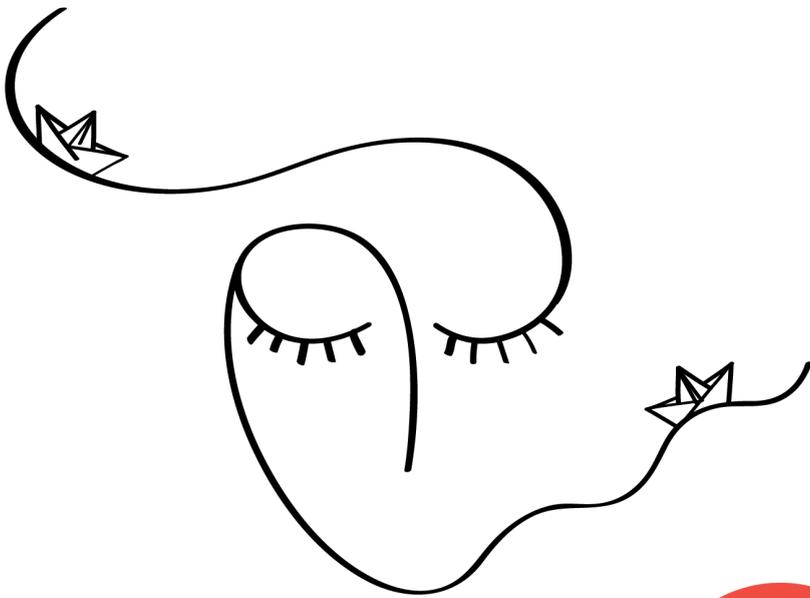


Handwritten text in the top left corner, partially obscured by a blue circle. The text is dense and appears to be a collection of words and phrases related to the book's theme of spoken poetry.

CAMILLA MARTINS DE OLIVEIRA

poesia falada

A ARTE DE DEFLAGRAR TRÁFEGOS
NO COTIDIANO ESCOLAR

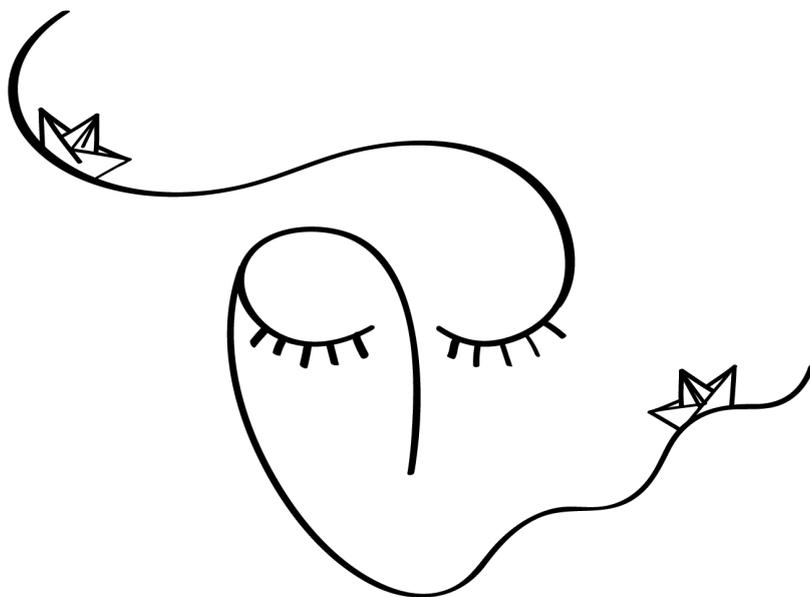


Fragmented handwritten text scattered across the page, including phrases like 'poesia falada', 'arte de deflagrar tráfegos', and 'no cotidiano escolar'. Some text is partially obscured by the blue and red circles.

