, com alto teor oral, afinal, essas poesias são criadas para serem declamadas, os membros dessa comunidade desenvolvem críticas à sua situação social, discutem suas múltiplas identidades, reivindicam reconhecimento político etc. Assim, o letramento passa a acontecer em um ambiente situado culturalmente, o que favorece a apropriação das competências e habilidades vinculadas à leitura e à escrita por parte das pessoas que compõem essas comunidades.

Tal perspectiva é destaca por Street na medida em que ele relata suas experiências etnográficas de pesquisa e identifica um “letramento colonial”, e que diversos antropólogos e pesquisadores estariam “empregando, implicitamente, um modelo ‘autônomo’ de letramento” ao não reconhecerem, nas práticas ritualísticas, culturais, religiosas e oralizadas um processo de letramento. Segundo o autor, tais pesquisadores acabam por incorrer em uma contradição,

na medida em que reconhecem a importância de se considerar a diversidade cultural e linguística de tais comunidades, mas acabam por classificar como “irracionais” ou mesmo “equivocadas” as práticas contextualizadas de letramento social por eles utilizados. Por isso, ele argumenta que “os usos do letramento em práticas culturais e rituais representam uma compreensão acurada dos modos como o letramento estava sendo empregado pelos colonizadores e missionários” (STREET, 2014, p. 68). Para ele, as diferenças culturais devem ser valorizadas e respeitadas, e a aprendizagem do letramento deve levar em conta as práticas culturais e linguísticas de cada grupo social.

Tal comentário nos leva a refletir sobre outro ponto destacado por Street: a relação entre o letramento e o poder. Ele argumenta que o letramento pode ser utilizado como uma forma de controle social, uma vez que o acesso à leitura e à escrita pode ser restrito a determinados grupos sociais. A argumentação de que práticas orais podem ser entendidas enquanto práticas de resistência a um modelo de aquisição da escrita e leitura que se dá de modo “autônomo” e “colonial” é reforçada por Street na medida em que o autor afirma que se deve avaliar essas práticas não em relação à sua eficácia técnica enquanto prática de letramento, mas sim a partir da sua importância em nível ideológico. Assim, tais práticas

podem ser interpretadas como enfrentando as fontes de poder europeu, tais como o controle dos meios de comunicação, e explorando de que modo esse controle se relaciona com o controle político e econômico. Eles fazem experimentos, por assim dizer, com a língua, com as metodologias e as formas institucionais em que se manifesta a relação da ideologia com o poder. (STREET, 2014, p. 112)

Há, portanto, tensionamentos hierárquicos de cunho político e ideológico presentes nas práticas de letramento. É a partir desse quadro que Kleiman e Sito veem como preocupantes as práticas acadêmicas e profissionais que visam deslegitimar os letramentos que ocorrem fora do âmbito burocrático e institucional. O estudo de tais “cenários conflitivos” mostra que os letramentos que ocorrem fora desse escopo “fomentam ações criativas de subversão e denunciam sucedâneos contemporâneos do colonialismo e do escravagismo” (KLEIMAN & SITO, 2016, p. 193). Mais do que isso, as autoras indicam que tais experiências articulam “letramentos vernaculares multimodais”. Ao comentarem as experiências por elas estudadas apontam que tais letramentos proporcionam a criação de “conteúdo, crítico e criativo, além de humanizadores, característica que parece ter sido perdida nos letramentos dominantes” (KLEIMAN & SITO, 2016, p. 193-194).

Nessa perspectiva, Street irá propor a “alternância entre oralidade para letramento e vice-versa” como uma resposta metodológica para se pensar multiletramentos e sua imbricação com seus contextos sociais (STREET, 2014, p. 113). Para isso, ele se volta para uma série de estudos de casos de práticas nas escolas dos Estados Unidos da América. Suas conclusões apontam para a necessidade de as práticas de letramento levarem em conta contextos multiculturais complexos, uma vez que estes apresentam desafios para as professoras e professores na medida em que implicam incorporar princípios críticos nas suas práticas de letramentos e nas práticas pedagógicas. A partir dessas conclusões, Street irá atualizar aspectos de seu modelo ideológico de letramento. Tal atualização se dará por uma crítica que o autor faz ao método Paulo Freire.

Segundo Street, o método Paulo Freire escapa da concepção “autônoma” de letramento ao formular uma crítica ao modelo “bancário” em que um conjunto de fatos e habilidades devem ser transferidos aos educandos. Desse modo, Paulo Freire proporia um modelo de letramento contextualizado, cujo processo de conscientização sobre a situação social do educando estaria no centro do processo de aquisição de leitura e escrita. Porém, destaca Street, a abordagem metodológica prioritariamente silábica, empregada por Paulo Freire, estaria também vulnerável a manipulações e poderia acabar por esconder relações hierárquicas entre educadores e educandos. Além disso, a prática de aquisição da leitura pelo método silábico acabaria por adiar o momento da passagem das palavras para a leitura e escrita “plenas de significado”, de tal modo que a solução apresentada por Street seria a de perceber o letramento “como prática social” desde o início do processo, como quer Paulo Freire, mas também, que tal processo possa “facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um contexto conservador de letramento” (STREET, 2014, p. 155). Isso se daria através do engajamento dos educadores em adaptar e complementar métodos ideológicos de letramento, como o desenvolvido por Paulo Freire.

Há, portanto, por parte de Street, uma aposta na ação do educador. Este teria que partir de um pressuposto teórico de que o letramento é uma prática social e multicultural, sendo, por isso, uma prática ideológica. A partir desse pressuposto, caberia ao educador certa sensibilidade às variações culturais locais para a adaptação de métodos progressistas de letramento. Caberia, ainda, um movimento de crítica às teorias e práticas tradicionais do letramento, o que parece,

segundo quer indicar o autor, um pressuposto fundamental para o desenvolvimento de modelos ideológicos de letramento de maneira inovadora.

Street irá dedicar parte de seu argumento para este exercício do que chama de “olhar crítico” em torno de teorias tradicionais do letramento. Seu primeiro alvo são as formulações de Walter Ong presentes no Livro *Oralidade e Cultura Escrita: A tecnologização da Palavra* (ONG, 1982). Street irá indicar que as formulações de Ong têm dominado as abordagens acadêmicas sobre o letramento, popularizando a versão da “ ‘grande divisão’ entre oralidade e letramento” (STREET, 2014, p. 163). O mundo oral seria uma dimensão empática, situacional e próxima do mundo vital humano enquanto o mundo letrado seria o seu contrário, abstrato, analítico, objetivo. A partir desse pressuposto, Street irá formular uma crítica à Ong em três níveis: metodológico, empírico e teórico.

No nível metodológico, Street irá afirmar que o método de Ong é dedutivo, em que o observador se coloca na posição do objeto. A consequência desse método é a projeção de pressupostos culturais do autor no objeto de pesquisa, que é imaginado, uma vez que o pesquisador não conhece, de fato, a cultura do objeto. Do ponto de vista empírico, Street irá elencar uma série de autores, especialmente do campo da antropologia e da etnografia, que comprovam haver características lógicas e de abstração complexa nas sociedades oralizadas não letradas. Por fim, do ponto de vista teórico, Street identifica que “as características que Ong atribui ao letramento são de fato as do contexto social e da cultura específica em que se situa o letramento” (STREET, 2014, p. 167).

Em resumo, o centro do argumento é que letramentos tradicionais que desconsideram contextos sociais e separam práticas letradas de oralizadas podem acabar incorrendo na inversão apontada por Street, em que se percebem características socioculturais como características da prática de letramento. Esse exercício realizado pelo autor visa evitar a consolidação de mitos sobre o letramento. Mesmo em teorias contemporâneas, que identificam e denunciam a “grande divisão” entre letramento e oralidade e propõem um modelo *continuum* de se pensar a passagem entre essas duas dimensões, se percebe, na realidade, que o modelo de “grande divisão” acaba por subsidiar essas formulações e a falta de um olhar crítico pode nos levar a reproduzir modelos tradicionais de letramento (STREET, 2014, p. 179).

Nesse contexto, deve-se pensar uma perspectiva mais crítica que considere, no mínimo, três dimensões: a perspectiva política que envolve as práticas de letramento, as contribuições da teoria e da pesquisa nesse campo e os contextos culturais específicos que envolvem as

comunidades e grupos em que se dão as práticas letradas. A partir da articulação de tais elementos e dimensões, pode-se perceber que os “modelos teóricos de competência comunicativa” dados pelos letramentos autônomos e tradicionais acabam por influenciar o currículo e políticas públicas que acabam por excluir grandes grupos populacionais, na medida em que não consideram a interação social de modo mais complexo e fluido. Provas de certificação internacional, como IELTS e TOEFL são exemplo dessas práticas, pois acabam por determinar currículos e modelos de letramento em inglês para não falantes a partir de métricas descontextualizadas. É neste sentido que Street irá propor o letramento como uma prática de letramento social. À guisa de conclusão, o autor afirma em seu livro:

arguntei em favor de mudanças nas políticas, de um modelo ‘autônomo’ para abordagens culturais do letramento e aprendizagem. Estas se constroem sobre a teoria nos campos do letramento como prática social e da aprendizagem como prática social. (STREET, 2014, p. 211)

Pensar sobre as práticas de letramento a partir de uma perspectiva de uma prática social nos leva a perguntar se o Slam é uma forma de letramento social que capacita os participantes a expressarem suas vozes e a se engajarem em debates sobre questões pertinentes à sua realidade sociocultural, na mesma medida em que refinam a sua aquisição de leitura e escrita. Soma-se a isso o fato de o Slam também proporcionar um letramento crítico na forma de resistência cultural, uma vez que muitas das performances são inspiradas por experiências de marginalização e opressão. Nesse sentido, nos questionamos se o refinamento das práticas de leitura e escrita no Slam convergem com as propostas discutidas anteriormente, as quais argumentam sobre a importância de se privilegiar a subjetividade dos sujeitos.

Ao dialogarmos com a abordagem de Street, que nos aponta o letramento social enquanto fundamental para a participação ativa na sociedade e para a capacitação das pessoas para mudanças sociais significativas, podemos pensar no Slam como uma inovação metodológica interessante em uma experiência que pode ser enquadrada dentro da abordagem “ideológica” do letramento? Mais ainda, na medida em que esta experiência conjuga habilidades linguísticas, o recurso à oralidade e a performatividade do corpo com a compreensão do mundo letrado a partir das práticas culturais que permeiam as interações sociais, considerando a importância da diversidade cultural e linguística e a luta por direitos e igualdade social?

2.4. Sobre as relações entre fala/oralidade e escrita/letramento

Nesta seção, apresentamos alguns tópicos da obra "Da fala para a escrita: atividades de retextualização", de Luiz Antonio Marcuschi (MARCUSCHI, 2008). Essa discussão será a base para analisar os processos de retextualização oral e escrita no trabalho com Slam na escola.

A obra está organizada em sete capítulos, nos quais Marcuschi discute aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao processo de retextualização (reconfiguração) de textos da modalidade oral para a modalidade escrita. A retextualização é entendida pelo autor como o processo de transformação de um texto de uma modalidade para outra, ou seja, a transformação de um texto oral em um texto escrito, ou vice-versa. Marcuschi argumenta que essa transformação não é simplesmente uma questão de transcrição literal, mas sim uma reescrita que envolve a escolha de palavras, estruturas sintáticas e estratégias discursivas adequadas à modalidade de destino. Se considerarmos elementos teóricos mais abstratos, especialmente quando entendemos esse processo como um aspecto de reflexividade central, podemos dialogar com as várias discussões sobre tradução que, direta e indiretamente, são a base de qualquer processo de transformação textual.

O autor apresenta três modos de retextualização: a transcrição, a transcrição e a tradução. A transcrição seria a forma mais literal de retextualização, na qual o texto é transcrito da modalidade oral para a escrita, sem alterações significativas. A transcrição, por sua vez, envolve a criação de um novo texto a partir de elementos presentes no texto original, levando em conta as características da modalidade de destino. Já a tradução é a retextualização de um texto de uma língua para outra. Mas, como mencionamos, a tradução pode ser lida em sentido ampliado, a partir do momento em que se traduz um contexto de produção para um outro.

De acordo com Marcuschi, a transcrição consiste em uma forma bastante literal de transformação de um texto oral em um texto escrito. Nesse processo, o texto oral é registrado por meio da escrita, mantendo-se o mais fielmente possível atrelado às palavras e estruturas sintáticas usadas pelo falante. Embora a transcrição seja uma forma direta de retextualização, o autor destaca que ela nem sempre é a mais adequada para a modalidade de destino. Isso porque a oralidade apresenta características próprias que nem sempre se traduzem de forma eficaz na escrita, e vice-versa. Além disso, a transcrição não leva em conta as possibilidades de exploração da linguagem escrita, como o uso de recursos gráficos, a organização visual do texto

e a possibilidade de adicionar comentários e notas de rodapé, por exemplo. Por esse motivo, é importante considerar outras formas de retextualização, como a transcrição e a tradução, que permitem uma adaptação mais adequada dos textos às características da modalidade de destino. De qualquer forma, a transcrição pode ser uma forma útil de registro de textos orais, como em casos de pesquisa linguística ou documentação de manifestações culturais, como o Slam de poesia, por exemplo.

A transcrição, por sua vez, é um processo mais complexo do que a transcrição, pois envolve a criação de um novo texto com base em elementos do texto original. Nele, o escritor considera as características da modalidade de destino, escolhendo palavras, estruturas sintáticas e estratégias discursivas que sejam adequadas à nova modalidade. Um exemplo de transcrição seria a adaptação de um discurso oral em uma performance de Slam para um texto escrito em formato de poema. Nesse caso, o poeta pode usar elementos do discurso original, como a entonação, a gestualidade e as expressões faciais, para criar um poema que transmita a mesma mensagem e o mesmo estilo de comunicação. No entanto, o poeta precisa adaptar o texto para a nova modalidade, utilizando recursos literários e estilísticos específicos da escrita, como rimas, aliterações, metáforas, entre outros. Segundo Marcuschi, a transcrição é uma forma importante de retextualização, pois permite que os escritores sejam criativos e expressem suas ideias de maneiras diversas, adaptando-se a diferentes situações de comunicação. Nesse ponto, a transcrição aparece como possibilidade de reinterpretação do texto original, dialogando com os elementos orais e escritos que aparecem na performance.

Por fim, a tradução é uma forma de retextualização que envolve a transposição de um texto de uma língua para outra. A tradução é um processo complexo, que vai além da simples substituição de palavras em uma língua por palavras equivalentes em outra. Ela também envolve considerações culturais e contextuais, uma vez que o significado de uma palavra ou expressão pode variar de acordo com o contexto sociocultural em que é utilizado. Na tradução, é preciso considerar as diferenças entre as estruturas linguísticas das duas línguas, bem como as diferenças culturais e contextuais que podem influenciar o significado do texto. Nesse sentido, Marcuschi salienta que o tradutor precisa ter um conhecimento profundo das duas línguas envolvidas, bem como das culturas e contextos em que são utilizadas. Além disso, podemos acrescentar, a pessoa que traduz precisa ter em mente os processos de experiência que estão envolvidos nessa intensa relação entre textos.

Ao traduzir um texto, o tradutor pode optar por uma abordagem mais literal, na qual se mantém a estrutura sintática e a ordem das palavras do texto original, ou por uma abordagem mais livre, na qual se adapta a estrutura e a ordem das palavras para tornar o texto mais natural e fluente na língua de destino. Em ambos os casos, é preciso levar em conta as características da modalidade de destino e adequar o texto ao seu público-alvo.

Marcuschi destaca que a retextualização é um processo que envolve aspectos linguísticos, discursivos e culturais, e que, portanto, é necessário considerar as diferenças entre as modalidades envolvidas na transformação. Ele defende que a compreensão dos diferentes modos de retextualização é importante tanto para os estudiosos da linguagem quanto para os profissionais da educação, que precisam lidar com a produção e a análise de textos em sala de aula. Nas palavras do autor:

A retextualização é um processo complexo, que envolve aspectos linguísticos, discursivos e culturais. É preciso considerar as diferenças entre as modalidades envolvidas na transformação e entender que a retextualização não é apenas uma questão de passagem do oral para o escrito, mas sim uma transformação que implica mudanças nas condições de produção, recepção e circulação do texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 15)

Os aspectos linguísticos sobre os quais fala Marcuschi se referem às características próprias de cada modalidade textual, como a escolha lexical, a organização sintática, a pontuação e a ortografia. Já os aspectos discursivos dizem respeito à forma como o texto é organizado e construído para transmitir uma mensagem ou um propósito comunicativo específico, levando em conta os diferentes gêneros e tipos textuais. Por fim, os aspectos culturais se referem às influências socioculturais e históricas que moldam as práticas linguísticas e discursivas de cada comunidade linguística, como a variação linguística, as normas sociais, a identidade cultural e a produção de sentidos em diferentes contextos. Todos esses aspectos devem ser considerados na retextualização de um texto de uma modalidade para outra, para que o resultado final seja adequado e eficaz.

Considerando o que Marcuschi destaca sobre a retextualização e seus aspectos linguísticos, discursivos e culturais, é possível pensar em algumas reflexões e questionamentos no que se refere ao Slam na escola. Por exemplo, como os estudantes, que participaram do projeto, lidaram com esses diferentes aspectos ao transformar suas poesias da modalidade escrita para a oral e vice-versa? Será que eles consideram as diferenças entre as modalidades na hora de produzir seus textos e apresentá-los? Além disso, é importante refletir sobre como a

cultura e a identidade dos participantes influenciam suas produções e retextualizações, e como essas influências podem ser percebidas na sua poesia. De que forma os professores podem abordar essas questões em sala de aula, a fim de desenvolver a habilidade dos estudantes de lidar com diferentes modalidades textuais e retextualizá-las de forma adequada? Esses são apenas alguns exemplos de como a teoria de Marcuschi nos instiga a pensar sobre o modo de análise do Slam e sobre as práticas pedagógicas com Slam em sala de aula.

Este capítulo apresentou quatro conjuntos de aportes teóricos que auxiliam o tratamento da questão que está na base desta pesquisa, a saber: o problema da didatização de um produto e de uma prática sociocultural – o Slam – e a questão sobre o que acontece, o que entra em jogo quando esse processo de didatização é materializado em atividades de leitura, escrita e oralidade em um contexto de práticas escolares específico, junto a um grupo particular de sujeitos-alunos.

No próximo capítulo, apresentamos elementos de metodologia da pesquisa, incluída a descrição do percurso de implementação da experiência de didatização.

CAPÍTULO 3

TECENDO MÉTODOS E CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS: UMA ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO PARA O SLAM “DIDATIZADO”

Neste capítulo, abordamos os componentes metodológicos da pesquisa: inicialmente, propomos uma breve reflexão sobre o problema da constituição de *corpus* para a investigação de práticas de linguagem em contextos educacionais. Em seguida, apresentamos dados relativos ao contexto e às/aos participantes da pesquisa e descrevemos globalmente as ações implementadas.

Na sequência, apresentamos uma descrição detalhada do conjunto de encontros que perfazem o percurso didático trilhado pelo grupo de participantes, incluídas as ações de realização do Slamea (Slam da Escola de Aplicação). Por fim, delimitamos o *corpus* efetivo considerado para as análises apresentadas no capítulo seguinte deste estudo (Capítulo 4).

3.1. O problema da constituição de *corpus* para a pesquisa sobre linguagem e educação

Uma pesquisa que envolve não apenas um movimento artístico/estético, mas também o desenvolvimento de uma estratégia didática a partir de tudo o que ele representa precisa de algumas noções metodológicas claras. Em um primeiro momento, faremos uma apreciação mais detalhada da noção de *corpus* e a maneira como ela pode organizar e sedimentar o material e as experiências analíticas da pesquisa. Posteriormente, faremos uma sistematização de tudo o que foi produzido na experiência pedagógica. Por fim, mas não menos importante, definiremos o conceito de experiência que, do ponto de vista analítico, é a base teórica de tudo o que foi desenvolvido no debate da tese.

Um dos pontos fortes da pesquisa em linguística, sobretudo a que trabalha com materiais escritos e visual, é a noção de *corpus*. É um tipo de estratégia que coloca aspectos analíticos já na montagem da pesquisa e na organização de seus materiais. Dessa forma, os procedimentos de pesquisa já começam na caracterização do problema e, posteriormente, na catalogação de tudo o que foi construído ao longo do percurso.

Dito isso, refletiremos sobre o já clássico texto de Bauer e Aarts (2014) que trata da construção de *corpus* para as ciências sociais e, com isso, trabalharemos suas possibilidades para as mais diversas áreas. O primeiro ponto importante de sua formulação é o modo como os autores colocam o conceito como uma espécie de alternativa lógica, nas pesquisas qualitativas, ao processo de construção de dados quantitativos. Isso significa que, do ponto de vista conceitual, não é possível, nem conceitualmente preciso, falar em uma amostra no debate qualitativo, sobretudo nos mais diversos materiais em que esse tipo de pesquisa se fundamenta. O *corpus* daria conta de um processo mais amplo que diz respeito aos significados e relações que os textos, de forma geral, expressam e mostram com relação ao problema de pesquisa selecionado. Uma coisa muito importante que precisa ser lembrada é que esse debate quanti/quali não é um julgamento sobre qual conjunto de métodos é melhor ou pior, mas sim qual deles é mais central para responder ao tipo de pergunta que é a base da pesquisa.

Na construção do argumento dos autores, é crucial notar como o problema do *corpus* considera a pluralidade e a diversidade das informações ali representadas e construídas. Outro ponto crucial, que assume um lugar central na montagem de nossa pesquisa, é que a reflexão sobre o conceito já é, em si, um procedimento de análise que precisa ser levado em consideração, na medida em que ele necessita de premissas teóricas específicas. Isso significa que, entre outras coisas, o *corpus* tem como um de seus objetivos mais diretos a detecção dos sentidos e representações presentes no material selecionado.

Bauer e Aarts argumentam que, tomando como base os sentidos mais comuns nas pesquisas em linguística, os *corpora* representam aglomerados de dados variados, dados formados por linguagem, que sedimentam e concretizam uma série de pesquisas. Com isso, tudo o que está correlacionado às escolhas e seleções diversas do material que compõem o *corpus* faz parte do processo de investigação e da estruturação dos problemas de pesquisa. É como se a etapa de construção do material fosse um elemento de análise e reflexão inicial e, por isso, fundamental da pesquisa como um todo.

É com essas bases que construímos e sistematizamos os materiais da pesquisa em dois eixos mais diversos, ou seja, nosso *corpus* está dividido em: a experiência propriamente pedagógica e o material produzido pelos alunos; o material e as práticas produzidas pela pesquisadora. Para descrevermos e refletirmos sobre todas essas questões, é necessário um aprofundamento maior nos processos e nos produtos que estão envolvidos na experiência pedagógica que é, efetivamente, a base do trabalho de campo.

3.2. Contexto e participantes da pesquisa

A Escola de Aplicação localiza-se anexa à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no Campus Butantã, Zona Oeste da capital paulista. Ela teve início em 1959, sendo, na época, uma classe experimental de 1º. ano primário, associada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo Professor Queiroz Filho (CRPE-SP). Em 1962 passou a ser denominada Escola de Demonstração e, com a extinção do CRPE-SP, vinculou-se à Faculdade de Educação. Desde 1973 passou a se chamar Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP).

A estrutura física da escola é composta por três prédios. Além do administrativo, há um específico para as salas de aula das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências Naturais e outro para as salas inclusivas e as de aula das disciplinas artísticas e esportivas. Há também, dentro dos prédios, laboratórios, auditórios, biblioteca e anfiteatro. Os alunos do Ensino Médio dispõem de armários de aço, localizados nos corredores, onde podem guardar seus materiais de estudo. A EA também possui uma considerável área externa verde, composta por horta, bosque e gramados.

Importante observar que a proposta arquitetônica de divisão em salas-ambiente possibilita que os alunos transitem pela escola entre uma aula e outra, estimulando o protagonismo e a autonomia dos adolescentes, uma vez que eles não ficam numa posição passiva de esperar o professor em sala de aula, mas, ao contrário, vão ao encontro dele, desenvolvendo certa autorresponsabilidade no cumprimento de horários, por exemplo. Além disso, os alunos frequentam espaços diferentes, já que cada professor faz sua própria organização e decoração da sala. Vale ressaltar que o trânsito é feito em área aberta e arborizada, possibilitando um respiro e uma pausa entre uma aula e outra. O exercício da caminhada no período entre as aulas, além de permitir a oxigenação e a auto percepção do corpo, proporciona a sensação de liberdade, já que tira os alunos da clausura de permanecer durante horas seguidas dentro de uma mesma sala de aula, como ocorre na maioria das escolas.

Essa disposição da arquitetura e esse uso do espaço vão ao encontro das propostas pedagógicas da escola, que se pretendem experimentais e avessas ao modo tradicional de ensino. A observação da organização física da escola nos leva às reflexões de Antonio Frago e

Agustín Escolano (2001), na obra “Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa”, em que os autores nos alertam para a importância da organização dos espaços em escolas, um tema que, segundo eles, é pouco explorado pelos pesquisadores da educação. Escolano afirma que,

a arquitetura escolar é também e por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu, obviamente, as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. (ESCOLANO, 2001, p. 26).

Segundo o arquiteto e pesquisador Rafael Patrick Shimid (2009), na dissertação “Um processo de projetar em arquitetura aplicado a uma escola”, a EA foi projetada seguindo a linha de várias escolas europeias modernas, que passaram por reformas e mudanças estruturais arquitetônicas, considerando as abordagens de pensadores e educadores como Dewey, Montessori e Steiner, que inovaram a educação com a ideia do aluno criador do próprio conhecimento. A construção da EA se alinha às perspectivas das teorias modernas da educação e da percepção que pensam o espaço-escola como um mediador cultural e um elemento significativo no currículo escolar.

Shimid (2009) afirma ainda que a concretização do projeto arquitetônico da EA não se deu apenas com arquitetos, mas, ao contrário, contou com uma equipe multidisciplinar de vários especialistas interessados no edifício escolar, como professores e pedagogos, uma vez que sem essa interação não é possível consolidar um bom projeto e, conseqüentemente, uma escola capaz de oferecer atividades apropriadas a uma educação otimizada. Dito isso, entendemos que o espaço físico da EA foi projetado de modo a considerar a mobilidade pelo espaço, valorizando a escola como lugar do desenvolvimento da própria vida do aluno e da sua conexão com o ambiente social e natural que o envolve, promovendo possibilidades de conhecimento e de compreensão mais amplos sobre si e sobre o mundo.

A entrada na escola é feita por meio de sorteio, o que torna a comunidade escolar plural. Considerando as respostas ao questionário socioeconômico aplicado, pudemos confirmar a heterogeneidade tanto dos alunos quanto dos professores. Desde raça e classe, acesso a bens culturais até gostos e hábitos socioculturais, os alunos mostraram diferenças, compondo um grupo absolutamente heterogêneo.

3.3. Sobre as ações de pesquisa

3.3.1. O projeto Negritude

Esta pesquisa de campo foi desenvolvida através do oferecimento de uma disciplina eletiva para alunos das três séries do Ensino Médio como uma das ações do Projeto Negritude da EA. A escolha pela Escola de Aplicação se deve a um convite feito pelo coordenador do projeto, o professor de Artes Marcelo D'Saleta⁵, que, já tendo desenvolvido uma atividade de *poetry slam* bem sucedida na escola, desejava implementar outras ações por entender o *slam* como atividade potencializadora da fala, da escuta e do trabalho com temas transversais e plurais, incluindo a temática da identidade racial.

O projeto Negritude tem como objetivo principal é trabalhar a história e a cultura dos povos de origem africana no mundo e discutir as questões étnico-raciais, tanto do ponto de vista cultural quanto político. Uma das ações do projeto é a criação de disciplinas eletivas, as quais são escolhidas livremente pelos alunos. Essas disciplinas são oferecidas semestralmente e, normalmente, compreendem 6 ou 7 encontros de 45 minutos cada. Isto significa que, além das matérias curriculares obrigatórias, os alunos têm a obrigatoriedade de cumprir créditos em matérias eletivas, as quais são de livre escolha e não propõem avaliações convencionais através de teste e atribuição de notas e matérias, sendo, portanto, mais livres.

No Projeto Político Pedagógico da EA, há um item destinado aos programas permanentes e aos projetos especiais para o ano letivo em questão. Programas permanentes são projetos com grupos de trabalho específicos, compostos por professores e estagiários que se dedicam continuamente a pesquisar e a elaborar propostas formativas para todos os alunos.

5 Marcelo D'Saleta é professor de Artes da Escola de Aplicação e coordenador do Projeto Negritude. Paralelamente à atividade de professor, Marcelo é autor de histórias em quadrinhos e ilustrador. Estudou design gráfico, é graduado em artes plásticas e mestre em história da arte pela USP. Publicou o álbum *Cumbe* (Veneta, 176 páginas, 2014), que aborda o período colonial e a resistência negra contra a escravidão no Brasil. O livro foi publicado em Portugal, França, Áustria, Itália, Espanha e EUA (Fantagraphics). *Cumbe* foi selecionado pelo PNLD literário de 2019 para o Ensino Médio, Plano Ler + como recomendação de leitura para escolas de Portugal e premiado no Eisner Awards 2018 na categoria Best U.S. Edition of International Material. *Angola Janga - Uma história de Palmares* (Veneta, 432 páginas, 2017) trata dos antigos mocambos da Serra da Barriga, mais conhecidos como Quilombo dos Palmares. *Angola Janga* foi agraciado pelo Prêmio Grampo Ouro 2018, HQMIX 2018, Jabuti 2018 e o Rudolph Dirks Award 2019 (Melhor Roteiro América do Sul). A obra foi selecionada pelo PNLD literário de 2019 para o Ensino Médio. O livro foi publicado também na França, Portugal, Áustria, Espanha, Polônia e EUA. A obra *Encruzilhada* (Veneta, 160 páginas), relançada em 2016, trata de violência, jovens negros e discriminação em grandes cidades.

Esses programas estão ativos há vários anos e abordam temas de caráter transversal, vinculados aos princípios e aos objetivos da escola.

O Negritude conta com a participação de professores de Artes, Sociologia, Francês, Educação Física, Ensino Fundamental I e bolsistas da FE do Programa Unificado de Bolsas (PUB). Nas reuniões, que acontecem semanalmente, são discutidas as atividades do projeto, como experiências vivenciadas durante as aulas. O atual coordenador é o professor de Artes Marcelo d'Saete, que, em entrevista a esta pesquisa, afirmou acreditar no Negritude como possibilidade de fazer com que os alunos afrodescendentes não somente busquem sua identidade étnica e racial, mas também se posicionem publicamente. Segundo ele, apesar de ser grande o número de alunos afrodescendentes na escola, a participação nos debates e nos espaços de fala é quase nula por parte das crianças e adolescentes negros. Em certo momento, a disparidade foi tão grande, que, para que os alunos negros se manifestassem nas discussões, foi necessário separar os estudantes em grupos de negros e não-negros. De acordo com Saete, os alunos brancos e não-negros monopolizavam a maior parte dos debates, mesmo sendo a questão da identidade negra o assunto tratado.

As atividades do Negritude acontecem nas aulas regulares, principalmente nas dos professores envolvidos no projeto, em diferentes momentos do ano; nas aulas do Espaço Projeto⁶, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio; no espaço democrático e nas disciplinas eletivas⁷. Marcelo d'Saete nos contou que a implementação do projeto, em 2005, se deu por duas razões principais; a recorrência de casos de preconceito racial na escola e a necessidade de atender às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e na Lei 10.639/03, complementada pela lei 11.645/08, tornando obrigatórios o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e o ensino da história e da cultura indígena. As atividades proporcionadas pelo Negritude contemplam as políticas públicas que procuram valorizar a história e a cultura afro-brasileiras, visando à educação e à transformação das relações étnico-raciais e criando pedagogias de combate ao racismo e às discriminações.

Há a promoção de eventos com convidados de diferentes áreas, principalmente ativistas, intelectuais e artistas (Semana da África, em maio, e Semana da Consciência Negra, em outubro); o estabelecimento de parcerias com professores da EA e com projetos especiais

6 O Espaço Projeto é uma aula interdisciplinar, na qual participam os projetos da escola (Negritude, Sexualidade, Integridade, EAPREVE, entre outros).

7 Os alunos têm obrigatoriedade de cursar matérias eletivas, mas podem escolher livremente quais cursar. Essas matérias não têm avaliação formal com notas.

(Programa Aprender com Cultura e Extensão). O projeto tem *blog*⁸ com registros de atividades realizadas desde 2014 e abertura para que professores de outras disciplinas possam procurá-lo para pedir opinião e sugestões sobre temas para trabalhar em sala de aula. O nome Negritude foi inspirado num movimento de libertação cultural que teve como suporte a literatura. O termo, criado pelo artista nascido na Martinica, Aimé Césaire, nos anos 1930, buscava tirar o peso negativo que a designação "negro" possuía⁹. A iniciativa contou com o apoio de diversos escritores africanos de países que falavam o francês. Além de travar uma luta contra o colonialismo, defendia que a colonização havia alterado as maneiras de pensar das sociedades africanas, por isso seria necessário um retorno às origens, valorizando as manifestações culturais tradicionais, como a escultura e a metalurgia, as religiões, a tradição oral e as danças.

3.3.2. A disciplina eletiva “Slam: uma batalha com palavras”

A pesquisadora, juntamente com o Projeto Negritude, criou uma disciplina eletiva chamada “Slam: uma batalha com palavras” que foi ministrada pela pesquisadora em parceria com poetas e artistas convidados e acompanhada por professores do Projeto Negritude. Vale dizer que o contato com a EA foi feito ainda no primeiro semestre de 2019, quando a pesquisadora já começou a participar das reuniões do Projeto Negritude. Na ocasião, a pesquisadora fez algumas ações, como entradas em aulas e oferecimento de oficinas de Slam em eventos do Negritude, com o objetivo de apresentar o Slam para os estudantes e a comunidade escolar e já cativá-los a se inscreverem na disciplina eletiva do segundo semestre.

Para garantir uma implementação bem-sucedida da disciplina eletiva sobre Slam, foram executadas diversas ações. A fase inicial desse processo envolveu uma série de etapas fundamentais, que serão detalhadamente apresentadas a seguir:

- a) Planejamento Inicial: A concepção da disciplina começou com um minucioso planejamento. Os pesquisadores e educadores envolvidos no projeto se reuniram para definir os objetivos educacionais específicos da disciplina, bem como suas metas e resultados esperados. Essa etapa foi crucial para estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento do conteúdo programático e das atividades.

8 Disponível em: <http://negritude-ea.blogspot.com>. Acesso em: nov. 2019.

9 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/aime-cesaire>. Acesso em: nov. 2019.

- b) Discussões com a Equipe do Projeto Negritudes da EA: Dado o enfoque no Slam e na valorização das negritudes, foi essencial engajar a equipe do Projeto Negritudes da Escola de Aplicação. Reuniões colaborativas foram realizadas, permitindo a troca de ideias e a incorporação de perspectivas diversas. A colaboração entre os educadores da disciplina e os membros do projeto contribuiu para alicerçar as bases pedagógicas com sensibilidade cultural e social.
- c) Pesquisas de Referências sobre Slam e Práticas Pedagógicas Inovadoras: Para enriquecer a proposta pedagógica, conduzimos algumas pesquisas de referências sobre Slam, bem como sobre abordagens inovadoras em práticas pedagógicas. O intuito era incorporar elementos inspiradores provenientes do universo artístico do Slam, bem como métodos pedagógicos contemporâneos, que promovessem o engajamento dos estudantes e o aprimoramento de suas habilidades de expressão e criação artística.
- d) Reuniões Semanais com os Membros do Projeto Negritude: Além da criação da disciplina, a participação da pesquisadora no projeto lhe atribuiu outras responsabilidades. Ela passou a atuar como membro do projeto, o que me rendeu novas funções, como a coordenação de grupos de debates, contato e recepção de convidados para eventos, entre outras atividades relacionadas às diversas ações realizadas pelo Projeto Negritudes.
- e) Planejamento das Aulas junto a Poetas Convidados: Como educadora de escrita criativa e performance, o convite a poetas do circuito da literatura marginal, dos saraus e slams de São Paulo para ministrar oficinas revelou-se uma estratégia enriquecedora. A experiência e conhecimento desses convidados contribuíram para enriquecer a abordagem pedagógica da disciplina.
- f) Participação em Reuniões e Grupos de Discussão do Slam Interescolar: O objetivo da disciplina eletiva era criar uma comunidade de Slam dentro da EA e selecionar um representante para participar do campeonato estadual, o Slam Interescolar de São Paulo. Como parte desse processo, a pesquisadora participou ativamente das reuniões e grupos de discussão do Slam Interescolar, que seguem uma abordagem colaborativa e democrática com a participação de todas as escolas inscritas.
- g) Participação em Cursos de Formação proporcionados pelo Slam Interescolar: A organização do campeonato estadual oferece formação teórico-metodológica às escolas inscritas. Como educadora da disciplina sobre Slam, a pesquisadora participou de cursos

de escrita, corpo, voz e performance, totalizando uma carga horária de 12 horas. Essa formação contribuiu para aprimorar suas habilidades de ensino e o conteúdo abordado nas aulas.

- h) Organização e Produção de Material de Divulgação da Eletiva: Para divulgar a disciplina, a pesquisadora fez algumas entradas em aulas de professores para apresentar o Slam. Nessas participações, a pesquisadora exibia vídeo sobre Slam e conversava sobre o movimento. Além disso, todos os professores do Projeto Negritudes divulgavam a eletiva em suas aulas.

Essas ações iniciais representaram uma fase crucial de preparação, permitindo a construção de uma disciplina sólida e alinhada aos princípios do Projeto Negritudes. A integração do Slam como ferramenta educacional e cultural foi resultado de um processo colaborativo e informado, que valorizou a diversidade de perspectivas e fundamentou-se em práticas pedagógicas inovadoras. Ao descrever essas etapas, buscamos fornecer uma visão abrangente da base estrutural da disciplina, fundamentada em planejamento estratégico e pesquisa acadêmica.

3.3.2.1. Proposta pedagógica da disciplina eletiva

A disciplina eletiva teve como propósito o estudo aprofundado do movimento cultural Slam, aliado à criação de poemas autorais pelos alunos, visando sua participação tanto no slam interno da escola quanto no Slam Interescolar de São Paulo. Durante o curso, promovemos estudos e experimentações na poesia, explorando suas vertentes expandidas, que envolvem a performance e as artes visuais, assim expandindo o texto escrito para outras duas manifestações: a oral, através da construção de performances para os poemas, e a visual, por meio da publicação dos poemas em formato de fanzine. Além dessas abordagens artísticas, dedicamos atenção à dimensão política e cultural do slam e da poesia, refletindo sobre sua influência na formação de identidades individuais e coletivas.

Com o objetivo de alcançar essas metas, conduzimos leituras orais de textos teóricos sobre poesia, exibimos videopoemas, trechos do documentário “Slam: voz de levante”, gravações de performances poéticas e videoclipes. Além disso, proporcionamos apresentações ao vivo com poetas convidados e disponibilizamos diversas zines de poesia para os alunos explorarem. Através de exercícios de escrita criativa, experimentamos diversas abordagens

tanto na expressão vocal quanto na gestualidade para apresentação oral dos poemas. A criação de uma imagem visual foi realizada através da elaboração da fanzine, contribuindo para enriquecer ainda mais a experiência artística dos estudantes.

Buscamos, conscientemente, explorar essa multiplicidade semiótica não apenas para considerar as culturas de referência dos alunos, mas também para agenciá-las a obras e artistas desconhecidos por eles. Essa abordagem ampliou significativamente o repertório cultural de todos os envolvidos, incluindo os alunos, os professores do projeto Negritude, os poetas convidados e a pesquisadora responsável. Ao fazermos isso, o processo de ensino-aprendizagem da poesia alinhou-se com a concepção de pedagogia dos multiletramentos, conforme delineado por Roxane Rojo (ROJO & MOURA, 2012). Essa abordagem enriquecedora e inclusiva permitiu uma maior proximidade entre os participantes e a ampliação de suas habilidades e conhecimentos literários.