CAMILLA MARTINS DE OLIVEIRA

poesia falada

A ARTE DE DEFLAGRAR TRÁFEGOS
NO COTIDIANO ESCOLAR



uff
Universidade
Federal
Fluminense

Rio de Janeiro
2020

NAU
E D I T O R A

© **NAU Editora**

Rua Nova Jerusalém, 320
CEP: 21042-235 - Rio de Janeiro (RJ)
Tel.: (21) 3546-2838
www.naueditora.com.br
contato@naueditora.com.br

Coordenação editorial

Simone Rodrigues

Revisão de textos

Jéssica Martins Costa e Ana Paula Meirelles

Projeto gráfico e editoração

Jean Carlos Barbaro

Capa:

Pedro Sarmento

Conselho editorial NAU:

Alessandro Bandeira Duarte (UFRRJ)
Claudia Saldanha (Paço Imperial)
Eduardo Ponte Brandão (UCAM)
Francisco Portugal (UFRJ)
Ivana Stolze Lima (Casa de Rui Barbosa)
Maria Cristina Louro Berbara (UERJ)
Pedro Hussak (UFRRJ)
Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ)
Roberta Barros (UCAM)
Vladimir Menezes Vieira (UFF)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

O48p Oliveira, Camilla Martins de.

Poesia Falada: a arte de deflagrar tráfegos no cotidiano escolar / Camila Martins de Oliveira;
Prefácio de Katia

Aguiar. - 1. ed. - Rio de Janeiro : NAU Editora, 2020.

170 p.; il.

E-Book: 2,5 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-87079-16-5

1. Arte. 2. Cotidiano Escolar. 3. Criatividade. 4. Encontro Coletivo. 5. Performance. 6. Poesia Falada.

7. Psicologia Escolar. 8. Psicopedagogia. I. Título. II. Assunto. III. Oliveira, Camila Martins de.

CDD 371.3

CDU 37.013

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação: Pedagogia; Poesia.

2. Prática pedagógica; Poesia.

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8 8846



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – UFF

Comitê Editorial Nacional

Amana Mattos
(UERJ)

Fátima Lima
(UFRJ)

Laura Quadros
(UERJ)

Noemi Pizarroso Lopez
(UNED)

Regina Marques Oliveira
(UFRB)

Rinaldo Voltolini
(USP)

Rose Gurski
(UFRGS)

Comitê Editorial Internacional

Ana Maria Talak
(Universidade Nacional de La Plata, Argentina)

Barbara Glowczewski
(Laboratoire d'Anthropologie Sociale, CNRS/EHESS/Collège de France, França)

Cristina Ronchese
(Universidade de Rosario, Argentina)

Gilles Monceau
(Universidade de Cergy-Pontoise/Laboratório EMA-École, Mutacion et
Apprentissage, França)

Karin Schneider
(Yale University - USA)

Laura Navarro Morales
(Universidad Autónoma del México, Cidade de Toluca, México)

Mónica Balltandre Plá
(Universidad Autónoma de Barcelona, Espanha)

Paulo Renato Jesus
(Universidade Portucalense da Cidade do Porto, Portugal)

*Dedico este livro às professoras,
aos estudantes
e às parceiras de trabalho
que fazem parte
desta travessia poética.*

*Agradeço pela mão estendida,
pelos abraços calorosos,
pelas palavras que curam,
pela escuta atenta e cuidadosa,
pela presença inteira e coragens.*

Vou dar um exemplo pessoal: considero a poesia como um dos componentes mais importantes da existência humana, não tanto como valor, mas como elemento funcional. Deveríamos receitar poesia como se receitam vitaminas.

(Félix Guattari)

agradecimentos

Agradeço à Katia Aguiar, minha orientadora de mestrado, por ter me ajudado a tornar o sonho de publicar minha dissertação uma realidade! Também agradeço pela escrita precisa do prefácio e por ter me acompanhado no processo de revisão do texto.

Agradeço à Andreia Morais, parceira de trabalho e grande amiga, pela cuidadosa apresentação do livro.

Agradeço ao Pedro Sarmiento pela arte que coincide tanto com a minha travessia poética.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de mestrado, que favoreceu a concretização da pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, na figura da coordenadora Luiza Oliveira, pela oportunidade de publicar este material.

Agradeço à NAU editora pela publicação do livro.