A pedagogia de multiletramentos, na ótica de Roxane Rojo, é uma abordagem educacional que reconhece a importância de desenvolver as habilidades de letramento em múltiplas linguagens e modalidades. Ela destaca que o conceito tradicional de letramento, baseado apenas na alfabetização em língua escrita, tornou-se insuficiente na era da tecnologia e da diversidade cultural.

Nessa perspectiva, a pedagogia de multiletramentos visa promover o ensino e a aprendizagem que considerem as diversas práticas de leitura e escrita presentes na sociedade atual, tais como a leitura de textos impressos, a leitura de imagens, a escrita em diferentes mídias, entre outras formas de comunicação. A ideia é que os alunos desenvolvam a capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes linguagens e mídias, de forma crítica e reflexiva.

Essa abordagem enfatiza a importância de valorizar e incorporar as culturas e experiências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a diversidade linguística e cultural presente na sala de aula. Ao adotar a pedagogia de multiletramentos, os educadores têm a oportunidade de proporcionar uma educação mais inclusiva e relevante, preparando os alunos para serem cidadãos informados, críticos e capazes de se comunicar efetivamente em um mundo cada vez mais complexo e globalizado. Nas palavras da autora:

trabalhar com multiletramentos (...) caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO & MOURA, 2012, p. 08)

As considerações feitas sobre a abordagem de multiletramentos mostram-se altamente pertinentes no contexto educacional atual. A citação de Roxane Rojo e Eduardo Moura reforça a importância de trabalhar com as culturas de referência dos alunos, bem como com os gêneros, mídias e linguagens que lhes são familiares. Ao fazer isso, é possível promover um ensino mais crítico, pluralista, ético e democrático, permitindo que os alunos exerçam agência sobre os textos e discursos que lhes são apresentados.

A busca por um enfoque que amplie o repertório cultural dos estudantes é especialmente relevante para a disciplina sobre Slam, que busca explorar a multiplicidade semiótica presente nas diversas formas de expressão artística. Ao agenciar as culturas de referência dos alunos a obras e artistas desconhecidos por eles, a disciplina se coloca como uma possibilidade de ampliação do conhecimento cultural e a valorização das diversas vozes e expressões presentes na sociedade.

A pedagogia de multiletramentos também destaca a importância da diversidade linguística e cultural presente na sala de aula, reconhecendo a singularidade de cada aluno e valorizando suas vivências e experiências. Ao adotar essa abordagem inclusiva, os educadores proporcionam uma educação mais significativa e relevante, preparando os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo e globalizado.

Portanto, ao alinhar o processo de ensino-aprendizagem da poesia com a concepção de pedagogia dos multiletramentos, a disciplina sobre Slam foi concebida com o objetivo de proporcionar uma maior proximidade entre os participantes e possibilitar a ampliação de suas habilidades e conhecimentos literários de forma crítica e reflexiva. O uso dessa abordagem teve como propósito a contribuição para o desenvolvimento artístico dos alunos e também para sua formação como cidadãos informados, críticos e conscientes do potencial transformador da poesia e das diversas formas de expressão cultural.

O planejamento do curso seguiu a mesma linha de pensamento, buscando considerar a cultura de referência dos Slams. Com o objetivo de promover uma integração entre os letramentos sociais e o letramento escolar, nossa proposta pedagógica foi meticulosamente moldada, incorporando os princípios, diretrizes e metodologia do coletivo Slam da Guilhermina, que é o fundador e realizador do Slam Interescolar de São Paulo. A colaboração essencial do poeta-formador Daniel Minchoni, que participou ativamente na elaboração e

execução de duas aulas e contribuiu significativamente na realização do nosso próprio Slam, o Slamea, foi um marco fundamental para a condução do curso.

Ademais, a participação da pesquisadora em grupos de discussão do Slam Interescolar de São Paulo e nos cursos de formação promovidos pelo Slam da Guilhermina agregou um valioso conhecimento à nossa abordagem pedagógica. Essas experiências enriquecedoras nos permitiram aprofundar nossa compreensão dos letramentos sociais presentes no universo do slam, nos possibilitando planejar a criação de uma atmosfera educativa mais inclusiva e envolvente para os alunos.

Além das contribuições do poeta-formador e da pesquisadora, buscamos a colaboração de outros artistas e poetas do circuito dos Slams e saraus de periferia de São Paulo, como Victor Rodrigues e a coletiva A4 mão zines, liderada pelos poetas e artistas visuais João Innecco e Carmem Garcia. Essas parcerias foram fundamentais para nos oferecer uma visão mais ampla e inspiradora das múltiplas linguagens e expressões artísticas presentes no cenário do Slam contemporâneo.

A busca em alinhar nossa proposta pedagógica com os propósitos do coletivo Slam da Guilhermina foi motivada pela convicção de que dessa forma podemos explorar e valorizar ainda mais as culturas de referência sociais e, assim, promover uma educação que abraça as diversas vozes e vivências presentes em nossa sociedade como um todo. Acreditamos que essa abordagem colaborativa e inclusiva representa uma oportunidade para aprimorar as habilidades literárias dos alunos e, ao mesmo tempo, despertar um senso crítico em relação ao potencial transformador da poesia e das expressões culturais. Essa união entre o letramento social e o letramento escolar visou possibilitar uma reflexão profunda na formação de cidadãos mais conscientes, participativos e conectados com as complexidades do mundo contemporâneo. Acreditamos que, ao incorporar as propostas pedagógicas do movimento social Slam da Guilhermina, poderíamos consolidar uma perspectiva educacional enriquecedora, capaz de ampliar horizontes e proporcionar experiências significativas e relevantes aos alunos, além de estabelecer uma conexão genuína entre o contexto escolar e a riqueza cultural que permeia suas vidas.

3.3.2.2. Sobre a agência dos estudantes e a constituição do espaço de sala de aula

Na organização das atividades, optamos deliberadamente por estruturar a sala de aula em formato de roda, com o objetivo de envolver todos os estudantes e promover o desenvolvimento da autonomia e coletividade. A ideia era construir um espaço de diálogo, no qual os alunos pudessem expressar-se livremente e aprender de forma colaborativa, olhando uns para os outros e compartilhando suas experiências e perspectivas. Essa disposição física da roda de conversa costuma incentivar o diálogo entre os participantes, fomentando uma maior conexão e integração entre eles.

Ao optarmos por essa dinâmica, nosso objetivo era criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde cada voz fosse valorizada e respeitada. Nesse sentido, almejamos encorajar ativamente os estudantes a assumirem um papel central em sua própria jornada de aprendizagem, permitindo-lhes sentir-se empoderados para expressar suas ideias e contribuir para a construção coletiva do conhecimento. A disposição espacial em formato de roda tinha o propósito de estimular a criatividade dos alunos, proporcionando-lhes a liberdade de experimentar diferentes formas de expressão e, assim, desenvolver suas habilidades de comunicação verbal e não verbal.

Em resumo, essa proposta organizacional dos estudantes reflete nossa crença na importância de contemplar as diversas vivências presentes na sala de aula. Por meio dessa disposição espacial, esperávamos incentivar o engajamento dos alunos, promover a reflexão crítica e despertar a consciência sobre o potencial transformador da poesia e das diversas expressões culturais. Essa abordagem pedagógica, inspirada também pelos princípios e metodologia do coletivo Slam da Guilhermina, teve como propósito promover uma educação mais participativa, democrática e conectada com as realidades dos estudantes.

A análise da disposição do espaço escolar e seu impacto na aprendizagem não é um ineditismo desta pesquisa; ao contrário, baseamo-nos em estudos de pesquisadores que exploram como o ambiente e a organização dos estudantes afetam diretamente os processos educacionais. O livro *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*, de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano (FRAGO & ESCOLANO, 1998), é uma obra significativa que aborda essa temática. O objetivo do livro é promover a reflexão sobre a escola como um lugar onde se desenvolvem subjetividades e relações entre os sujeitos e o espaço que eles experimentam.

Agustín Escolano e Antonio Viñao Frago ampliam nossos horizontes em relação às questões pedagógicas da contemporaneidade, uma vez que nos convidam a considerar o espaço-tempo escolar como um elemento intrínseco ao currículo. Ao adotar essa perspectiva, somos incentivados a compreender como o ambiente escolar, sua arquitetura e organização física influenciam diretamente na formação dos estudantes e nas dinâmicas de aprendizagem. Os autores nos levam a reconhecer a importância de criar espaços educacionais acolhedores, inclusivos e propícios ao desenvolvimento pleno dos estudantes, permitindo que eles se sintam parte ativa e protagonista do processo educativo.

Essa visão holística do currículo, que contempla não apenas os conteúdos e metodologias, mas também o ambiente físico e as interações sociais, enriquece nossa compreensão da educação como um processo complexo e multifacetado, abrindo caminhos para a construção de uma educação mais significativa e transformadora.

Os autores se baseiam nas teorias de Michel Foucault, especialmente no conceito de tecnopolítica disciplinar, para compreender como as estruturas físicas das escolas podem ser utilizadas como dispositivos de controle e regulação do comportamento e das mentes dos indivíduos. Uma das principais discussões do livro está relacionada à distribuição espacial nas salas de aula, que geralmente seguem um modelo hierárquico, com fileiras de carteiras voltadas para o professor. Esse arranjo pode reforçar uma dinâmica de poder autoritária, em que o professor detém o protagonismo do processo educativo e os alunos são colocados em uma posição passiva de receptores de conhecimento.

De acordo com os autores, essa disposição espacial pode limitar a autonomia dos estudantes, restringindo suas possibilidades de expressão e participação ativa no processo de aprendizagem. Além disso, essa estrutura pode reforçar uma visão unidirecional do ensino, em que o conhecimento é transmitido de forma verticalizada, sem espaço para a troca de experiências e diálogo entre os alunos.

Diante desse cenário, os pesquisadores propõem a necessidade de repensar a concepção do espaço escolar como um elemento central para a construção de uma educação mais democrática, participativa e inclusiva. A partir de uma abordagem que valorize a interação, a colaboração e o diálogo entre os estudantes, é possível criar ambientes educacionais mais estimulantes, que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos e a construção de suas identidades como sujeitos críticos e reflexivos. A obra é um verdadeiro convite a educadores, gestores e pesquisadores para refletirem sobre a importância do espaço físico como elemento

constitutivo do processo educativo e como esse espaço pode ser repensado para promover uma educação mais emancipadora e transformadora para todos os envolvidos na comunidade escolar.

Outra pesquisa de grande relevância que destaca a questão da organização e disposição espacial dos sujeitos é a de Muniz Sodré, que, na obra *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira* (SODRÉ, 2002), argumenta sobre o espaço como elemento central na análise do fenômeno cultural. O livro de Sodré é uma obra relevante e provocativa que aborda questões fundamentais sobre a formação da sociedade brasileira a partir da perspectiva da cultura negra. O autor apresenta uma análise profunda e original sobre as formas sociais negras e a sua influência na construção da cultura brasileira. Sodré explora o papel dos terreiros de candomblé e outras manifestações culturais afro-brasileiras como espaços de resistência, preservação da cultura e produção de identidades na sociedade brasileira.

A importância histórica e cultural dos terreiros como locais onde os valores, tradições e conhecimentos das culturas africanas foram preservados e transmitidos de geração em geração é o ponto principal levantado pelo autor. Além disso, Sodré examina como essas formas sociais negras influenciaram a sociedade brasileira como um todo, especialmente nas grandes cidades, contribuindo para a construção de uma identidade cultural única e plural. Outro ponto fundamental da obra é a abordagem das relações raciais no Brasil e como a forma social negro-brasileira se manifesta no contexto urbano. Sodré discute como o racismo e a discriminação racial afetam as experiências e vivências da população negra na cidade, contrastando com a riqueza e a diversidade cultural que essa comunidade traz para a formação da sociedade brasileira.

Por meio de uma abordagem interdisciplinar, o autor mescla elementos da sociologia, antropologia, história e estudos culturais para apresentar uma análise complexa e aprofundada sobre a contribuição da cultura negra para a formação do Brasil contemporâneo. Sodré também provoca reflexões sobre a importância do reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira como parte integrante da identidade nacional, bem como a necessidade de superar as desigualdades e preconceitos raciais ainda presentes na sociedade brasileira.

Entre as questões levantadas por Sodré na obra, vale destacar a ênfase que o autor dá na relação entre o ser humano e o espaço-lugar, reconhecendo o impacto direto que o ambiente físico exerce sobre o comportamento humano. O autor destaca que a modificação dessa dimensão espacial em uma cultura específica provoca mudanças ou transformações sociais de

grande relevância. Essa compreensão aprofundada da interação entre indivíduos e o espaço ressalta a importância de considerar os aspectos espaciais em análises culturais e sociais, oferecendo uma nova perspectiva para compreender os fenômenos e processos que moldam a sociedade contemporânea (SODRÉ, 2002, p. 17).

Para ilustrar sua tese, Sodré busca apoio na “hipótese bororo”, aventada por Paul-Lévy, a partir do texto em que Lévi-Strauss mostra como os salesianos conseguiram catequizar os Bororos através da mudança na estrutura organizacional da população. Os Bororos, que viviam em aldeias circulares, foram obrigados a romper com a sua estrutura tradicional de organização quando passaram a viver em faixas à moda europeia, pela imposição da catequização salesiana. De acordo com Sodré, “Ao romper com a estrutura tradicional do espaço construído – que se relaciona diretamente com práticas sociais e ritualísticas –, os missionários provocaram o desmoronamento das marcas simbólicas básicas do grupo indígena” (SODRÉ, 2019, p. 17).

Paralelamente à história dos Bororos, Sodré traz à cena a sociedade ateniense, quando esta decide mudar as disposições espaciais da cidade. Ao lado das casas privadas, passa a existir um centro em que os negócios públicos são debatidos e que representa tudo de comum à coletividade como tal. Nesse centro (a ágora), cada cidadão é igual ou semelhante a outro. Ou seja, a nova organização fez nascer uma sociedade em que as relações entre os homens passaram a ser simétrica e o universo político, baseado na reciprocidade. Sodré pontua ainda que pelo modo de se instalar no espaço, as sociedades – sejam arcaicas ou históricas – singularizam-se, mostrando assim o seu real. Segundo o autor, “Para todo e qualquer indivíduo da chamada “periferia colonizada” do mundo, a redefinição da cidadania passa necessariamente pelo remanejamento do espaço territorial em todo o alcance dessa expressão” (SODRÉ, 2019, p. 19).

A roda, de acordo com o sociólogo, é uma organização de espaço ancestral que objetiva o exercício da escuta ativa e da participação autônoma, seguida da compreensão de que todos têm a sua vez de participar. Sodré explora a roda como uma forma de organização de espaço ancestral, especialmente presente nas tradições culturais afro-brasileiras, como nos terreiros de candomblé. Nessa concepção, a roda é muito mais do que uma simples disposição física; ela carrega consigo significados e simbolismos que transcendem sua estrutura física.

Para Sodré, a roda representa um espaço de encontro, comunhão e participação coletiva. É um local onde a escuta ativa é valorizada, permitindo que cada indivíduo tenha sua vez de se expressar e ser ouvido. Essa organização espacial promove a igualdade e a autonomia, pois todos têm a oportunidade de participar ativamente da conversa ou atividade que está ocorrendo.

Além disso, a roda também é vista como uma forma de expressão de pertencimento e identidade cultural. Ela remete às tradições ancestrais dos povos africanos e afrodescendentes, que têm na comunidade, na coletividade e na valorização das vozes individuais elementos fundamentais de suas culturas. Através da roda, essas comunidades reforçam suas raízes, celebram sua cultura e fortalecem seus laços sociais.

No contexto educacional, a adoção da roda como forma de organização espacial pode ser vista como uma tentativa de aproximar o ambiente escolar das raízes culturais de determinados grupos sociais, proporcionando um espaço mais acolhedor e inclusivo para os estudantes. A roda também incentiva a interação entre os alunos, promovendo a troca de ideias e o diálogo aberto, o que contribui para um ambiente mais participativo e democrático de aprendizagem.

Essa concepção de organização em roda apresentada por Muniz Sodré ressalta a importância do espaço físico na formação das relações sociais e da identidade cultural. Ao adotar essa prática, pode-se criar um ambiente educacional mais enriquecedor, que valorize as vozes de todos os participantes e favoreça o aprendizado coletivo e colaborativo.

Nesse contexto, o propósito principal da organização dos alunos em roda durante as aulas da disciplina eletiva de Slam não se limita apenas à aprendizagem de conteúdos específicos, mas sim a uma reflexão prática sobre como abordamos e discutimos esses conteúdos dentro da escola. Ao nos depararmos com essa abordagem, surge o questionamento sobre o potencial do nosso trabalho pedagógico, interligado com as práticas culturais do Slam, para reconfigurar os modos de ensinar e aprender, bem como a própria estrutura escolar. Dessa forma, além das questões relacionadas aos conteúdos ricos em múltiplas semioses e temáticas de identidade e política, passamos também a considerar como o Slam nas escolas pode impactar nas formas, nos métodos e na própria organização espacial da escola.

Essas reflexões nos impulsionam a fomentar uma proposta pedagógica que vai além dos limites tradicionais, abrindo espaço para novas possibilidades e olhares sobre a educação. Acreditamos que a adoção da roda de trocas e a interação colaborativa dos alunos durante as aulas de Slam contribuem para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, participativo e democrático. Essa dinâmica proporciona uma experiência de escuta ativa e participação autônoma, reforçando a compreensão de que todos têm sua vez de se expressar e contribuir com o conhecimento coletivo.

Ao desafiarmos as estruturas convencionais e trazermos para o cenário escolar elementos inspirados nas práticas culturais das comunidades de Slam, criamos uma atmosfera propícia para repensar as práticas educacionais. A roda de conversa, por exemplo, tem raízes ancestrais que buscam a horizontalidade nas interações, incentivando a troca igualitária de ideias e experiências. Essa abordagem não apenas amplia as perspectivas dos alunos, mas também os empodera como agentes ativos em seu processo de aprendizagem.

Com isso, almejamos não somente a aquisição de conhecimento sobre poesia e expressão artística, mas também uma transformação mais profunda, que atinja o próprio tecido escolar. Através da valorização da voz de cada estudante e do incentivo ao diálogo, esperamos instigar reflexões sobre a relação entre espaço, metodologia e o desenvolvimento das habilidades críticas e colaborativas dos alunos.

Assim, ao incorporar o Slam nas escolas e adotar a organização em roda como uma ferramenta pedagógica, vislumbramos o potencial dessa abordagem em quebrar paradigmas e moldar uma educação mais inclusiva, participativa e sensível à pluralidade de vozes e vivências presentes em nossa sociedade. Acreditamos que a intersecção entre a cultura do slam e a estrutura escolar pode ser um caminho promissor para a formação de cidadãos engajados, críticos e reflexivos, capazes de transformar a si mesmos e o mundo à sua volta.

3.4. Sobre o percurso didático trilhado

Nesta seção, será apresentado o percurso didático trilhado pelo grupo de participantes, que consiste em um conjunto de seis aulas. Cada aula é acompanhada por um plano de aula, no qual são descritas as habilidades, competências, componente curricular, campo de atuação, prática de linguagem, objetivos e objetos de aprendizagem. Essas informações foram elaboradas com base no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio.

O plano de aula inclui a metodologia, os materiais, os conteúdos de suporte e a estratégia de desenvolvimento da aula. Após a apresentação de cada plano de aula, segue uma breve descrição sobre seu desenvolvimento.

<i>Aula 1: Apresentação do Slam com o poeta Daniel Minchoni</i>

Plano de Aula 1

Título	O que é o Slam?, com o poeta Daniel Minchoni
Área	Linguagens e suas tecnologias
Competência específica de área	6 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
Habilidades específicas de área	(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
	(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
	(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.
Componente Curricular	Língua Portuguesa
Campo de atuação	Artístico-literário
Prática de linguagem	Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

Habilidade específica de Língua Portuguesa	(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.
Objetivos de aprendizagem:	Ampliar e diversificar o conhecimento de gêneros textuais;
	Possibilitar o reconhecimento das condições de produção que envolvem a circulação de textos;
	Promover o desenvolvimento da criticidade a respeito de uma produção ou um evento cultural;
	Fomentar produções das culturas juvenis contemporâneas;
	Aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária da juventude.
Objeto de aprendizagem:	Gênero Textual Slam - apresentação e sensibilização
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ● estudantes organizados em roda; ● aula expositiva dialogada com exibição de vídeos; ● apresentação de performances ao vivo com o poeta Daniel Minchoni.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> ● quadro, computador com acesso à internet, projetor.
Conteúdos de suporte	<ul style="list-style-type: none"> ● trailer do documentário Slam Voz de Levante: https://www.youtube.com/watch?v=Yo5DBjMz6Nc ● minidoc sobre Slam Interescolar: https://www.youtube.com/watch?v=lnp1YHHwBZY ● performances em slams: https://www.youtube.com/watch?v=8zW8gZjdl5I&t=658s https://www.youtube.com/watch?v=dWi3rkhHuxY https://www.youtube.com/watch?v=w0PxxNhy4OY&t=509s https://www.youtube.com/watch?v=dnLWnQmp_0Q

		<p>https://www.youtube.com/watch?v=q66on8h6734</p> <ul style="list-style-type: none"> ● vídeo-poemas: https://www.youtube.com/watch?v=M-BmxfyxB2g https://www.youtube.com/watch?v=Ig771-c8niQ https://www.youtube.com/watch?v=4e681uP-xh8 https://www.youtube.com/watch?v=uFG1h4NQqLU
Aula	Abertura	<ul style="list-style-type: none"> ● apresentação da proposta e objetivos da eletiva; ● avaliação diagnóstica (investigação do que os estudantes sabem sobre slam e o que os moveu a se matricular em na eletiva).
	Desenvolvimento	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● breve história do slam e sua chegada no Brasil; ● regras gerais do campeonato; ● apresentação de diferentes comunidades de slam no Brasil; ● conceito de performance e sua relação com a poesia.
	Finalização	<ul style="list-style-type: none"> ● recapitular o que foi discutido na aula; ● reforçar que a partir das próximas aulas serão criados poemas e performances para uma apresentação final no campeonato de slam que será feito na escola.

Descrição de Aula 1

Essa primeira aula teve como objetivo apresentar a proposta da disciplina eletiva e fazer uma breve exposição da poesia falada, do Slam de uma maneira geral e do Slam Interescolar. Recebemos Daniel Minchoni, poeta formador do Slam Interescolar, que fez uma aula expositiva, em tom de conversa informal, com uso de gírias e português coloquial, de modo a deixar os adolescentes bem à vontade. Além de performances de poesia ao vivo do Daniel Minchoni, foram exibidos alguns vídeos de diferentes Slams, com o intuito de mostrar as particularidades de cada comunidade. Videopoemas produzidos por poetas da cena dos *slams* também foram exibidos para apresentar o vídeo como modo contemporâneo de publicação de poemas.

No primeiro momento da aula, o poeta Daniel Minchoni se apresentou dizendo que é paulistano, mas se considera um poeta potiguar, já que sua formação enquanto poeta ocorreu no Rio Grande do Norte, onde morou por alguns anos. A partir dessa afirmação, fez uma breve explanação da cena da poesia no Rio Grande do Norte, que, segundo o poeta, é permeada pela poesia-performance. Os alunos questionaram o poeta a respeito do conceito de performance.

Então, ele disse que a poesia-performance é quando o texto é despreendido do papel, quando a poesia é falada e gesticulada, quando o poeta põe seu corpo à prova e usa da sua fisicalidade para dizer. Segundo Minchoni, a poesia falada convoca a escuta, o leitor torna-se espectador e, conseqüentemente, reage corporalmente ao poema a que escuta/assiste e desconstrói a ideia erudita de que a poesia é algo do livro publicado.

Exemplo 1: Transcrição de excerto de exposição oral de Daniel Minchoni

tem muita gente que pensa que poesia é ali o livro e diz ‘ah, não eu não gosto de poesia’; é muito comum até a gente ter um certo trauma com a poesia porque tem essa coisa da poesia que colocam pra nós, lá no Rio Grande do Norte, a poesia é muito mais falada do que escrita, e essa poesia falada, eu, particularmente, acho muito mais interessante porque tem esse conteúdo físico, tem o contato físico com o poeta, às vezes, o poeta fala e baba na cabeça da gente e te faz se mover e se incomodar de alguma forma com o cuspe; então é super divertido, mas, pra não enrolar muito na conversa, eu vou fazer um poema do João Xavier, um poeta potiguar que eu gosto muito.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Segue o poema de João Xavier:

viver ainda vai me matar.
viver é uma benesse.
um biscoito da sorte recheio stress.
viver é travessia irregular que se desvia para fora de ser e de lugar
não é causa nem efeito e pra travessia não há jeito.
atravessar é fatal
só há um leito de lama e lodo no final
caí nessa travessia
sequer me perguntaram se eu queria
e de repente me vem poesia/querendo correr uma maratona por dia

tico e teco
tico e teco
tic e tac
tic e tac
tique e toc
tic e tac
‘tic tac o tempo vai passando e a gente aqui sentado no banquinho conversando’

viver ainda vai me matar.
viver é uma benesse.
um biscoito da sorte recheio stress.
viver é travessia irregular que se desvia para fora de ser e de estar
não é causa nem efeito e pra travessia não há jeito.
atravessar é fatal
só há um leito de lama e lodo no final
caí nessa travessia/sequer me perguntaram se eu queria
e de repente me vem poesia

querendo correr uma maratona por dia

não sei o que me quer a poesia,
 essa mulher que me fantasia e me consome
 só sei que ela está a me levar e não sei o lugar onde ela se esconde
 e se a sinto roçar
 quando vou olhar ela já me some
 esqueço até meu nome
 é minha menina levada, danada,
 estou sempre a perguntar sua morada
 e ela me diz
 muito maleducada:
 não te direi
 pois devo te lembrar
 que és apenas um rapaz
 um aprendiz
 de mim
 não sabes nada

eita poesia danada.

Minchoni escolheu um poema metalinguístico em que o sujeito lírico estabelece um diálogo com a poesia personificada. Ele fez sua performance a que os alunos assistiram com muita atenção, parecendo ter sido abduzidos pela apresentação. E depois dos aplausos dos alunos, o poeta disse que estava ali pra falar um pouco sobre essa tal senhora que às vezes é jovem e nem sempre é boazinha. Seguiu perguntando quem escreve ou gosta de poesia na classe. Ninguém se manifestou, então, a pesquisadora Maira Mesquita perguntou qual a razão de eles terem se matriculado na disciplina. Uma das alunas respondeu: “pra saber se eu vou gostar de poesia, ué” e Minchoni disse: “começou poeta já, se é curioso já tem um quê de poeta aí dentro e eu sou capaz de apostar que todo mundo aqui rabisca alguma coisinha, mesmo que tenha vergonha de dizer e de mostrar, ou tô errado?”.

E emendou sua pergunta com algumas informações sobre Paulo Leminski. Segundo Minchoni, Leminski fazia um paralelo entre a idade da pessoa e a escrita de poesia e dizia que com 15 anos todo mundo escreve alguma coisa, com 20 já fica mais difícil porque vêm as atribulações da vida diária, com 25 já vai diminuindo e continuar fazendo poema com 30, 40, 50 já é uma profissão de fé, somava a isso também o exercício da leitura de poesia, que é algo tão raro, que, para Leminski, uma pessoa podia ser considerada poeta só de ler poesia. Minchoni salientou também que Leminski profetizou o que acontece hoje: o poeta concretista dizia que o futuro da poesia seria o vídeo. E, de fato, hoje, cada vez mais os poetas se utilizam desse recurso para publicizar seus textos.

Pegando esse gancho, Minchoni exibiu três videopoesias (chicalinas¹⁰; é óbvio sandyjr¹¹ e mariana¹²) de sua autoria e um vídeo de sua performance do cinzasão¹³ no Slam Resistência¹⁴. Minchoni retomou sua exposição, após exibição dos vídeos, desculpando-se sobre a presença de “palavrão” no último deles e fala a respeito do uso de palavras consideradas de baixo calão na língua portuguesa:

Exemplo 2: Transcrição de excerto de exposição oral de Daniel Minchoni

acho importante a gente falar um pouquinho do palavrão, que é muito recorrente nos slams e é como outra palavra qualquer, que não me ouçam os grandes defensores da língua polida e tal ((olha para a porta da classe certificando-se de que está fechada)), mas ela precisa fazer sentido dentro da frase, então, falar palavrão só pra falar não faz sentido (...) cê usaria a palavra morango no meio de uma frase se não tivesse sentido usar ela ali? o palavrão é a mesma coisa, precisa ter sentido senão não vale.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

E deu continuidade à sua exposição dizendo que mostrou diferentes vídeos não só para que os alunos conhecessem essa forma de publicação de poemas, mas, principalmente, para que ficasse entendido que qualquer um desses poemas poderia ser falado num Slam, inclusive o último, que é a gravação de uma de suas participações no Slam Resistência. Daniel Minchoni buscou desmistificar com os alunos uma ideia que tem se cristalizado de que existe um poema ideal para Slam, que seriam os poemas com características próximas aos panfletos políticos.

Uma das comunidades de Slam responsável pela disseminação do campeonato no Brasil é justamente o Slam Resistência, que teve seus vídeos viralizados na internet. O coletivo Resistência é formado por artistas diretamente ligados ao rap e ao ativismo político e usam como grito versos do rapper Sabotage. Desse modo, constroem uma ambientação de embate político e ativismo em seus campeonatos, ambientação esta que se difundiu pelos vídeos e acabou possibilitando a crença de que poemas de Slam precisam ter uma estética semelhante ao rap, o que pode ou não acontecer, pois não é uma regra. Então, o que Minchoni buscou com a amostragem desses primeiros vídeos foi desmistificar a existência de um formato ideal,

10 Disponível em: chicalinas - daniel minchoni.

11 Disponível em: é óbvio sandyjr.

12 Disponível em: mariana - daniel minchoni.

13 Disponível em: cinzasão - daniel minchoni.

14 O Resistência é uma comunidade de Slam que ocupa a escadaria da praça Roosevelt, no centro de São Paulo, toda primeira segunda-feira do mês para batalha de *Poetry Slam*. Disponível em <https://www.facebook.com/slamresistencia>.

porque, segundo ele, no Slam a pessoa tem que dizer o que está com vontade e falar da maneira como ela deseja.

Depois disso, Minchoni apresentou as regras do campeonato para os alunos, quais sejam: 1) poema autoral, 2) até três minutos de duração e 3) ausência de instrumentos musicais e objetos cênicos. Uma das alunas questionou, então, sobre o uso da lama e da massinha nos vídeos por ele apresentados. E ele explicou que apresentou vídeos fora do contexto de Slam para que eles conhecessem os usos que os poetas e artistas fazem da poesia na contemporaneidade e para salientar os diferentes tipos de textos que podem estar presentes numa batalha de Slam, mas que no campeonato não pode, de fato, usar objetos nem figurinos, a arena deve ser protagonizada apenas pelo corpo-voz do poeta.

Aproveitou a dúvida da aluna para falar que o celular e o caderno podem estar presentes na apresentação para que o poeta leia seu poema, porque decorar o texto não é uma regra do campeonato, mas que o celular e o caderno não podem ser transformados em objetos de cena. Minchoni falou também que fora do Brasil vê-se com mais frequência poetas lendo; de acordo com ele, aqui convencionou-se a pontuar melhor os poetas que decoram em detrimento dos que leem, talvez porque quando se decora, consegue-se interagir mais com o público, olhar para as pessoas presentes e o contato físico e a interação são elementos muito fortes e marcantes de nossa cultura.

Dando sequência, Minchoni contou um pouco sobre o surgimento do Slam nos EUA, sua expansão pelo mundo e sua chegada ao Brasil. Ele exibiu o trailer do documentário Slam voz de levante¹⁵, dirigido por Roberta Estrela D'alva e sugeriu que os alunos assistissem ao filme para conhecer um pouco mais a fundo sobre a história do Slam no Brasil. O poeta contou um pouco sobre algumas inventividades do Slam em nosso país.

Nos diversos países do mundo, os Slams normalmente acontecem em locais fechados como bares, pubs e, até, teatros. O primeiro Slam brasileiro, o ZAP, acontecia na sala de ensaio do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos e hoje acontece de forma itinerante em locais fechados, porém gratuitos, da cidade de São Paulo. Já o segundo Slam brasileiro, o Slam da Guilhermina¹⁶, que é a comunidade de Slam que organiza o Slam Interescolar, nasceu mostrando a inventividade dos brasileiros. O Guilhermina é a primeira comunidade de Slam *que optou por* realizar a batalha em espaço aberto e público, consagrando-se como o primeiro

15 Disponível em: Slam - Voz de Levante | Trailer Oficial.

16 Disponível em: Slam da Guilhermina - A Grande Final.

Slam de rua do mundo. A competição acontece na praça externa ao metrô Guilhermina-Esperança, na Zona Leste de São Paulo.

A terceira comunidade de Slam no Brasil é o Menor Slam do Mundo, fundada pelo poeta Daniel Minchoni, que mostra mais uma inventividade do Slam em nosso país, uma vez que quebra a regra dos 3 minutos. No Menor Slam do Mundo, os poetas são desafiados a apresentarem um poema de até 10 segundos. Para aumentar o desafio, Minchoni criou também o Mini Menor Slam, com poemas de até 3 segundos e o Nano Slam, com poemas de até 1 segundo. Ele apresentou então um vídeo do Menor Slam do Mundo¹⁷ e ilustrou dessa forma as diferenças das comunidades de Slam, insistindo na importância das marcas de individualidade nas poesias de cada participante.

Pegando carona nesse aspecto minimalista da poesia, Minchoni enfatizou que a regra do interescolar é a regra “normal” de até 3 minutos, mas que é possível usar os mini poemas como estratégia de criação, na medida em que se pode unir vários mini poemas para formar um. Ele entrou então com a discussão do *punchline*, que são frases que funcionam sozinhas e são usadas como estratégia de efeito de impacto, por exemplo, pelos rappers. Além de citar Emicida e Renan Inquérito, rappers adeptos dessa maneira de criar, ele exibiu o videoclipe Linha de Soco¹⁸, de Rincon Sapiência, que apresenta uma letra metalinguística, cuja temática é o *punchline*.

Dando sequência, o poeta exibiu o videopoema são¹⁹ de sua autoria. Trata-se de uma performance no programa Manos e Minas, na qual Minchoni elabora o texto do poema a partir de uma relação que ele estabelece com o microfone. Ele usou esse exemplo não só para mostrar mais uma possibilidade e estratégia de criação, mas também para enfatizar que no Slam o uso do corpo e a criação de uma performance são tão ou talvez mais importantes que o próprio texto. E que a relação que se estabelece com o público é extremamente relevante na avaliação dos jurados. Um dos alunos perguntou sobre a necessidade ou não de decorar o texto. O poeta formador explicou que decorar o texto não é uma regra e que o poema pode ser lido, mas que no Brasil convencionou-se que o poeta é “melhor” quando ele decora e, conseqüentemente, melhor pontuado, isso porque, ao decorar, o poeta consegue ter mais relação com o público, não ficando preso a um objeto de leitura como caderno ou celular. Além disso, com o texto

17 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w0PxxNhy4OY&t=509s>.

18 Disponível em: Rincon Sapiência - Linhas de Soco.

19 Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/59531_poeta-daniel-minchoni.html.

decorado a apresentação fica mais fluida. O poeta falou também sobre o direito do *slammer* de voltar três vezes à performance, caso ele erre o poema.

Neste ponto, o poeta também falou da importância da prática e da repetição não só para ir perdendo o medo, mas, sobretudo, para ir melhorando a performance e, até mesmo, reconstruindo o poema, a participação do público sempre pode levar o *slammer* a alterar tanto o texto quanto a performance. Os poemas não precisam ser inéditos, ao contrário, eles vão se repetindo nas diferentes comunidades de Slam, ganhando o gosto do público e se tornando “clássicos” do circuito. Por exemplo, na poesia Teta²⁰, de Ingrid Martins, apresentada no Slam da Guilhermina na Flip, notamos o público vibrar, falar junto alguns versos e o *slammaster* gritar, ao final, “um clássico!”.

O poeta instigou os adolescentes a irem nos saraus e Slams, não só ouvir, mas também falar seus textos para treinarem: “é como um esporte mesmo, gente, tem que treinar”. E deu seu próprio testemunho contando da primeira vez que falou um poema em público e de como suas pernas tremeram tanto a ponto de o público achar que a tremedeira fazia parte da performance. Confessou que sempre fica tenso antes de entrar em cena e que isso é normal.

Para fechar, Daniel levantou também o diálogo com poetas e músicos como uma possibilidade de criação. Ele performa seu Funk Literatura Ostentação^{21 22}, construído a partir de versos de Mega Ultra Ostentação²³ do Mc Dudu e conta um pouco sobre como ele utilizou a batida, alguns versos e recriou em cima, salientando que ele fez a referência ao funkeiro ao oferecer o poema para ele. Fala ainda que, caso não tivesse feito referência ao autor de alguma forma, seu poema poderia ser considerado plágio, aproveitando para discutir um pouco sobre isso.

Por fim, o poeta abriu espaço para os alunos tirarem dúvidas e fazerem apontamentos, apesar de ter possibilitado diálogo e instigado os alunos a falarem durante toda aula. Minchoni reforça sobre o Slam ser muito mais um espaço de escuta do que de fala:

Exemplo 3: Transcrição de excerto de exposição oral de Daniel Minchoni

eu quero ouvir vocês (...) o slam tem muito mais a ver com escutar do que com falar, você vai falar três minutos ou ou seis ou nove, se você passar pras três rodadas, mas você vai ouvir muitas pessoas e muitas histórias diferentes, então, acho que é a coisa mais importante e mais potente que tem no slam, você escutar.

20 Disponível em: Ingrid Martins - Teta - Slam da Guilhermina na FLIPEI - FLIP.

21 Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/59531_poeta-daniel-minchoni.html.

22 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uFG1h4NQqLU>.

23 Disponível em: Mc Dudu - Funk Da Mega Ultra Ostentação ♪.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Os alunos ficaram curiosos para saber de quais Slams Minchoni participa e como podem acessar e conhecer pela internet, pediram indicações de páginas e redes sociais. Uma das alunas, que já assistiu alguns Slams, comentou que achou muito interessante a alteração no tom de voz dos poetas, que ora gritam, ora sussurram:

Exemplo 4: Transcrição de excerto de exposição oral de Daniel Minchoni

é importante vocês pesquisarem na internet e notarem que os poetas fazem poesia de jeitos muito diferentes e vocês vão se identificar mais com um do que com outro (...) tem gente que fala na métrica do rap, tem gente que faz funk, tem gente que faz samba, tem gente que só faz a poesia falada, tem gente que grita, gente que fala baixo (...) Tati Nascimento, que é a criadora do Slam das Minas, fala bem baixinho, porque ela queria propor um jeito de falar que era mais acolhedor pras mulheres, ela propunha romper essa lógica gritada dos homens e é muito comum alguém gritar, especialmente homem, “fala mais alto” e ela baixinho responde “eu não vou falar mais alto porque você macho tá mandando” (...) então, tem uma coisa de afronta e de recriação estética de fala muito interessante (...) e a coisa mais valorosa é cada um contar sua história do seu jeito (...) esse lance da personalidade é muito importante pro slam e é por isso que eu acredito no slam porque ele vai levando a gente se conhecer, conhecer o outro e, porque não, se reconhecer no outro.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Encerrou a aula pedindo uma salva de palmas para eles mesmos, que estão aceitando esse desafio e para os professores que estão lutando para que os alunos possam manifestar suas vozes e contar suas próprias histórias do modo como acham que tem que contar. Segundo ele, “o *slam* tem a ver com luta, tem a ver com espaços de reconhecimento do outro e, por isso, é tão importante reconhecer os professores que têm essa sensibilidade de enxergar o que está além da classe, mas que também são classe”.

<i>Aula 2: A intertextualidade no processo de criação de poemas</i>

Plano de Aula 2

Título	A intertextualidade no processo de criação de poemas, com a pesquisadora Maira Mesquita
Área	Linguagens e suas tecnologias
Competências específicas de área	<p>1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>6 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>
Habilidades específicas de área	<p>(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</p> <p>(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.</p> <p>(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).</p> <p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p>

	(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.
	(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
	(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
	(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
	(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.
Componente Curricular	Língua Portuguesa
Campo de atuação	Atuação Social
Prática de linguagem	Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica
Habilidade específica de Língua Portuguesa	(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

Objetivos de aprendizagem:	Reconhecer a intertextualidade entre literatura e música.	
	Possibilitar que a compreensão do funcionamento e da potencialidade dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais para o tratamento das linguagens (sampleamento).	
	Reconhecer formas composicionais de música, a intertextualidade e o sampleamento.	
	Comparar diferentes produções textuais dialógicas.	
	Reconhecer intertextualidade explícita e implícita.	
	Utilizar mecanismos de intertextualidade na produção de poemas.	
Objeto de aprendizagem:	Intertextualidade, interdiscursividade e sampleamento.	
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ● estudantes organizados em roda; ● aula expositiva dialogada com exibição de vídeo-clipes. 	
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> ● quadro, computador com acesso à internet, projetor, papel e caneta. 	
Conteúdos de suporte	<ul style="list-style-type: none"> ● fragmento do livro “Bagageiro” de Marcelino Freire (FREIRE, 2018, p. 64-65), que trata da intertextualidade como estratégia composicional da literatura e apresenta um trecho em intertextualidade com a canção Velha Roupa Colorida de Belchior; ● vídeo-gravação de uma apresentação da canção “Velha Roupa Colorida” de Belchior: https://www.youtube.com/watch?v=96Ke5TPILF0; ● vídeo-gravação de uma apresentação ao vivo da canção “Um sujeito de sorte” de Belchior: https://www.youtube.com/watch?v=YZTg-fOqbbU; ● vídeo-clipe da música “AmarElo” de Emicida: https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU. 	
Aula	Abertura	<ul style="list-style-type: none"> ● apresentação da proposta e objetivos da aula; ● avaliação diagnóstica (investigação do que os estudantes sabem sobre intertextualidade no processo de criação artística).

	Desenvolvimento	Conteúdos <ul style="list-style-type: none"> ● breve biografia e comentário sobre Belchior, Marcelino Freire e Emicida; ● intertextualidade e dialogismo entre literatura e música; ● intertextualidade e dialogismo entre canção e rap; ● intertextualidade e dialogismo entre texto e imagens em vídeo-clipe; ● formas composicionais do rap: sampler.
		Proposta de exercício <ul style="list-style-type: none"> ● elaborar um poema a partir do sampleamento de um trecho de uma música escolhida pelos estudantes.
	Finalização	<ul style="list-style-type: none"> ● leitura compartilhada do texto escrito; ● recapitulação o que foi discutido na aula.

Descrição de Aula 2

Essa aula teve como objetivo final a produção de um texto poético a partir da relação intertextual com uma música de escolha de cada um dos alunos. Desse modo, retomei o final da aula do poeta Daniel Minchoni, em que ele apresenta essa possibilidade de criação. A técnica de construção pela intertextualidade foi justificada com fragmentos do texto “Bagageiro”, de Marcelino Freire, e ilustrada com videopoemas e videoclipes de canções e poesias elaboradas em intertexto.

Comecei a aula apresentando o escritor Marcelino Freire²⁴ e sua obra de ensaios “Bagageiro”. Nesse livro, o autor aponta reflexões sobre o processo de escrita, fazendo, inclusive, algumas sugestões de exercícios. Marcelino Freire faz apontamentos de como é comum o uso de trechos de nossas obras de referência tanto literárias quanto musicais no nosso processo de construção de escrita.

24 Marcelino Freire, escritor brasileiro, nascido na cidade de Sertânia, interior de Pernambuco, em 1967, radicado paulistano. Entre outras obras do autor, destacam-se “Contos Negreiros”, vencedor do Prêmio Jabuti de Literatura em 2006 e “Nossos Ossos”, vencedor do Prêmio Machado de Assis 2014 e finalista do Jabuti 2014. Além de escritor reconhecido na cena literária contemporânea, Marcelino também produz eventos de literatura, como a consagrada Balada Literária, que ocorre na Biblioteca Mário de Andrade há 15 anos, e cursos de escrita criativa e literária.

A vida é muito curta para ser pequena. Usei essa frase, do poeta Chacal, em um livro meu. Alguém veio me acusar de plágio. Foi uma homenagem que eu fiz. Falei para o Chacal, que me disse que a frase também não é dele.

Paulo Lins roubou José Lins do Rego. Machado de Assis roubou o autor de “Viagem à roda do meu quarto”. Guimarães Rosa roubou Euclides da Cunha. Hilda Hilst roubou todos os mortos. Todos cumprem pena em liberdade.

Escritor marginal mata escritor imortal.

Neste caso, foi em legítima defesa.

Terminei o conto com a seguinte frase de Millôr Fernandes: “a vida é um suicídio devagarzinho”. Avisei e dediquei o conto a ele. Um resenhista destacou a frase como a melhor do meu livro inteiro. Sem saber que o autor era o Millôr. Sou medíocre ou não sou? (FREIRE, 2018, p. 51-52).

Bernarda não teve filhos e vive agora com uma companheira, depois de velha ela me falou que a vida, com tamanha calma, resolveu lhe mostrar outros caminhos, aquele marido, ainda bem, foi uma ilusão perdida. O passado é uma roupa que não nos serve mais. Quem cantou isso?

No outro dia fomos à casa de nossa mãe, onde ela viveu sozinha, na companhia de uma menina pobre, moradora de Chão de Estrelas.

Alguns jornalistas têm me ligado para falar sobre os ensaios.

Um grupo de teatro já quer os direitos autorais. O seu livro me lembrou uma composição, uma teoria musical, uma defesa apaixonada da filosofia. Veio me dizer um dos atores da Modesta Companhia.

Eu andei lendo os ensinamentos de Michael Chekhov. Cada arte esforça-se constantemente para assemelhar-se à música.

O que escrevo é sim música, mas em decomposição.

Não venham dizer que escrevo histórias. Ou mesmo que escrevo memórias. Monólogos. Não é nada disto. Meus personagens não são travestis, garotos, negros, favelados, caciques, canários, gigolôs, garçons, pterossauros.

Meus personagens são as palavras. Eu costuro as palavras. Em permanente desalinhavo.

(Marcelino Freire. In: *Bagageiro*, 2018, p. 64-65).

Nesses trechos, o autor pernambucano trata da impossibilidade do trabalho isolado do escritor e evidencia a criação literária como processo coletivo na medida em que se constrói textos a partir da desconstrução e reelaboração de outros criados anteriormente. Destaquei a frase “o passado é uma roupa que não nos serve mais”, usada por Marcelino Freire e perguntei

se eles reconheciam, todos disseram não conhecer, mostrei, então, o vídeo *Velha roupa colorida*²⁵ do Belchior.

Colocando lado a lado a narrativa elaborada por Freire a partir da metáfora do compositor e a composição original, dando destaque para a afirmação “o que escrevo é sim música, em decomposição”, falei um pouco sobre como o exercício de “imitar” nossas referências vai nos conduzindo ao encontro de nossa personalidade original na escrita. Marcelino Freire “decompõe” a canção de Belchior, ou seja, ele parte dela para construir a sua própria linguagem. Quando o escritor pernambucano vai tratar do passado de uma das personagens de sua narrativa, ele homenageia um de seus compositores de referência, reavivando uma de suas maiores e mais conhecidas metáforas: “o passado é uma roupa que não nos serve mais”.

Marcelino Freire faz um apontamento que foi desdobrado na aula 3, que é a ideia da palavra como matéria-prima na construção da literatura, ou seja, a perspectiva de que literatura se constrói com palavras e não com ideias. Interessante a metáfora do desalinhavo próxima à metáfora da decomposição, nos possibilitando entender a escrita como algo processual de constante desconstrução e reconstrução, de constante rearranjo de palavras, frases, versos e metáforas, muitas vezes já existentes.

A partir dessa discussão mostrei outros artistas contemporâneos e até *slammers* que usam a mesma estratégia de criação. Primeiro, apresentei a música *AmarElo*²⁶, do rapper Emicida, seguida da canção *Sujeito de Sorte*²⁷, do Belchior, de onde o músico paulistano busca a metáfora de referência para sua composição. Além de mostrar a estratégia usada por Emicida, que se assemelha à de Marcelino Freire, apresentei Belchior, compositor até então desconhecido dos alunos, como grande referência na produção literária e musical brasileira.

Dando sequência à ilustração, apresentei o poema falado *Eu não sou o cara*²⁸, da poeta e *slammer* mineira Laura Conceição, representante de Minas Gerais no Slam BR 2018, lado a lado com a canção *O tempo não para*²⁹, de Cazuzza, a quem Conceição usa como alusão para elaborar seus versos. O terceiro par apresentado foi o rap *A vida é uma canção infantil*³⁰, de

25 *Velha Roupa Colorida* - Belchior.

26 *Emicida - AmarElo* (Sample: Belchior - *Sujeito de Sorte*) part. Majur e Pablllo Vittar.

27 *Sujeito de Sorte* - Belchior.

28 *Poesia Laura Conceição | Eu Não sou o cara*.

29 *Cazuzza - O Tempo não Para* [CLÍPE OFICIAL].

30 *Cesar MC - Canção Infantil* part. Cristal (VideoClípe Oficial).

César Mc, junto de sua inspiração A casa³¹, de Vinicius de Moraes. E, por fim, a poeta e *slammer* paulistana Maria Giulia Pinheiro, com o poema falado Se você disser que eu desafino amor³², baseado na canção Desafinado³³, de João Gilberto.

Depois de exibir os vídeos, intercalados com comentários, pedi para que cada aluno selecionasse de seu universo musical uma ou duas músicas de sua preferência, recortasse trechos que eles considerassem marcantes dessas músicas e usasse esses recortes como base para a construção de um novo poema. Os alunos tiveram 15 minutos para elaborar seus textos. Nenhum deles conseguiu finalizar na aula, alguns terminaram a tarefa em casa e entregaram o poema na semana seguinte, mas alguns não fizeram.

Aula 3: Criação de metáforas

Plano de Aula 3

Título	Criação de metáforas, com o poeta Victor Rodrigues
Área	Linguagens e suas tecnologias
Competências específicas de área	1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. 6 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
Habilidades específicas de área	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

31 A Casa - Toquinho.

32 Maria Giulia Pinheiro (Portugal) "Si você disser que eu desafino amor".

33 João Gilberto - Desafinado.

	<p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p> <p>(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.</p> <p>(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.</p> <p>(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.</p> <p>(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.</p>
Componente Curricular	Língua Portuguesa
Campo de atuação	Artístico-Literário
Prática de linguagem	Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica
Habilidade específica de Língua Portuguesa	(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

Objetivos de aprendizagem:	Reconhecer as características dos textos versificados.	
	Identificar os recursos rítmicos (rimas, jogos de palavras) e seu efeito de sentido.	
Objeto de aprendizagem:	Criação de imagens e metáforas em poemas.	
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ● estudantes organizados em roda; ● aula expositiva dialogada com leituras de poemas e fragmentos de ensaio metalinguístico. 	
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> ● quadro, computador com acesso à internet, projetor, papel e caneta. 	
Conteúdos de suporte	<ul style="list-style-type: none"> ● fragmento do livro “Bagageiro” de Marcelino Freire (FREIRE, 2018, p.), que trata de imagens em poesia; ● fragmentos do livro de entrevistas “Encontros: Manoel de Barros” de Adalberto Muller (MULLER, 2010); ● vídeo poema “Apresento meu amigo: Victor com C” do poeta Victor Rodrigues https://www.youtube.com/watch?v=jl0ACN5-8KQ. 	
Aulas	Abertura	<ul style="list-style-type: none"> ● apresentação da proposta e objetivos da aula; ● avaliação diagnóstica (investigação do que os estudantes sabem sobre criação de metáforas e imagens em poesia).
	Desenvolvimento	Conteúdos <ul style="list-style-type: none"> ● breve biografia e comentário sobre Manoel de Barros e Marcelino Freire; ● depoimentos de Victor Rodrigues sobre como se tornou poeta e sobre a produção de poesia marginal na contemporaneidade; ● criação de metáforas em poesia; ● criação de imagens em poesia; ● relação entre criação poética e autobiografia.
		Proposta de exercício <ul style="list-style-type: none"> ● elaborar um poema a partir da pergunta: “se a poesia fosse uma pessoa, como ela seria?”

	Finalização	<ul style="list-style-type: none"> ● leitura compartilhada do texto escrito; ● recapitulação o que foi discutido na aula.
--	--------------------	---

Descrição de Aula 3

Essa aula teve como objetivo final a produção de um poema. A partir de Manoel de Barros (2010) e Marcelino Freire (2018) discutimos o conceito de poesia e a possibilidade de criação de imagens a partir de metáforas, procurando sempre deslocar a poesia do lugar erudito e intocável, trazendo-a para o cotidiano. Para ministrar essa aula, recebemos o poeta Victor Rodrigues, que a conduziu pela leitura de trechos dos autores, intercalada com comentários seus, usando sempre o português coloquial permeado por gírias típicas da periferia paulistana, seu lugar de origem. Sentando-se em círculo junto dos alunos, com fala branda e tranquila, Victor Rodrigues começou se apresentando e contando como a poesia entrou na sua vida. Ele relatou que no período escolar não tinha uma relação muito próxima com a literatura, por achar que era algo difícil e inalcançável, mas aos 18 anos, quando conheceu os saraus de poesia periféricos, se apaixonou pela poesia e começou a escrever. Ele contou que nos saraus e nos encontros com os poetas nos bares e baladas ele foi descobrindo o quanto a poesia era natural e divertida.

Victor começou a escrever por causa da música, já que desde criança sempre ouviu muito samba e rap, duas modalidades musicais com muita poesia. Segundo ele, aos oito anos de idade já sabia as letras de rap de cor, mas na escola nunca lhe disseram que rap era poesia e, por isso, ele, apesar de amar poesia, achava que não gostava. Quando terminou o Ensino Médio e começou a trabalhar, tinha muitas dúvidas de qual rumo profissional tomar, eram muitas inquietações e a maneira que ele encontrou de se libertar delas foi escrevendo. Começou a rabiscar letras de música e alguns raps e foi a um sarau, o grande divisor de águas de sua vida. A partir de sua vivência com os poetas nos saraus e, mais adiante, nos *slams*, ele tornou a poesia sua atividade profissional e, hoje, aos 30 anos, vive exclusivamente de sua atividade como poeta e educador.

Depois de falar um pouco de sua descoberta, o poeta Victor Rodrigues pede pros alunos falarem sobre a relação deles com a poesia, se alguém escreve, se convive com algum escritor, se lê ou ouve poesia, se gosta de música. Apenas dois alunos quiseram se manifestar. Je, de 17 anos, aluno do 2º ano do Ensino Médio, falou que tem um pouco de proximidade com as

batalhas de rima, pois um dos primos participa e contou também que está aprendendo a fazer bases eletrônicas de funk e que pretende ser DJ, mas que não escreve poesia e se matriculou na disciplina para aprender mais sobre *slam* porque ele acha legal. Vi, de 18 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio falou que ouve e gosta muito de “Racionais”, enfatizando que sua música preferida é *Vida Loka*³⁴. Vi é moradora da periferia e trabalha profissionalmente com *lettering* e grafite. Quando ela contou um pouco da sua história com as artes visuais, perguntei para que curso ela pretendia prestar vestibular, ela disse que não prestará vestibular, que prefere apenas fazer alguns cursos, *workshops* e oficinas porque acha que a Universidade é “careta” e “limitada”, e que ela prefere a vivência com os artistas de rua.

O poeta Victor Rodrigues pegou o gancho das artes visuais e dos *beats* eletrônicos citados pelos alunos para falar um pouco sobre a diferença entre poema e poesia, enfatizando que a poesia está presente em outras expressões artísticas não se limitando à literatura. Victor é partidário da ideia de que a poesia está no cotidiano e aparece o tempo todo, encontrá-la e mostrá-la ao público é o trabalho do poeta:

Exemplo 5: Transcrição de excerto de exposição oral de Victor Rodrigues

então cê encontra vai juntando recolhendo e organizando ou desorganizando esses cacos e vai lá e mostra (...) é por isso que, às vezes, você acha um poema da hora e fala, “caramba parece que tá falando comigo ou parece que foi eu que escrevi” (...) isso é uma identificação, porque o poeta tá falando de algo que acontece com você também (...) então eu costumo dizer que a poesia é um trabalho coletivo, porque, mesmo que você escreva sozinho sobre uma questão íntima, ela vai ser sempre um trabalho coletivo, porque pra você se colocar no mundo, você vai usar as imagens que tão ao seu redor (...) então, poesia é, na verdade, essa solidão compartilhada, esse sentimento compartilhado.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Dando sequência, ele começou a contar que os primeiros poetas que ele conheceu foram seu avô e sua avó, que eram retirantes nordestinos e que passaram por muitas sagas até chegar a São Paulo, em busca da tão sonhada vida melhor. Seus avós contavam para ele muitas histórias que viveram nas estradas e repetiam versos de rimadores sertanejos, ilustrando, assim, o que havia falado anteriormente sobre a simplicidade e a presença da poesia no dia a dia. Ele foi recontando os casos contados pelos avós, que, apesar de analfabetos, recolhiam a poesia do cotidiano de retirantes nordestinos e mostravam para ele. Victor colocou, então, os avós

34 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RialprJwpDs>.

analfabetos na condição de poetas. Prosseguiu a aula apresentando o escritor Marcelino Freire e lendo trechos do livro “Bagageiro”:

Eu sou poeta.

E estou velha.

E poeta velha é a melhor coisa. Poeta velha não tem medo. Porque já senti deveras. A morte do mundo. De tanta gente que se foi. A saudade dos apoios. Minha irmã, que vivia tocando flauta, era uma poeta. Morreu de febre amarela. Alguém aí já morreu de febre amarela?

Agora me digam. Quem tocava flauta feito ela não era uma poeta. De categoria? E morrer de febre assim, perto de mim, não dá em mim uma mensagem? Uma linguagem? Todo santo dia minha irmã afinava a sua religião. Gostava de se encostar naquela pedra. E os bichos gostavam dela. As aranhas-caranguejeiras. As aves lavadeiras.

Saudade não é, por si só, poesia da melhor?

Sou poeta.

Porque tenho muito o que contar, aqui, no corpo do papel, buscando solução. Poesia é buscar solução para a emoção. Não tem nada a ver com matemática. Nem é número, não é ciência. É a expressão da dor. Cavucando, caduca. A dor que espinha em nós, que geme nos pés. [...]

Acho lindo recordar os antigos momentos. Mesmo com sofrimento e poucas garantias. Sou poeta porque sei traduzir injustiças. A saber: olhar na cara de qualquer jumento e absorver o que ele está dizendo. Eu aprofundo. Escrevo para aprofundar. A palavra me deu unha. E não falo, assim, de poder. Da palavra que põe gravata, não é nada disso que eu quero dizer. Digo da palavra que me põe de pé, deu pra entender? E me põe de cabeça forte. E o pensamento solto que ninguém domina.

Sou tradutora de idiomas, duvidam? Sei a língua dos insetos. De quatro asas, duas. Mugido. Barulho do pomar, daquilo que for fertilizante amar. Os passarinhos. O zunido da mosca também. O zique-zique do gafanhoto. O galicínio. Não é tão bonito dizer “o galicínio”, “o clarinar”? Que tal testemunhar o galo cantar no meu terreiro? Minha página é meu terreiro. Quem disse que não sou poeta? [...]

Poesia não tem dono. Poesia é esse molambo que eu uso. Essas flores na minha mesa. Esse jeito de me arrumar para a palavra. Ponho até loção e deito. Buliçosa. Quando escrevo uma poesia nova, tive um parto. Deixei um menino nascer. Uma planta progredir. Uma vingança acontecer.

Meu pai, vejam, viveu de dever. A gente perdeu muita mobília. A gente se humilhou para comer. Essa verdura, verdinha, foi toda conquistada. Os portões do meu quarto. As janelas dos meus sonhos. Não foi de graça. Meu pai, durante muito tempo, ia à cidade. Contava as moedas, os juros aumentavam. E a cara que ele fazia, aquele desânimo. Atolado de dívidas não caminhava. E cada vez mais era isso o que o sistema queria: meu pai azulado, sem memória. Porque perdeu a disposição. Porque se sentia um fracassado. E tendo todo esse riacho, esses bichinhos a seu favor. Acreditou nos comerciais, nos jornais, nos escritórios imobiliários. Só não destruiu mais a nossa herança legítima porque eu cresci. Minha irmã, flautista, chegou junto. E fomos, aos dismantelos, pondo cada coisa em seu lugar. A poesia ajudou a multiplicar. Somos falidas para outras riquezas, compreendem a beleza? A gente sabe onde fica o chão do nosso lugar. A arte faz isso. recupera. Não é essa demência que querem nos vender. De que a arte não serve, a arte é para vagabundos. Bêbados. Eu só bebo água da boa, que cai ali, sem engarrafar. Vivo com o tempo que o tempo me dá. E eu me sento, plena, se depender de mim todo dia triunfa um poema. Sou poeta.

(Marcelino Freire. In: *Bagageiro*, 2018, p. 18-24)

No trecho lido por Victor, a personagem pontua sobre o que é ser poeta e o que é ser poesia. Marcelino Freire liga a poesia ao estado do sujeito provocado por uma situação por ele vivida. A personagem afirma que a sabedoria de traduzir as injustiças é o que faz dela uma poeta, e pela voz dessa personagem o escritor pernambucano evidencia a ideia de poeta como tradutor, como aquele que é capaz de traduzir a língua dos bichos e os barulhos das ruas, como aquele que consegue recuperar, pela arte, as vivências, as relações, o que contaram, o que foi perdido.

Com isso, Victor enfatizou que, ao ler ou ouvir poesia, você pode se deparar com uma palavra que vai mudar o resto do seu dia, ou até mesmo o resto da sua vida. Ele deu ênfase à força e ao poder da palavra em nossas vidas. Seguiu fazendo provocações nos alunos: “quando você ouve uma história, o que ela provoca em você?”, “qual que é a mensagem que essa situação dá perto de você?”, “qual é a linguagem?”, “que tipo de palavras isso te desperta?”. Esta última provocação feita por Victor nos transportou para o entendimento de que não é possível construir poesia apenas com ideias, uma vez que as palavras, sejam elas faladas ou escritas, são o fundamental para a materialização da poesia, quando estamos tratando de produção de poemas. E para tratar da importância das palavras na produção literária de poesia, Victor Rodrigues trouxe Manoel de Barros, para quem a poesia não se faz com ideias e sim com palavras. Leu alguns trechos do livro “Encontros com Manoel de Barros”, um livro organizado por Adalberto Muller que reúne algumas entrevistas:

sobre os elementos que me influenciaram na minha formação, fora essa minha dificuldade de conversar, talvez o sentimento dentro de mim dos laços rompidos, a crença ainda na adolescência, a saudade de Deus e de casa e a nostalgia do mato e, sei lá, a necessidade de reunir esses pedaços de fato fez de mim um poeta, a incapacidade de agir também me mutila pela metade, a outra metade eu descobri nas palavras, eu ficava montando em versos pedacinhos de mim e sentidos e cair por aí um esforço pra ficar inteiro, é que é essa atividade poética, a poesia foi sempre uma catação de eus perdidos sinto quase orgasmo nessa tarefa de me refazer palavras já muito usadas como certas prostitutas sujas de sangue e esterco pegar essas palavras de forma que adquiram nova pureza a morte por clichê, eu não tenho outro gosto maior do que descobrir umas palavras pelas relações incomuns e estranhas, só os poetas podem salvar a língua da esclerose, além disso, a poesia tem a função de pregar a prática da infância entre homens e mulheres, a prática do desnecessário e dá cambalhota, desenvolvendo em cada um de nós um sentido lúdico, se a poesia desaparecesse do mundo, todos os homens se transformariam em máquina, monstros ou ogros... o poeta precisa reaprender

a errar a língua, esse exercício também pode nos devolver a inocência da fala se for pra tirar gosto poético bom é perverter a linguagem, temos de molecar os idiomas.

(Adalberto Muller. In: *Encontros com Manoel de Barros*, 2010, p. 38)

Manoel de Barros trata a poesia como um desenho verbal, É como se o poeta desenhasse com palavras, assegurando, assim, que escrever poesia é menos contar uma história do que emaranhar palavras e provocar imaginação e sensação em quem está lendo ou ouvindo. Na perspectiva de Manoel de Barros, a poesia é criação de imagens e provocação de sentimentos, essa é a mensagem do poeta. Victor destacou do trecho lido a ideia de catação dos eus e a de escrever sobre os laços rompidos e as ofensas vividas, comparando-as com o trecho de Marcelino Freire em que o pernambucano traz a ideia da escrita por vingança. Provocou os alunos:

Exemplo 6: Transcrição de excerto de exposição oral de Victor Rodrigues

o que te afeta nas coisas que você vive?, como cê quer falar sobre isso?, como cê quer devolver isso por mundo?, o mundo foi lá e te afetou, te tirou uma noite de sono e te colocou uma coisinha na cabeça, como você se vinga da noite de sono perdida? (...) enfim, não dá em nada escrever, mas sempre tem alguém que encontra o seu eu dentro de você, tipo, cê fala um versinho e de repente eu escuto seu verso e penso “caramba eu também tô dentro desse poema aí”, cê escreve outro e aí bate nela e aí tá nela, tá nele [e vai apontando individualmente para cada aluno presente na sala] dito isso, eu quero que vocês escrevam um poema, e o mote pra esse poema, o pontapé inicial é o seguinte “se a poesia fosse uma pessoa, como ela seria?”, quem que ela seria?, o que que ela teria de você?, da sua mãe?, do seu ex namorado?, de uma pessoa que você um dia viu na rua e nunca conversou? quem ela seria? o que ela faria? se ela conversasse com você, o que ela falaria pra você? o que você contaria pra ela? como ela se comportaria na fila do supermercado? como seria o poeta na fila do banco? o poeta morrendo? como que seria a poesia te chamando pra sair? como que ela se veste? o que ela gosta de fazer no tempo livre? como que ela brinca com as crianças? enfim, várias possibilidades, mas, assim, se sua amiga te encontra na segunda na hora do recreio e pergunta como foi o final de semana, você não vai contar as 24 horas dos dois dias, você vai escolher os detalhes, vai fazer recortes das coisas que mais te marcaram que mais te afetaram, na poesia é a mesma coisa, então pensem nos detalhes, façam recortes.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Antes que os alunos comessem suas produções, Victor exibiu seu videopoema “Apresento meu amigo: Victor com C”³⁵ com o objetivo de ilustrar a escolha de detalhes na feitura de um poema sobre a história de alguém. Os alunos foram instruídos a não se preocupar com regras gramaticais ou norma culta padrão, sendo liberados a escrever com suas linguagens

35 Disponível em: Apresento meu amigo: Victor com C.

cotidianas. Eles tiveram 20 minutos para se dedicar à escrita do texto. Depois de 10 minutos escrevendo, o poeta Victor foi passando de mesa em mesa lendo e dando instruções de escrita. A maior parte das instruções concentraram-se em provocar a ampliação de imagens nos textos. Alguns alunos não quiseram mostrar os textos e não foram forçados a isso. Seguem algumas orientações que o poeta Victor foi dando aos alunos enquanto escreviam:

Exemplo 7: Transcrição de excerto de exposição oral de Victor Rodrigues

um poema é uma lista de imagens né?, então, tenta acrescentar algumas ações pra essas pessoas: uma velha amiga fazendo o quê? uma criança perdida onde? talvez escondida de quem? ou do quê? não precisa fazer em todos né?! mas, por exemplo, tenta aumentar essas imagens, uma Cíntia tímida, aqui você já me deu um nome o que já me coloca mais íntimo do seu poema, se pusesse apenas uma menina tímida, o poema teria menos corpo, quando você nomeia a menina você fixa mais o leitor, muito bom seu texto, tô falando essas coisas só pra ele ficar mais imagético ainda. Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Exemplo 8: Transcrição de excerto de exposição oral de Victor Rodrigues

então, diz aí, pra gente aumentar essas imagens, diz aí as coisas que você conta pra psicóloga, que você não teria coragem de contar pra você mesma, é claro que você não precisa revelar toda sua intimidade no texto, mas conta alguma coisa, sei lá, onde você gostaria de se encontrar com essa poesia? como seria? num café? num parque? num bar? o que vocês conversariam nesse encontro? enfim, só uma sugestão.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Exemplo 9: Transcrição de excerto de exposição oral de Victor Rodrigues

fala mais dessa guerreira e o que ela faz, a guerreira espartana é uma imagem muito boa, por que que ela é uma guerreira espartana? quais as qualidades que tem na poesia que tem na guerreira espartana? nessas horas, pode dar um google mesmo, vê lá o que eram as guerreiras espartanas e vai pinçando os detalhes (...) esses dias mesmo eu tava escrevendo um poema que eu falava de minhocas e de repente eu travei, eu fui lá e coloquei no google “minhocas” e fui catando detalhes da minhoca e aí eu terminei meu texto com as coisas que eu catei no google. (Transcrição de excerto de exposição oral de Victor Rodrigues.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Exemplo 10: Transcrição de excerto de exposição oral de Victor Rodrigues

eu tô toda hora falando em aumentar porque o Manoel de Barros fala que ele escreve pra aumentar o mundo, então, a gente imagina, dê exemplos de coisas que ela faria pra mudar o mundo, já que você tá falando que a poesia mudaria o seu mundo, algumas atividades mesmo.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

<i>Aula 4: O corpo como disparador na criação de poemas</i>

Plano de aula 4

Título	O corpo como disparador na criação de poemas, com o poeta Daniel Minchoni
Área	Linguagens e suas tecnologias
Competências específicas de área	<p>1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>5 - Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.</p> <p>6 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>
Habilidades específicas de área	<p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p> <p>(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.</p> <p>(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.</p>

	<p>(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.</p> <p>(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.</p>
Componente Curricular	Língua Portuguesa
Campo de atuação	Artístico-Literário
Prática de linguagem	Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.
Habilidade específica de Língua Portuguesa	.(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).
Objetivos de aprendizagem:	<p>Recorrer a experiências pessoais para criação de poesia.</p> <p>Investigar movimentos corporais e sonoros em brincadeiras.</p>
Objeto de aprendizagem:	Criação de poesia a partir da intersecção com as artes do corpo.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ● estudantes organizados em roda; ● aula expositiva dialogada com apresentação de performances de poesia.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> ● quadro, computador com acesso à internet, projetor, papel e caneta.

Conteúdos de suporte	<ul style="list-style-type: none"> ● performances ao vivo com o poeta convidado; ● exibição do vídeo Mimimi de Brenda Lígia Miguel: https://www.youtube.com/watch?v=qIE4qutS5PQ. 	
Aula	Abertura	<ul style="list-style-type: none"> ● apresentação da proposta e objetivos da aula; ● avaliação diagnóstica (investigação sobre o que os estudantes entendem por performance e sobre a relação entre brincadeiras e criação de poesia).
	Desenvolvimento	Conteúdos <ul style="list-style-type: none"> ● o uso do corpo para a criação de poesia; ● a investigação de brincadeiras para a criação de poesias; ● o conceito de performance; ● relação entre criação poética e experiências pessoais.
		Proposta de exercício <ul style="list-style-type: none"> ● elaborar um poema a partir de alguma brincadeira corporal e/ou sonora.
	Finalização	<ul style="list-style-type: none"> ● leitura compartilhada do texto escrito; ● recapitulação do que foi discutido na aula.

Descrição de Aula 4

Esta foi a última aula de produção de texto antes da realização do slam na escola. O objetivo foi elaborar um poema, conseguindo fechar, assim, um total de três textos produzidos por aluno para que pudéssemos realizar o slam, uma vez que para participar de qualquer slam, o poeta tem que ter no mínimo três textos autorais. Recebemos o poeta formador Daniel Minchoni, que desenvolveu um trabalho de criação de poema a partir de um exercício de memória corporal. A aula consistiu na exibição de alguns vídeos poemas construídos com a provocação de escrever a partir da lembrança de alguma brincadeira de criança que se usava o corpo.

Com os alunos sentados em círculo, o poeta Daniel Minchoni conversou um pouco, antes de fazer a provocação para escrita. No início de sua exposição, Minchoni falou sobre processo de criação de poesia e salientou aos alunos a importância de eles criarem e inventarem seus próprios desafios.

Exemplo 11: Transcrição de excerto de exposição oral de Daniel Minchoni

enquanto poetas, é bom que vocês fiquem inventando seus próprios desafios, por exemplo, escrever um texto sem usar nenhum substantivo; escrever um texto onde em nenhum momento você escreva uma palavra que começa com a vogal “a”; escrever um texto sobre um tema e pesquisar tudo sobre esse tema; escolher um tema e escrever um monte de poema curto e depois juntar tudo e fazer um poema grande, que é o que eu falei na primeira vez que eu vim aqui, que muitos slammers fazem texto de punchline, enfim, o lance é se auto desafiar.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Minchoni trata, então, das diversas possibilidades do processo de criação de poemas e fala pros alunos que a proposta que ele traz pra aula parte de um caminho que é construir a poesia a partir de algo que eles gostem, que faça parte do universo deles. A ideia é que os alunos busquem na memória, alguma brincadeira que eles faziam na infância e que, aos poucos, foram abandonando. Preferencialmente, alguma brincadeira sonora e/ou corporal. Para exemplificar, ele traz um poema de sua autoria e conta o processo de construção, além de fazer a performance ao vivo.

Ele conta que tinha um poema de que gostava muito, mas que era muito curto para batalhar nos Slams convencionais de até três minutos, cito, “estava tão/ tão pouco/ que destampou/ e saiu oco”, então, para ampliá-lo a fim de usar nas competições, ele usou uma brincadeira sonora infantil e passou a falar o poema assim: “astava tã tã paca ca dastapa a saa aca// esteve tem tem peque que destepe e see ece// istivi tin tin piqui que distipi e sii iqui// ostovo ton ton poco quo dostompo o soo oco// ustuvu tum tum pucu cu dustupu e suu” [faz um giro rápido de 360° com o corpo e, quando está à 180°, e de costas pro público, abaixa o tronco dando destaque para as nádegas de modo a simular mostrar o ânus para o público]. Os alunos riem, evidenciando que estão se divertindo com a poesia, concretizando o que Victor Rodrigues havia falado em sua aula, de que a poesia no contexto dos saraus e Slams é tratada de forma lúdica, atraindo, desse modo, mais apreciadores para a literatura.

Exemplo 12: Transcrição de excerto de exposição oral de Daniel Minchoni

por que que eu to buscando a criança? porque quando a gente é criança a gente é muito mais do corpo do que da fala e não que a fala não seja parte do corpo (...) a nossa mídia primária, o nosso primeiro meio de comunicação é o corpo, quando a gente nasceu, a maneira de comunicar as coisas era chorando, era movimentando o braço e tal (...) o nosso primeiro meio de comunicação é o corpo, é a partir dele que a gente se mostra pro mundo (...) pelo meu corpo, por exemplo, vocês podem fazer uma leitura “ele come mal, ou ele pratica muitos exercícios, ou ele curte

skate, enfim (...) o corpo é nossa primeira mídia e é a principal mídia que você precisa usar no slam.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Esta foi a última aula de produção de texto antes da realização do *slam* na escola. O objetivo foi elaborar um poema, conseguindo fechar, assim, um total de três textos produzidos por aluno para que pudéssemos realizar o *slam*, uma vez que para participar de qualquer *slam*, o poeta tem que ter no mínimo três textos autorais. Recebemos o poeta formador Daniel Minchoni, que desenvolveu um trabalho de criação de poema a partir de um exercício de memória corporal. A aula consistiu na exibição de alguns videopoemas construídos com a provocação de escrever a partir da lembrança de alguma brincadeira de criança que se usava o corpo.

Com os alunos sentados em círculo, o poeta Daniel Minchoni conversou um pouco antes de fazer a provocação para a escrita. No início de sua exposição, Minchoni falou sobre processo de criação de poesia e salientou aos alunos a importância de eles criarem e inventarem seus próprios desafios:

Exemplo 13: Transcrição de excerto de exposição oral de Daniel Minchoni

enquanto poetas, é bom que vocês fiquem inventando seus próprios desafios, por exemplo, escrever um texto sem usar nenhum substantivo; escrever um texto onde em nenhum momento você escreva uma palavra que começa com a vogal “a”; escrever um texto sobre um tema e pesquisar tudo sobre esse tema; escolher um tema e escrever um monte de poema curto e depois juntar tudo e fazer um poema grande, que é o que eu falei na primeira vez que eu vim aqui, que muitos slammers fazem texto de punchline, enfim, o lance é se autodesafiar.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Minchoni tratou, então, das diversas possibilidades do processo de criação de poemas e falou para os alunos que a proposta que ele trouxe para a aula parte de um caminho que é construir a poesia a partir de algo que eles gostassem, que fizesse parte do universo deles. A ideia foi que os alunos buscassem na memória alguma brincadeira que eles faziam na infância e que, aos poucos, foram abandonando. Preferencialmente, alguma brincadeira sonora e/ou corporal. Para exemplificar, ele trouxe um poema de sua autoria e contou o processo de construção, além de fazer a performance ao vivo.

Ele contou que tinha um poema de que gostava muito, mas que era muito curto para batalhar nos *slams* convencionais de até três minutos: “estava tão/ tão pouco/ que destampou/ e saiu oco”. Então, para ampliá-lo a fim de usar nas competições, ele usou uma brincadeira

sonora infantil e passou a falar o poema assim: “astava tã tã paca ca dastapa a saa aca// esteve tem tem peque que destepe e see ece// istivi tin tin piqui que distipi e sii iqui// ostovo ton ton poco quo dostompo o soo oco// ustuvu tum tum pucu cu dustupu e suu” [faz um giro rápido de 360° com o corpo e, quando está à 180°, e de costas pro público, abaixa o tronco dando destaque para as nádegas de modo a simular mostrar o ânus para o público]. Os alunos riram, evidenciando que estavam se divertindo com a poesia, concretizando o que Victor Rodrigues havia falado em sua aula, sobre a poesia no contexto dos saraus e do *slam* ser tratada de forma lúdica, atraindo, desse modo, mais apreciadores para a literatura:

Exemplo 14: Transcrição de excerto de exposição oral de Daniel Minchoni

por que que eu to buscando a criança? porque quando a gente é criança a gente é muito mais do corpo do que da fala e não que a fala não seja parte do corpo (...) a nossa mídia primária, o nosso primeiro meio de comunicação é o corpo, quando a gente nasceu, a maneira de comunicar as coisas era chorando, era movimentando o braço e tal (...) o nosso primeiro meio de comunicação é o corpo, é a partir dele que a gente se mostra pro mundo (...) pelo meu corpo, por exemplo, vocês podem fazer uma leitura “ele come mal, ou ele pratica muitos exercícios, ou ele curte skate, enfim (...) o corpo é nossa primeira mídia e é a principal mídia que você precisa usar no slam.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Apresentou, então, um segundo exemplo: “o p o po p ta pc o po e vírgula ta vírgula vírgula men vírgula tá vírgula de vírgula o poeta vírgula se alimenta vírgula o poeta vírgula se alimenta de vírgulas vírgula o po vírgula e vírgula ta vírgula se vírgula a vírgula li vírgula men vírgula ta vírgula de vírgula vírgulas o poeta se alimenta de vírgulas e ponto final” [ele fala o poema de modo meio cantado parecendo o ritmo da brincadeira “adoleta” e a cada vez que o poeta pronuncia a palavra vírgula, gesticula com as mãos um sinal de vírgula no ar como se estivesse desenhando/escrevendo o sinal gráfico vírgula com giz num quadro imaginário]. Em resumo, o poema é composto apenas de uma frase “o poeta se alimenta de vírgulas e ponto final”, mas ele incrementa uma rítmica e um jogo de soletração de modo experimental, que cria uma tensão, deixando o público atento e curioso. Minchoni ilustra então uma performance em que a poesia está mais no modo como é apresentada do que no sentido, embora o sentido do poema esteja totalmente ligado à sua performatização.