Sumário

<i>agradecimentos</i>	7
<i>prefácio: Todo poema é uma aproximação</i>	10
<i>apresentação</i>	14
<i>introdução</i>	18
<i>carta de navegação</i>	23
<i>brecha poética n.º 1</i>	25
<i>1 atra^{van}car</i>	28
<i>intermezzo: caminhos do educar e do aprender</i>	38
<i>2 ancor^{agem}ação^{ar}</i>	41
<i>poema: ida ao mar*</i>	48
<i>3 ar^{ar}rib^{ar}</i>	51
<i>brecha poética n.º 2: uma voz</i>	63

<i>4^{amar} ar</i>	64
<i>intermezzo: invasão poética</i>	78
<i>brecha poética n° 3: palavras-pedras</i>	92
<i>brecha poética n° 4: em transição</i>	99
<i>5 deri^{vá} r</i>	101
<i>des dobra da pesquisa com front_{ações}</i>	108
<i>resson^{ânsias}: como essas falas me tocam?</i>	115
<i>reverberações poéticas</i>	125
<i>considerações finais</i>	130
<i>brecha poética n° 5: travessia</i>	131
<i>referências</i>	132
<i>a^{nexos}</i>	136
<i>sobre a autora</i>	169

mu
les qu
vontade
vontade
aão, aão
segunda

is
ência
da

● prefácio

*Todo poema é uma aproximação**

Revisitar os percursos de Camilla na arte de deflagrar tráfegos no cotidiano escolar se fez para mim como um amoroso convite; uma chamada para estarmos juntas, mais uma vez, percorrendo as tramas de sua experimentação como psicóloga-pesquisadora na rede pública de educação do Rio de Janeiro. Desde o primeiro momento diante da tela do computador, procurando caminhos para entrar numa conversa e dizer de seu trabalho, entendi que a porta de entrada me colocava uma condição: a de *chegar sem saber*. O gesto de revisitar, de reler, teria que deixar de lado as impressões já conhecidas das leituras anteriores, do texto já escrito, apresentado e atuado na forma de dissertação. Teria que me liberar do que ouvi, do que foi dito por outras vozes, e que, no contato com a obra, de imediato, chegam com a memória.

Desse modo, o gesto que repete, volta ao que já consideramos conhecido, acolhendo um movimento de desvio, de liberação de ante-

* QUINTANA, M. **Para viver com poesia**. São Paulo: Globo, 2007.

cipações, imagens que poderiam nos afastar de algum interesse sensível e circunscrever a experiência numa zona de re-conhecimento.

É desse ponto de vista, *sem saber*, que Camilla refere a sua chegada à escola. Um sem saber que naquele tempo se impunha por seu desconhecimento tanto do cotidiano escolar, quanto do que poderia ser a sua atuação junto a estudantes e a professoras. Na ausência de referências, de um manual no qual pudesse consultar por onde começar, Camilla estranha, interroga e observa. Na bagagem, além dos estudos, ela carrega certa prudência: atenção às armadilhas do encargo médico-assistencial que costumam colar e fazer gorar as práticas da psicologia na escola. Circulando, ocupa as margens, elabora algumas críticas e experimenta a inadequação entre as teorias empilhadas e a realidade que se apresenta.

O espanto vem do acumulado de violências, da constatação de que as coisas não funcionam como deveriam e das impossibilidades colocadas pelas diferentes línguas que circulam naquele espaço, onde ela parece não caber. Que corpos cabem na escola? Seriam as profissionais de psicologia especialistas em fazer caber?

Me pego a tropeçar num pensamento de que talvez tenha sido tal condição, a de *chegar sem saber*, o que favoreceu a construção de sua presença singular ali mesmo, onde ela chegava. Arrisco dizer que, entre as urgências demandando soluções imediatas, as teorizações indicando o como deveria ser, o mal-estar compartilhado nos constrangimentos cotidianos a marcar de tristeza aqueles olhares brilhantes, o desconhecimento se tornou contratempo, dando passagem a indeterminações. Em tensão com a colonialidade normativa a impregnar nossos corpos, a indeterminação se apresenta como um tempo propício à restituição da possibilidade de escolher.

Escolher. Ir além daquilo que se oferece como possibilidades, já que essas já estão postas como consentidas; inscritas nas forças de ordenação, são imposições que nos fazem trilhar caminhos já dados... Escolher como exercício indispensável à criação. Camilla se viu *emparedada*, uma experiência-limite que força a pensar. Liberado do (re)conhecimento, insubmisso aos valores preestabelecidos, o pensar encontra, engendra e cria. Cria outro modo de existir.