Depois de dar dois exemplos de poemas de sua autoria, Daniel Minchoni apresentou um vídeo da performance do poema MiMiMi³⁶ de Brenda Lígia Miguel no Zap!Slam, que foi

36 Disponível em: MiMiMi por Brenda Ligia.

construído a partir dessa proposta de brincadeira infantil. Minchoni ressalta a genialidade de Brenda Lúcia, que cria um jogo com o público trazendo de volta o racismo que ela sofria quando criança. Lúcia Miguel faz com que o público repita em voz infantil os xingamentos e insultos escutados por ela na infância, de modo a criar um constrangimento na plateia. A poeta, a partir de uma brincadeira infantil e aparentemente ingênua, provoca reflexões a respeito do racismo e de outras questões em torno da política atual no que diz respeito às minorias.

Os alunos tiveram cerca de 20 minutos para o exercício de produção de seus poemas. Daniel Minchoni pediu para que eles não fossem descritivos na produção do texto, e um dos alunos disse não entender a instrução, a que Minchoni respondeu:

Exemplo 15: Transcrição de excerto de resposta de Daniel Minchoni

ser descritivo é assim, “eu gostava de jogar futebol e ia lá e pegava a bola”, tentem pensar que você quer falar de futebol, você vai fazer com que seu texto seja de futebol, então ao invés de tentar descrever o que é, tenta, sei lá, em alguns momentos do texto colocar uma voz de locutor de futebol narrando dribles, saca?! mais ou menos isso. (Transcrição de excerto de exposição oral de Daniel Minchoni.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Destaco aqui um cantinho da sala em que os alunos interagiram muito entre si. Um dos alunos, o que representou a EA no Interescolar, LEn³⁷, começou sozinho a fazer uns batucques na carteira com a mão e a caneta, depois transferiu os batucques para o seu próprio corpo, se autopercutindo, mexeu no celular lendo alguma coisa e aos poucos foi conversando com os amigos, parecendo pedir que eles repetissem seus movimentos. Os colegas atenderam ao pedido e passaram a batucar tanto na mesa quanto na carteira; depois de alguns minutos nesses exercícios/experimentos corporais e sonoros, LEn pegou a caneta e escreveu. LEd ficou mais silencioso, sem experimentar corpo e voz (a não ser no momento em que interagiu com LEn repetindo as batucadas do colega) e durante o processo de criação escrevia e lia no celular. ED e A ficaram o tempo inteiro brincando em dupla, conversando e rindo entre eles. Nesse cantinho da sala também estava La, que interagiu com LEn e LEd, mexia no celular e escrevia. Nem todos os alunos fizeram a atividade proposta, muitos não escreveram o poema.

A princípio ninguém queria apresentar o poema em voz alta para a turma. Foi quando o poeta DM relatou a primeira vez que foi apresentar um poema em público. Ele contou que suas pernas tremiam e repetiu a performance das pernas tremendo: “é natural que vocês tenham

37 Vou usar as iniciais dos nomes dos alunos sempre que precisar me referir particularmente a cada um deles.

medo e vergonha, mas vai com medo e vergonha mesmo, é uma questão de tempo até vocês se habituarem”.

Enfim, foi um processo de convencimento para que finalmente começassem a se apresentar. O primeiro foi LEd, que leu o poema sentado e em voz muito baixa, então Daniel Minchoni falou um pouco da importância de aumentar o volume da voz para se fazer ouvir e sugere que a leitura seja feita de pé. Depois, La foi chamada a ler seu poema, mas não queria, queixando-se de que seu texto estava horrível. Então, o poeta Daniel Minchoni falou um pouco sobre autojulgamento e autossabotagem:

Exemplo 16: Transcrição de excerto de exposição oral de Daniel Minchoni

não tem nada de horrível não existe horrível às vezes você faz um poema sobre medo de barata e acha que é uma bobagem quando você lê tem várias pessoas no lugar que tem medo de barata também e se identificam com o seu poema, então, às vezes, a gente fica se julgando demais e esse julgamento atrapalha a gente... você quer ler?... então vai.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

La leu de modo muito tímido. Depois de sua leitura todos aplaudiram e Daniel Minchoni pediu que aplaudissem LEd também. Minchoni, além de poeta, é palhaço, então durante todo tempo de aula ele se apropriava das técnicas de *clown* para estimular a produção dos adolescentes. O aluno Mar, que produziu um poema bem interessante, foi chamado a ler. A turma toda ficou cantando o nome dele, tal qual torcida organizada. Mar simulou começar a leitura, mas conseguiu apenas emitir alguns sons de coçadas nas gargantas (harm, harm, harm) e permaneceu em silêncio. Fez uma negativa com o dedo indicador dizendo: “professora, eu não consigo”. Então, o poeta Daniel Minchoni falou um pouco sobre o silêncio provocado por Mar:

Exemplo 17: Transcrição de excerto de exposição oral de Daniel Minchoni

aqui aconteceu uma coisa interessante na perspectiva da performance, que é essa coisa de lidar com o problema que às vezes a gente tem, a performance é o espaço pra gente resolver essa coisa dele de ficar “harm harm harm” (...) isso pode ser uma coisa interessante para você trabalhar ((direciona-se para o aluno Mar)) você pode ficar repetindo isso ((e faz novamente as coçadas de garganta)) porque o seu corpo guarda essa memória e te potencializa, então esses “harm harm harm” podem ser uma coisa interessante pra você fazer num poema ou mesmo pra esse, incorpore à sua performance essa sua dificuldade, torne sua dificuldade uma parte do seu poema, isso te enriquece como poeta.

Fonte: *Corpus* do Projeto de Pesquisa

Em seguida, a aluna Sof falou o seu poema e o poeta Daniel Minchoni fez considerações acerca de seu processo de criação mostrando as potências de seu texto. A Sof construiu uma frase bem pequena e foi dizendo a mesma frase de formas diferentes, brincando com os elementos sintáticos. Minchoni comparou o poema dela com o cubo mágico, mostrando como ela usou um procedimento que veio de uma brincadeira, uma espécie de montagem com as palavras.

Os próximos a apresentarem foram a dupla ED e Am. Na verdade, a ED “entregou” o Am para a sala e disse que ele tinha um poema bom. Ele disse que não se lembrava, mas ela, por sua vez, disse que ela sim se lembrava e cochichou no ouvido dele. Então sugeri que eles fizessem o poema juntos, como se faz no Rachão Poético, um *slam* em dupla, puxado pelo poeta Rodrigo Ciríaco da Zona Leste de São Paulo. Ambos disseram que só sabiam o “refrão” e o DM disse para eles improvisarem, fez o grito do Menor Slam do Mundo “Nenhum pio que se faz lamiar... piu”, a sala silenciou e eles ficaram atônitos e paralisados. Minchoni os descontraíu mais um pouco e, em seguida, declamaram em dupla o poema rimado, falando algumas partes em uníssono. Sugerimos a eles que montassem uma pequena coreografia e dançassem juntos na hora de declamar o poema.

Minchoni chamou os últimos alunos que haviam feito o poema, mas ainda não tinham apresentado. LEn, que batucava para criar o poema, leu o texto sem nenhuma interferência corporal, então Minchoni e eu perguntamos por que ele não estava usando o corpo como usou no processo de criação, e sugerimos que na leitura do poema ele seguisse percutindo o próprio corpo. A caneta não poderia continuar na performance em função da regra do *slam* de não poder usar objeto cênico. O poeta DM inclusive começou a cantar seus versos no ritmo de samba, sugerindo que partes do poema fossem faladas e partes cantadas. A última aluna foi a Lu, que não queria falar, mas o Minchoni fez o grito e quando a turma silenciou, ela leu o poema.

Ao final da aula, Minchoni parabenizou os alunos por enfrentarem seus medos e se disponibilizarem a escrever e falar os poemas. Ele ressaltou a importância de se fazer com medo mesmo. E enquanto o Minchoni encerrava a aula, o aluno Ra encorajou-se e pediu para falar o seu, um poema rimado e cantado.

Aula 5: Produção de zine com a coletiva A4 mãos (Carmem Garcia e João Innecco)

Plano de Aula 5

Título	Produção de Zine (Parte 1), com os artistas João Innecco e Carmem Garcia.
Área	Linguagens e suas tecnologias
Competências específicas de área	<p>1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>6 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>
Habilidades específicas de área	<p>(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).</p> <p>(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.</p> <p>(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.</p>

	(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
Componente Curricular	Língua Portuguesa
Campo de atuação	Artístico-Literário
Prática de linguagem	Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.
Habilidade específica de Língua Portuguesa	(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. (EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).
Objetivos de aprendizagem:	Reconhecer as condições de produção que envolvem a circulação de textos. Praticar a curadoria de textos. Editar e publicar o texto no suporte mais adequado à demanda de comunicação.
Objeto de aprendizagem:	Criação de uma fanzine coletiva com os poemas produzidos ao longo das oficinas.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ● estudantes organizados em roda; ● aula expositiva dialogada com exploração de fanzines trazidas pelos artistas convidados.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> ● quadro, computador com acesso à internet, projetor, impressora, revistas, e material variado de papelaria.

Conteúdos de suporte	<ul style="list-style-type: none"> ● diferentes fanzines trazidas pelos artistas convidados. 	
Aula	Abertura	<ul style="list-style-type: none"> ● apresentação da proposta e objetivos da aula; ● dinâmica de grupo para integração; ● avaliação diagnóstica (investigação sobre o que os estudantes entendem por fanzine).
	Desenvolvimento	Conteúdos <ul style="list-style-type: none"> ● conceito de fanzine; ● tipos de fanzine; ● relação entre texto e imagem.
		Proposta de exercício <ul style="list-style-type: none"> ● elaborar uma fanzine coletiva.
	Finalização	<ul style="list-style-type: none"> ● organização do material produzido na aula para dar continuidade na aula seguinte.

Descrição de Aula 5

As aulas 5 e 6 foram realizadas após o Slam da EA, mas antes do Slam Interescolar. Tivemos, então, a oportunidade de materializar os textos produzidos em uma publicação em formato de fanzine, que foi divulgada no campeonato estadual. As aulas de produção de zine tiveram um duplo objetivo: nelas buscamos trabalhar questões éticas como a importância da escuta e da empatia no desenvolvimento de um trabalho coletivo e a construção da autonomia pelo processo da autopublicação e das questões estéticas ligadas a técnicas manuais artesanais de materialização dos poemas em papel. Embora o Slam seja um campeonato voltado para a performatividade da poesia falada, a zine ganhou um grande espaço entre os *slammers* por ser uma forma de não só divulgar os poemas e trabalhar a poesia em sua perspectiva visual, mas também uma forma de arrecadar recursos, uma vez que as zines são comercializadas. Dessa forma, foi possível discutir também os dribles ao mercado editorial e mostrar alternativas encontradas pelos poetas para viver exclusivamente de seu trabalho com a poesia.

No primeiro momento da aula os poetas se apresentaram enquanto uma coletiva de arte e fizeram uma breve contextualização da importância da organização coletiva para sustentação da arte marginal e periférica. Para ilustrar, propuseram uma dinâmica de grupo, em que os alunos de pé em círculo deveriam trocar de lugar uns com os outros a partir de um comando de pergunta e resposta. A movimentação de troca de lugares era pautada no seguinte comando, um

aluno deveria olhar nos olhos do outro e perguntar “posso?”, o outro deveria olhar nos olhos do que perguntou e responder “sim” ou “não”. A troca de lugares poderia ser realizada apenas em caso de resposta afirmativa.

No desenrolar da dinâmica, os poetas foram dando comandos de aumento de velocidade na execução das trocas, de modo que, com o passar do tempo, as trocas iam sendo realizadas antes que a pergunta “posso?” fosse respondida afirmativamente. E quando isso começou a acontecer reincidentemente, os poetas pediram para parar e alertaram sobre a necessidade da escuta, sobre a importância de esperar o consentimento, sobre não invadir o espaço do outro. A partir desse apontamento os poetas convidados vincularam a discussão ao objeto de produção da aula, a zine coletiva. A4 mãos então anunciou para os alunos que a aula seria dedicada à construção de uma zine coletiva e que para a execução desse trabalho seria muito importante nos atentarmos à escuta e ao espaço do outro.

O segundo momento da aula teve um caráter investigativo. Os poetas começaram perguntando aos alunos se eles sabiam o que era zine, e uma parte considerável deles conhecia esse modo de publicação por já ter havido uma oficina de zine na escola. Um dos alunos levantou uma comparação entre zine e cordel, ao que os poetas afirmaram ter semelhanças no processo de produção manual e feitura, mas enfatizaram que o cordel está relacionado a uma forma específica de produção de poesia, a qual possui métrica e ritmo específicos e é recorrente na região nordeste. Já a zine tem uma liberdade maior e nela cabe qualquer modalidade de poema. Eles falaram um pouco sobre o conceito e a história da zine e como ela chegou no Brasil.

Em seguida, foram distribuídas diferentes zines aos alunos, que permaneceram dispostos em círculo, mas agora sentados nas carteiras. Os poetas foram individualmente pedindo que cada aluno manuseasse a zine e, em voz alta, falassem sobre o material usado pelo zineiro (tecido, papel, tamanho, dobradura, recortes, cor, aroma etc) bem como lessem os poemas. Desse modo, foi se estabelecendo um diálogo em que os poetas convidados iam instigando os alunos a entenderem a relação entre os conteúdos dos poemas e sua disposição gráfica na zine.

Para finalizar essa primeira aula de autopublicação, iniciamos o terceiro momento: a escolha do formato, do nome, dos poemas, da quantidade de páginas, em resumo, fizemos a primeira boneca da zine. O formato de livreto foi escolhido pelos poetas da coletiva A4 mãos, considerando a praticidade de tal formato, uma vez que tínhamos pouco tempo. Para escolha

do nome/título da zine pedimos que os alunos fizessem sugestões e, a partir disso, realizamos uma votação. Durante as aulas de escrita, nem todos os alunos produziram poemas e alguns produziram mais do que um, então pedimos que quem tivesse produzido escolhesse qual poema gostaria de publicar e sugerimos que os que não tinham poemas trabalhassem na ilustração. Dessa forma, distribuímos os alunos em duplas e trios, de modo a pensarem a ilustração de cada poema. Depois distribuímos materiais (revistas, gravuras, canetinhas, tesoura, cola, adesivos etc) para que eles começassem a trabalhar.

De maneira geral, os alunos apresentaram um desempenho bem positivo com o trabalho coletivo, especialmente porque as duplas e trios foram escolhidas por eles mesmos, de modo que os grupos se compuseram por afinidade. Foi interessante observar o processo de estímulo de uns com os outros. Sempre que alguém se recusava a fazer ou então não ficava contente com o resultado do trabalho, um colega o elogiava e o instigava. Foram trabalhando, assim, de modo autônomo, crítico e coletivo.

Aula 6: Produção de zine com a coletiva A4 mãos (Carmem Garcia e João Innecco)

Plano de Aula 6

Título	Produção de Zine (Parte 2), com os artistas João Innecco e Carmem Garcia
Área	Linguagens e suas tecnologias
Competências específicas de área	<p>1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>6 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>

Habilidades específicas de área	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
	(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.
	(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
	(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
Componente Curricular	Língua Portuguesa
Campo de atuação	Artístico-Literário
Prática de linguagem	Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.
Habilidade específica de Língua Portuguesa	(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. (EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).
Objetivos de aprendizagem:	Reconhecer as condições de produção que envolvem a circulação de textos.

	Praticar a curadoria de textos.	
	Editar e publicar o texto no suporte mais adequado à demanda de comunicação.	
Objeto de aprendizagem:	Criação de uma fanzine coletiva com os poemas produzidos ao longo das oficinas.	
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ● estudantes organizados em roda; ● aula expositiva dialogada com exploração de fanzines trazidas pelos artistas convidados. 	
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> ● quadro, computador com acesso à internet, projetor, impressora, revistas, e material variado de papelaria. 	
Conteúdos de suporte	<ul style="list-style-type: none"> ● diferentes fanzines trazidas pelos artistas convidados. 	
Aula	Abertura	<ul style="list-style-type: none"> ● apresentação da proposta e objetivos da aula; ● dinâmica de grupo para integração; ● avaliação diagnóstica (investigação sobre o que os estudantes entendem por fanzine).
	Desenvolvimento	Conteúdos <ul style="list-style-type: none"> ● conceito de fanzine; ● tipos de fanzine; ● relação entre texto e imagem.
		Proposta de exercício <ul style="list-style-type: none"> ● elaborar uma fanzine coletiva.
	Finalização	<ul style="list-style-type: none"> ● organização do material produzido na aula para dar continuidade na aula seguinte.

Descrição de Aula 6

Essa foi uma prática totalmente dedicada às colagens. Organizamos os alunos em suas duplas e trios, redistribuímos os materiais e ficamos passando de carteira em carteira dando orientações, sugestões e tirando dúvidas. Conseguimos, ao final da aula, ter a segunda boneca da Zine, que foi finalizada em conjunto pela pesquisadora Maira Mesquita e pelos poetas da

coletivo A4 mão no Ateliecto - ateliê de artes visuais do poeta João Innecco, situado no Edifício Copan no centro de São Paulo. Foram impressas 40 cópias e havia a ideia de fazermos o lançamento da Zine na Escola de Aplicação, mas não foi possível em função do aperto do calendário e da semana de provas. Cada um dos alunos que participou recebeu uma zine e as demais foram distribuídas durante o campeonato interescolar para os poetas e professores das outras escolas. Desse modo, pudemos divulgar o trabalho desenvolvido na EA.

3.4.1. O Slam da Escola de Aplicação (Slamea)

Para a realização do Slamea foram implementadas as seguintes ações:

- a) Reuniões de organização com os integrantes do Projeto Negritudes: foram realizadas reuniões com o projeto para averiguar dia, horário e pensar estratégias para que os professores liberassem os alunos para assistir ao Slam.
- b) Viabilização do Espaço: depois de definido o espaço foram feitos encaminhamentos para viabilizá-lo como organização de equipamentos de som etc.
- c) Organização e Produção do Material de Divulgação: foram diagramados e produzidos cartazes e marcadores de livros com informações sobre o evento.
- d) Desenvolvimento de um plano de divulgação dentro da escola: foi pensado um plano de divulgação. Para definir como o material gráfico produzido seria distribuído. Além disso, criamos outras estratégias como convidar uma estudante que já havia participado do Slam interescolar para fazer um bate papo e recitar uns poemas no horário de intervalo da escola.
- e) Conversa e encontros com os alunos participantes do Slamea: foram realizadas algumas conversas com os alunos para definir quem iria participar do Slam.
- f) Distribuição de pizza: uma outra estratégia pensada para cativar os alunos foi distribuir pizza gratuitamente para todos ao final.

Para realizar o Slamea, fizemos um planejamento cuidadoso. Inicialmente, foram realizadas reuniões com o Projeto Negritudes para definir dia, horário, local e estratégias para viabilizar a participação do máximo de alunos possíveis no evento. O local que nós escolhemos foi uma arena circulada por uma pequena arquibancada localizada do lado externo da escola,

parecendo uma praça, a quem os alunos chamam carinhosamente de pizza. A escolha pela arena deveu-se ao formato circular, muito semelhante a uma ágora, e a disposição que os alunos ficariam para assistir. A ideia era reproduzir o “formato” do Slam da Guilhermina, que acontece de maneira circular na praça da estação do metro Guilhermina-Esperança, na Zona Leste de São Paulo.

Para realizar o Slam, nosso planejamento foi minucioso. Iniciamos com reuniões junto ao Projeto Negritudes, nas quais definimos cuidadosamente o dia, horário, local e estratégias para assegurar a participação máxima de alunos no evento.

Em princípio, optamos por realizar o Slam em uma espécie de arena situada do lado externo da escola, conhecida carinhosamente pelos alunos como "pizza", pelo seu formato circular semelhante a uma pizza. A “pizza” conta com um palquinho central, que é rodeado por pequenas arquibancadas, parecendo mesmo um pequeno teatro de arena, uma ágora. A escolha por esse local era uma estratégia de dar continuidade à organização espacial dos estudantes nas aulas, permitindo que todos pudessem se envolver de forma mais próxima com as apresentações dos participantes. O objetivo era recriar a atmosfera acolhedora e inclusiva do Slam, oferecendo aos estudantes uma experiência similar ao "Slam da Guilhermina", que ocorre em um ambiente circular na praça da estação do metrô Guilhermina-Esperança, na Zona Leste de São Paulo.

No entanto, algumas dificuldades inviabilizaram a realização do Slam na “pizza”. Primeiramente, era um horário de sol muito quente e não havia possibilidades de elaborar alguma forma de proteção do tipo coberturas, tapumes etc. Achamos que não seria confortável nem tampouco saudável para os estudantes ficarem expostos a um sol muito quente. Outra questão era que não havia possibilidade de levar os equipamentos de som para o lado externo, porque não havia extensão etc.

No entanto, deparamo-nos com algumas dificuldades que inviabilizaram a realização do Slam na área conhecida como "pizza". A principal preocupação foi o horário em que o evento estava programado para acontecer, pois o sol estava muito quente e não tínhamos como proporcionar uma proteção adequada, como coberturas ou tapumes. Preocupava-nos tanto o conforto quanto a saúde dos estudantes, que não poderiam ficar expostos ao calor intenso. Além disso, surgiu o obstáculo de não ser possível levar os equipamentos de som para o lado externo da escola, pois não havia uma extensão elétrica adequada para isso. Essa limitação técnica tornou inviável a ideia de realizar o evento em uma arena ao ar livre.

Diante dessas dificuldades, foi necessário repensar a logística do Slamea e encontrar uma alternativa viável para realizar o evento em um ambiente mais adequado e seguro. Essas questões foram fundamentais para garantir a integridade e o bem-estar dos participantes e do público presente no evento. Nesse sentido, transferimos o evento para o auditório da escola, que fica em frente à “pizza”.

A data e o horário possíveis de acordo com o calendário da escola era uma sexta-feira, às 12h. O Slam não era uma cultura da escola, estávamos criando o primeiro, portanto, ficamos com receio de que numa sexta-feira ao meio dia os alunos evadissem e não ficassem para o evento. Foi quando pensamos em um “sextou” diferente e criamos a estratégia de oferecer pizza ao final do evento, um almoço diferente para eles. E aí criamos o jargão publicitário “Fica, vai ter pizza!”, com a duplicidade de sentido da palavra pizza, tanto para o que serviríamos quanto para o local onde o evento aconteceria. Fizemos, então, um plano de divulgação para espalhar a notícia do “Fica, vai ter pizza!”.

Uma das ações de divulgação foi convidar uma slammer para uma apresentação e bate papo em horário de recreio na escola. Lá, a poeta declamou poemas, falou sobre Slam e lançamos a campanha publicitária “Fica, vai ter pizza!”. Essa iniciativa mostrou-se eficaz para despertar o interesse dos estudantes.

Para definir os participantes do Slamea, foram realizadas conversas individuais com os alunos, proporcionando a oportunidade de expressarem suas ideias e talentos. O Slamea se mostrou não apenas uma oportunidade para os alunos mostrarem suas habilidades artísticas, mas também uma forma de fortalecer os laços da comunidade escolar e valorizar as expressões culturais e criativas dentro do ambiente educacional. O resultado foi um evento enriquecedor que deixou uma marca positiva na escola e na vida dos estudantes envolvidos.

3.5. Materiais produzidos e *corpus* da pesquisa

O material relacionado à produção dos estudantes comporta:

1. 18 poemas escritos;
2. uma fanzine com 10 poemas;
3. uma batalha de poesia na escola;
4. uma apresentação no Slam interescolar;

5. uma publicação em livro coletânea vencedor do Prêmio Jabuti.

Esse é o conjunto dos materiais gerados a partir do momento em que o Slam foi didatizado nas aulas. Já o material que foi produzido pela pesquisadora constitui-se em:

1. Planos de aulas embasados na BNCC;
2. Questionário socioeconômico;
3. Material de divulgação do evento na escola;
4. Vídeo documentário do projeto³⁸.

Desse conjunto de produtos gerados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, elegemos como *corpus* para um tratamento analítico, no próximo capítulo, três conjuntos de produções dos alunos, a saber:

- a) os poemas escritos;
- b) a fanzine;
- c) a recitação ou performatização dos poemas.

Essa eleição tem duas razões: por um lado, permite-nos focalizar as análises em um grupo de participantes que consideramos central no processo de didatização do Slam, justamente aqueles (as) para os(as) quais a proposta foi idealizada – os sujeitos alunos e alunas. Por outro lado, a escolha dos poemas escritos, da fanzine e da vocalização/performatização oral dos poemas permite-nos discutir sobre os processos de retextualização implicados na transição de três configurações dos poemas produzidos pelos(as) alunos(as) – poemas-escritos, poemas-imagem e poemas-performados –, ou seja, na cadeia em que se encontram essas três configurações, o que implica considera os modos como cada uma delas dialoga com, ecoa, “traduz”, reinventa a outra.

Este capítulo voltou-se para os elementos metodológicos da pesquisa, apresentando dados relativos ao contexto e às/aos participantes da pesquisa e descrendo as ações em que ela se constituiu, principalmente o conjunto de encontros em que se estruturou o percurso de didatização do Slam. Além disso, apresentamos o conjunto de produtos gerados ao longo do desenvolvimento da pesquisa e delimitamos o *corpus* a ser analisado no próximo capítulo.

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=xtUTPLc0AYI&t=1716s>

CAPÍTULO 4

O SLAM NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS(AS) ALUNOS(AS): UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA EM TRÊS CONFIGURAÇÕES DE POEMAS

Este capítulo dedica-se à apresentação da descrição e análise do *corpus* da pesquisa que comporta três conjuntos de produções dos alunos. O capítulo encontra-se subdividido em três seções, cada uma delas dedicada a um tipo de produção dos alunos: a primeira voltada para a análise da escrita dos poemas produzidos; a segunda voltada para a análise da fanzine produzida; e, por fim, a terceira voltada para a análise das performances realizadas.

Desse modo, propomos uma perspectiva analítica de três facetas interligadas da produção poética dos(as) alunos(as). Levando em consideração os dados mais significativos que apareceram nas produções, pretendemos explorar, do ponto de vista da reflexão sobre a experiência, a forma como as produções dos alunos expressam o processo mesmo de didatização do Slam.

4.1. A produção escrita de poemas pelos alunos

Nesta seção, analisamos os dezoito poemas produzidos pelos alunos. Tais textos foram elaborados ao longo de quatro blocos didáticos, quais sejam: “Aula 2”, Criação de poema a partir de uma música; “Aula 3”, Criação de metáforas; “Aula 4”, O corpo como disparador na criação de poemas e “Atividade extraclasse”.

De maneira geral, podemos identificar algumas temáticas gerais que perpassam todos ou quase todos os poemas. Todas as aulas se pautaram em oferecer um espaço para que a escrita criativa dos alunos pudesse se manifestar como possibilidade de construção e expressão da identidade dos diversos sujeitos criadores. Sendo assim, iremos dividir esta seção em quatro subseções e mais esta introdução. Aqui, apontamos questões analíticas gerais que guiam, de forma ampla, o olhar do leitor ao se aproximar dos poemas. Já nas subseções, subdividimos, apenas para fins analíticos, os 18 poemas por temáticas, o que nos permite uma abordagem mais coletiva desta etapa da produção escrita dos alunos. A primeira subseção trata da temática do gênero, a segunda da temática da raça, a terceira da temática da crítica ao sistema e à

institucionalidade, a quarta seção indica temas referentes à metalinguagem e quinta ao existencialismo.

Para iniciarmos esse processo geral de análise, podemos retomar o nosso diálogo com a abordagem de Street (2014), que enfatiza o letramento social como fundamental para a participação ativa na sociedade e para a capacitação das pessoas com relação às mudanças sociais significativas. Nesse sentido, podemos pensar no Slam como uma inovação metodológica interessante em uma experiência que pode ser enquadrada dentro da abordagem “ideológica” do letramento, por ele desenvolvida? Na medida em que esta experiência conjuga habilidades linguísticas, o recurso à oralidade e à performatividade do corpo com a compreensão do mundo letrado a partir das práticas culturais que permeiam as interações sociais dos alunos, e ainda, considerando a importância da diversidade cultural e linguística e a luta por direitos e igualdade social que a prática promove, podemos indicar que o Slam se enquadra em todas essas características e poderia ser considerado um tipo de letramento social.

Pensar sobre tais práticas de letramento na perspectiva do letramento como prática social nos leva a indicar que o Slam pode capacitar os participantes a expressarem suas vozes e a se engajarem em debates sobre questões pertinentes à sua realidade sociocultural, na mesma medida em que refinam a sua aquisição de leitura e escrita e seu repertório cultural. Soma-se a isso o fato de o Slam também proporcionar um letramento crítico na forma de resistência cultural, uma vez que muitas das poesias escritas e das performances são inspiradas por experiências de marginalização e opressão. Nesse sentido, entendemos que o refinamento das práticas de leitura e escrita no Slam convergem com as propostas discutidas anteriormente, especialmente aquelas presentes na seção 2.3 desta tese, as quais defendem a importância da dimensão social para a constituição de letramentos efetivos e significativos para os sujeitos.

A busca pela expressão das subjetividades pode ser considerada uma constante na produção textual dos estudantes. Nesse sentido, podemos indicar que tal questão aparece na forma de busca de afirmação de identidades dos sujeitos em seus textos escritos. Parece-nos salutar lembrar as discussões propostas por Hall (2006) e discutidas no início desta tese sobre os processos de descentração de identidade. A produção textual dos alunos expressa uma identidade, que transita, muitas vezes, por diversos territórios. Essa identidade, não mais fixa, é um composto, maleável, de diversos aspectos identitários que são mobilizados, total ou parcialmente, de acordo com os objetivos da autoria ou a intencionalidade do eu-lírico nos poemas.

Assim, percebemos a crítica às tentativas sociais de fixação identitária em padrões muito bem estabelecidos e valorizados socialmente, no poema “Afasta de mim” da autora Giu, por exemplo, ou a mobilização de aspectos de fluidez identitária, no poema “Festa Trans” do autor Led, em que o eu-lírico afirma que a festa é e não é *trans* ao mesmo tempo. Outro elemento, relativo à afirmação de identidades por meio do processo de descentração, é a articulação de composições identitárias a partir de intercruzamentos de identidades simbólicas. Nessa perspectiva, o autor ou o eu-lírico apresenta um recorte, implícito ou explícito, para montar a sua identidade. Como todo recorte, alguns aspectos são explicitados enquanto outros são omitidos. Por exemplo, a autora Ma, no poema “Saia daqui com a sua faixa amarela”, evoca, implicitamente, elementos como gênero, território, condição social para compor a identidade de suas personagens e realizar sua crítica contra a violência de gênero. Ao mesmo tempo que a autora traz esses elementos para o subtexto de seu poema, ela omite outros como origem, trabalho, nacionalidade ou raça para indicar certa generalidade na crítica exposta por seu texto. Tais exemplos indicam a centralidade da questão da identidade no universo da produção escrita dos alunos.

Dessa busca por (re)afirmação de uma identidade, presente em quase todos os poemas escritos, decorre também, de um ponto de vista político, certa busca por reconhecimento, dos autores, enquanto sujeitos sociais. Afirmar a especificidade de sua identidade faz sentido em um contexto político em que há uma reivindicação, não apenas de uma pauta específica que aquela identidade traz, mas também por reconhecimento dessa própria identidade enquanto sujeitos políticos legítimos. Lembremos-nos de Honneth (2003), que indica que algumas demandas sociais se dão no inter cruzamento dos âmbitos intersubjetivos e sociais. Retomemos, a título de exemplo, a breve menção ao poema de Ma, “Saia daqui com a sua faixa amarela”. Nesse poema, além da denúncia e da crítica contra a violência de gênero, a autora faz um chamado, de maneira implícita, ao reconhecimento da dignidade política e social da identidade “mulher” ao questionar sobre até quando aceitaremos tal situação social, ou nas palavras da autora, até quando “aceitaremos esse beat na casa dela?”. Podemos realizar o mesmo tipo de apontamento, a busca pelo reconhecimento, ao virarmos o nosso olhar para o texto “Eu cresci assim” de autoria de LEn. Subjacente a sua afirmação identitária está presente a reivindicação da dignidade política desta identidade na medida em que o eu-lírico afirma escrever motivado pelas condições sociais que o formaram e que irá escrever sem parar até obter tal reconhecimento.

Outro elemento analítico válido a ser destacado é o aspecto subjetivo da prática de leitura dos estudantes. Ao destacarmos as duas poesias que fazem releitura de textos já conhecidos como a “Afasta de mim” de Giu e a “Saia daqui com a sua faixa amarela” de Ma, devemos lembrar os apontamentos de Neide Rezende (2022) sobre leitura subjetiva. Nesses dois poemas se manifesta a subjetividade própria da autoria na medida em que se apropria, reelabora e cria, a partir de e em diálogo com um texto já conhecido. Nesse processo, aspectos típicos de expressão subjetiva emergem, como por exemplo afirmações de identidades, reivindicações de pautas específicas, expressões e ritmos originais.

Deve-se destacar ainda que o espaço para a expressão da subjetividade da autoria foi garantido na medida em que a institucionalidade, aqui materializada pelo projeto e pela escola, mediou o contato dos autores com os textos já conhecidos. Nesse sentido, lembramos mais uma vez os apontamentos de Rezende (2022) que destacam a importância do papel mediador das instituições na medida em que são elas as responsáveis por garantir aos leitores habilidades e instrumentos necessários para a realização de suas leituras subjetivas. Além disso, essa prática de reescrita aponta para certa participação ativa dos alunos que, ao lerem e recriarem o texto, tiveram que imprimir nesses a sua ótica. Daqui podemos derivar dois outros elementos. O primeiro é destacar o processo de reelaboração textual como uma atividade de (re)criação. Ao ouvirem as músicas, as alunas iniciam um processo de recriação tão intenso que acabam por produzir releituras textuais. Daí se deriva o segundo aspecto que envolve o imbricamento do aspecto oral e do aspecto escrito do letramento, conforme destacado por Street (2014), Paz (2012) e Zumthor (2014). O ato de ouvir uma recitação musicada levou as estudantes a articularem a oralidade em suas próprias poesias escritas. Nesse sentido, podemos notar que a oralidade influencia no processo criativo da escritura e influencia também no processo de apropriação de um letramento de tipo crítico, na medida em que atua como mediadora das alunas e dos textos por elas criados.

Esses aspectos gerais são apontados por nós apenas para direcionar o olhar do leitor e indicar que a produção escrita dos poemas envolve as dimensões teóricas por nós já apontadas. Como mencionamos, para fins analíticos, subdividimos o conjunto de poemas em cinco blocos temáticos: questões de gênero, questões raciais, crítica ao sistema e à institucionalidade, questões que envolvem metalinguagem e questões relativas ao existencialismo.

A divisão temática, porém, não aparece sem dificuldades. Por se tratar de uma atividade que envolve a criação e a subjetividade, qualquer tentativa de fixação temática se mostra

insuficiente para tentar enquadrar os poemas criados. Por isso, apesar de separarmos alguns poemas na temática do gênero e outros na temática de raça, por exemplo, não significa que temas de gênero não apareçam no bloco dos poemas de raça e *vice-versa*. A divisão aqui por nós proposta apresenta apenas a finalidade analítica. Consideramos uma tarefa improvável tentar encerrar criações poéticas tão ricas e diversas neste ou naquele bloco temático. Os temas escapam aos poemas e insistem em aparecer em quase todas as criações dos alunos. Neste sentido, o nosso agrupamento ajuda apenas a chamar a atenção para alguns elementos que julgamos serem imprescindíveis em nosso processo de análise.

4.1. 1. Tema *Identidade de gênero*

A temática de gênero aparece como uma constante nos poemas escritos, porém, em alguns, essa temática parece estar mais presente. Nesse bloco, incluímos aqueles poemas em que a questão de gênero se desloca do pano de fundo da poesia e se apresenta em primeiro plano. A forma de abordagem dessa temática pelos autores e pelas autoras se apresenta bastante diversa: liberdade sexual, crítica aos padrões corporais e padrões de beleza, denúncia da violência de gênero e normalização da identidade *trans* foram as formas como a riqueza do tema apareceu nos poemas.

Parece interessante destacar que a temática da identidade de gênero é uma das temáticas emergentes no cenário contemporâneo e que perfazem a vida e o universo cultural dos estudantes. As questões de identidade de gênero aparecem tanto em uma perspectiva positiva, a de afirmação identitária, quanto em uma perspectiva crítica: a de denúncia. Ambas as perspectivas apresentam uma proposta de luta por reconhecimento e busca por justiça social, denunciando estruturas machistas e misóginas que acabam por colocar outras identidades de gênero, que não a identidade *cis* e masculina, em uma condição de subalternidade.

Assim, apresentamos, logo a seguir, quatro poemas, seguidos de análises específicas de cada um deles. Vale a pena destacar que a temática de gênero não compôs objetivo particular de nenhuma abordagem em nenhum dos blocos didáticos dedicados à produção da poesia escrita e que os poemas presentes nesta subseção foram produzidos ao longo de diferentes aulas.

Poema 1: *Vida de bailão*, de Lai, aluna do 2º. Ano

Vida de bailão tá aí
tô solteira

tô na pista
querendo tudo novo
novas amigas
com você eu tava no poço
agora eu encontrei a vida
Vida de bailão tá aí
tô solteira
tô na pista
querendo tudo novo
novas saias
novas saídas
você não se mete mais
nas minhas roupas
menos ainda na minha vida
Vida de bailão tá aí
tô solteira
tô na pista
querendo tudo novo
Agora eu tô viva!

Neste poema, a aluna Lai buscou, em seu universo musical, o funk “Agora tô solteira” da MC Gabily³⁹, cuja temática gira em torno de uma mulher que ostenta sua liberdade. Ao modo do “funk de bailão”, Lai construiu seu poema usando um refrão para encabeçar as estrofes. A reiteração dos enunciados da letra de MC Gabily “já que agora tô solteira/já que agora tô sozinha/chega de amar/terminei o meu namoro/agora vou perder a linha na pista” foram transcritos como “vida de bailão tá aí/tô solteira/tô na pista/querendo tudo novo”, que foram repetidos três vezes, encabeçando três estrofes diferentes. Essa reiteração dos enunciados nos leva a um movimento circular e dançante semelhante aos dos bailes e vem acrescida de elementos de descrição do “tudo novo”.

Quando Lai apresenta as novidades a partir da alteração da relação conjugal, ela nos incita a pensar que a mulher que fala nesse poema encontra a sua própria voz, a sua liberdade e a sua autonomia após se separar. É possível notar que a aluna construiu um pensamento crítico sobre os relacionamentos abusivos e tóxicos que violentam diariamente as mulheres, seja física, moral, psicológica ou patrimonialmente. Desse modo, vemos no seu texto não só uma aproximação das perspectivas do pensamento feminista, mas, mais do que isso, uma tentativa de acolhimento pelas mulheres e uma busca de identificação com aquelas que se libertam e que, muitas vezes, por isso, são recriminadas.

Poema 2: *Afasta de mim*, de Giu, aluna do 2º. Ano

39 Link de acesso ao vídeo clipe de “Agora tô solteira” de MC Gabily: <https://www.youtube.com/watch?v=I2YyJ496X4A>.

afasta de mim esse cálice
 afasta de mim esse cálice
 afasta de mim esse cálice
 de sangue

sangue das que foram caladas
 sangue das que foram violadas
 sangue das que foram violentadas

eles querem que a gente se cale
 por isso eu digo
 menina, fale
 onde eu guardo essa amargura?
 mesmo livre
 me sinto numa ditadura
 ditadura dos corpos
 nossos
 padrões impostos
 procedimentos estéticos
 me sinto estática
 quando acordamos caladas
 queremos ser escutadas
 não silenciadas, censuradas
 me diz quando tudo isso acaba
 a cada verso me sinto mais motivada
 afasta de mim esse cale-se

No texto de Giu vemos o diálogo intertextual e a incorporação e reconfiguração da forma e do conteúdo do texto-base. A letra “Cálice”⁴⁰ de Chico Buarque e Gilberto Gil, que já havia sido recriada pelo rapper Criolo⁴¹ por meio de inserções do universo da periferia de São Paulo, é agora recriada pela aluna por um viés feminista. Ela reivindica o desejo das mulheres de não serem mais caladas. Para tratar da temática da opressão das mulheres, Giu se utiliza de uma série de procedimentos estéticos/poéticos que merecem ser destacados.