Camilla encontra a poesia. Ou seria a poesia a (es)colher Camilla, transformando o acaso num bom encontro, um encontro daqueles que

aumenta a potência de agir? Atracar, ancorar, arribar, amarrar, derivar — infinitas dobras nos tempos da escola a buscar outros corpos, ressoar outras vozes, fazer redes e jeitos. A poesia falada ganha função intercessora ao abrir frestas e rachar palavras, fazendo saltar outras sensibilidades, outras relações até então impensáveis. Encontramos que o deslocamento é condição para aprendizagens, e que, assim como *não há mapas para ensinar, cada um aprende de um jeito*.

A disposição a fazer novas tramas no cotidiano da escola coloca professoras, estudantes, psicóloga e quem mais chegar a criar um território de experimentação com a poesia disposta a ser falada e atuada como suporte de expressão aos mais doídos e aos mais suaves afetos. Além da poesia, que, como bem lembra Camilla, pode ser curativa, os encontros com o movimento institucionalista, o esquizodrama e as incursões micropolíticas equipam um novo corpo pesquisadora-psicóloga-educadora a agir sobre a realidade, afirmando a arte como uma política.

Longe de definir parâmetros, prescrições e procedimentos para a atuação do profissional de psicologia na escola, o que a levaria de volta à posição do especialista, Camilla aposta na criação de dispositivos e de direções éticas libertárias que possam operar pequenas transformações, sustentar travessias. Quem sabe, numa alegre conversa com Guattari, dele pudesse ouvir: “É isso: a revolução molecular não é uma palavra de ordem, um programa, é algo que sinto, que vivo através dos encontros, das instituições, através dos afetos, e, também um pouco, de algumas reflexões” (UNO, 2016, p. 25).

Considerando as condições político-econômicas e, neste ano de 2020, as imposições sanitárias nas quais estamos metidas, os possíveis nos parecem escassos, quase inexistentes. Há muito sabemos que o que nos chega como possibilidade de escolha na verdade é produzido, gerido e controlado pelo campo social e suas maquinações capitalísticas, nos colocando na posição de meros consumidores. Aliadas à histórica concentração de riquezas de um regime patriarcal racista que nos persegue no mais ínfimo de nossa colonialidade e que opera entre nós profundas desigualdades sociais, a coexistência de arcaísmos disciplinares com estratégias refinadas de controle social enquadraram nossas vidas, submetendo e limitando o que pode ser pensado como possível.

Impossível não lembrar de Paulo Freire, de seus dizeres e fazeres, que ainda hoje recebo como um convite para desbancar a educação. Uma educação bancária, do toma lá dá cá, que se alinha às transações financeiras, ainda precisa ser superada. O chamado a desbancar, a exceder, implica a tomada de outras posições daqueles que atuam no chão da escola. Mas essas posições não estão na ordem dos possíveis, precisam ser criadas na ousadia, tramadas na proliferação de encontros, de tentativas de religar *o pensar e o sentir, o perceber e o imaginar*.

A dominação econômica não prescinde da dominação por manipulação da subjetividade coletiva, o que implica considerar que a luta se faz numa economia que é, a um só tempo, política e desejanste. Diante dessas condições é que a construção de novas práticas se coloca como questão urgente e necessária.

A resistência nesse momento não é apenas uma resistência dos grupos sociais, é uma resistência das pessoas que reconstroem a sensibilidade através da poesia, da música, pessoas que reconstroem o mundo através da relação amorosa, através de outros sistemas urbanos, de outros sistemas pedagógicos. Ela é a retomada daquilo que conta, a reapropriação processual da produção do mundo... (UNO, 2016, p.121).

Katia Aguiar

*Prof^a Associada do Instituto de Psicologia
da Universidade Federal Fluminense*

Referência

UNO, K. **Guattari**: confrontações. São Paulo: N-1 edições, 2016.

mu
les qu
vontade
vontade
ação, ação
segunda



Áudio

apresentação

Querido leitor, querida leitora! Aconselho-vos que, antes de iniciar a apreciação desta dissertação/navegação, não esqueçam dos seus pertences mais essenciais para embarcar nesta viagem. Pensem no que não poderia faltar em suas malas, naquilo que lhes é imprescindível. Quanto às vestes, todos estão convidados a se despir de suas certezas, de seus julgamentos e de suas verdades absolutas. A imprevisibilidade das marés confirmará essas indicações. Compartilho com todos o que, para mim, foi fundamental para trafegar com segurança, verdade e desejo por esse caminho náutico inspirador: todo meu arcabouço sensorial.

O que nosso corpo é capaz de descobrir quando todo ele é escuta, quando o poder de comunicação das palavras ultrapassa a lógica dos sentidos?

Como a própria autora nos diz, seu texto é encarnado. Encarnado porque tem vida, tem pulsação, tem experiência. Experiência no sentido Larroseano, a “suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos” (BONDIA, 2002). Camilla escreve com o corpo, como se cada sensação vivida em suas práticas e vivências profissionais pudesse ganhar existência em letras-gestos, palavras-movimentos, textos-expressões. Sua escrita é intensa! Latejante! Profunda: viagem por dentro! Libertadora: um voo em pleno alto mar! Somos capazes de ouvir timbres, ritmos, volumes; ver cores, paisagens, pessoas; sentir cheiros, sabores, dissabores; pois sua escrita é minuciosa, delicada, imagética e sensorial.

Quanto à orientação desta navegação, não se preocupem, a mestre comandante desta embarcação poética nos conduz com uma astuta propriedade na roda do leme e a segura com firmeza, perspicácia, sapiência e coragem. Atenta aos ventos, aos mares revoltos, às tempestuosas e conflituosas relações, ela escolhe ter em mãos um mapa cartográfico de suas ações, por saber que a leitura de seu Corpo-bússola pode ser diretamente influenciada pelas condições ambientais locais. Ora, se alguém conhece ambiente mais imprevisível, organismo mais vivo, universo mais diverso que a escola, peço, por favor, que me apresente.

Entre o Atracar, o Ancorar, o Arribar, o Amamar e o Derivar, propostos em capítulos flutuantes de uma narrativa-vivência-educacional-poética, eu, enquanto leitora/ouvinte/navegante desta VIAGEM, ousou me apropriar e partilhar os verbos que experimentei nesta travessia: navegar! Atravessar! Mergulhar! Em verdade, esse apoderamento está diretamente relacionado à plenitude impressa no Corpo-experiência dessa psicóloga, que, ao transitar com verdade em todas as ações propostas, nos convida a encharcar nossos corpos em sua narrativa marítima educacional. A verdade que lateja em sua escrita nos mostra que o entendimento passou primeiro pelo seu próprio corpo. O sentido do enunciar passou antes pelo tocar. Assim como uma bússola, essa psicóloga, ao entrar em *con Tato* com a poesia, se vê “*suspensa pelo seu centro de gravidade de forma que possa girar livremente*”¹. Por isso, lhes digo que, antes de ser Corpo-bússola, Camilla é Corpo-navegação, Corpo-atravesado e Corpo-mergulho em seu fazer poético, consciente, instigante, investigativo e apaixonante.

Cartas de navegação. Navegação sensorial: RITMOS, FLUXOS, PERCEPÇÕES. Encontros, experimentações, caminhos. Caminhos que orientam e convidam nosso corpo a trafegar em cada episódio narrado, por onde somos levados pelas memórias, pelos registros afetivos, pelos processos vivos, pelas cenas do cotidiano escolar: ora caótico, ora potente. Deslocamentos, confrontações, desdobramentos, desconstruções, reconstruções, construções. Multiplicidade de vozes — Brechas poéticas — Respiração. Somos incitados a brincar de poesia, a tocar na poesia, a nos embebedar dela.

¹ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/B%C3%BAssola>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Sabe quando você passa o dia na praia, e, ao chegar em casa, seu corpo continua no ritmo das ondas? Seu corpo é conduzido numa dança ao som da música que toca, e você é incapaz de ficar parado. Você é estimulado pelas ondas sonoras que despertam o seu desejo incontável de dançar. Não temos como sair desta leitura sem que nossos corpos sejam tocados, nossa derme não seja eriçada, nossos olhos não marejem e nosso coração não se arrebate.

Camilla traz em seus relatos caminhos e efeitos que as palavras poéticas desembocaram no seu viver. Um mergulho intenso, ora em seu oceano pessoal, ora em seu oceano profissional. Sabe que não pode mergulhar sozinha nesse oceano de possibilidades. Possibilidades! Palavra importante para o universo escolar.