A poeta inicia o poema repetindo três vezes o verso “afasta de mim esse cálice”, ao modo da letra original. No entanto, surpreende e propõe sua releitura da música ao acrescentar a imagem de um cálice de sangue. Seguindo o paralelismo textual, ela repete três vezes a palavra “sangue” acompanhada pelas orações adjetivas “das que foram caladas”, “das que foram violadas” e “das que foram violentadas”. A aluna se vale da imagem do cálice de sangue para tratar de uma temática recorrente na sociedade brasileira: a violência contra mulher.

Dando sequência ao seu texto, Giu direciona seu poema a um público específico, as mulheres, principalmente as jovens e adolescentes, identificadas ao serem chamadas pelo

40 Link de acesso à música Cálice de Chico Buarque: <https://www.youtube.com/watch?v=9y2xB90A0CY>.

41 Link de acesso à performance de Criolo com sua releitura seguida de performance de Chico Buarque conversando, em música, com a releitura do rapper de sua canção Cálice: <https://www.youtube.com/watch?v=utJENUg2NJ4>.

vocativo “menina” nos versos “por isso eu digo/menina, fale”. Assim, ela traz a sua leitora/ouvinte para seu texto, ela se aproxima dessas mulheres jovens para quem ela quer falar, ela propõe intimidade na leitura ao convidar as jovens a virem falar junto dela, construindo, dessa maneira, um ambiente de acolhimento e possibilitando de modo efetivo o convencimento.

Além de consolidar a temática de seu texto a partir do uso da imagem do cálice de sangue, ela dialoga com a temática central da música de Chico Buarque e Gilberto Gil, qual seja, a ditadura. No entanto, ela apresenta uma ditadura mais sutil e subliminar, que é a ditadura dos corpos, tratando dos padrões de beleza impostos às mulheres, colocando-as sempre como objetos sexuais e de prazer masculinos. Do ponto de vista sonoro, além da presença constante da rima como em “amargura” e “ditadura”, Giu aproxima palavras com significados distintos, porém de sons semelhantes, o que imprime um ritmo próprio e autêntico para seu poema.

E, por fim, ela faz um apelo ao leitor/ouvinte ao questionar sobre quando irá acabar a violência incidida sobre a mulher. E, mais do que isso, ao afirmar “e a cada verso eu me sinto mais motivada”, Giu imprime à poesia uma característica social, qual seja, a de possibilitar e instigar o processo de tomada de consciência e de voz. Pela poesia, esse sujeito lírico encontra motivação para seguir lutando pelo processo de autonomia e empoderamento das mulheres.

Poema 3: *Saia daqui com sua faixa amarela*, de Ma, aluna do 2º. Ano

Ele disse que ia pendurar
Uma faixa amarela
Bordada com o nome dela
Na entrada da favela

Mas ele também disse que
Se ela vacilar
Vai dar um castigo nela
Vai dar nela uma banda de frente
Quebrar cinco dentes e quatro costelas
Vai comprar uma cana bem forte
Para esquentar a goela dela
E fazer um tira-gosto
Com galinha à cabidela
Que vai incendiar a tal faixa amarela
Na entrada da favela

Até quando vai ser esse o beat na casa dela?
Até quando as mulheres seremos pavio de vela?

Nesse poema, notamos o uso da restituição da fala do outro, ou seja, da composição de Zeca Pagodinho, para, em seguida, encenar uma contraposição pelo recurso à pergunta.

Seguindo a linha dos poemas anteriores, a aluna Ma também apresenta um viés feminista em seu texto. Ela recupera trechos da letra do pagode “Faixa Amarela” de Zeca Pagodinho, em que o sujeito do poema, em princípio, eleva a mulher à condição de rainha, para, em seguida, ameaçá-la e até mesmo matá-la, o que é bem representativo do ciclo de violência contra a mulher presente na sociedade.

A aluna teve a sensibilidade de perceber e identificar a existência de uma apologia à violência contra a mulher presente na letra da música e criar um questionamento a respeito dessa apologia. Dessa forma, ela não só apresenta criticidade na leitura que faz da música, mas, mais do que isso, ela nos incita a essa criticidade ao se valer da pergunta, recurso tão caro à retórica. Vale dizer ainda que ela se insere no poema e se coloca como parte do grupo de mulheres que são ou podem vir a ser violentadas, ao fazer uso da construção sintática “até quando as mulheres *seremos* pavio de vela?”. Quando Ma se coloca no poema, ela se expõe como sujeito tão vulnerável à violência quanto qualquer outra mulher e, ao expor sua vulnerabilidade, ela cria uma ambientação de acolhimento para as mulheres violentadas, que muitas vezes se envergonham e se culpabilizam pela violência sofrida.

Poema 4: *Festa trans*, de LEd, aluno do 1º. Ano

Mano, essa eh nova
 nunca fui em uma,
 fiquei cm vontade de descobrir, anima ir?
 Essa festa eh e não é trans ao msm tempo,
 pq ela não é só trans, são pessoas vivendo seu momento,
 isso pode (trans)formar o seu jeito de olhar o mundo,
 tendo uma visão clara, invés de um sentimento obscuro.

O poema de LEd faz referência à música “A festa mais transada” de Tiely Prince⁴², na qual o MC, homem trans, levanta a temática da transgeneridade. Para elaborar seu texto, o aluno simula um diálogo com recurso à pergunta (indicando um convite) por meio de uma conversa informal com o leitor/ouvinte, fazendo uso de gírias e de elementos comuns da língua falada cotidiana da juventude periférica paulistana. Dando sequência à pergunta, LEd insere um enunciado de definição da festa *trans*, temática principal de seu poema, seguida de uma tentativa de persuasão, mostrando que a participação na festa pode levar o interlocutor a uma transformação no seu modo de estar no mundo.

42 Link de acesso à música A Festa mais TRANSada de Tiely Prince: <https://www.youtube.com/watch?v=q-kZYr9kdEs>.

Para fortalecer sua tentativa de persuasão, o aluno se vale do recurso estilístico de quebrar a palavra “transformar” inserindo o prefixo “trans” entre parênteses, buscando, desse modo, não só dar destaque para o prefixo “trans”, que na língua falada já ganhou status de substantivo/adjetivo, mas também possibilitar a leitura da festa como espaço de formação social e – por que não? – política.

Dando sequência às nossas análises, no próximo bloco, analisaremos poemas que tratam das identidades raciais.

4.1.2. Tema *Identidade racial*

Analisaremos, neste bloco, quatro poemas, nos quais se destacam a temática racial. Poderemos notar que a temática aparecerá ora em primeiro plano, ora como um subtítulo – como mais um elemento definidor da identidade. Em termos temáticos, dois subtemas se destacam: a afirmação identitária e a crítica ao genocídio da população negra causado por aparelhos de Estado. De forma análoga aos poemas que destacam as questões de identidade de gênero, os poemas que destacam a questão da identidade racial operam uma fusão entre uma dimensão propriamente identitária subjetiva e outra dimensão política e coletiva.

Em termos teóricos, podemos indicar aqui tanto elementos da filosofia política de Axel Honneth (2003) quanto elementos da teoria educacional de Neide Rezende (2022). Parece-nos que a luta por reconhecimento e a leitura subjetiva são a combinação que possibilita aos alunos expressarem sua identidade de raça e suas demandas políticas. A depender da proposta da oficina e da opção estilística dos autores, a questão da identidade de raça pode aparecer ora na forma de um subtítulo, que informa toda a poesia, ora de maneira explícita na forma de uma denúncia. Em todos os poemas há um atravessamento subjetivo que vincula memória, história e cultura local com a expressão artística escolhida pelos autores.

Poema 5: *Eu cresci assim*, de LEn, aluno do 1º. Ano

Cresci no meio do samba de roda.
Cresci fazendo batuque na calçada.

Cresci sem saber o porquê do tempo passar!
Cresci com a vida correndo sem parar!

Por quê a vida é assim, alguém me explica por favor?
Por quê a vida é assim, alguém me explica por favor?

Por isso eu escrevo sem parar!
 Por isso eu escrevo até a tinta da caneta acabar!

O poema “Eu cresci assim” revela como LEn conseguiu alcançar o que foi sugerido na proposição criativa de Daniel Minchoni. A partir da recuperação, em sua memória, da brincadeira de percutir a mesa com uma caneta, o poeta criou um poema em que conta suas vivências em roda de samba. Ele nos coloca a par do seu universo de menino negro da periferia de São Paulo, que cresceu em meio a sambistas. LEn é um adolescente negro de periferia, filho e sobrinho de sambistas de escola de samba.

Do ponto de vista estilístico, é importante observar o quanto é marcada a pontuação nesse poema, como se o sujeito escrevente estivesse imaginariamente tentando plasmar, no tecido escrito, traços prosódicos da performance oral ou de uma eventual elocução do poema. No poema, é possível notar com mais clareza o que apareceu de modo mais tímido em alguns outros analisados anteriormente. No jogo de pontuação, LEn revela a maneira com que fala e escrita constituem-se de maneira imbricada.

O estudante traz elementos da cultura negra que o constituem como sujeito desde a infância para contestar o sistema cultural ocidental, que, por sua vez, se opõe aos sistemas de organização das culturas africanas. O samba é um elemento que busca as raízes comunitárias africanas. O estudante parece confrontar o sistema ocidental vigente com os sistemas comunitários das agremiações de samba que o constituíram como sujeito.

Poema 6: *Alvo*, de Mar, aluno do 1º. Ano

Não atira!
 Sim atira!
 Não atira!
 Guarda-chuva atira e mata? Não!
 ele nos guarda, dá a sensação de
 segurança aquela que sempre resplandece
 com a esperança
 Furadeira atira e mata? Não!
 Furadeira é uma ferramenta
 que por nós é utilizada,
 para geralmente arrumar
 a nossa casa,
 algo inofensivo, que para nós
 é como um utensílio.
 E a arma?
 Ela atira e mata?
 Bem
 a arma atira
 e o preconceito mata!

Mar, adolescente negro, morador da periferia paulistana, ao buscar na memória brincadeiras sonoras de sua infância, resgatou os barulhos de tiros e a “brincadeira” de polícia e bandido. Em seu poema, Mar faz referência a dois assassinatos ocorridos em comunidades periféricas, cujas vítimas eram jovens negros brutalmente assassinados sem qualquer razão explícita, a não ser o fato de serem negros e, por isso, confundidos com criminosos.

Na primeira estrofe, Mar cria três versos certos como uma sequência de disparos de três tiros. Os textos dos versos parecem remeter às falas das vítimas “Não atira!” e dos policiais “Atira!”. Esses três disparos iniciais já ambientam o leitor transportando-o para o cenário em que ocorre a narrativa poética.

Dando sequência, a segunda estrofe apresenta o primeiro dos assassinatos a serem contados pelo poema, o verso “Guarda-chuva atira e mata? Não!” faz referência ao caso do garçom Rodrigo Alexandre da Silva na comunidade Chapéu Mangueira na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro em setembro de 2018. O jovem de 26 anos, na época, pai de duas crianças, uma de 10 meses e outra de 4 anos, foi assassinado por agentes da polícia militar por estar portando um guarda-chuva, que, de acordo com depoimentos dos policiais, foi confundido com um fuzil⁴³.

Ainda na segunda estrofe, Mar nos faz refletir sobre o significado do verbo guardar no substantivo guarda-chuva, evidenciando a imagem do objeto como um escudo que nos protege da chuva, mantendo-nos secos e confortáveis. A estrofe conclui com uma nota positiva, sugerindo que a sensação de segurança proporcionada pelo guarda-chuva está intrinsecamente ligada à esperança. A palavra “resplandece” evoca a ideia de algo brilhante e luminoso, simbolizando a esperança que continua a brilhar mesmo nas situações mais desafiadoras. Aparentemente, Mar sugere que, para um homem negro, sentir-se seguro ao caminhar pelas ruas portando um guarda-chuva é, talvez, apenas uma esperança.

Na terceira estrofe, que inicia com o verso “Furadeira atira e mata? Não!”, Mar nos traz o caso do trabalhador Hélio Ribeiro, de 47 anos na época, que foi assassinado por policiais no terraço de sua casa enquanto pregava uma lona com uma furadeira, em 2010 na Zona Norte do Rio de Janeiro. O depoimento dos policiais é o de que Hélio fazia movimentos bruscos, o que os levou a acreditar que o homem portava uma arma e, portanto, um sujeito suspeito⁴⁴. Mar dá

43 Segue link com matéria jornalística da época: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html.

44 Segue link com reportagem do caso na época: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/05/policial-do-bope-confunde-furadeira-com-arma-e-mata-morador-do-andarai.html>.

sequência colocando a furadeira como parte de um universo de acolhimento e cuidado, uma vez que é usada para “arrumar” a casa. A furadeira é, no poema, uma metáfora para o cuidado de si que foi negado ao homem negro. Não foi permitido a ele sequer cuidar de sua própria casa, o espaço de acolhimento do seu corpo, como se o cuidado de si fosse algo proibido a homens negros trabalhadores.

Após as duas estrofes iniciais, que se assemelham a dois tiros, cujo eco é enfatizado pela repetição das questões "guarda-chuva atira? Furadeira atira?", a narrativa introduz a verdadeira arma, que não é o objeto carregado pelas vítimas dos assassinatos, mas sim o objeto de seus assassinos. O aspecto mais surpreendente, e que revela a crítica profunda ao racismo estrutural na sociedade, presente no poema, é quando Mar desafia as expectativas do leitor ao afirmar que, embora a arma possa disparar, o que realmente mata é o preconceito. Afinal, qual é a cor do alvo?

Para finalizar esse comentário, importante notar que na primeira estrofe há duas negações e uma afirmação ao verbo matar. No decorrer do poema, Mar nos revela dois objetos e dois sujeitos que não matam e, por fim, uma atitude social que mata.

Poema 7: *Poema sem nome*, de Gi, aluno do 1º. Ano

Bola, joga bola
 Bolo, comer bolo
 Bala, jogar bala, bala o que te lembra bala, arma? Doce?

Bola, jogar bola
 Bolo, comer bolo
 Bala, atira
 Bala, Matar
 Bala, comer
 Bala, 7 belo
 Bala, calibre 12

No poema, o aluno Gi emprega um jogo sonoro através da comutação de vogais nas palavras "bola", "bolo" e "bala", criando uma conexão com a infância. No entanto, o poema se torna impactante quando Gi insere o duplo significado da palavra "bala", associando-a tanto a algo doce quanto a uma arma de fogo. A aceção de tiro à palavra bala é reforçada por uma estratégia de justaposição nome + verbo, o que acelera o ritmo de leitura e proporciona uma disposição tanto sonora, quanto visual dos versos como "tiros". Essa habilidade de Gi, do ponto de vista formal, aproxima seu fazer poético da poesia visual dos concretistas.

Além disso, é importante notar que esse poema surgiu a partir da proposta "Escrita de memória e brincadeira sonora", sendo Gi como uma criança negra da periferia. Isso torna o poema uma janela reveladora para compreender como as experiências de sua infância são moldadas em um ambiente constantemente marcado por tiroteios, uma realidade infelizmente comum nas periferias brasileiras.

Portanto, a transição gradual do poema, na qual "bala" é relacionada a ações como "atirar", "matar" e até mesmo "comer", revela a maneira como essas experiências traumáticas estão profundamente entrelaçadas à infância do poeta Gi. A associação de "bala" com um "calibre 12" destaca a presença intimidadora das armas de fogo nas comunidades periféricas e ressalta como a infância de muitas crianças é constantemente impactada por essas tragédias. O poema de Gi, portanto, é expressão de suas memórias de infância na periferia, evidenciando a complexidade e a dureza da vida que ele e outras crianças enfrentaram, na qual a violência muitas vezes rouba a doçura da infância.

Poema 8: *A utopia do louco*, de Luiz Enrique, aluno do 1º. Ano

A utopia do louco é a versão mais próxima da perfeição.
 E é por isso que o louco é o melhor usuário da imaginação.
 Parece que o louco é capaz do inconcebível, porque procura o inimaginável.
 E é por isso que o poeta é um louco.
 O poeta busca o incompreensível como se fosse um maniaco.
 Quando subo no palco, me sinto um pastor.
 Não de ovelhas, mas sim de leões livres.
 Me sinto como se fosse um domador,
 e vim aqui pra domar seus ouvidos!
 Sabe, o poeta é chamado de louco porque procura não ter sentido.
 Mas, tá aí.
 A arte não precisa ter sentido, mas ser sentida.
 Um verso bem escrito é como um lance de futebol.
 Um momento que não se repete.
 Um momento que nem mesmo o artista sabe o que fez.
 Quer saber o por que eu chamo de utopia?
 É porque nos versos de uma poesia,
 conceitos da perfeição não existem.
 Mas tudo depende do que você mesmo faria.
 Eu enxergo seu rosto em cada vitrine,
 em algum sentimento que não se define.
 O orgulho de um homem é a prova de um crime sem perdão.
 Às vezes eu paro e penso,
 se as vidas de certos artistas não fossem tão trágicas,
 ainda assim seriam suas obras tão mágicas?
 O louco nasce com um dom único,
 seu maior feito é também seu maior fardo.
 Escolher fazer arte é como um tiro no pé,
 mas pra parar de fazê-la só com um tiro no peito como o Van Gogh.
 Às vezes parece que o artista busca a morte,

como se fosse sua única redenção cabível.
 Parece que cada emoção afeta mais o artista,
 porque o artista é mais sensível.
 Mas é essa sensibilidade que lhe concede intensidade.
 Existem várias vezes em que é preciso ter mais agressividade como Mike Tyson e Tupac.
 É claro que se Tupac não fosse tão intenso e agressivo,
 talvez hoje ainda estivesse vivo.

Luiz Enrique, autor do poema “A utopia do louco”, foi o vencedor do campeonato na Escola de Aplicação, portanto, representante da escola no campeonato estadual. Quando saímos da escola em direção ao campeonato, ele ainda não havia decidido qual texto apresentaria e, durante o trajeto, sem que fosse solicitado, produziu o poema “A utopia do louco” e decidiu apresentá-lo de primeira mão no Interescolar. Curiosamente, a EA havia sido sorteada para ser a primeira escola a se apresentar, o que fez com que “A utopia do louco” abrisse a tarde de performances do campeonato.

Nesse sentido, podemos dizer que Luiz Enrique se apropriou da autoria, criando um poema quase que de improviso para batalhar no campeonato estadual. Em “A utopia do louco” é possível observar elementos discutidos em todas as oficinas de criação, ou seja, intertextualidade, criação de imagens, ritmo e métrica.

Quando o aluno se vale de várias referências de seu repertório cultural, ele não apenas as cita, mas reproduz seus elementos estéticos. Além de citar o rapper Tupac, por exemplo, Luiz Enrique recorre a dois elementos estéticos muito presentes no rap para construir a sonoridade do poema, a rima e a *punchline*. No quarto verso, ele nos revela a identidade do louco, que é o poeta. A partir daí, ele passa a discorrer sobre os conceitos de poeta e da poesia de modo metaenunciativo, incitando o leitor a pensar sobre o que é poesia. E nessa discussão da epistemologia da literatura, ou melhor da poesia, ele provoca questionamentos a respeito da relação entre a biografia do artista e sua obra.

No décimo primeiro verso, o autor faz uso de uma interjeição da modalidade falada “mas, tá aí” para introduzir sua visão a respeito da arte. Em seguida, no vigésimo verso, o poeta se convoca para o texto e afirma que vê poesia em todos os lugares, o que reafirma as concepções de Manoel de Barros, discutidas na aula de Victor Rodrigues. Outro ponto a se notar é o cuidado na elaboração de imagens a partir do uso recorrente de metáforas como, por exemplo, o poeta e o domador de leões, o verso e um lance de futebol ou a poesia e a vitrine.

Esse poema, embora aborde uma variedade de temas, foi incluído nesta seção dedicada à raça devido à maneira como o estudante explora elementos formais que são distintivos da

cultura estética negra, como o uso de rimas e a adoção do *punchline* características do rap. Além disso, o aluno faz menção a figuras proeminentes da comunidade negra, como Mike Tyson e Tupac, como suas fontes de inspiração. Isso sublinha a importância de permitir que jovens negros busquem suas próprias referências culturais e estabeleçam conexões com personalidades que compartilham sua herança étnica e experiências de vida. Isso também é notável quando consideramos que o mesmo autor escreveu o poema "Eu cresci assim," que homenageia o samba. Essa dualidade de influências ressalta que, quando dada a oportunidade, os jovens negros tendem a escolher referências que ressoam suas próprias identidades culturais e étnicas.

4.1.3. Tema *Crítica ao sistema*

No terceiro bloco temático a característica destacada é a crítica ao sistema. Trata-se de dois textos centrados na crítica ao sistema, particularmente ao processo educativo institucional. De um ponto de vista analítico, é interessante notar que, como a educação institucional é o contato imediato dos estudantes com o sistema sócio-político geral, os autores ancoram a crítica ao sistema naquilo que lhes é próximo – a educação institucionalizada. Nessa perspectiva, percebe-se que, ao criticarem os processos educacionais, os autores estão criticando todo um arranjo social e político que os aloca no ambiente institucional objeto da crítica.

Relembrando Street (2014), as práticas de letramento social não apenas instrumentalizam os estudantes em habilidades e competências voltadas para leitura e escrita, mas também proporcionam aos estudantes um letramento crítico em torno da sociedade e da cultura em que estão inseridos. Usar a poesia como meio de crítica é um recurso também presente na nossa tradição literária. Dessa maneira, os autores apresentam um duplo movimento em seus poemas: de um lado realizam uma crítica direta do objeto (o sistema, por meio da educação institucional) a partir de uma perspectiva sociocultural; por outro lado, apropriam-se da tradição literária que se vale da poesia para expressar a crítica. Eles utilizam a poesia como uma forma de arte e expressão para transmitir suas preocupações e seus descontentamentos, contribuindo assim para uma análise crítica mais ampla da sociedade e da educação em particular.

Junto aos elementos de crítica ao sistema, outros elementos críticos também aparecem: aspectos intertextuais, apropriação de outras mídias e textos sociais como os presentes nas

redes, releitura de textos infantis etc. Esse fato, assim como nos blocos anteriores, indica a riqueza temática que a escrita criativa possibilitou aos estudantes.

Poema 9: *Ciranda de Adulto*, de LEd, aluno do 2º. Ano

Ciranda Cirandinha
Criança vai trabalhar
Tira o caderno da mão dela e a chance de estudar.

A nossa educação não passa de um contorno em um desenho lindo, de quem é a culpa?
Do governo, eles não nos dão educação
porque educação derruba o mesmo

Ciranda Cirandinha
Criança vai trabalhar
Tira o caderno da mão dela e a chance de estudar.
Da uma maleta
Com contrato pra assinar
Deixa ela endividada sem dinheiro pra pagar

Tão fazendo as crianças crescerem rápido demais, dá pra perceber,
isso não é avançar é retroceder!
Num país onde um sujeito com 3 gramas de maconha é enquadrado e vai pra prisão,
mas já um presidente com p minúsculo que incendia a amazônia, não.

Nesse poema, o autor LEd realiza uma reconfiguração inteligente do enunciado cristalizado da cantiga infantil "Ciranda Cirandinha". Ele se apropria do ritmo e do movimento circular da cantiga para transmitir uma crítica contundente à sociedade brasileira. No poema, LEd aborda não apenas a questão do trabalho infantil, mas também o processo de "adultização" precoce das crianças, além de lançar críticas ao sistema educacional e à hipocrisia presente na sociedade.

Ao reescrever os versos da cantiga tradicional, o autor denuncia a realidade em que muitas crianças brasileiras são privadas de seu direito à educação e forçadas a entrar precocemente no mundo do trabalho. Ele usa a repetição dos versos "Ciranda Cirandinha, Criança vai trabalhar, Tira o caderno da mão dela e a chance de estudar" em diferentes estrofes para simular o movimento circular da dança da ciranda, enquanto também destaca a repetição desse ciclo de privação de educação e exploração infantil.

O poema não se limita apenas a abordar o trabalho infantil, mas também critica o sistema educacional deficiente do país e a falta de investimento na formação das crianças. A crítica se estende à hipocrisia da sociedade, que muitas vezes prioriza punir crimes menores, como a posse de uma pequena quantidade de maconha, enquanto permite que crimes ambientais graves,

como o desmatamento da Amazônia, fiquem impunes. LEd usa o contraste entre essas situações para destacar as prioridades equivocadas da sociedade e do governo brasileiros.

Em resumo, o poema de LEd é uma forma poderosa de expressar sua crítica social, utilizando a estrutura e o ritmo da cantiga infantil como uma ferramenta para chamar a atenção para questões importantes que afetam a infância brasileira. Sua reconfiguração criativa da cantiga demonstra como a poesia pode ser uma poderosa forma de protesto e conscientização.

Poema 10: Texto *Manicômio*, de Luiz Eduardo, aluno do 1º. Ano

O mundo eh um grande manicômio
 Onde ser loko eh algo cômico
 Mas nem todo mundo aqui eh loko
 Os lokos são os maus msm loucura nn sendo contagioso

A escola eh um pequeno manicômio
 Onde ser criativo eh ser taxado de loko
 Por que a humanidade necessita evoluir
 Por que isso é complexo e só nos resta rir?
 NAO cara, eu só quero ser um loko criativo,
 pq nos piores momentos os loucos que são ativos
 os criativos tem vez só nessa vez
 que de vez em qnd nnc vão ter vez

Eh que o mundo eh um manicômio igual a escola
 nn cola
 se prepara pq la dentro eh so demora,
 inutil
 esse ensino eh algo futil,
 igual a 150 anos atrás, nn mudamos?
 Erramos, colocando notas, normas, fórmulas e formas
 mas eh q a escola ela prepara errado
 ela nn cria um loko criativo ela cria um alienado.

No poema intitulado "Manicômio", o autor expressa de forma contundente e autônoma suas percepções críticas em relação à educação e ao ambiente escolar. É importante destacar que o aluno escolheu livremente abordar esse tema, fora do contexto das atividades escolares, o que demonstra sua independência de pensamento e sua capacidade de refletir sobre questões sociais que o afetam profundamente. Isso ilustra como o trabalho desenvolvido transcende os limites da sala de aula e se conecta com as experiências e preocupações pessoais dos estudantes.

No decorrer do poema, o autor utiliza uma linguagem que mescla elementos da oralidade com a escrita, refletindo influências das mídias sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *What's App*. Essa escolha consciente pelo uso dessa linguagem demonstra uma conexão direta entre a sua voz e a de sua geração, e destaca sua construção autoral de uma gramática própria.

Ao fazer isso, ele critica de maneira sutil a normatização da língua e a rigidez linguística muitas vezes imposta pelo sistema educacional.

A crítica central do poema gira em torno da escola, que o autor compara a um "manicômio" e desafia a visão convencional de sanidade e loucura. Ele questiona por que a criatividade é frequentemente associada à "loucura" dentro desse ambiente. A abordagem do autor reflete uma compreensão crítica da educação como um sistema que precisa ser revisto e reformulado. Ele argumenta que a escola não está preparando os alunos de maneira adequada, enfatizando a importância da criatividade e da participação ativa dos estudantes.

Além disso, o autor menciona a perpetuação de práticas educacionais antiquadas, destacando que, apesar dos avanços em outros campos, a educação continua presa a métodos e normas do passado. Ele aponta que a escola está falhando ao não promover a criatividade e ao criar uma geração de "alienados". Nesse sentido, o poema não apenas critica a instituição escolar, mas também sugere a necessidade de uma transformação significativa na maneira como a educação é concebida e praticada.

O poema "Manicômio" é um exemplo de como a poesia pode ser uma ferramenta poderosa para expressar críticas sociais e pessoais. A voz autêntica do autor, sua escolha de linguagem e sua abordagem temática revelam uma profunda reflexão sobre a educação e a sociedade, destacando a importância de ouvir e valorizar as perspectivas dos jovens em relação a questões que afetam diretamente suas vidas.

4.1.4. Tema *Metalinguagem*

Este bloco é aquele que congrega o maior número de poemas, sendo seis no total. Há uma grande diversidade temática, mas os aspectos referentes à metalinguagem e ao existencialismo se fazem mais presentes pois diversos desses poemas são frutos de uma aula cuja pergunta disparadora era: "E se a poesia fosse uma pessoa, como ela seria?". Ao analisarmos esses elementos, podemos descobrir como os autores acabaram por utilizar recursos de metalinguagem como uma ferramenta para explorar questões existenciais e dar voz às suas reflexões sobre a vida, a identidade e o sentido da existência.

Ao refletirem sobre como a poesia seria se fosse uma pessoa, os autores invariavelmente acabam por refletir sobre o próprio fazer poético, seja para descrever seu funcionamento, suas limitações ou sua capacidade de expressão. Assim, acabam por criar camadas adicionais de

significado em seus versos. Assim, podem expressar suas dúvidas, angústias e reflexões sobre a natureza da existência humana em uma perspectiva que se concentra na experiência individual, na liberdade e na responsabilidade pessoal, além de poderem questionar a existência e o sentido da vida em um universo aparentemente sem significado intrínseco.

Questionar a própria capacidade da linguagem de capturar a complexidade da experiência humana e suas limitações pode ser entendido como um recurso ou uma ferramenta para expressar o que a autoria ou o eu-lírico sente e pensa. Isso cria um paradoxo interessante, pois a poesia, que é uma forma de linguagem artística, é usada para abordar a inadequação da linguagem em descrever completamente a condição humana. Além disso, percebemos questionamentos sobre o propósito da poesia em um mundo que parece desprovido de significado absoluto.

Eles destacam como as palavras podem ser tanto uma ferramenta poderosa de expressão quanto uma barreira para a compreensão profunda da existência. Assim, os alunos se valem da metalinguagem para explorar questões existenciais e nesse *interplay* entre a linguagem, a reflexão existencial e a metalinguagem criam uma rica tapeçaria de significado nos poemas.

Poema 11: *Se a poesia fosse uma pessoa, como ela seria?*, de LEn, aluno do 1º. Ano

Poesia, Poesia...

A poesia não é gente!
A poesia não é música!
O que é a poesia?

Poesia é uma coisa inteligente!
Poesia é a mais bela melodia!
Isso realmente é poesia?

A poesia é uma guerreira espartana!

Uma guerreira que mesmo no meio da guerra bela!
Uma mulher que será eterna!

Mas isso realmente é poesia?
Sim isso realmente é poesia!

Do ponto de vista formal, o autor LEn, no texto acima, não se vale de um modelo fixo clássico. Ao contrário, elabora seu poema em versos livres. Nas três primeiras estrofes, constrói um jogo de perguntas e respostas em torno do conceito de poesia, marcadas pelos pontos de interrogação e exclamação. A finalização do poema é uma estrofe num único verso em que o poeta grava com letra maiúscula duas vezes a palavra poesia e termina com reticências. O efeito

deste poema está mais relacionado ao sentido criado pelo jogo de perguntas e respostas do que propriamente pela sonoridade. Nessas duas primeiras estrofes, principalmente com a ironia ao final da segunda, vemos que o poeta nos alerta para a dificuldade em determinar e fixar um significado para a poesia.

Mas o poeta não desiste de sua provocação inicial e, na terceira estrofe, composta de um verso único, ele evoca uma imagem personificada para a poesia, ele a metaforiza como uma guerreira espartana. Depois dessa imagem, LEn constrói sua estrofe final com apenas um verso em que repete a palavra poesia duas vezes, grafando-a com letra maiúscula, o que sugere a personificação da mesma. Escolhe as reticências para fechar o poema, o que sugere circularidade, como se desse uma pausa e fosse continuar sua busca pela definição da poesia. Do ponto de vista sonoro, tem destaque em seu texto a entonação oral proposta pelos pontos de interrogação, exclamação e reticências.

Ao comparar a poesia a uma guerreira espartana, o poeta enfatiza a força, a coragem e a determinação da poesia. Os espartanos eram conhecidos por serem guerreiros valentes e disciplinados, famosos por seu treinamento rigoroso e sua lealdade à pátria. Essa comparação sugere que a poesia enfrenta desafios e batalhas semelhantes aos de uma guerreira espartana. Assim como os espartanos lutavam nas guerras, a poesia enfrenta obstáculos e desafios em seu caminho. Em se tratando da poesia dos Slams, que denuncia as mazelas dos sujeitos periféricos e marginalizados e é criada e produzida por esses sujeitos, os obstáculos e desafios são ainda maiores.

Essa imagem também pode transmitir a ideia de que a poesia tem um propósito nobre e uma missão a cumprir. Os espartanos eram conhecidos por seu senso de dever e pela defesa de seus ideais. Da mesma forma, a poesia pode ser vista como uma voz que defende e expressa ideias, emoções e verdades profundas. Além disso, a escolha por descrever a guerra como "bela" pode sugerir que a poesia é capaz de encontrar beleza mesmo em meio à adversidade e aos momentos difíceis. A poesia tem o poder de transformar situações dolorosas ou desafiadoras em algo belo e significativo por meio de suas palavras e imagens. No geral, essa metáfora da poesia como uma guerreira espartana ressalta a sua força, sua coragem e sua capacidade de enfrentar obstáculos, bem como a sua importância em transmitir mensagens poderosas e duradouras.

Quando o poeta afirma que a poesia é uma "mulher que será eterna", ele está atribuindo à poesia uma qualidade de perenidade, algo que transcende o tempo e permanece relevante ao

longo das gerações. Vamos explorar essa ideia com mais detalhes. Ao usar a palavra "mulher", o poeta personifica a poesia, atribuindo-lhe características femininas. Essa personificação pode sugerir uma associação com a beleza, a delicadeza, a sensibilidade e a profundidade emocional muitas vezes relacionadas à figura feminina. Ao descrever a poesia como "eterna", o poeta está expressando a ideia de que a poesia é atemporal, ou seja, não está limitada a um determinado período ou contexto histórico. Ela atravessa os tempos, mantendo seu valor e relevância ao longo dos séculos.

Essa afirmação pode ser interpretada como uma valorização da capacidade da poesia de transmitir emoções humanas universais, de explorar temas e questões fundamentais da existência humana que são atemporais. A poesia pode abordar temas como amor, morte, esperança, dor, alegria, entre outros, que são compartilhados pela humanidade em diferentes épocas. Além disso, a referência à poesia como uma "mulher" eterna também pode sugerir uma conexão com a fertilidade da imaginação e da criatividade. Assim como a criação de vida está intrinsecamente ligada à figura feminina, a criação poética, a capacidade de dar vida a palavras e ideias, é vista como uma fonte inesgotável de renovação e perpetuidade.

Em resumo, ao afirmar que a poesia é uma "mulher eterna", o poeta está destacando a durabilidade e a relevância atemporal da poesia, bem como sua capacidade de transmitir emoções humanas universais e de alimentar a criatividade humana ao longo dos tempos.

Poema 12: *Poesia*, de LEd, aluno do 1º. Ano

A poesia não teria rosto
Um corpo,
Mas sim uma alma
Não seria calma, mas pura
Não seria bonita, seria perfeita

Pois aceitaria a diversidade
de pensamentos e ideias
Seu corpo seria um borrão, um amontoado de aleatoriedades
Pois a poesia ideal não tem corpo, não tem pernas
Suas ideias são belas
Pensando sempre em todo mundo
E nunca em si mesma
Pois confia em todos os seu representantes

Na primeira estrofe, o poema estabelece a ideia de que a poesia “não teria rosto, um corpo, mas sim uma alma”. Essa afirmação destaca a abstração da poesia, que transcende a materialidade. Aqui, o poeta sugere que a poesia é uma forma de expressão que não está

vinculada a características físicas ou aparência. Isso ressalta a universalidade da poesia, que pode ser apreciada independentemente de quem a cria.

Na sequência, o poema aborda a aceitação da diversidade de pensamentos e ideias. Ao descrever o corpo da poesia como um "borrão" e um "amontoado de aleatoriedades", o autor destaca a beleza da coexistência de ideias diferentes. Isso reflete a natureza inclusiva da poesia, que acolhe perspectivas variadas e permite que diferentes vozes se expressem. A poesia, como um espaço para a diversidade de pensamentos, desafia a rigidez das normas e fronteiras.

O poema sugere que a poesia não é egoísta, mas sim uma forma de representação do "outro" e não uma expressão própria fechada em si mesma. Isso destaca a capacidade da poesia de ser empática e de se conectar com as experiências e identidades de outras pessoas. A poesia, nesse contexto, se torna uma ferramenta para dar voz a diferentes comunidades e perspectivas, tornando-se uma plataforma de solidariedade e entendimento mútuo.

A análise apresentada destaca o caráter metaenunciativo do poema, que está alinhado com a abordagem da escrita de poema do Slam, conhecido por sua ênfase na autenticidade e na diversidade de vozes, conforme discutido nesta tese. Os poetas de Slam frequentemente usam sua arte para desafiar as normas sociais e ampliar o diálogo sobre questões relevantes. Esse poema, ao adotar a perspectiva da escrita de poema do Slam, se insere nessa tradição artística, celebrando a pluralidade de formas, ideias e identidades.

Em síntese, o poeta aborda uma representação da poesia como um espaço acolhedor e inclusivo, onde diferentes identidades, pensamentos e ideias podem se manifestar e coexistir. Ele capta a essência da poesia como uma forma de expressão que transcende limites e promove a compreensão mútua, enfatizando a importância da diversidade na criação artística e no discurso poético.

Poema 13: *E se...*, de Lau, aluna do 2º. Ano

Se a poesia fosse uma pessoa, como ela seria?
E se fosse? Quem ela seria?
Mulher ou homem, criança, ou melhor, Boa ou Ruim?
Ela seria uma pessoa, sem gênero ou idade,
Seria gentil, decepcionada.

Decepcionada com as coisas do mundo,
Matanças deliberadas, violências e solidão.
Mas ela(e) tentaria mudar
Esse mundo, sombrio e triste, trazer a
Sua gentileza para todos, para o mundo

E se poesia ela fosse?

Lau inicia seu poema com uma estrutura condicional seguida de reticências, dando a ele o título “E se...”. As reticências, além de evocarem traços da oralidade, ou seja, as pausas longas e os silêncios ocorridos no diálogo, sugerem uma reflexão, enfatizando ainda mais a dúvida levantada pelo operador condicional “se”. As perguntas ou os questionamentos que se seguem nos dois primeiros versos do poema tornam o texto ainda mais reflexivo. Os dois versos que finalizam a primeira estrofe trazem, finalmente, uma definição como possibilidade de resposta para as perguntas.

Interessante que, no penúltimo verso, ao adjetivar a poesia como pessoa, a poeta busca tirar dela dois traços marcantes dos sujeitos sociais, quais sejam, gênero e idade. Desse modo, a poesia/pessoa continua em estado de indefinição, aspecto que é mantido no terceiro verso da segunda estrofe com a marcação dúplice de gênero no pronome “ela(e)”. Os traços de alguma definição serão marcados apenas no último verso da primeira estrofe pelo par de adjetivos aparentemente oposto gentil x decepcionada.

Já a segunda estrofe é construída de modo a justificar a decepção apontada, e, para tanto, a poeta nos apresenta problemas socioculturais, atribuindo a seu poema um cunho crítico-social. No entanto, o que mais surpreende no poema é a mudança de sentido da provocação inicial “se a poesia fosse uma pessoa, como ela seria?”, manifestada pela inversão sintática do enunciado interrogativo no fim “E se poesia ela fosse?”. A conclusão do poema nos leva mais ainda ao estado de reflexão, uma vez que nos incita ao questionamento de como seriam as pessoas, se elas fossem poesia. Poderíamos nos perguntar, por exemplo, se os problemas sociais apontados na segunda estrofe existiriam caso fôssemos poesia.