Seria a poesia capaz de nos fazer dançar sem tirar os pés do chão? Seria ela capaz de marear nosso corpo no embalo de palavras expressivas, repletas de vida, veracidade e sentido? Capaz de nos fazer boiar em direção a nossas verdades, inquietações, desejos e quereres? Capaz de guiar nossos passos de maneira intuitiva, genuína e legítima, provocando outras possibilidades e descobertas de novos modos de ser, agir e sentir?

Há uma extrema sensibilidade da psicóloga em estar atenta ao que propor aos professores e alunos, e em captar o que eles desejam. Fazer junto, compor junto. Chegar ao ponto pelas águas flutuantes do processo. Aprender por contágio. Aprender pelo corpo. Aprender pelo desejo. Aprender pela sede. Aprender pelos afetos. Aprender pela curiosidade ingênua, que nos leva a uma curiosidade epistemológica, como nos disse o mestre Paulo Freire (1996).

Material humano, num trabalho artesanal, bordado com linhas delicadas, porém, ao mesmo tempo, firmes e resistentes. Na narrativa deste trabalho, Camilla nos mostra que a poesia pode muito no universo escolar. É elemento potencializador no processo ensino-aprendizagem: poesia como propulsora da escrita, da leitura e da oralidade; poesia como expressão; poesia como ação; poesia como caminho de transformação. Acompanhamos invasões poéticas do espaço, do corpo e do sujeito; modos de experimentações e possibilidades, sem registros de certo ou errado; horizontalidades nas relações; e respeito às singularidades. Há o cuidado de descrever direções, movimentos e experiências

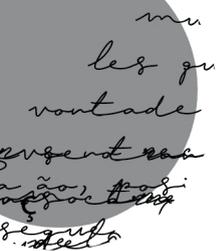
pedagógicas fundamentais, porém, sem apontar verdades absolutas e receitas prontas, mas sim compartilhando um percurso potente e legítimo de suas investigações, práticas e pesquisas.

Finalizo minha leitura/travessia/viagem/mergulho com a imagem desta mulher, psicóloga-educadora, pesquisadora, poeta, sensível, acolhedora, atuante, sonhadora. Camilla Martins de Oliveira: a natureza lhe trouxe mulher, mas a vejo como um peixe voador². Ele imerge nas águas profundas da imensidão oceânica, mas, quando necessário, levanta voo para fugir dos predadores. Camilla levanta voo para olhar de fora, sentir o vento no rosto, se perceber livre para criar, construir, revolucionar. Suas *barbatanas* lhe possibilitam que veja melhor fora da água, a experimentar as diferentes temperaturas e avaliar a atmosfera que a circunda. Depois ela retorna, para seu profundo e intenso mergulho em si, e, no percurso com os seus pares, juntando-se ao seu cardume, para continuar seu caminho de descoberta de outros tesouros que ainda possam lhe surpreender.

Andreia Morais

*Atriz, poeta e educadora da
Rede Municipal do Rio de Janeiro.*

² **Exocoetidae** é uma família de peixes marinhos, conhecidos pelo nome comum de **peixes-voadores**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Exocoetidae>>. Acesso em : 20 nov. 2020.



introdução

O presente livro é um desdobramento de um percurso de pesquisa e de uma prática no campo da educação. É com alegria que vejo a dissertação intitulada *Poesia falada: a arte de deflagrar tráfegos no cotidiano escolar* ganhar contornos de um livro, abrindo possibilidades de expandir as fronteiras dessas experiências e encontrar novos leitores e leitoras.

O campo de problemas da pesquisa emergiu nas minhas práticas de trabalho enquanto psicóloga de uma equipe do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE), atuando em escolas municipais na região da Quinta Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Minha entrada nesse programa data de novembro de 2008.

No ano de 2013, entrei em contato com o recurso da poesia falada, por meio de um projeto chamado “Versos de Liberdade”, que nos foi oferecido pela Casa Poema, instituição que se dedica a compartilhar uma metodologia de poesia falada, criada pela atriz e escritora Elisa Lucinda. O modo de entrada deste projeto na Educação foi através da formação de uma oficina com profissionais do PROINAPE que tivessem interesse em conhecer e experimentar a poesia, abordada aqui como ferramenta, dispositivo e intercessor. Utilizo a palavra ferramenta no sentido atribuído por Foucault e Deleuze (1979): uma teoria é como uma caixa de ferramentas. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. A poesia não é só ferramenta, mas também intercessor, como considera Deleuze (1992), meio e modo de expressão, que compõe com um plano micropolítico e favorece acesso a certa virtua-

lização. O virtual, ao contrário do possível, não contém possibilidades a serem selecionadas, mas se constitui como campo problemático, nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um objeto ou uma entidade qualquer (MARASCHIN, 2011).