Além disso, a inversão “E se poesia ela fosse?” é um diálogo direto com o poema “Você já foi poesia hoje?”⁴⁵, da poeta e slammer Mariana Félix. Em seu poema, Mariana Félix destaca a importância da autenticidade na criação poética. Mariana desafia o conceito tradicional de poesia, especialmente o “lirismo acadêmico”, e, em vez disso, revela que sua poesia é uma expressão bruta e real de suas próprias experiências. Isso se alinha com a ideia no poema de Lau de que a poesia não precisa ser “bonita” no sentido tradicional, mas sim “perfeita” em sua autenticidade.

45 Segue link de acesso do vídeo poema “E você já foi poesia hoje” de Mariana Félix: <https://www.youtube.com/watch?v=sqOKyxY7wyU&t=2s>.

Além disso, Félix narra várias situações em que se sentiu excluída, subjugada e desafiada. Cada uma dessas experiências é transformada em poesia, destacando que a poesia é uma expressão das experiências pessoais e uma maneira de dar voz a essas experiências. Isso se relaciona com a ideia de que a poesia é um reflexo das identidades e das lutas de indivíduos, conforme abordado no poema de Lau. Mariana Félix faz críticas sociais fortes em seu poema, explorando questões como desigualdade, opressão, sexismo e luta de classes. Essas críticas ressoam com a segunda estrofe do poema de Lau, que fala sobre "matanças deliberadas, violências e solidão". Ambos os poemas estão em sintonia quanto à necessidade de se confrontar as realidades sociais difíceis através da poesia.

O poema de Mariana Félix culmina com uma pergunta poderosa: "você já foi poesia hoje?". Essa pergunta convida os leitores a refletirem, a considerar como eles próprios podem expressar e vivenciar a poesia em suas próprias vidas. Isso se conecta com o questionamento no poema de Lau, "E se poesia ela fosse?", sobre como seríamos se fôssemos poesia, estendendo a reflexão ao papel da poesia na vida diária.

A aluna Lau, portanto, estabelece um diálogo implícito com poetas referenciais do circuito do Slam, como Mariana Félix, ao abordar a essência da poesia como uma expressão autêntica e como recurso de crítica social. Assim como Mariana, Lau desafia as convenções da poesia acadêmica em favor de uma abordagem mais direta e realista. Ambos os poemas enfatizam que a poesia pode ser encontrada nas experiências pessoais e nas reflexões sobre identidade, conectando-se com o *ethos* do Slam que valoriza a autenticidade e a individualidade. Os questionamentos presentes nos poemas convidam o leitor a refletir sobre o papel transformador da poesia em suas próprias vidas, unindo-se ao movimento Slam na promoção da voz individual, da crítica social e da poesia como uma ferramenta de mudança e reflexão.

Poema 14: Texto *Se a poesia fosse uma pessoa?*, de Lui, aluna do 2º. Ano

Poesia, me perguntaram
Se fosse uma pessoa,
como seria?

Eu te imagino como uma psicóloga que
me entende como ninguém
até melhor que eu mesma.

Por meio de um diálogo informal, a aluna Lui confere à poesia a condição de pessoa, criando uma interlocução com ela, o que pode ser notado pelo uso do vocativo. A poeta

conversa com a poesia, que, por sua vez, é colocada num lugar de escuta. Notamos aqui uma compreensão, mesmo que inconsciente, do aspecto subjetivo da leitura, uma vez que Lui acredita que, no ato de ler e escrever poemas, o texto é capaz de capturar uma intimidade de si que, por vezes, ela mesma desconhece.

A relação de intimidade com a poesia é revelada também pelo aspecto formal do texto. É possível notar o uso de traços da modalidade falada, quando a poeta transcreve a construção “me perguntaram”, ignorando a forma sugerida pela gramática normativa, bem ao modo dos poetas modernistas, que reivindicam a fala do povo na escrita de poemas. Assim também são os slammers, que, reincidentemente trazem para o texto escrito a estrutura da língua falada.

Ainda quanto ao aspecto formal, vale ressaltar que, na primeira estrofe, a poeta consegue imprimir um ritmo interessante para o poema ao rimar “poesia” com “seria”, não estando ambas as palavras dispostas em final de verso. Na segunda estrofe, em que focaliza mais no conteúdo do que na sonoridade, Lui atribui à poesia uma característica cara aos poemas de Slam: ela qualifica a poesia como espaço de manifestação de dores e sentimentos, como elemento de cura emocional.

Poema 15: Texto *Poesia moça*, de Vi, aluna do 3º. Ano

Ela seria aquela moça
 Que de longe você avista
 E se apaixona sem nem saber o nome
 Ela tá lá, no bar,
 Tomando uma boa gelada
 Esperando alguém chegar
 E poder conversar sobre cada
 Detalhe da vida

Nesse poema, em que a arte poética também aparece como objeto de discurso, percebemos que a aluna Vi recorreu à metáfora da moça sentada no bar como recurso para a construção de seu poema. A performance e o lugar escolhidos pela poeta evoca um espaço cotidiano no qual se estabelecem relações e diálogos informais.

A moça no bar funciona como uma metáfora para a própria poesia. Ela é misteriosa, atraente e desconhecida, assim como a poesia pode muitas vezes ser. Essa metáfora cria uma conexão entre a experiência de observar a moça no bar e a experiência de ler ou ouvir um poema, ambas envolvendo uma atração inicial e a curiosidade de conhecer mais. A escolha do bar como cenário é significativa, pois coloca a poesia em um contexto comum da vida, no qual

as pessoas se reúnem, socializam e buscam conexões. Ao fazer isso, o poema parece sugerir que a poesia não está distante ou inacessível, mas, ao contrário, é parte integrante da vida diária.

Assim como Lui, autora do poema anterior, Vi concede à poesia o lugar de escuta, ressaltando também o aspecto subjetivo da leitura. Ambas as poetas parecem dizer que a poesia escuta e revela a nós mesmos o que somos, o que sugere a experiência de ler ou escrever poesia como uma jornada de autoconhecimento e reflexão.

Do ponto de vista formal, interessante notar uma sonoridade pensada e definida a partir do uso da rima dos verbos no infinitivo e das palavras “avista” e “vida”. Essa escolha sonora contribui para a musicalidade do poema, criando um ritmo que ecoa a ideia de observação e espera, como se o leitor estivesse observando a moça junto com o poeta.

Poema 16: *O que é poesia?*, de Cín, aluna do 2º. Ano

Poesia, o que é poesia?
 Talvez uma velha amiga
 fazendo comida
 Uma criança perdida
 na estrada da vida
 ou talvez escondida
 da mãe que batia
 Quem sabe não é...
 Uma Cíntia tímida,
 Uma menina quietinha.
 Quem sabe não é...
 talvez a alegria,
 aquela esquecida, sabe?
 Esquecida no dia a dia.

O poema "O que é poesia?", de Cín, é uma exploração sensível e reflexiva do conceito de poesia. Através de uma abordagem metanarrativa, Cín adota uma perspectiva que questiona a natureza da poesia, mas sem oferecer uma definição definitiva. Ela começa com uma pergunta fundamental que permeia todo o poema, "poesia, o que é poesia?", indicando um senso de curiosidade e busca pela essência da poesia.

O uso do advérbio "talvez" no início do poema introduz uma atmosfera de incerteza, sugerindo que a definição da poesia não é fixa, mas sujeita à interpretação pessoal. Através de suas imagens, Cín evoca várias possibilidades que a poesia pode representar, como "uma velha amiga fazendo comida" ou "uma criança perdida na estrada da vida". Essas imagens são familiares e cotidianas, conectando a poesia com experiências comuns da vida. A repetição da frase "Quem sabe não é..." reforça a ideia de que a poesia é multifacetada e pode assumir

diferentes formas para diferentes pessoas. O uso das reticências cria uma sensação de expectativa, convidando o leitor a considerar as várias interpretações possíveis da poesia.

A última estrofe, que descreve a poesia como "a alegria, aquela esquecida, sabe? Esquecida no dia a dia" sugere que a poesia pode ser uma forma de redescobrir a beleza e a alegria nas pequenas coisas da vida que, muitas vezes, passam despercebidas. Isso destaca o poder da poesia em trazer à tona emoções e significados ocultos no cotidiano.

No geral, o poema de Cín oferece uma abordagem reflexiva e aberta para a definição da poesia, convidando o leitor a considerar a riqueza e a diversidade de interpretações possíveis. Ele enfatiza que a poesia pode ser encontrada em situações comuns e cotidianas, ressaltando sua capacidade de iluminar as complexidades da experiência humana.

4.1.5. Existencialismo

Poema 17: *Poema sem nome*, de Sof, aluna do 1º. Ano

Eu gostava de dormir
 Dormir de gostava eu
 Antes eu dormia sozinha
 Agora durmo só eu

O poema da aluna Sof é uma peça curta, mas que, apesar de sua aparente simplicidade, carrega grande riqueza poética. Sof parece brincar de cubo mágico com a frase “eu gostava de dormir”, provocando, no segundo verso, “Dormir de gostava eu”, certa agramaticalidade do ponto de vista da norma culta padrão. Essa brincadeira com as palavras e a estrutura da língua de alguma maneira evoca a essência da poesia, especialmente na tradição de poetas como Manoel de Barros, que exploravam a ludicidade da linguagem. Vale dizer que este poema não foi elaborado na aula de Victor Rodrigues, em que foi trabalhada a perspectiva de Manoel de Barros, mas sim na aula de Daniel Minchoni, na qual o oficinairo propôs a criação de poemas a partir de uma brincadeira sonora.

A inversão dos versos "Eu gostava de dormir" e "Dormir de gostava eu" é um exemplo de como Sof desafia as convenções da língua e convida o leitor a ver as palavras de uma maneira diferente. Essa quebra de expectativa ressalta a capacidade da poesia de subverter a norma e expressar ideias de maneira não convencional.

A segunda parte do poema, "Antes eu dormia sozinha / Agora durmo só eu" parece, à primeira vista, uma repetição do mesmo sentimento de solidão. No entanto, ao olharmos mais

de perto, percebemos a sutil diferença no significado. "Antes eu dormia sozinha" sugere que, em algum momento do passado, Sof estava sozinha em sua cama, possivelmente em um estado de solidão ou falta de companhia. Essa frase evoca uma sensação de solidão que precedeu o momento atual.

"Agora durmo só eu" pode ser interpretada como uma expressão de solidão após a perda de alguém. A palavra "agora" indica uma mudança na situação. Antes, Sof estava sozinha, mas agora, depois de alguma mudança em sua vida, ela dorme apenas com ela mesma. Isso pode sugerir que algo ou alguém que costumava estar presente não está mais lá, deixando-a com uma sensação de solidão.

A sutileza desse contraste no uso da linguagem ilustra a habilidade poética de Sof. Ela consegue transmitir emoções complexas e nuances de sentimentos usando palavras simples e uma estrutura poética aparentemente despretensiosa. Dessa forma, o poema se torna um espaço para a exploração das emoções humanas, especialmente da solidão, que é uma temática recorrente na poesia ao longo dos tempos.

Além disso, o jogo de palavras e a inversão de estrutura nos versos finais ecoam a sensação de deslocamento e solidão. A repetição da palavra "só" enfatiza a solidão que a personagem do poema sente, ao mesmo tempo em que destaca a ambiguidade da palavra "só" como advérbio de intensidade e adjetivo que denota isolamento.

Em suma, o poema de Sof, apesar de sua aparente simplicidade e jogos de palavras, aborda a temática da solidão de uma maneira que ressoa a tradição da poesia. Ele destaca a habilidade da poesia de expressar emoções complexas e experiências humanas por meio de linguagem criativa e não convencional. O poema nos lembra que a poesia muitas vezes está presente em pequenos detalhes e nas entrelinhas, esperando ser descoberta e apreciada.

Poema 18: *Apaguem as Ameaças*, de LEn, aluno do 1º. Ano

Amor ao amanhecer.
Amor ao ato.

Amanhã ao ataque!
Até acabar!

Ao ataque!

Adeus às avarezas.
Amanhã adeus às ameaças.

Ao ataque!
Até acabar!

No poema "Apaguem as Ameaças" de LEn, a aliteração da vogal "a" é um elemento central que cria um ritmo cativante e uma melodia sonora. Essa repetição sonora é fundamental para a construção do poema, mas vai além de uma simples técnica estilística; ela desempenha um papel essencial na criação de uma narrativa poética. As palavras, todas começando com "a", formam uma sequência que parece evocar ações, gerando uma atmosfera de uma história em andamento. Esse uso da aliteração não apenas cativa o ouvinte, mas também o imerge na narrativa do poema.

A imagem de um "ringue" onde "ameaças" e "avarezas" serão derrotadas pelo "amor" possibilita que o poema transmita a ideia de uma batalha contínua, na qual o amor é o protagonista, uma força que resiste e persevera contra as adversidades. A repetição da frase "Ao ataque! Até acabar!" reforça a noção de determinação e resistência, criando um senso de urgência e propósito na luta contra as ameaças e a ganância.

A escolha do ponto de exclamação no final do poema amplifica o impacto da mensagem, enfatizando o compromisso de continuar lutando até que a ameaça e a ganância sejam erradicadas. "Apaguem as Ameaças" é uma mostra de como a poesia pode usar recursos sonoros e visuais para transmitir uma mensagem crítica e existencial, engajando o leitor/ouvinte em uma reflexão sobre a luta contínua contra desafios e adversidades, com o amor como força motriz.

Após análise dos poemas nos cinco blocos, notamos que, de maneira geral, os textos mostraram que parte do que se desejou com a proposta de didatização do Slam foi alcançado no que diz respeito à relação de ensino e aprendizagem. O trabalho pedagógico, que partiu das culturas de referência dos alunos e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – envolvendo agência – de textos/discursos, ampliou o repertório cultural dos alunos e também os capacitou a desenvolverem sua própria voz poética.

Além disso, o trabalho com a didatização do Slam pela experiência da criação literária proporcionou também uma maior aproximação entre os estudantes e o espaço escolar. Pudemos

notar, portanto, que a incorporação das referências dos alunos no currículo, defendida por Miguel Arroyo (2011), fortalece a relação entre a escola e a realidade dos estudantes, tornando o processo educativo mais autêntico, empoderador e conectado com as experiências de vida dos alunos.

Ao trazer para a escola as referências dos alunos e permitir que eles se expressassem por meio de uma forma de arte que lhes é familiar, por meio de uma prática estética da cultura juvenil, como o Slam, a escola se tornou um território em que as trocas de experiências individuais foram valorizadas e, portanto, tivemos um processo educativo mais inclusivo e significativo. O trabalho com criação de poemas descrito ilustra como a abordagem do Slam como uma ferramenta pedagógica pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cultural e a expressão individual dos estudantes.

Dando continuidade a nossas análises, apresentamos, na próxima seção, a retextualização de alguns poemas pela produção de fanzine.

4.2. A transcrição dos poemas: a fanzine ZINEA

Nesta seção, analisamos a produção da zine, a fanzine “ZINEA”. Ela é um dos resultados da experiência implementada na EA com a coletiva A4mãos, formada pelos artistas Carmen Garcia e João Inneco. Para analisar a fanzine, levaremos em consideração as discussões sobre a “transcrição” de textos desenvolvidas por Marcuschi (2008), apresentadas no segundo capítulo desta tese.

Para o autor, o ato de transcriar é um processo de retextualização no qual um novo texto é criado a partir de elementos presentes no texto original, levando em consideração as características da modalidade de destino. O autor afirma que a “transcrição” não se limita a uma mera transcrição literal, mas envolve a seleção cuidadosa de palavras, estruturas sintáticas, estratégias discursivas e trabalho com imagens adequadas à nova modalidade, permitindo maior criatividade e adaptação do texto para a sua finalidade na nova modalidade textual. Em resumo, a transcrição é uma transformação criativa e sensível de um texto de uma modalidade para outra – em nosso caso, da modalidade escrita para a modalidade lítero-imagética ou multissemiótica da zine –, levando em conta as particularidades de cada uma delas. Vejamos, a

seguir, algumas características físicas e de significado do processo de transição entre-semioses implicado na produção da zine.

4.2.1. Características gerais da matriz e cópia

Uma das características próprias das fanzines é a presença de seus vestígios intermédias, pois em sua maioria as zines são feitas a partir da reprografia (comumente chamada xerox) de uma matriz original. Algumas dessas informações da matriz são perdidas ou transformadas nessa reprodução, o que tende a se acumular conforme as cópias são refeitas, umas em sequência das outras. Essa natureza de sobreposição temporal de marcas gráficas faz com que as zines apresentem variações entre a matriz e as cópias. Uma marca comum desse formato editorial é ser monocromático, uma vez que se utiliza somente da tinta preta sobre o papel, o que se deve pelos altos custos da impressão colorida e por certa dificuldade de acesso a máquinas de cópias coloridas.

Essa aparente precariedade material da zine em função do achatamento das cores é uma das qualidades mais marcantes, do ponto de vista estético e político, desse formato, uma marcação do uso baseado em alta distribuição, da cópia ágil e barata. Tais características ampliam os significados do ponto de vista da recepção, uma vez que as possíveis matizes, texturas, colagens, carimbos e pinturas originais teriam que ser reconstruídas ou imaginadas pelo leitor, que só tem acesso às cópias.

Figura 1 e Figura 2: Capa da matriz de ZINEA e cópia de ZINEA



“ZINEA” tem o tamanho A6 (148 x 105mm), que é um quarto do tamanho A4 (297 x 210mm), o que permite que cada folha A4 comporte 4 folhas do tamanho final. As suas cópias foram impressas com capa em papel branco de alta gramatura e miolo em papel pardo de gramatura média, o que dá uma diferença de textura entre a capa e o miolo, além de uma maior durabilidade ao produto. A sua encadernação foi feita em um bloco de 5 folhas A5 (148 x 210mm) dobradas ao meio e sua costura foi feita por dois furos na lombada, com amarração do lado de fora.

A impressão é em preto e branco, com variações de cinza pelo granulado de pontos. Contando a capa e a contracapa são 20 páginas (5 folhas A6); sem capa e contracapa são 16 páginas (4 folhas A6). Com 2,5 folhas A4 impressas temos uma “ZINEA” possível.

Figura 3 e Figura 4: Verso da capa e página 1 da matriz, verso da capa e página 1 da cópia



A praticidade desse formato tão frequente em zines se deve ao fato de as máquinas de Xerox e impressoras costumeiramente terem suas bandejas no formato A4, sendo esse o maior tamanho de impressão possível nesses casos, de maneira que os tamanhos de A4 dobrados (A5, A6 e A7) são os mais habituais por sua acessibilidade econômica, em termos de fácil execução, transporte e manuseio.

Outra característica física, além da sobreposição temporal das cópias, é a sobreposição de camadas em colagens, escritas manuais, carimbos, recortes de revistas, letras, fotos, desenhos e outras intervenções feitas diretamente sobre a matriz. Essas camadas de intervenções que na matriz podem ser percebidas pelo tato e variação de cores e texturas costumam aparecer na reprodução final como pequenas sombras ou variações de cinza e texturas de cada material que foi adicionado na matriz.

Esse achatamento das qualidades gráficas e da resolução conferem essa unidade visual que uniformiza a diversidade de materiais da matriz, dando uma coesão e uma unidade estética para sua aparência final e, ao mesmo tempo, ocultando essa sua origem múltipla.

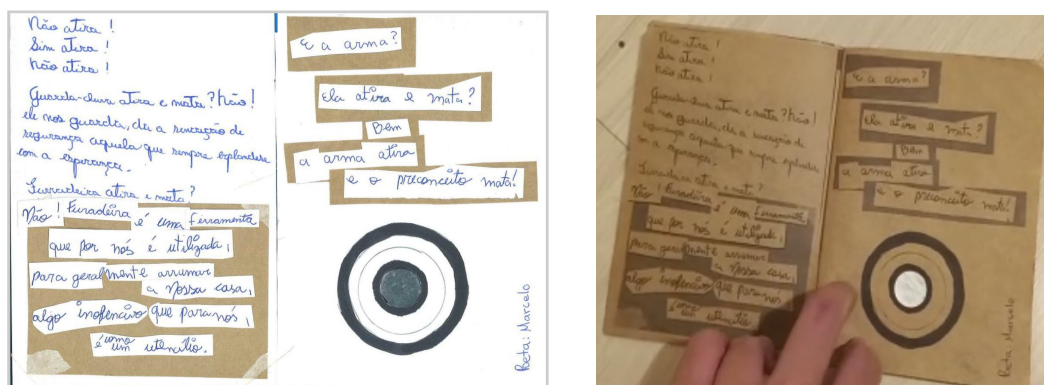
Figura 5 e Figura 6: Página 2 e 3 da matriz, página 2 e 3 da cópia



Outra solução específica dessa zine, também presente em outras obras multiautorais, é a divisão espacial das autorias. Como cada página de uma zine pode ser montada de forma independente sem uma linearidade fixa, a conexão final de como se apresenta a cópia pode ser diferente da matriz; as autorias podem ser montadas e desmontadas na paginação da cópia final.

Na “ZINEA”, a organização adotada foi de cada página dupla comportar uma dupla de autor e ilustrador ou somente autor, sendo que a virada da página marca essa variação de autoria. Tal organização pode ser percebida pelas variações gráficas de cada dupla e pela assinatura de cada poeta/ilustrador. Na maioria das vezes essa parceria entre texto e ilustração se deu de forma interligada, uma interferindo no significado da outra.

Figura 7 e Figura 8: Página 6 e 7 da matriz, página 6 e 7 da cópia



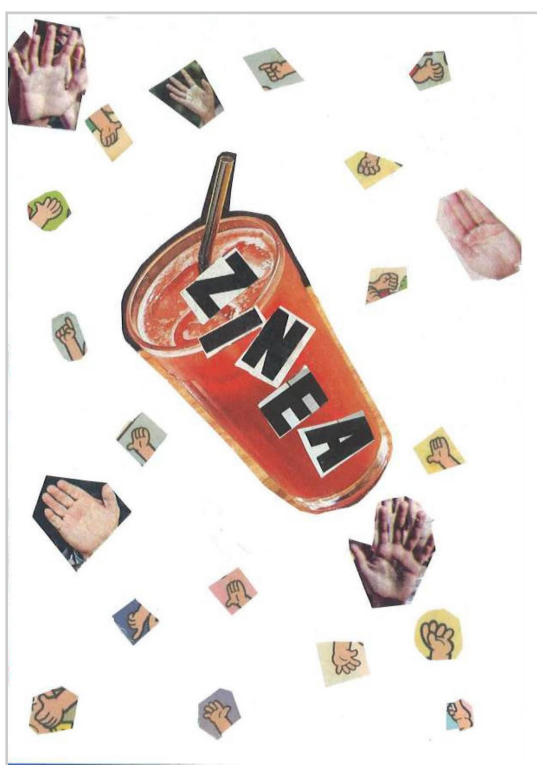
Uma marca gráfica que se manteve entre a matriz e a cópia foi o adesivo redondo prateado na página 7 que trouxe um vestígio dessa interferência de colagem da matriz para a

cópia, reproduzindo as mesmas textura e brilho que se tinha no original. O resultado do adesivo prateado na cópia foi mais efetivo pois ele é o único elemento que se distingue da tinta e do papel pardo, enquanto na matriz esse mesmo adesivo estava em disputa visual com outros elementos gráficos.

4.2.2. Capa e páginas

Para a análise da capa e de cada uma das páginas levaremos em conta a matriz da zine, a fim de observar a escolha de cada um dos materiais, colagens e cores, que nesse registro são mais evidentes.

Figura 9: Capa da matriz ZINEA



A capa tem uma composição diagonal orientada por seu objeto principal no centro, um copo de suco ou “drink”, com letras maiúsculas recortadas de revistas escrevendo “ZINEA” sobre o copo. Ao redor desse objeto central estão coladas de forma espalhada vários recortes de mãos, de dimensões variadas, de desenhos em quadrinhos e de fotos de revistas.

O próprio título “ZINEA” traz um estranhamento em seu neologismo, sendo zine um termo já conhecido como abreviação de fanzine, mas “ZINEA” não é comum. Apesar de ter uma relação direta com a junção entre a palavra Zine e a sigla EA (Escola de Aplicação), não deixa de ser uma possível provocação com essa possibilidade de uso variado dos artigos “o” e “a” para definir a palavra “zine”, ainda mais em um contexto contemporâneo de discussão de gênero em que a vogal terminal “e” é requisitada como sendo do gênero neutro. Esse deslocamento do artigo “a” pode ser lido como uma materialização dessa transgressão típica das zines já em seu título.

A escolha de um copo de suco/bebida com canudinho como imagem de capa também carrega um significado de mistura e liquefação que a confluência de autorias e confecção da zine trazem, além das múltiplas mãos da capa que são uma metáfora direta dessa autoria coletiva.

Página 1 – Poeta Vitória

Figura 10: Verso da capa e página 1 da matriz ZINEA



Transcrição:

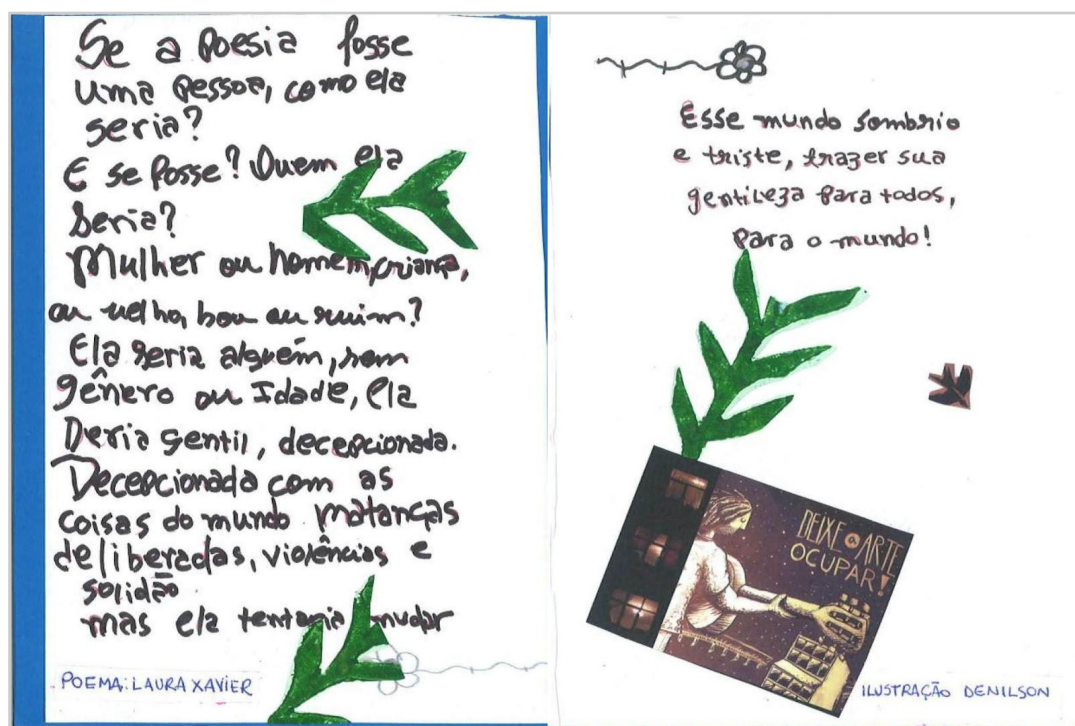
“Ela seria
aquela moça que
de Longe você AVISTA
e se apaixona SEM NEM
SABER o NOME. Ela TÁ LÁ,
NO bar [*imagem de copo*] TOMANDO UMA
g e l a d a
ESPERANDO ALGUÉM chegar
E PODER conversar
sobre cada DETALHE da
VIDA”

O poema de abertura inicia a zine exemplificando a tensão/interação entre texto e imagem. As caligrafias de vários estilos conferem uma polifonia na leitura do poema, que acaba por materializar a própria busca da personificação de “Ela”, assumindo vários corpos tipográficos e sentimentos humanos. A alteração das velocidades e características de leitura interferem nos significados do poema, que acaba por retomar o copo da capa no trecho “Ela tá lá,/NO bar [*imagem de copo*] ToMando uma/ gelada”, levando a suspeitar se a personagem do texto não seria a própria “ZINEA”.

Essa narrativa de abertura prepara o leitor para as páginas que se sucedem, conferindo suspense ao conteúdo, que pode ou não responder a essa identidade da “moça”.

Página 2 e 3 – Poema: Laura Xavier, Ilustração: Denilson

Figura 11: Página 2 e Página 3 da matriz ZINEA



Transcrição:

“Se a poesia fosse
 uma pessoa, como ela
 seria?
 E se fosse? Quem ela
 seria?
 Mulher ou homem, criança,
 ou melhor, boa ou ruim?
 Ela seria alguém, sem
 gênero ou idade, ela
 seria gentil, decepcionada.
 Decepcionada com as
 coisas do mundo matanças
 deliberadas, violências e
 solidão
 mas ela tentaria mudar

/quebra de página/

Esse mundo sombrio
e triste, trazer sua
gentileza para todos,
Para o mundo!”

DEIXE a ARTE
OCUPAR!

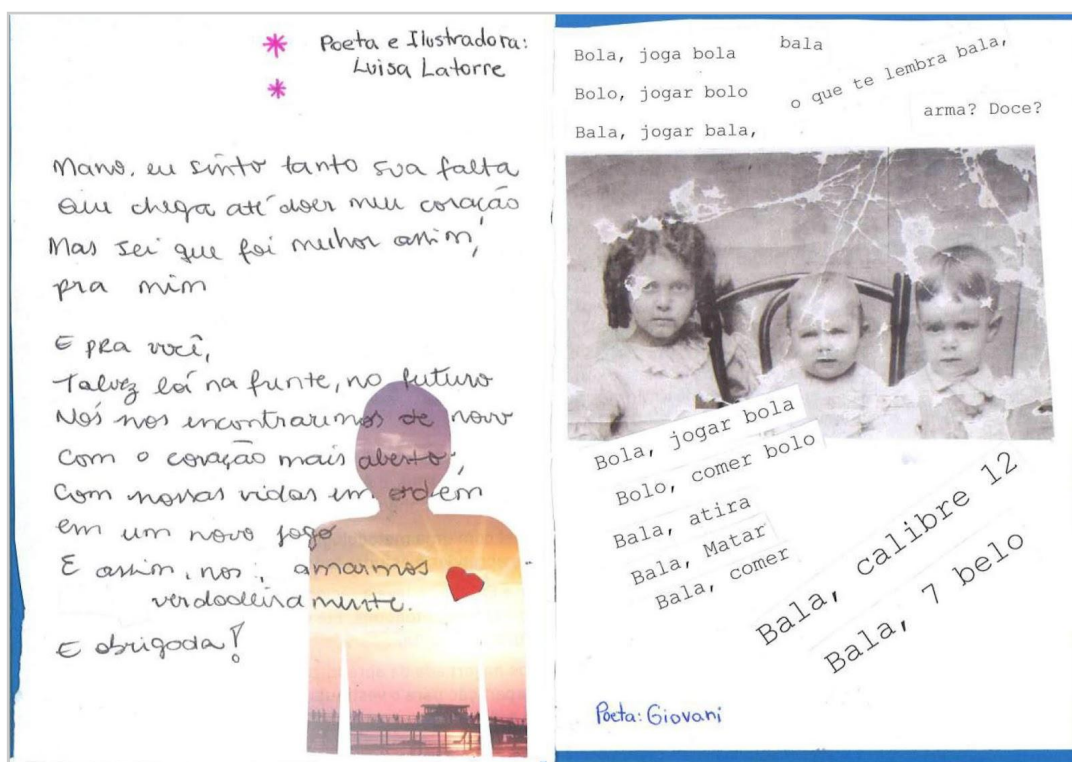
(texto dentro da colagem de uma foto de projeção de poema sobre a fachada de prédio onde mostra um desenho de uma pessoa tocando violão para um edifício)

Aqui, a poesia se personifica nessa entidade, à primeira vista, feminina. Levando-se em conta a sucessão de páginas e a continuidade dos textos, “Ela” do primeiro poema se amplifica. Na sucessão de suposições sobre essa identidade aparecem características de gênero e idade dessa dita “poesia”, mas tendo como prioridade (“ou melhor”) a sua bondade ou ruindade. Ao se manter no texto, essa entidade poética, quase deificada em sua corporeidade fluida e poderosa (“Decepcionada com as/ coisas do mundo matanças/ deliberadas, violências e/ solidão/ mas ela tentaria mudar”), volta-se para os problemas mundanos e o caos diário, como que transferindo essas características amorfas para os textos realistas que se seguem.

A junção do poema com os adornos em carimbos de galhos verdes, flores e a colagem da fotografia reforçam esse tom telúrico da investigação dessa musa que, por mais que divague, ainda retorna para a sua materialidade social ao ocupar (“DEIXE a ARTE/OCUPAR!”) física e politicamente a cidade, aqui representada na projeção metalinguística da serenata desenhada sobre a fachada do prédio.

Páginas 4 e 5 – Poeta e ilustradora: Luisa Latorre (p. 4). Poeta: Giovani (p. 5)

Figura 12: Página 4 e Página 5 da matriz ZINEA



Transcrição:

“Mano, eu sinto tanto sua falta
 que chega até doer meu coração
 Mas sei que foi melhor assim,
 pra mim

E pra você,
 Talvez lá na frente, no futuro
 Nós nos encontramos de novo
 com o coração mais aberto,
 com nossas vidas em ordem
 em um novo jogo
 E assim, nos amamos
 verdadeiramente
 E obrigada!”

/quebra de página/

Bola, joga bola
 Bolo, jogar bolo
 Bala, jogar bala,

bala

o que te lembra bala,

arma? Doce?

Bola, jogar bola
 Bolo, comer bolo
 Bala, atira,
 Bala, Matar
 Bala, comer

Bala, calibre 12
 Bala, 7 belo”

Nessa dupla de páginas, temos duas autorias diversas que se contrastam e acabam por se complementar. Na página 4, o poema escrito a mão em letras cursivas bem circulares assume um tom parecido com uma carta de despedida, pela qual se revela que o “mano” partiu, mas não se sabe se por morte ou outro tipo de separação que pode até ser amorosa. A ilustração é um recorte em formato de silhueta de pessoa de uma foto de pôr do sol em um cais, com um coração desenhado de vermelho sobre a foto, na posição do coração dessa silhueta. Parece que o coração se desprende desse peito no horizonte de sol poente, reforçando a ambiguidade de amor/morte do poema ao se usar esse tipo de imagem que é recorrente em finais ou cenas emocionantes de filmes românticos ou trágicos, o pôr do sol à beira do mar.

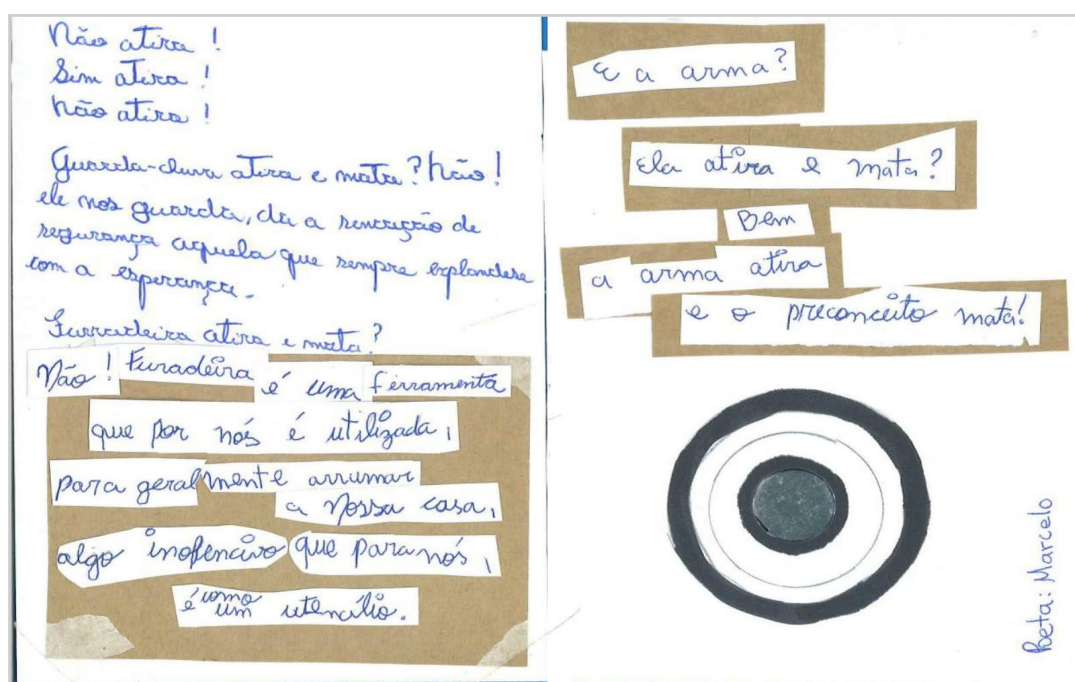
O poema ilustração da página 5 é escrito com recortes de letras impressas em uma tipografia (Courier New), o que evoca as letras de máquinas de escrever antigas. A sonoridade e visualidade desse poema em blocos de estrofes curtas parece evocar outra textualidade mais próxima do rap e dos poemas de Slams, tendo um ritmo marcado e uma mensagem social/política explícita. A ambiguidade da palavra “bala” justaposta à palavra “bola” faz um jogo semântico que traduz essa fronteira da criminalidade que se aproxima da infância, confundindo armas com brinquedos e doces. Junto ao poema está colada uma fotografia amassada e carcomida por dobras em preto e branco de crianças bem vestidas; algumas partes de tinta estão

corroídas e riscadas, o que evoca uma superfície impactada por balas. A imagem dessa fotografia de época deteriorada de crianças se relaciona com o poema no seu intuito de mostrar uma infância também deteriorada e corrompida. As linhas dos textos colocadas em ângulos tortos também dialogam com o efeito sonoro do poema, como que simulando trajetória de balas em um tiroteio.

Os dois poemas, que isolados possuem significados muito próprios, quando colocados lado a lado têm seus sentidos sobrepostos. Enquanto um reforça o lado emotivo e sentimental da perda de um “mano” para o crime/morte, o segundo traça os motivos e as condições dessa infância mutilada.

Página 6 e 7 – Poeta: Marcelo

Figura 13: Página 6 e Página 7 da matriz ZINEA



Transcrição:

“Não atira!
 Sim atira!
 Não atira!

Guarda-chuva atira e mata? Não!

ele nos guarda, da a sensação de
segurança aquela que sempre explandece
com a esperança.

Furadeira atira e mata?
Não! Furadeira é uma ferramenta
que por nós é utilizada,
para geralmente arrumar
a nossa casa,
algo inofensivo que para nós,
é como um utensílio.

/ quebra de página/

E a arma?
Ela atira e mata?
Bem
a arma atira
e o preconceito mata!”

O tema da violência prossegue nas páginas 6 e 7, no poema de Marcelo. O começo desse texto traz uma evocação teatral para as frases e mais uma vez nos faz lembrar dos recursos narrativos próprios do Slam e do rap que reencenam no poema as cenas vividas por muitos na vida real. Na sequência, as próximas duas estrofes partem de dois objetos e de duas notícias para denunciar a violência policial.

O primeiro objeto mencionado é o guarda-chuva, que faz referência ao assassinato de Rodrigo Alexandre da Silva Serrano por policiais que “teriam atirado no homem por ter confundido seu guarda-chuva com um fuzil e o ‘canguru’ com um colete à prova de balas”. No poema, essa indignação traduz-se na própria análise da palavra “guarda-chuva” que remete ao verbo “guardar”, tendo o objeto uma finalidade protetiva, em sentido oposto à agressão que resultou na morte de Rodrigo.

O segundo objeto é a furadeira, que faz referência ao assassinato de Hélio Ribeiro que “estava no terraço de casa, pregando uma lona com a furadeira, para proteger o pavimento da chuva” quando foi morto por policiais. De novo, um utensílio inofensivo usado como motivação para justificar um assassinato.