O encontro com a poesia favoreceu a emergência de um modo de estar/lidar/trabalhar na Educação que considero potente e interessante.

O projeto que enviei para seleção de mestrado tinha como tema as relações entre os profissionais de uma equipe interdisciplinar, com destaque para a construção de um trabalho coletivo entre nossa equipe e professores. Comecei a escrever sobre as experiências com a poesia falada colocando em cena os efeitos desse trabalho nas escolas e na vida de alunos, professores e profissionais do PROINAPE que participavam das Oficinas. A escrita foi ganhando corpo, densidade, desenhando trajetórias e desdobrando problemas na pesquisa.

Considero que uma experiência, suas táticas e estratégias, funcionam ou não dentro de um contexto específico: são circunstanciais e provisórias. Afirmo a potência da poesia falada numa relação comigo, numa configuração de equipe e num determinado contexto. Ela não é uma panaceia que vale para todos, em todos os espaços-tempos, nem um procedimento a ser reproduzido. Falo aqui da especificidade de um encontro com a poesia que, tornado escolha, se fez um modo estético de uma psicóloga intervir no cotidiano escolar.

O material gerado na pesquisa vem das memórias de Oficinas de poesia falada, realizadas entre 2014 e 2017, com alunos e professores de escolas municipais do Rio de Janeiro, cujo objetivo era provocar transformações no cotidiano escolar. Em relação às memórias, considero que, entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, e é ali que explode a invenção (EVARISTO, 2017). Não tenho compromisso com a veracidade dos fatos; interessa-me trazer temperaturas, cores, sensações, vozes e acontecimentos vividos nas Oficinas. No cultivo da pesquisa, estão momentos de encontro com duas professoras, que chamo de confrontações, quando nos colocamos em diálogo sobre práticas com a poesia falada nas escolas. Também recorri a registros escritos, a avaliações e relatórios, nos quais se incluem avaliações realizadas por professores e alunos e relatórios de atividades

das equipes do PROINAPE. Selecionei cenas e relatos que evidenciam a potência desse recurso como dispositivo de análise e de intervenção.

O recurso à linguagem poética se fez por uma necessidade do próprio texto, dos desafios que envolvem a escrita de processos encarnados. Esses textos, que chamo de *brechas poéticas*, aparecem entremeados na dissertação.

No preparo do material gerado, ouvir a gravação da minha voz dizendo poemas me fez perceber a força do texto falado, os afetos envolvidos, a marcação dos diferentes tempos, as hesitações e os deslocamentos produzidos. O tom, o ritmo, o volume, a melodia e a velocidade da voz, em suas variações, me remetiam àquelas experiências. Ler e dizer textos desse modo provoca uma aproximação do que está sendo narrado, é como se as palavras ganhassem vida, pulassem do papel. Portanto, decidi compor áudios com a leitura das *brechas poéticas* e incluí-los no material da dissertação.

Encontro no mar, com suas infinitas aberturas, uma imagem que se aproxima do percurso de escrita e de pesquisa. Palavras como jangadas, ondas e marés compõem esta travessia.

Para nomear os capítulos da dissertação, uso verbos no infinitivo, que exprimem o tempo do acontecimento puro ou do devir, enunciando velocidades e lentidões relativas (DELEUZE, 1997). Início com um *Atracar*, no qual desenho um novo território, explorando a instalação de uma política, a formação de um programa, desafios e dificuldades, bem como questões referentes ao encontro da psicologia com a educação. Em seguida, um *Ancorar*, que envolve o encontro do meu corpo com esse território, abordando os processos de formação, a apropriação de conceitos-ferramentas que revolvem o chão da escola e disparam outros processos, a escolha metodológica, o objetivo e o problema da pesquisa. Um *Arribar*, no qual exploro a chegada da poesia, os deslocamentos produzidos no corpo-psicóloga, a abertura de outras questões e caminhos investigativos e a escolha da poesia como dispositivo. Um *Amarar* com três enlces; um primeiro com experiências de encontros com as poesias e seus efeitos, entremeadado com análises, considerações e sinalizações dos percursos; um segundo com considerações da equipe na relação com essas experiências; e um terceiro com observações mais apreciativas, que afirmam outras referências de avaliação, traçando novos mapas. Por último, um *Derivar* que explora desdobras no trabalho e na pesquisa, como rodas de conversa