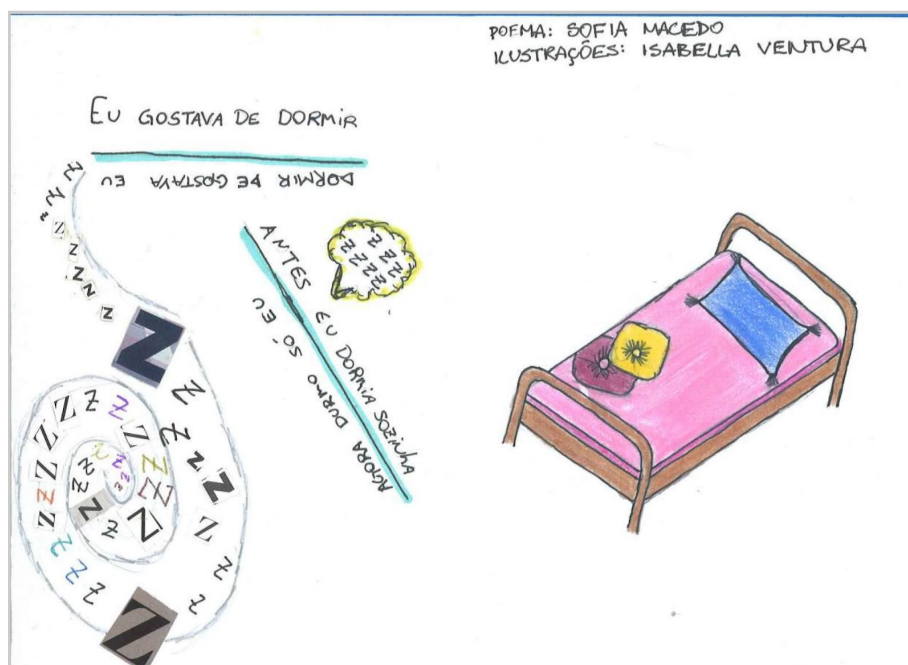
A página posterior fecha o poema mencionando a arma, a mesma que foi confundida com um guarda-chuva e uma furadeira, como centro da pergunta: “E a arma?/Ela atira e mata?”. Por fim, conclui-se que não é o objeto o autor do crime, mas sim o preconceito, que distorce a

visão desses objetos e os transforma em motivos para crimes violentos. Essa conexão de objetos, notícias e poesia é uma forte marca dos textos da cultura dita marginal que transmite a informação de uma forma polissêmica e multissemiótica (pichos, grafittis, raps, slams, poemas, danças).

Os recortes de trechos de textos com fundo branco colados sobre o papel pardo dão a impressão de perfuração do papel, perfuração da pele parda, da pele negra que é atingida pelas balas atiradas das armas de sujeitos brancos. Esse jogo de colagem está em diálogo direto com o conteúdo da poesia que nos faz refletir sobre o racismo, que é fruto de uma estrutura erguida pela branquitude. Por fim, o adesivo prateado redondo é aqui transfigurado em um buraco de bala, devido às circunferências concêntricas desenhadas ao seu redor, ou mesmo na própria bala que ficou alojada dentro da página. O desenho das circunferências com a bala cravada no centro sugere a existência de um alvo na sociedade, o povo negro.

Páginas 8 e 9 – Poema: Sofia Macedo. Ilustrações Isabella Ventura

Figura 14: Página 8 e Página 9 da matriz ZINEA



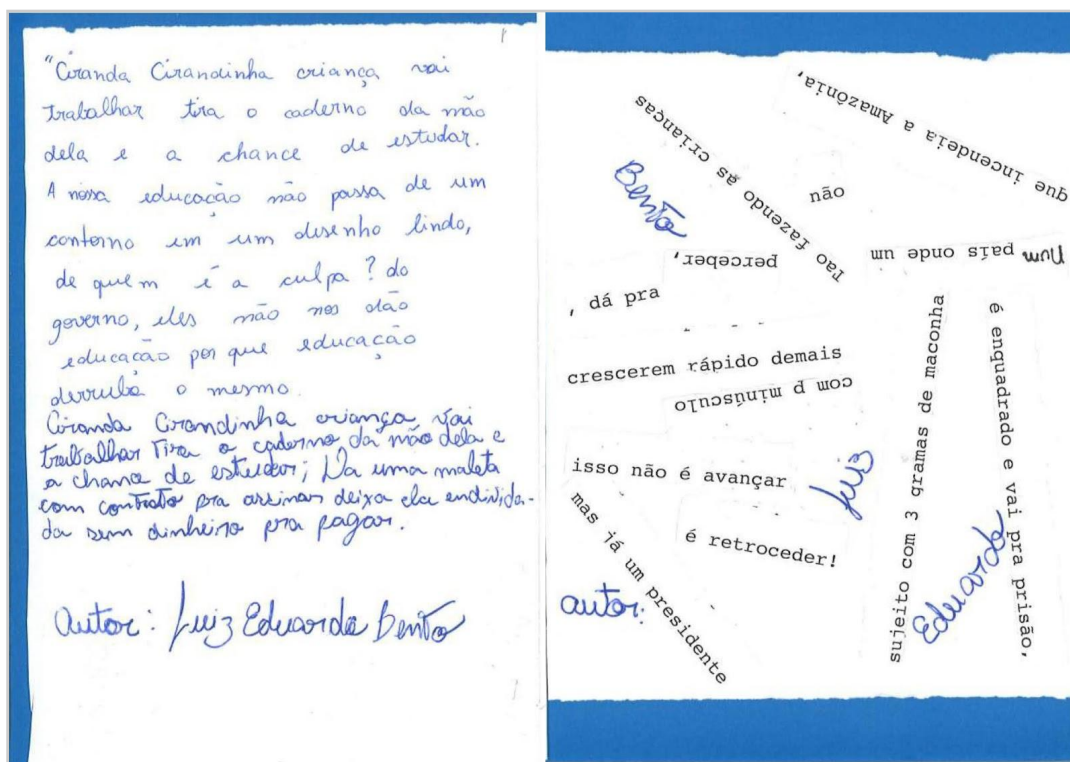
Transcrição:

Eu gostava de dormir

Dormir de gostava eu (escrito de ponta cabeça)

Páginas 10 e 11 – Poemas: Luiz Eduardo Bento

Figura 15: Página 10 e Página 11 da matriz ZINEA



Transcrição:

“Ciranda Cirandinha criança vai trabalhar tira o caderno da mão dela e a chance de estudar.

A nossa educação não passa de um contorno em um desenho lindo, de quem é a culpa? do governo, eles não nos dão educação por que educação derruba o mesmo.

Ciranda Cirandinha criança vai trabalhar tira o caderno da mão dela e a chance de estudar; Da uma maleta com contrato pra assinar deixa ela endividada sem dinheiro pra pagar.

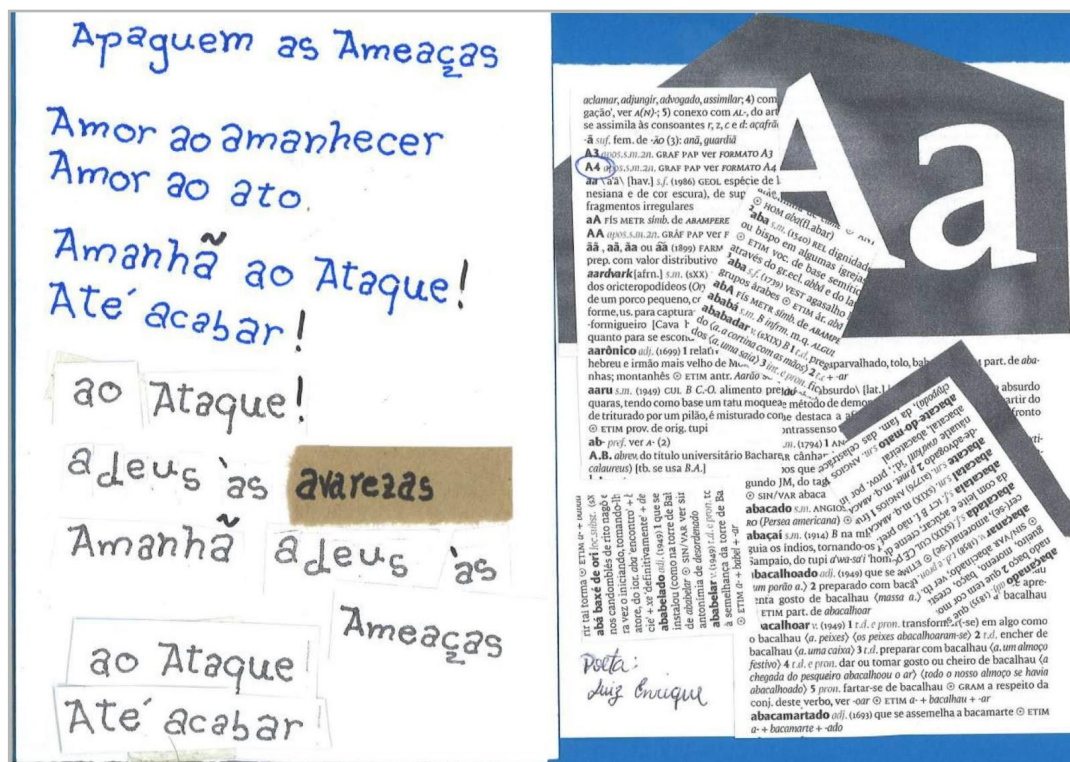
/quebra de página/
 Tão fazendo as crianças
 não
 que incendeia a Amazônia,
 Num país onde um
 perceber,
 , dá pra
 crescerem rápido demais
 com p minúsculo
 isso não é avançar
 é retroceder
 mas já um presidente
 sujeito com 3 gramas de maconha
 é enquadrado e vai para prisão,”

As páginas 10 e 11 são as de maior densidade escrita e tem duas linguagens bem distintas apesar de tema semelhante. Na página 10, o texto escrito à mão é um poema de releitura da canção infantil “Ciranda cirandinha”, com o tema da evasão escolar. A estrutura de refrão/coro/refrão é aqui reinventada, sendo que no refrão o ritmo e a rima são priorizados pela associação da evasão ao trabalho infantil e, na parte do coro, o texto assume um tom argumentativo que coloca em palavras formais as causas desse problema social.

Na página 11 vemos a colagem de várias frases digitadas em fonte de datilografia (Courier New) dispostas em orientações e ordens bem dispersas, vinculando a desconexão entre os sentidos das frases e suas posições. Esse aspecto caótico da segunda parte fornece uma leitura gráfica da desarticulação proposital do governo que aparece tematizada na primeira parte.

Páginas 12 e 13 – Poeta: Luiz Enrique

Figura 16: Página 12 e Página 13 da matriz ZINEA



Transcrição:

“Apaguem as Ameaças
 Amor ao amanhecer
 Amor ao ato
 Amanhã ao Ataque!
 Até acabar!
 ao Ataque!
 adeus Às avarezas
 Amanhã adeus às Ameaças
 ao Ataque
 Até acabar”

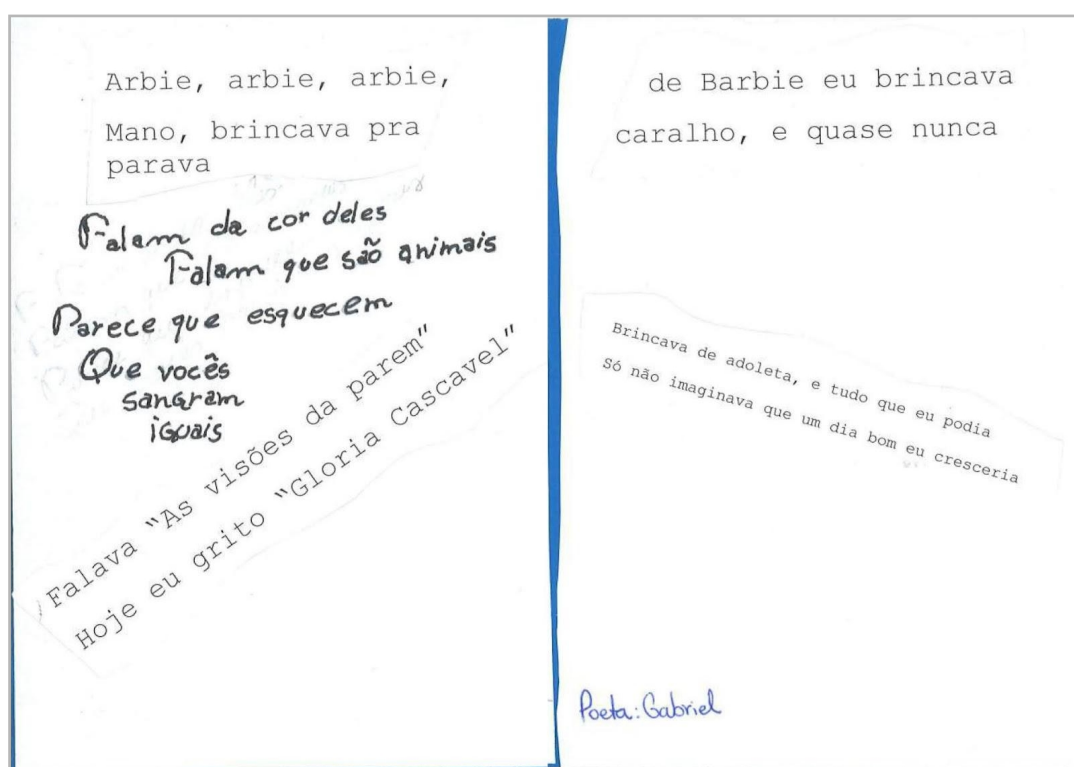
O poema da página 12 é um tautograma que usa a letra “A” como inicial. O tom de protesto do texto encontra nesse estilo uma amplificação coerente, pois ajuda na cadência e memorização do texto auxiliando o tom de protesto e a vocalização do poema. O texto, na

mesma medida que experimenta a linguagem, faz uma convocação direta para o “Ataque” como resposta às violências, motivo frequente em textos de Slams e raps.

A página posterior traz recorte de dicionários com diversas palavras iniciadas em “A”, com se revelasse o processo de construção do poema, e também uma transgressão à norma, em função das ações de rasgar e recortar o dicionário. Não é à toa que a palavra “A4” aparece grifada, adicionando mais uma camada de metalinguagem ao se grifar o formato de papel em que a zine foi impressa.

Página 14 e 15 – Poeta: Gabriel

Figura 17: Página 14 e Página 15 da matriz ZINEA



Transcrição:

“Arbie, arbie, arbie,
Mano, brincava pra
parava

Falam da cor deles
Falam que são animais
Parece que esquecem
Que vocês
sangram
iguais

Falava “As visões da parem”
Hoje eu grito “Gloria Cascavel”

/ quebra de página/

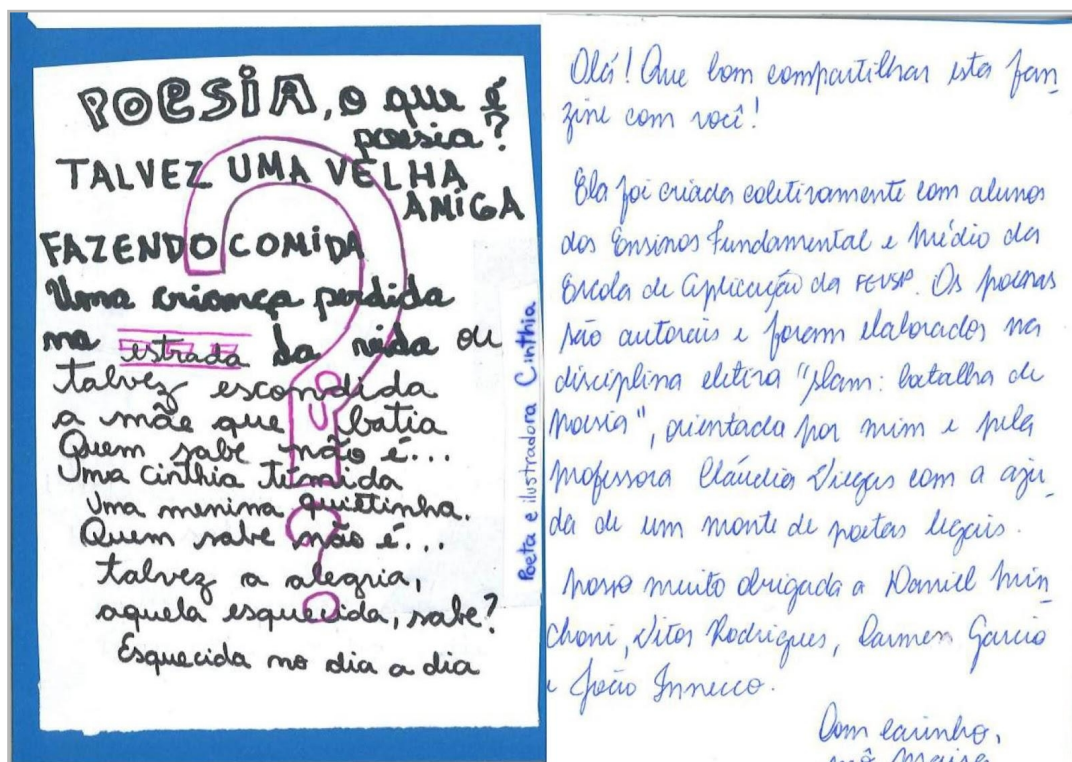
de Barbie eu brincava
caralho, e quase nunca

Brincava de adoleta, e tudo que podia
Só não imaginava que um dia bom eu cresceria”

As páginas 14 e 15 apresentam um poema fragmentado que os sentidos dos versos traçam histórias paralelas em seus conteúdos e em suas formas feitas de recortes e escrita à mão. O tema geral da passagem da infância e as questões do racismo e papéis de gêneros se misturam como se se estivesse relatando uma trajetória de formação e registro de experiências.

Página 16 e 17 – Poeta e ilustradora: Cinthia

Figura 18: Página 16 e Página 17 da matriz ZINEA



Transcrição:

“POESIA, o que é
 poesia?
 TALVEZ UMA VELHA
 AMIGA
 FAZENDO COMIDA
 Uma criança perdida
 na estrada da vida ou
 talvez escondida
 a mãe que batia
 Quem sabe não é...
 Uma Cinthia tímida
 Uma menina quietinha.
 Quem sabe não é...
 talvez a alegria,
 aquela esquecida, sabe?
 Esquecida no dia a dia

/ quebra de página/

Olá! Que bom compartilhar esta fanzine com você!

Ela foi criada coletivamente com alunos do Ensino Fundamental e Médio da Escola de Aplicação da FEUSP. Os poemas são autorais e foram elaborados na disciplina eletiva “slam: batalhas de poesia”, orientada por mim e pela professora Cláudia Viegas com a ajuda de um monte de poetas legais.

Nosso muito obrigada a Daniel Minchoni, Vitor Rodrigues, Carmem Garica e João Innecco.

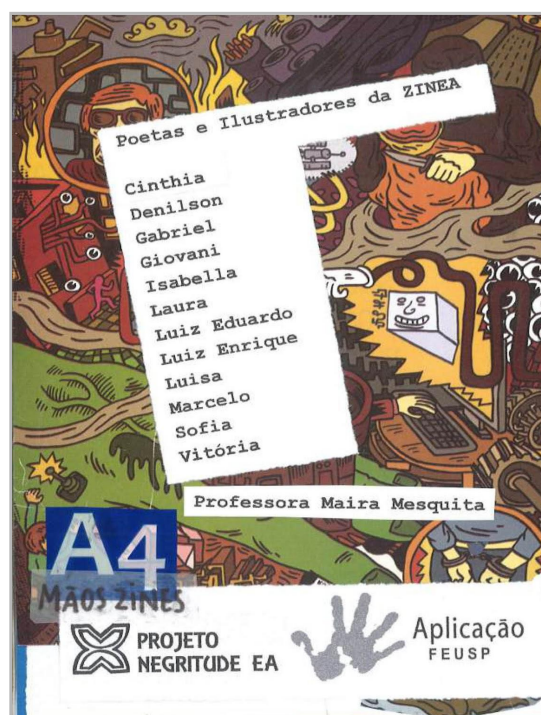
Com carinho,
Prô Maira.”

Na penúltima página da zine há um poema escrito à mão que retoma a multiplicidade e tema do primeiro tema, amarrando essa busca da identidade da poesia com algumas possibilidades: uma velha amiga, uma criança perdida, uma Cinthia tímida (a própria autora) e, por fim, a alegria. O ponto de interrogação em rosa que se sobrepõe ao texto como uma palavra “ou” escrita dentro aponta para essa incompletude de resolução.

A última página traz uma sinopse da zine informando o contexto de execução, mencionando a interdisciplinaridade do processo de sua produção e dando pistas dos aspectos intersemióticos dos textos.

Contacapa

Figura 19: Contracapa



Transcrição:

Poetas e Ilustradores da ZINEA

Cinthia
Denilson
Gabriel
Giovani
Isabella
Laura
Luiz Eduardo
Luiz Enrique
Luisa
Marcelo
Sofia
Vitória

Professora Maira Mesquita

A4 Mãos Zines
Projeto Negritude EA
Aplicação FEUSP

A contracapa da zine expõe os créditos dos Poetas e Ilustradores da ZINEA e da pesquisadora Maira com intervenções que emulam réguas de patrocínio da Escola Aplicação FEUSP e do Projeto Negritude EA. Ao fundo, uma ilustração colorida de personagens agrupados de forma caótica estão em sintonia com o tom geral dos conteúdos.

4.2.3. Considerações gerais sobre o processo de produção da zine

De uma maneira geral, destacamos um fato que torna o processo de criação da fanzine especialmente relevante e que talvez nos permita formular uma análise mais geral, a saber, o trabalho no nível da forma que retroage sobre o nível do conteúdo quando os poemas são transmutados para a zine. Sugere-se logo a questão da inseparabilidade entre esses dois níveis assim que os estudantes começam tal exercício. Eles passam a perceber, sem demora, que o sentido original do poema pode se modificar substancialmente ao ter trocada a sua forma de expressão. Surge a necessidade de se estabelecer com a nova mídia adotada também uma nova coerência da mensagem. É uma questão séria e sensível, própria da criação, produção e tradução poéticas, dificilmente experimentada apenas do lado da recepção ou fora de sua prática efetiva. Pelo mesmo motivo, dificilmente se encontra promovida nas escolas de modo regular. Felizmente, os estudantes têm aqui a chance não apenas de tomarem contato como também de assumirem uma posição em relação a ela. Juntam-se invariavelmente a artistas e poetas em luta contra certa pressuposição do senso comum, qual seja, a tendência a separar de modo arbitrário e displicente o nível da forma daquele do conteúdo.

No caso específico da zine, essa questão surge naturalmente ao poeta que passa a movimentar, entre as demais interferências gráficas, o corpo e a imagem do texto (estilo caligráfico ou fonte impressa, espaçamento, tamanho, diagramação, disposição e ritmo visual etc.). A relação entre o texto e sua visualidade se mostra significativa e rica de consequências, bem como a dos próprios textos entre si, ou seja, a relação de proximidade ou de sequencialidade entre os poemas.

Por exemplo, é possível ver certo efeito ou sentido aparecer segundo a relativa disposição do material. Na página 4 e 5, a simples aproximação entre os dois poemas faz com que um e outro comecem a ressoar um sentido terceiro que então passa a atravessá-los e a

constituí-los. Em outro caso, diferentes textos assumem um aspecto de continuidade sugerida pela simples ordenação sob a qual se encontram posicionados, a exemplo do que ocorre na transição da página 1 à página 2.

Isso dito, é preciso destacar que os estudantes foram a todo tempo levados a considerar aquilo que estavam dispostos a ceder ou a preservar – o que se mostra desde a dinâmica de grupo no início da oficina⁴⁶–, a permitir oscilar ou a enfatizar, por meio dos recursos e condições desse novo meio. Vale dizer, ainda, que nem mesmo o poema realizado na etapa anterior se encontrava garantido em um sentido qualquer, fechado em si mesmo e indiferente a seus modos de comunicação, quando de sua transição para uma nova mídia. Ao contrário, mantinha-se instavelmente em perigo, pois a forma ou a expressão sempre se oferecem repletas de “traições” possíveis desde suas manifestações mais iniciais. O risco é tamanho que pode fazer com que o próprio poeta perca de vista o conteúdo original no próprio instante em que busca as palavras com que pretendia expressar tal conteúdo. É nessa direção que poderemos pensar sobre a transição de um poema para a zine sob a perspectiva da noção de “transcrição” do texto.

A transcrição, para Marcuschi (2008), discutida no segundo capítulo desta tese, refere-se a um processo de retextualização no qual um novo texto é criado a partir de um texto original, levando em conta a mudança de modalidade. Como vimos, nesse processo, não se trata simplesmente de copiar ou transcrever o texto original, mas de reinterpretá-lo e adaptá-lo para a nova modalidade, seja ela escrita, oral, visual ou outra. O ponto central da transcrição é a noção de que a transformação de um texto de uma modalidade para outra envolve mais do que apenas uma mudança superficial. Envolve a consideração das características específicas da modalidade de destino, o que significa escolher estratégias que se adequem à nova modalidade. A transcrição é um processo criativo e sensível, que permite ao autor ou ao retextualizador adaptar o texto para uma nova modalidade, o que pode envolver a recriação de estilo, o ajuste da linguagem e/ou, no caso da zine, a exploração de recursos visuais.

Em suma, essas exigências, mais gerais e comuns ao trabalho poético, emergiram de maneira prática ao longo do desenvolvimento da Zinea e se somaram a outras, mais específicas desse meio. Vale destacar que os estudantes também puderam formar nesse processo uma apreensão mais ampliada da cultura e de sua perspectiva em torno do Slam.

46 Essa dinâmica aparece na minutagem 28’21’’ do documentário: <https://www.youtube.com/watch?v=xtUTPLc0AYI&t=1957s>.

É preciso ressaltar ainda que, mais do que um encontro qualquer de certa estética visual (colagens, reproduções monocromáticas etc.) com a escrita poética, a fanzine é uma expressão histórica peculiar, coerente com certa visão de mundo. Sua trajetória se confunde com a dos movimentos de contracultura, dos punks, dos poetas marginais etc. Simultaneamente estética e política, as fanzines se desenvolveram essencialmente em meios de artistas e de militantes empenhados na elaboração de outro modo de vida, apresentando o espaço urbano ou as convenções sociais sob uma ótica invariavelmente subversiva e irônica.

A estética da zine se confunde, portanto, com a da cidade, revelada tantas vezes em sua face crua e sórdida, sem maquiagem, repleta de ruídos e de interferências incontroláveis, com seus tumultos e sarjetas, obstáculos e gambiarras, adaptações imprevistas e sempre precárias. Daí a zine se constituir por meio de certo aspecto de rasura, da ocupação improvisada e aberta dos espaços, não deixando supor qualquer ordenação geral prévia, planejada, razoável ou bem comportada. O poema ilustrado “Deixe a arte ocupar”, na página 3, faz eco a esse aspecto formal. Encontramos o mesmo horizonte estético-político nas letras e beats do rap, nas “posturas” cobradas em batalhas de rimas, na atitude da poesia marginal, no grafitti ou no pixo avançando pelas fachadas e prédios da cidade.

Cabe-nos dizer, então, que a negociação em torno das transições entre as diversas mídias, formas e interferências não é vivida apenas nas condições comuns aos poetas em geral, mas nesses termos específicos da cultura própria ao Slam. Vemos que é comum às manifestações artísticas ligadas ao Slam surgirem no esteio dessa mesma cultura ou perspectiva que elegeu também a zine como uma de suas expressões características.

Assim, introduzir os estudantes na dimensão singular da poesia do Slam, bem como na da zine, demanda inseri-los ao mesmo tempo na fonte comum da cultura a partir da qual ambas se originam. Eis que a interdependência entre o nível do conteúdo e o da forma novamente retorna, uma vez que, assim como o poema, tal fonte não existe em separado ou por si mesma, mas apenas enquanto se deixa entrever manifesta nessas suas diversas formas de expressão. É nessa diversidade que tanto o poema quanto a própria cultura do Slam e da zine podem atingir um acúmulo que amplia e fortalece sua apreensão.

Em virtude disso, podemos estimar que o contato com essa diversidade (poesia, zine e, como veremos mais adiante, a própria performance do Slam) tenha sido também uma boa aposta didática, no sentido de ter permitido aos estudantes ter contato com tal cultura de modo mais amplo e consistente.

É verdade que o trabalho na zine apenas se inicia na transcrição do poema no novo meio, o que nos conduz a dilemas naturais da relação entre o original (modelo) e as suas reproduções ou cópias sucessivas. É sabido e esperado que muitos dos detalhes ou elementos visuais contidos no original se perdem/percam ao longo das cópias, a começar pela cor, imediatamente reduzida a quase sempre chapados tons de preto.

Nesse sentido, os estudantes tiveram que considerar ativamente esses dilemas para compreender que o processo de composição do original deve levar em conta, como produto final, não o original, mas sim a cópia (e a cópia da cópia) ou, de modo mais generoso, o processo em que ambos desempenham papéis diversos. O valor do original passa, então, a residir sobretudo no modo como ele antecipa e prepara, em sua configuração, as condições de sua reprodução posterior. Sendo assim, em tal perspectiva, o desgaste ou mesmo o desaparecimento de certas informações no decorrer do processo puderam ser vivenciadas desde o início como parte do projeto ou da própria estética pretendida.

Em termos gerais, consideramos esse desgaste como aspecto gráfico positivo e como importante objetivo a ser atingido por meio das cópias, em vez de uma simples perda, falta, carência ou degeneração, que apenas impediria ou diminuiria a experiência almejada. A consideração negativa do processo de cópia tende a reduzi-la a uma degeneração do original. Mais degenerada ainda seria a cópia da cópia, já que se apresenta ainda mais afastada de sua fonte. Quando apontamos um sentido positivo e propositalmente valorizamos as marcas e ruídos próprios da cópia, acreditamos estar promovendo também uma compreensão mais sofisticada do livro como objeto e da publicação como horizonte.

Vale ressaltar que notamos que a fabricação artesanal da ZINEA promoveu um contato ativo com importantes questões contemporâneas, no que se refere tanto à poesia quanto a sua relação subversiva com os meios de reprodução e circulação, especialmente complexificada pelo acréscimo recente dos meios virtuais. Os estudantes foram levados a tomar decisões e a lidar, na prática, com impasses atuais acerca da edição, publicação e circulação da sua própria poesia, experimentando a relação criativa e em tensão com as condições e os limites dos suportes disponíveis, físicos e digitais, bem como o da tradicional “forma-livro”.

A “fabricação” da zine, como processo artesanal, permitiu flexibilizar e mesmo romper com certos pressupostos, colocando o objeto de publicação de maneira mais aberta e suscetível ao próprio acontecimento de sua invenção. As operações composicionais na dimensão do objeto físico se fizeram revelar também como relevantes para a dimensão poética. O trabalho de

montagem da ZINEA foi vivido como continuidade daquele mesmo tipo de investimento presente na construção dos poemas.

Nesse sentido, em um possível contraste com outras formas literárias, a poesia pôde ser apreendida em sua relação especial com a materialidade. Não se trata apenas da zine ser flagrada como objeto disponível de manipulação, mas também como objeto propriamente físico capaz de garantir ainda um sentido mais realizado de auto-publicação. Afinal, é ainda o livro impresso, em sua materialidade palpável, que resiste como elemento consolidador e legitimador da autoria na poesia. O que se confunde, por sua vez, com o gesto simultâneo e intrínseco pelo qual o poeta pode dar a si mesmo uma realização pessoal: confirmando, diante do objeto impresso e publicado com seu nome, a sua efetiva condição de poeta — com todas as repercussões que esse gesto acarreta na construção da identidade e autoestima de jovens estudantes.

A partir desta análise, portanto, destacamos a interdependência crucial entre o nível do conteúdo e o da forma, ressaltando como a transcrição poética para a zine constitui-se em um processo sensível de adaptação à nova modalidade, o que envolve os estudantes num exercício de confrontar a relação entre o original e suas reproduções, levando-os a compreender que o valor do original não reside apenas nele mesmo, mas nas condições que ele prepara para a reprodução subsequente. Esta experiência transcende a poesia e fornece uma compreensão mais profunda da relação entre a materialidade, a autoria e a expressão criativa.

4.3. A performatização dos poemas

Nesta seção, analisamos o processo de performance dos alunos. Isto é, o trabalho de ordem propriamente cênica pelo qual prepararam e realizaram a recitação de suas poesias. Deve-se lembrar que, no caso do Slam, esse não é um momento acessório, suplementar nem de simples leitura do texto escrito anteriormente. Trata-se de uma nova e importante etapa expressiva, com elementos e requisitos próprios, muitas vezes configuradores e remodeladores de processos de criação poética antecedentes, suscetível de reconfigurá-los.

Além disso, a leitura performática de poesias constitui um exercício criativo no qual a composição passa a ser entendida e realizada não somente pela associação de palavras entre si, mas pela disposição conjunta de recursos simultâneos e de natureza diversa: entonações, ritmos,

gestos, expressões faciais, variações na intensidade de movimentos, energia e presença do corpo e da voz e, sim, palavras.

Observando as apresentações promovidas, podemos reconstituir elementos do processo que permitiu sua geração. Assim, um privilégio de nosso trabalho de pesquisa foi a possibilidade de acompanhar a atuação dos estudantes como um *work in progress*, de modo que nossas observações não ficassem restritas à, reduzidas ou fixadas apenas pela amostra precária dessa ou daquela apresentação, circunscrita à simples duração de seu acontecimento público, por exemplo, na imagem de um resultado presumidamente final.

É importante enfatizar que, como educadores, estamos sempre falando de formação, de um trabalho que supõe um constante desdobramento dos conteúdos e dos processos de construção da subjetividade dos sujeitos participantes da experiência pedagógica. Interessa-nos, sobretudo, e sempre, que tipo de sujeitos estamos formando. Portanto, também nossa atenção à análise das performances pode — graças àquele nosso referido privilégio — e deve — graças a esse nosso interesse como educadores — ser dupla: atenta aos elementos mais específicos, pessoais, formais, imediatos ou explícitos, mas sem perder de vista seus aspectos mais gerais, sociais, dinâmicos, remotos ou implícitos, os quais nos convidam a interpretações e investigações críticas que transitam entre a ordem estética e a ordem ético-política. Por isso, deve ser também uma atenção generosa no sentido temporal, cobrindo desde o desenvolvimento das práticas, dos ensaios e exercícios em sala até seu momento de culminância em espaços mais abertos e públicos, como na batalha no ambiente escolar e no campeonato interescolar.

Primeiramente, chama a nossa atenção as ricas e sugestivas modificações de lugares pressupostos nas relações entre estudantes, docentes e monitores durante a implementação do projeto. Os ensaios e apresentações foram eivados de um notável sentimento de tatear o incerto, com seus desconfortos e empolgações, inibições e ousadias na testagem dos limites, das liberdades e posições que viriam substituir o padrão mais usual, posto então de lado. Para se construir uma performance capaz de empenhar autoconfiança, força, crítica e autocrítica, liberdade e coragem na exposição de si, de certos valores, reflexões, memórias e sentimentos, foi preciso antes construir o espaço propício e adequado. Esse aspecto, que naturalmente impregna a performance considerada em sua forma final, pode ser tomado como uma expressão do próprio *set* de trabalho. É importante dizer que esse primeiro estágio da construção da performance, conforme se deixa revelar também por ela, apresenta certas fragilidades e inseguranças características.

Havia a sensação de que um novo acordo estava sendo escrito de maneira tácita, uma vez que o Slam traz componentes não apenas de comedida informalidade, como de aberta transgressão. Nele, há uma marca característica que apresenta a fala como uma verdadeira ação, ou seja, um *ato de fala* ou uma fala que funciona ela mesma como uma ação — a exemplo de alguém que realiza uma promessa quando diz “eu prometo”, ou de um juiz que não apenas fala como realiza por meio de sua fala uma grave sentença quando diz “eu o condeno...”. No caso do Slam, a ação que costumeiramente vem se realizar por meio da performance como performativo é, por sua vez, algo próximo a um ato de *mostrar*. O poeta pretende mostrar algo recalcado da sociedade, vem expor seus modos, seu corpo, suas dores, rasgar o véu que vinha mantendo os termos de sua existência até então invisibilizados. Como se o puro dizer já não fosse capaz de fazer comunicar aquilo que, portanto, seria preciso mostrar diretamente, fazer presente diante de todos. A performance encontra aí sua centralidade, no Slam. Esse ato não raro porta uma considerável carga de violência, cobra-se algo, aplica-se uma verdadeira bronca e, por isso, boa parte das performances mais reconhecidas do Slam assumem uma lógica do “esporro”, o que é ilustrado, por exemplo, na performance do poema ‘A colonização foi um estupro’ da poeta e slammer Luiza Romão⁴⁷.

Essa tendência radicaliza o peso dos recursos gestuais, postura e atitude, pois tudo tende a se passar no “mostrar” mais do que no “dizer”, ou no dizer apenas na medida em que este mostra algo, manifestamente. Pretende-se fazer com que a plateia encare certo fato ou aspecto, certa existência ou modo de existir, e não permitir que se lhe desviem o olhar. Mais do que convites a uma reflexão fria e abstrata de razões, os discursos de crítica social no Slam tendem à ordem da performance por serem frequentemente uma forma de exibir um modo de vida, revelar um estado de espírito, apresentar uma maneira de ser e de pensar que foram, não raro, forjados mediante marcas e dores que também se quer mostrar. Uma performance de segundo grau.

A exigência comum de um “mostrar-se”, quando associada ao caráter frequente e convencional da tal lógica do esporro, forma uma espécie de núcleo decisivo para a instauração do slammer, estudante ou não, na esfera performática. Podemos encontrar aí uma de suas mais dramáticas barreiras de entrada. Daí que esse talvez tenha sido um dos aspectos mais continuamente acompanhados e observados pelo projeto por nós promovido na Escola de

47 Esse episódio se encontra registrado e disponível no documentário do projeto, na minutagem 19’47’’: <https://www.youtube.com/watch?v=xtUTPLc0AYI&t=1957s>

Aplicação. Falamos do drama pessoal em apresentar-se em público, então agravado pela requisição, cara ao Slam, de uma força expressiva, isto é, uma força que estivesse à altura do próprio poema empenhado — anteriormente construído nas aulas de escrita criativa.

A respeito do drama de mostrar-se, trazemos o exemplo do aluno Marcelo, estudante negro de periferia, quando é convocado pela sala para recitar seu poema⁴⁸. Após hesitar com alguns “Ah... Eu num.. Ham...”, Marcelo balança negativamente a cabeça e expressa finalmente “professora, eu não consigo”. Nesse caso, é importante observar as estratégias a serem empregadas pelos educadores, o que exige muita sensibilidade de todos os envolvidos. É fundamental ter a noção de que a exposição de si abre condições a eventos possivelmente traumáticos e delicados. Porém, além de inevitável, tal exposição oferece por isso mesmo a oportunidade de se fazer confirmar e reforçar o caráter de confiança e acolhimento do espaço de base em que ocorre.

Ao se deparar com Marcelo gaguejando, o oficinairo Daniel Minchoni imediatamente remove a pressão posta sobre o estudante, por um lado, ao retomar o foco da atenção sobre si, e, por outro lado, ao fazer o ocorrido aparecer a todos por seu aspecto positivo, valorizando-o como material para aproveitamentos expressivos futuros: “Tá bom! Mas ó, aqui aconteceu uma coisa interessante!”. Minchoni não apenas faz notar como sugere a inserção daqueles mesmos cacos e marcadores de hesitação (“Ah... Ham...”), presentes na fala vacilante de Marcelo, como recurso constitutivo da performance, suscetível de enriquecê-la, transmutando, assim, o que poderia ser tomado como “erro” ou motivo de alguma vergonha e eventual retração futura em uma fonte de acerto e de valor em estado bruto. Convida-o, dessa forma, a tentativas posteriores e a explorar recursos que emergem na performance e que podem ser tomados como aliados na vocalização do poema pelo slammer. “Isso pode ser interessante para você trabalhar como poema, tipo ‘ham, heim, ham’, porque se você está meio que lutando, seu corpo guarda essa memória, e o seu corpo com essa memória te potencializa”, diz Minchoni não apenas a Marcelo, mas a todos.

Nessa direção, a hesitação do estudante é reinterpretada em outra chave, diferentemente da tendência mais conhecida e da expectativa mais comum de correção, elegância e clareza das apresentações escolares de trabalho perante a turma. O poema, seguindo o clamor mais específico do Slam, tem uma contundência e um “esporro” subentendido que vêm marcar a

48 Esse episódio se encontra registrado e disponível no documentário do projeto, na minutagem 16’40”: <https://www.youtube.com/watch?v=xtUTPLc0AYI&t=1957s>.

performance, solicitando uma atitude proporcional do slammer. Não cessaremos de apontar essas dobras de pressão características do Slam. Nesse ponto, perguntamo-nos como se poderia começar de maneira neutra e confortavelmente a recitação de um poema cujos versos iniciais que se vai dizer são “Não atira!/ Sim atira!/ Não atira!/ Guarda-chuva atira e mata? Não!”.

Poderíamos fazer uma equivalente pergunta acerca dos poemas realizados por outro estudante, Luiz Eduardo. Mesmo tendo sido um dos mais ativos ao longo de todo o projeto, progressivamente incorporando em sua escrita e em sua performance a lógica do “esporro”, notamos que em nenhum momento ele conseguiu fazer a leitura de seu primeiro poema, intitulado “Festa Trans”. Nesse poema, conforme já analisado na seção 4.1, somos postos diante de versos que dizem: “isso pode (trans)formar o seu jeito de olhar o mundo,/ tendo uma visão clara, invés de um sentimento obscuro”. Tais versos podem exigir do poeta um suplemento de coragem e postura crítica para confrontar preconceitos socialmente difusos e fortes, para fazer frente a um eventual horizonte de zombarias no espaço escolar que tendem a assombrar sua manifestação pública.

Dando sequência à análise da produção textual de Luiz Eduardo, temos um segundo poema que evoca uma poesia sem rosto, sem corpo, sem calma, mas receptiva à diversidade de pensamentos e ideias. Os apuros do mostrar-se, os impasses do momento performático são pressentidos e ensaiados já nos termos deste seu texto, chamado simplesmente de “Poesia.” Novamente, Luiz Eduardo se recusou a ler na roda de compartilhamento, limitando-se a fazer anotações no celular das instruções dadas pelo oficinairo. Por fim, foi este quem teve de efetuar a leitura do poema diante da turma. Apenas mais tarde, ainda que de forma tímida e a partir do celular, sem muitas entonações, o estudante conseguiu avançar sobre aquela tal “barreira de entrada” e recitá-lo no concurso do Slam da escola.⁴⁹

Como um efeito desabrochado pela consistência do trabalho progressivo, de enfrentamento dessa assombração do palco público, surge o terceiro poema de Luiz Eduardo. Intitulado “Ciranda de adulto”, que traz ao longo do processo de sua escrita uma estética mais direcionada à lógica do esporro, com uma criticidade mais aguçada e à mostra. O estudante já consegue explorar mais a performance, chega mesmo a cantar um trecho do poema, que se inicia pela contundência dos seguintes versos: “Ciranda Cirandinha/ Criança vai trabalhar/ Tira

49 O ensaio da leitura oral realizada pelo estudante Luiz Eduardo encontra-se disponível em https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1ABEnPZ4s4NmNHOevfNt_TGj18sQegmYf.

o caderno da mão dela e a chance de estudar./ A nossa educação não passa de um contorno em um desenho lindo, de quem é a culpa?”⁵⁰.

Por fim, seu quarto poema, intitulado “Manicômio”, confirma essa escalada do seu poder expressivo, expandindo e consolidando suas conquistas. Não apenas encontramos no estudante uma maior desenvoltura nesse momento, como salientamos que o poema é escrito também de forma autônoma, deixando notar ainda um certo trabalho de entonação e uma construção decisivamente posicionada sob a lógica do esporro, com direito a *punchlines*⁵¹. Essa conquista gradual de autonomia produtiva e autossuficiência expressiva sugere o acirramento crítico com relação ao próprio espaço institucional em que emerge. Traz como marca a veemência de versos que não apenas comparam a escola com um manicômio, como com aquele que sequer se destina a produzir loucos criativos: “ela cria um alienado”.

É relevante nos determos, portanto, nesse progressivo desabrochar do potencial performático do estudante Luiz Eduardo. Notamos que, seguindo em paralelo com a sua gradual aproximação da “estética do esporro”, o estudante persegue também um correspondente acirramento de sua crítica social, especialmente dirigida ao espaço escolar, imediato a ele. De fato, nos exercícios adotados como meios de construção da performance, assim como o da própria escrita da poesia, vimos o espaço escolar colocando a si mesmo em xeque, fazendo sentir também seus próprios limites.

Um deles diz respeito a quanto tal espaço está condicionado pelo texto escrito e dissertativo. Esse fator aparece por um efeito de contraste, dado que no Slam o contínuo trabalho da escrita criativa não se permite dissociar da oralidade. Todo o processo desenvolvido pelo projeto colocou em questão a escola por meio da sua própria metodologia de trabalho. Essa abertura e estímulo críticos fizeram com que contestações à instituição fossem elaboradas nos próprios poemas dos estudantes, como é o caso dos referidos poemas “Ciranda de adulto” e, especialmente, “Manicômio”, de Luiz Eduardo.

Nessa direção, perguntamo-nos, então, se o Slam não promoveria uma oportunidade incomum: de se liberar o dizer, de se fazer ouvir, sentir e circular uma franca e dura crítica

50 Apesar de não haver o registro gravado da apresentação performática final, a leitura inicial desse poema se encontra disponível no documentário do projeto, na minutagem 35’43”: <https://www.youtube.com/watch?v=xtUTPLc0AYI&t=1957s>.

51 Tomamos como exemplo dois dos maiores canais americanos a respeito, o *Button Poetry* e o *Youth Speaks*. Descendo a aba “vídeos” de ambos, é possível notar a frequência do uso de celulares, bem como de páginas impressas ou de livros, como apoio performático na apresentação dos poetas. Cf. *Button Poetry*, disponível em <https://www.youtube.com/@ButtonPoetry/videos> acesso em 18/08/2023. Cf. *Youth Speaks*, disponível em <https://www.youtube.com/@YOUTHSPeAKS/videos> acesso em 18/08/2023.

institucional, que de outro modo permaneceria abafada. É tentador pensar que as práticas empreendidas ao longo do processo de implementação do Slam são suscetíveis de construir uma postura mais intensa e crítica dos estudantes. Isso se daria porque a prática do Slam possibilitaria a eles falar a partir de si mesmos, isto é, contar sobre sua identidade, sobre seu próprio corpo, com seu próprio jeito, seu português ampliado por gírias. O fundamental talvez resida no emprego de métodos mais livres ou critérios de outra espécie no percurso de produção e recepção de linguagens propiciado pelo Slam, os quais não se encontram presos às tais “normas, notas e fórmulas”, para tomarmos emprestado um dos trechos do poema “Manicômio”, de Luiz Eduardo.

Também é importante para a performance notar outro limite do espaço escolar posto em xeque quando o Slam passa portão adentro. Trata-se de sua simples hospitalidade, ou seja, sua capacidade de receber tal hóspede com a devida generosidade que se espera de um bom anfitrião. Em outras palavras, uma atitude apropriada requer uma disposição institucional a fazer concessões, não apenas salvaguardando mas promovendo por meio delas a finalidade de formação dos estudantes.

Para exemplificar, podemos observar que, no processo de implementação do projeto, quando propositadamente os sujeitos envolvidos são afastados do gabarito habitual, estudantes, docentes e monitores precisaram decidir, por exemplo, cada qual apenas com sua intuição e bom senso, quando um palavrão, um sinal, um movimento ou uma atitude estariam passando do ponto — que ponto? — ou seriam por esse mesmo ponto (imaginário, mas não menos real) antecipadamente constrangidos e mesmo castrados, o que poderia levar a resultados mais acanhados do que aqueles que se poderia esperar em uma dinâmica de Slam promovida para além dos portões da escola. Essa questão relativa ao enfrentamento aos limites institucionais foi tomada como um constante desafio de sensibilidade, de cuidado ao se avaliar a relativa pertinência estética de elementos e posturas que avançam sobre restrições éticas presumidas.

Vale dizer que toda essa angústia e “mau jeito” na construção da performance não deixam de ser formadores, de aparecerem impressas no produto final. Observamos que, em sua dimensão mais profunda, ela sequer poderia ser resolvida localmente, já que atualizava uma angústia maior, na relação entre espaço escolar e extramuros, entre a instituição formal e o corpo social. Mantivemos, pois, nossa análise da performance fiados nesse impasse, tentando captar criticamente a natureza dos signos pelos quais ele emerge, atravessando as palavras, os

movimentos, a concentração, a atitude, a voz e a expressão corporal e facial dos estudantes em suas apresentações.

Entre os hábitos acumulados pelo espaço escolar há uma dinâmica de palco, de distribuição dos focos e dos pontos a serem iluminados e sujeitos com privilegiado direito a falar, tornados mais ativos, ante outros a serem apagados e silenciados, tornados mais passivos.

Queremos dizer que a sala de aula se acostumou a uma forte tradição apassivadora e ela está impressa ainda nos corpos e comportamentos, habituando cada estudante a se dissolver na massa dos demais enquanto o centro das atenções recai, em geral, sobre a figura do docente. Pensemos, por exemplo, no antigo tablado mais elevado e na observância de formalidades rigorosas que distinguem hoje ainda algumas instituições, notadamente reconhecidas por esse caráter tradicionalista. Em vez de nos pensarmos muito distantes destas, questionamos se tais elementos não fazem mais do que pontuar uma diferença de grau e não de natureza. Afinal, paira difusa mesmo em ambientes escolares mais progressistas ainda uma consistente expectativa hierárquica e pacificadora de conflitos, tanto mais em uma realidade marcada pela amplitude diversa de seus choques sociais e por uma recorrente produção de casos de violência em sala de aula.

Em resumo, é natural que essa expectativa pacificadora antecipe e configure até mesmo as dinâmicas que pretendem superar aqueles tais elementos tradicionais e o modelo de sociedade a que estão ligados. Encontramos também presentes no nível da performance dos estudantes observados os signos de tal expectativa: ora certo grau de embaraço constrangido, ora certa desfaçatez audaciosa surgiam igualmente como sintoma ou modo equivalentes de se debaterem, em luta, contra ela. No mais das vezes, conduziam a recursos que passavam a funcionar como muletas, novas maneiras de se esconder bem quando se iam “mostrar”.

Diante da impossibilidade de performatizar seus poemas, foi recorrente por parte dos estudantes o uso de celulares como âncoras nas apresentações. Esse recurso deve ser entendido de forma crítica, pois de fato é frequente vermos apresentações em canais_americanos sobre o Slam em que grande parte dos poetas recitam suas poesias lendo-as a partir de celulares⁵². No entanto, é consideravelmente forte a tendência oposta nas principais apresentações que disputam a cena nacional, especialmente no chamado Slam de rua⁵³.

52 Segue link de acesso à performance do poema “A colonização foi um estupro” de Luiza Romão: <https://www.youtube.com/watch?v=rFrGrzsxY-8&t=173s>.

53 Segue link de acesso à performance do poeta e slammer Lucas Afonso no Slam Resistência, que acontece na Praça Roosevelt, no centro de São Paulo: <https://www.youtube.com/watch?v=Y09oQ3OD4B0>.

De nossa parte e no contexto de sua experimentação em sala de aula, notamos que essa ambivalência tende a dar pretexto a algumas estratégias diminuidoras dos investimentos feitos pelos estudantes na dimensão performática, sendo um recurso invocado eventualmente com intenções dissimuladas de amparar a natural insegurança de quem nela dá seus primeiros passos. Isso nos faz reconhecer o poder paradoxalmente estimulador e pedagógico das restrições constitutivas de uma apresentação do Slam: a proibição quanto ao uso de objetos e instrumentos musicais força o slammer a fazer de si e de sua expressão o material performático suficiente. Contudo, é a exceção costumeiramente aberta ao uso de folhas com texto impresso e, principalmente, celulares para a leitura no palco, o que confirma a importância da regra por ela quebrada. Por essa brecha escoam os possíveis investimentos cênicos que o indivíduo já não se vê mais forçado a criar e a desenvolver. Abrem-se meios para uma fuga de corpo presente, esvaziando o esforço pessoal que deveria suprir também a falta desse apoio, a começar pelo simples fato de ter que lidar com os desconfortos mais fundamentais: encarar nos olhos a plateia (para onde olhar?), fundar e mobilizar a própria postura (o que fazer com minhas mãos?).

É preciso lembrar que, ao ser didatizado, corre-se o possível risco de que o Slam seja reduzido em seu conteúdo na medida em que é constrangido em sua forma, e isso é essencial para analisarmos os dilemas e tensões na construção e apresentação de sua expressão cênica. Vimos que o Slam surge no horizonte de uma disputa pela cidade e pelo currículo, tentando abrir espaço para que elementos de rua e de cultura periférica se tornem também elementos de sala de aula e de formação crítica. Ao longo da implementação do projeto, notamos que quando o docente tenta descer do tablado, passar do centro das atenções a uma posição indistinta em uma roda de conversas, permanece muitas vezes ainda uma desconfiança residual. Intui-se que a qualquer momento o docente pode retomar as rédeas da situação, suspeitando-se dessas tentativas como algo essencialmente ambíguo, limitado ou mesmo pouco verossímil.

Nesse sentido, diante de uma apresentação, corpos presentes, exposição a muitos olhares, toda sorte de expectativas, é comum os estudantes que se iniciam se encontrarem sob um tumulto de emoções que acabam falando mais alto do que aquilo que sua poesia pretendia comunicar. Contudo, do ponto de vista da pesquisa, acreditamos que é justamente por isso que essas performances se tornam um material mais denso e rico, com camadas heterogêneas de signos que dizem respeito a aspectos diversos e complexos. É importante observar os componentes característicos da situação, ou seja, aqueles que as próprias condições concretas de uma apresentação impõem, fazendo com que esses venham se compor com ela, constituindo

o resultado final a despeito de involuntariedade e inconsciência do poeta. Devemos observar o recurso ao celular também nessa perspectiva, como sintoma de estratégias e lutas mais inconscientes.

Se voltarmos nosso olhar à lógica teatral e seu domínio do espaço cênico, logo notamos um trabalho sobre os focos da emocionalidade que nos acomete simplesmente por estarmos em ato, no palco, expostos. As técnicas teatrais não raro tentam se servir dessa carga emocional de base em dois sentidos simultâneos: por um lado, enquanto é administrada segundo o ânimo do ator, que então dela se aproveita para convertê-la por uma série de estratégias em uma fonte de veracidade, de empréstimos indiretos transfigurados nas emoções de sua personagem. Em um segundo sentido, essa emocionalidade é também administrada enquanto se rebate sobre o ânimo da plateia presente, sendo este o alvo de outra série de técnicas rigorosas. Tenta-se conduzir suas modulações segundo uma lógica musical, acumulando tensões, preparando impactos, surpresas, variações e contrastes por meio dos quais o roteiro pretende engajar a experiência da recepção.

Dito isso, ressaltamos que esses dois aspectos — veracidade da atuação e comoção da plateia — pairam como duas vias de investimentos da técnica teatral sobre a emocionalidade do palco, que visa dela se servir em vez de tentar reduzi-la ou simplesmente contorná-la. O encadeamento planejado de marcações anteriores e minuciosas em uma fala ou em uma movimentação em cena, suas entonações e pausas, elevações de tom e energia, costumam se fazer orientar por ambos os aspectos simultaneamente. E isso coloca mais um elemento crítico à implementação do Slam no espaço escolar mediante o uso do celular no palco. Como dissemos, notamos que esse recurso muitas vezes bloqueia não apenas sua expressão final, o que já deveria ser suficiente para questioná-lo, como também toda essa pesquisa anterior, entendida como via pedagógica de um desenvolvimento e de uma preparação mais consistentes.

Considerando as considerações do capítulo 2, quando abordamos as perspectivas de Paul Zumthor sobre a noção de performance, temos que a performance, como ação física, se oferece inteiramente à interpretação justamente porque se oferece inteiramente ao espectador. Ou seja, a performance exhibe-se. Aquele que age na performance invariavelmente reúne e emite uma miríade de signos que escapam ao seu crivo consciente e pessoal. Muitas vezes, tais signos são primeiramente entrevistados do lado da recepção, da interpretação e da análise críticas, deixando o próprio autor sem “autoridade” sobre eles.

Certamente que, no trabalho ativo de diretores e atores de teatro, marca-se sem cessar as movimentações no palco, estudam-se as pausas, as mudanças de luz, de ritmo, opera-se uma espécie de mapeamento cada vez mais escrupuloso da atuação. Pode-se dizer que há mesmo um ingrediente de caráter didático: a cerrada e progressiva construção de uma “mensagem”, submetendo e modulando, para melhor comunicá-la, uma variedade de outros empreendimentos. Determinada atmosfera tende a ser erguida e a conduzir as disposições do público, tanto em adesão quanto em fuga ao que é apresentado. Contudo, a despeito do quanto se pode passar como produto conscientemente ordenado pelas intenções do artista, muito mais se passa por vias inconscientes a ele, que o superam e fazem revelar mais do que ele próprio controla ou se dá conta. Isso significa que uma emoção a ser analisada de modo algum se reduz — ou nem precisa dizer respeito — àquela propriamente sentida por quem a elabora.

Se compreendemos bem tal aspecto, podemos avançar um passo além na análise das performances dos estudantes, permitindo-nos interpretá-las em sentido diverso daquele observado em seu nível mais superficial e patente. Afinal, uma emoção cênica pode não ter sequer uma natureza pessoal, pertencendo ao personagem ou mesmo a *ninguém*, constituindo-se como um puro traço de cenário. O cinema e a música dão provas dessa distinta capacidade de nos surpreender comunicando sentimentos tais como leveza, tensão, suspense, empolgação ou melancolia por meio de simples coisas e objetos inertes. Faz isso apenas pelo modo como descreve ou percorre tais elementos para deles fazer emergir uma determinada “aura” ou “clima”, sem necessidade de referência a um personagem ou mesmo a qualquer elemento humano.

Portanto, seria precipitado e impróprio se uma tal emoção impessoal fosse fixada em uma relação de semelhança com o aspecto ou o elemento que a apresenta a nós. A análise de uma performance recomenda, por essa compreensão, perceber eventualmente a emoção também como um dado inconsciente ao sujeito que a realiza, um dado da situação mais do que subjetivo, um dado flagrado inclusive sob uma aparência a ele oposta e dessemelhante; ou ainda como um dado expressivo de ações e engrenagens sociais mais amplas e naturalmente não elaboradas conscientemente pelo agente. Podemos *ler*, em algumas das apresentações observadas pelo projeto, o signo de uma emoção de constrangimento e de uma postura retraída mesmo em performances de vocalização agressiva e realizadas de maneira expansiva. Portanto, é sempre preciso que interpretemos, isto é, que tomemos uma parte ativa na recepção e, especialmente, na proposta do Slam didatizado, promovido a partir do espaço escolar.

Deve-se estender essa demanda por sensibilidade ao objeto analisado. Muito do que é apropriado pelo *performer* em sua apresentação pública é fruto de sua atenção ao momento e à sua capacidade de apreciação crítica em relação às circunstâncias, sondando e estimulando suas condições propícias, os humores da plateia, a fim de alcançar o efeito desejado. Tal efeito, naturalmente, não se encontra realizado nem é uma decorrência certa, necessária, indiferente e regular a emanar automaticamente de sua poesia previamente preparada.

Levando tais pontos em consideração, além da já referida evolução poética e performática do estudante Luiz Eduardo, encontramos um material especialmente relevante na apresentação do estudante do 1º. Ano do Ensino Médio, Luiz Enrique, recitando “A utopia do louco” no Campeonato Interescolar⁵⁴. Certamente, há aqui o seu mérito particular de cumprir um arco mais longo no percurso de desenvolvimento do campeonato, passando por todas as etapas e seletivas anteriores. Contudo, a razão pela qual podemos elegê-la aqui como especialmente significativa é inversa: diz respeito às suas fragilidades, ao modo como dá transparência ao concurso de impasses e dinâmicas de ordens exteriores, superiores e mesmo opostas, expondo, sob o caráter de vulnerabilidade, aquilo que se redime em força e consistência amostral em nossa pesquisa.

Sobre essa apresentação podemos indicar a materialidade e os signos sintomáticos daqueles dilemas previamente mencionados como sendo comuns à maioria dos demais casos observados. Falamos aqui dos dilemas entre cultura de rua, que constitui o coração da manifestação do Slam, e o espaço institucional, que tenta didatizá-la; entre a proposição de conteúdos e a formação de sujeitos como horizonte educacional; entre a ação performática como ato de fala que vem “mostrar” um signo recalcado socialmente em sua respectiva carga de violência, de um lado, e as pressuposições naturalizadas de um tradicionalismo residual acerca dos limites éticos e comportamentais relativos à cultura formal e escolar, de outro lado.

Acreditamos que esse dilemas é que devem nos fazer levar em conta a atitude dos indivíduos em tensão na troca dos holofotes e lugares de protagonismo; o refúgio da insegurança no recurso ao celular como manobra evasiva a etapas pedagógicas importantes para a qualidade da performance; a aparente fragilidade desta como imagem mais profunda da força, como aquilo que resiste ao constrangimento do espaço que o poeta busca ocupar com seu ato; e, finalmente, a necessidade interpretativa mediante a qual se pode encontrar e apreender tal

54 Segue link de acesso à performance do aluno Luis Enrique no campeonato estadual Slam Interescolar: <https://www.youtube.com/watch?v=00KpA1BjTMc>.

imagem em função de sua densidade do ponto de vista da análise, tudo isso indicando ambiguidades talvez indevassáveis, mas de todo modo sugestivas e enriquecedoras.

No poema “Eu cresci assim”, produzido por Luis Enrique na aula de Daniel Minchoni, pode-se notar um avanço para a esfera performática, primeiro porque ele não se recusou a ler o poema, depois, porque durante as instruções do oficinairo Daniel Minchoni e da pesquisadora Maira, ele conseguiu ensaiar uma performance de percussão no próprio corpo com o objetivo de tornar o poema um samba. A iniciativa surgiu de uma dinâmica na qual o disparador de criação consistia em escrever um poema a partir da lembrança de uma brincadeira com o próprio corpo. Luiz Enrique estabeleceu então a sua no ato de percutir com a caneta a carteira. Apesar dos ensaios, na hora da apresentação, o estudante se limitou ainda a apenas ler o poema com o auxílio do celular. Notamos que toda a construção do poema gira sobre o eixo de uma pergunta central (“Por que a vida é assim, alguém me explica por favor?”). E veremos que, para além da natural insegurança em “arriscar-se” frente aos colegas com a realização da percussão corporal, esse tom interrogativo se ampliará e se somará ao conjunto daquelas ambiguidades expressivas mencionadas.

Em sua referida apresentação no Interescolar, Luiz Enrique deixa imprimir sobre si os traços de apreensão naturais a um jovem que ali chega pela sua primeira vez e dentro de tão pouco tempo após tomar contato com o Slam. A pressão e a emocionalidade do palco não são para ele ainda aqueles elementos manobráveis pelas técnicas de um ator experiente, suscitando certo desconforto e certa hesitação ao tentar conduzi-los conscientemente. Dilemas que vimos igualmente no caso progressivo de Luiz Eduardo. Não obstante, o próprio estudante sabe igualmente a marca de seu desafio ao acrescentar dois componentes de forte instabilidade.

A própria mensagem do poema tem uma exigência interna de teor performático: vem fazer uma certa apologia não apenas da força e intensidade, como da própria “agressividade”, assumindo-as como meios inalienáveis para se atingir certos resultados poéticos mais elevados. Tais traços são apresentados, nessa perspectiva, como uma condição produtiva necessária para se fazer determinada forma de arte — tal ponto de vista é endossado ao recorrer a nomes reconhecidos e celebrados, os quais sugere como exemplos. Seus versos ligam a intensidade, violência e magia dos versos àquela magia, muitas vezes trágica, da vida que é capaz de produzi-los. Acusa-se nisso certo efeito limitante de se tentar conter as cargas selvagens da expressão, tanto quanto de restringi-las a um momento — da forma ou da performance —, equivocadamente tratado como algo menor, posterior ou extrínseco. O que é outro modo de

dizer que Luiz Enrique vem questionar a separação cômoda entre forma e conteúdo. Nessa perspectiva acusada, um certo momento anterior daria conta do conteúdo ou da própria mensagem, presumida, também equivocadamente, como etapa à parte e realizada de modo independente.

Contra isso, a voz de Luiz Enrique vem dizer: “Às vezes eu paro e penso,/ se as vidas de certos artistas não fossem tão trágicas,/ ainda assim seriam suas obras tão mágicas?”. Mais à frente, em uma espécie de conclusão aberta, arremata: “Existem várias vezes em que é preciso ter mais agressividade como Mike Tyson e Tupac./ É claro que se Tupac não fosse tão intenso e agressivo,/ talvez hoje ainda estivesse vivo”. O questionamento de sua poesia faz sérias estimativas do preço que a vida deve pagar para que se possa construir determinadas obras. Seus versos não aceitam a premissa confortável que pretenderia separar a forma do conteúdo, tanto quanto a que costuma subordinar aquela a este do ponto de vista causal. Luiz Enrique surge no palco propondo que os pensamentos do artista, supostos pelo senso comum como compondo a sua mensagem, a causa ou o próprio conteúdo, devem ser tomados na verdade como o oposto disso. São, isso sim, uma expressão, um efeito ou uma forma — produzida, por sua vez, por um certo modo de viver correspondente. Daí interrogar se Tupac pensaria, escreveria e faria suas canções se não tivesse vivido como viveu. E, mesmo que conseguisse pensar, escrever e fazer suas canções vivendo outro tipo de vida, “seriam suas obras tão mágicas?”.

Essa questão agitada pelas palavras do estudante em cena vem se somar à pressão sobre a sua própria performance particular que a empenha justamente quando este elabora sua argumentação assumindo como um valor de base em geral a ligação indissociável entre forma e conteúdo, expressão e mensagem, obra e vida. Ocorre que uma tal ligação fatalmente vem reforçar aquele compromisso comum às apresentações do Slam, no sentido de “mostrar” (*show*) algo recalcado. Contudo, no seu caso particular, isso significa falar e mostrar a ligação entre tragédia e magia, violência e produção artística. Como se não bastasse os constrangimentos circunstanciais e inevitáveis do palco a um iniciante, o poeta se coloca deliberadamente pressionado por seus próprios versos a estar à altura deles, a ser a manifestação presente de certo modo de vida deles representativo. Não esqueçamos que sua mensagem é sobre a importância incontornável da intensidade e da agressividade no horizonte poético da produção artística.

Entretanto, sua dramatização pública toma um caminho inesperado. Quase como contraponto a toda essa pressão invocada pelas circunstâncias, e por seus próprios versos, Luiz Enrique adota uma atuação comedida, restringida em termos gestuais pelo recurso ao celular, mantendo-se no fio da leitura sem quaisquer rompantes de energia nem maiores variações formais e rítmicas. E devemos explorar o fato de que essa sua atitude no palco não deixa de seguir, todavia, as sugestões de sua mensagem escrita, ainda que por via diversa, ressaltando certo aspecto seu.

A despeito do quanto emerge ou não como produto das coerções posicionadas e de decisões inconscientes, o fato é que sua performance vem ressaltar, revelar ou recuperar certo tom original da poesia, algo que já se estabelecia em uma relação ambígua com as demandas de sua mensagem. É que seus versos não assumem o caráter de esporo, apesar do costume oriundo do Slam de rua, em geral, tanto quanto apesar de sua defesa declarada da intensidade e agressividade, em específico. Tudo se passa como se tentasse abafar o desconforto de trazer consigo uma bomba, isto é, uma carga de violência bastante por si mesma e que, portanto, dispensaria a adição de ornamentos de outra espécie. De fato, há todo um chamamento arregimentador em seus versos iniciais: “Quando subo no palco, me sinto um pastor./ Não de ovelhas, mas sim de leões livres./ Me sinto como se fosse um domador,/ e vim aqui pra domar seus ouvidos!”.

Contudo, mais do que um momento de agir, de afirmar ou gritar, com intensidade ou com violência, o que seus versos fazem é mostrar o poeta em uma espécie de momento meditativo, em meio a um fluxo de pensamento armado com franqueza e liberdade para percorrer tais temas delicados. A sua ousadia é se mostrar de corpo presente enquanto faz esboços. Reforça isso o fato de que o poema nasce no carro em movimento, a caminho do campeonato interescolar, para ser apresentado ali mesmo. Luiz Enrique vem se mostrar pensando, desfrutando de um espaço privado de questionamentos e conjecturas, concatenações que quer então tornar públicas, mas sem traí-las, sem apresentá-las maquiadas e aparentadas a algum tipo de obra fechada, pronta e acabada, afirmada aos gritos de um corpo “passionalizado”.

Não é preciso dizer a importância de tal quebra de expectativa a fazer com que um estudante negro de periferia venha não apenas dizer, mas “mostrar” e fazer encarar a si mesmo como um corpo não apenas existente e presente, mas também como uma subjetividade pensante e dotado de uma vida interior que se põe a público. Esse fator de humanização encontra não

apenas nos versos, como nas restrições performáticas da apresentação de Luiz Enrique, uma via positiva e inesperadamente mais fiel.

A contundência da afirmação e do esporro, sua intensidade e violência, estão presentes apenas como objetos de uma reflexão pelo performer que investiga abertamente sua pertinência, sua validade e seu limite. Esse tom — de reflexão e não de esporro — faz com que os movimentos espiralados do pensamento, em que ideias emergentes são logo remoídas e dissolvidas pelas seguintes, configurem verdadeiras *punchlines*. São elas que dão suporte a versos de hesitação, paradoxalmente mais reveladores de sua atividade reflexiva, que logo em seguida vêm colocá-las imediatamente em xeque. A inflamação dos ataques funciona como uma matéria de base, uma “deixa” suscitando a emergência da crítica seguinte a revirá-los, revelando-se nesse movimento um poder mais racional e tranquilo. Confirma isso, sobretudo, seu verso final fechando a apresentação em um tom menor, recuando do excesso empenhado nos versos anteriores para uma postura de perplexidade em seu desfecho: “É claro que se Tupac não fosse tão intenso e agressivo,/ talvez hoje ainda estivesse vivo”. O poeta se expõe rondado por dúvidas e afirmações ousadas, estas também devassadas por dúvidas, gerando um movimento interrogativo, comum ao espaço reservado e à manifestação da vida interior e inquieta dos poetas.

Esse tom menor ou essa lógica da reflexão íntima e aberta, a princípio oposta àquela lógica do esporro público e incisivo, mais central no Slam, torna-se ainda mais ambígua quando vem justamente questionar a desvalorização de caracteres socialmente abafados ou marginalizados pelos espaços de formação, como a violência e a agressividade, que são todavia condições inerentes ao esporro, e não à reflexão. Quando se afirma que a mensagem seja ela mesma uma forma de expressão e produto da vida que se leva, bem como de sua atitude peculiar, a apresentação de Luiz Enrique vem mostrar a si mesmo pelo que ele é. E entre tantas coisas formadas e em formação, ele é também um estudante. Sua performance vem fazer ver mais do que o que ele próprio vem dizer, deixando notar como traços positivos e constitutivos de sua produção aquilo que diz respeito também à esfera da identidade: sua pertença ao espaço escolar, como ambiente de questionamento, de aprendizado, de dúvida e de formação, portanto, espaço de reflexão.

Em meio àquelas tantas suspeitas e críticas dirigidas à instituição escolar e sua precariedade quanto a receber devidamente o Slam entre seus muros, terminamos por encontrar, também no nível da performance, uma contrapartida. Com relativa razão, muito foi dito

explicitamente pelos próprios estudantes, no nível da mensagem de seus poemas, acerca das diversas limitações daquela. Mas a escola vem, como que em revide, marcar sua presença positiva naquilo que se “mostra” no nível da performance, como valor manifesto de uma identidade que se quer afirmar, devolvendo assim mais do que uma crítica ao Slam, uma forma também de contribuir com a sua diferença. Afinal, a didatização do Slam não é uma via de mão única, produzindo tantos riscos e possíveis degenerações, quanto oportunidades e possíveis contribuições mútuas.

Neste capítulo, descrevemos e analisamos o *corpus* da pesquisa, constituído fundamentalmente pelas produções dos alunos: os poemas escritos, a fanzine e a recitação ou performatização dos poemas. Tais produções foram interpretadas como elos de uma cadeia de produção de sentidos e de produção de sujeitos; como um circuito de encontro e de confronto em que textos (escritos, orais e multissemióticos) e sujeitos se constituem reciprocamente.

Vale ressaltar que a identidade é algo que se torna central nesse circuito de produção de sentido e sujeitos. Dessa forma, seja na produção dos poemas e das zines, seja nas performances realizadas, os sentidos e os processos de subjetivação do sujeitos são os motes centrais da didatização.

A seguir, apresentamos a conclusão das reflexões e discussões desenvolvidas neste estudo.

CONCLUSÃO

Esta Tese objetivou compreender o processo de inserção de um grupo de estudantes da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA-FEUSP) em um conjunto de atividades escolares de recepção e produção do Slam, considerado tanto um produto multissemiótico quanto uma prática sociocultural que integra o múltiplo universo de letramentos sociais com que adolescentes e jovens se veem envolvidos na vida da cidade.

Na consecução desse objetivo, o percurso trilhado nesta Tese comportou quatro movimentos complementares, consolidados nos quatro capítulos em que ela se constitui. No Capítulo 1, contextualizamos globalmente o Slam em dois domínios ou campos institucionais em que ele adquire relevância social – o campo do ativismo social e o campo do discurso oficial (especialmente quanto à Base Nacional Comum Curricular – BNCC). Essa contextualização teve o objetivo de criar um pano de fundo preliminar para a focalização daquele que seria o campo institucional para o qual se voltaria efetivamente a pesquisa – o campo da prática didática.

No Capítulo 2, delimitamos quatro conjuntos de referenciais teóricos que buscaram auxiliar a compreensão dos modos de constituição do Slam como prática social de uso da linguagem. Tais referenciais integram três tradições disciplinares do campo da pesquisa acadêmica em sua agenda brasileira: i) o campo da teoria e crítica literária e do ensino de literatura ii) o campo dos estudos em linguística aplicada, especialmente aqueles voltados para o problema dos letramentos e iii) o campo dos estudos em linguística textual, especialmente aqueles voltados para os processos de processamento textual.

No Capítulo 3, descrevemos minuciosamente os elementos que compuseram a metodologia da pesquisa, com destaque para a descrição do contexto em que se realizou a pesquisa de campo – a EA-FEUSP – e do percurso didático trilhado – aula a aula – junto a um grupo de estudantes da Escola. Esse destaque para o contexto e para as ações didáticas implementadas tem a ver com aquilo que julgamos como o traço central de nosso investimento de pesquisa nesta Tese – a constituição de uma base empírica.

Assim, o mais relevante desafio em nosso investimento – aquele que forneceu o sentido para todas as ações – talvez tenha sido principalmente o desafio metodológico: como efetivar ações de geração de dados, no âmbito de um estudo que se aproxima de uma pesquisa-ação – a

pesquisadora gerando, junto a um coletivo, atividades experimentais que visaram colocar os sujeitos em interação, visando a recepção e produção de um conjunto de textos e conhecimentos, com a finalidade mais ampla de promover uma experiência – o Slam na escola. A base assim gerada se constituiu como o principal informante das reflexões que buscamos desenvolver na Tese, determinando a delimitação da base teórica e fornecendo os elementos centrais para a definição do *corpus* da Tese e para as opções que fizemos quanto à sua análise.

O Capítulo 4, justamente aquele dedicado às análises do *corpus* assim definido, organizou-se em três conjuntos de produções dos alunos: os poemas escritos; a fanzine produzida com base parcialmente nos poemas escritos; e, por fim, a recitação ou performatização dos poemas. O conceito de retextualização, desenvolvido por Marcuschi (2008), revelou-se central no tratamento da cadeia de enunciados, de linguagens, de signos, de semioses, de modalidades linguísticas em que se constituiu o percurso de produção-recepção textual na experiência de didatização do Slam.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa mencionado, a questão que a moveu, como vimos, foi a seguinte: o que acontece quando o Slam entra na escola e é didatizado? Como também explicitamos, na abordagem dessa questão, pelo menos duas hipóteses haviam sido consideradas, a saber:

- i) a didatização do Slam tenciona a compartimentalização dos saberes escolares, tanto no que diz respeito à natureza do conhecimento, quanto aos modos de construção da relação entre ensino e aprendizagem;
- ii) a emergência do Slam em uma prática escolar situada (cultural e institucionalmente) auxilia a discussão sobre questões caras à relação entre linguagem e educação, especialmente o problema da identidade dos sujeitos que integram o campo escolar.

A propósito desse objetivo, dessa questão e dessas hipóteses, poderíamos dizer que o processo de didatização do Slam – ao mesmo tempo, objeto e base empírica da pesquisa consolidada nesta Tese – coloca centralmente em perspectiva a discussão sobre o lugar da performance e das práticas de leitura-escrita-oralidade como motores dos processos de ensino e aprendizagem na escola. Em outras palavras, noções como performance, leitura e escrita literárias, letramentos críticos, processos de produção textual considerados como ações de retextualização permitem colocar em jogo as lógicas que operam tradicionalmente na escola, baseadas em processos de reprodução que anulam a agência e a criatividade dos sujeitos.

Nessa direção, o trabalho de pesquisa consolidado nesta Tese talvez tenha permitido dar visibilidade e materialidade a pelo menos dois pressupostos fundamentais dos estudos contemporâneos da linguagem: o primeiro de que todo texto é um intertexto, ou seja, sempre responde a outros textos, sendo produto de múltiplas mixagens (VOLÓCHINOV, [1929] 2017), e o segundo de que o texto, para se constituir como tal, não preexiste (ou preexiste apenas parcialmente) à performance que o coloca na arena pública, à sua recepção – como defenderiam Hans Robert Jauss (JAUSS, 1979) e Wolfgang Iser (ISER, 1999).

Do ponto de vista da prática educacional, por sua vez, tais pressupostos recolocam o problema qualificado em meados do século passado pela imaginação criadora de Paulo Freire das tensões constitutivas da relação entre a educação escolar (o letramento escolar) e os letramentos sociais, e das múltiplas possibilidades supostas na aposta por uma *educação como prática de liberdade* (FREIRE, 1967). Processos de didatização de produtos e práticas culturais como o Slam integram essa aposta.

Haveria certamente muito ainda o que considerar a esse propósito, sobre as tensões e os desafios colocados para o próprio lugar da escola em sociedades altamente letradas como nossas sociedades urbanas, sobre o lugar das linguagens na construção dessa forma social centenária – a escola. Há certamente muito o que dizer e mostrar. As trilhas se mantêm abertas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, D. C. *Poesia e resistência na escola pública: compromisso ético e formação de identidade*. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.
- BAUER, M. & AARTS, B. A construção do *corpus* – um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. & GASKELL, G (eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. 7a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 39-63.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 23/12/1996.
- D’ALVA, R. E. SLAM: voz de levante. *Rebento*, São Paulo, n. 10, p. 268-286, 2019.
- D’ALVA, R. E. *Teatro Hip-Hop*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ESCOLA DE APLICAÇÃO. *Plano Escolar*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2016.
- ESCOLA DE APLICAÇÃO. *Regimento Escolar*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2005.
- FRAGO, A. V. & ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ISER, W. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*. v.1-2. São Paulo: Editora 34, 1999.
- JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, H. R. *et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.
- KLEIMAN, A. B. & SITO, L. Multiletramentos, Interdições E Marginalidades. In: KLEIMAN, A. B. & ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos*

de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 169-198.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

NEVES, C. A. de B. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, 2017.

PAZ, O. *O arco e a lira*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PINTO, F. N. P. & REZENDE, N. L. de. Leitura subjetiva de literatura e leitura literária: entrevista com Neide Rezende. *Humanidades & Inovação*, v. 9, p. 273-278, 2022.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

REZENDE, N. L. de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. *Estudos Avançados*, v. 32, p. 93-106, 2018.

ROJO, R. & MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

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

VIANA, Lidiane. *Poetry slam na escola: embate de vozes entre tradição e resistência*. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.