e confrontações, afirmando direções éticas e compartilhando reverberações poéticas, para encerrar com as considerações finais.

Na escrita deste texto, muitas são as vozes que me acompanham; das parceiras que trabalham na mesma miniequipe, dos professores da Casa Poema, dos alunos e professores que participaram das Oficinas, dos colegas do PROINAPE que partilharam experiências poéticas... Essas vozes ecoam pelo meu corpo.

As passagens de relatos de experiências com a poesia falada no cotidiano escolar são uma mistura dessas vozes. As fronteiras entre elas se diluem, e, nessa composição, surgem novas vozes, híbridas. Interessa-me a dimensão viva e sensorial dos processos envolvidos nessas experiências.

Seguindo Evaristo (2017), há certa con(fusão) entre escrita e vivência; ambas se misturam no texto ao ponto de não se conseguir separá-las. Afirmo um modo de escrita nesta dissertação que é também uma forma de viver.

A escrita se faz num ensaio de se aproximar dos processos, das intensidades e das forças em jogo em cada experiência, buscando fazer uma localização e falar de dentro, pelo meio.

Espairecer. Soltar. Adaptar. Encaixar. Experimento esses movimentos na escrita da dissertação. Ora fluindo. Ora paralisando. Ora esperando. Tenho buscado exercitar a escrita não como algo que aprisiona, mas como algo que liberta, que cria asas. Uma escrita que afirme a vida, que dê passagem aos afetos, que favoreça a expressão de intensidades. Está sendo um desafio colocar em palavras fluxos — coisas que vazam, se espalham, desmancham e se movimentam. Talvez uma dança ou uma música expressassem com mais nitidez esses processos, pois nelas há movimento. As palavras podem se mover?

Uma escrita que comporte mundos e que expresse a vida. Escrever como uma forma de fortalecer práticas e pensamentos, de construir territórios, de inventar a vida, de dar sentido à existência. Escrever como possibilidade de reconhecer a potência dos encontros. Escrever para agradecer, para compartilhar.

O trabalho de pesquisa se inscreve no campo de práticas entre a psicologia e a educação. Investe no manejo da poesia falada e de seus efeitos, provocando potências de deslocamento e desenhando desvios nos trajetos de escolarização. Um estudo intercedido pela arte e pela

possibilidade de partilha com colegas que trabalham nesse campo, oferecendo análises como contribuição às práticas no campo da Educação.

Na escrita, me aproximei das miudezas deste trabalho, como se o olhasse através de uma lupa ou de um caleidoscópio. Este trabalho artesanal de revolver o terreno, de memorizar experiências, me levou a encontrar não só pérolas, mas também tensões na minha própria formação, resquícios da lógica neoliberal, que gostaria de raspar... Como modo de apoiar a leitura, ofereço uma carta de navegação com algumas sinalizações em relação à montagem do texto.

mu
les qu
vontade
urgente
aão, por
segunda

inovação
funcion
de o
da

carta de navegação

A escrita da dissertação foi vivida como uma travessia. Nessa direção, ofereço uma carta de navegação como apoio ao percurso de leitura e de escuta do texto. A carta de navegação é uma representação cartográfica de uma área náutica e o equivalente marítimo dos mapas terrestres³. Pesquisando sobre as cartas de navegação, encontro a categoria “cartas de aproximar”, que, mesmo cobrindo grandes distâncias, oferecem acesso aos detalhes.

No entanto, no acesso aos detalhes, o mapeamento que se desenha é absolutamente instável, suscetível a cristalizações e a desestabilizações. Na intenção de acompanhar esses movimentos, escolho algumas sinalizações:

Utilizo como *excursos* textos poéticos de minha autoria, nomeados *brechas poéticas*, que se encontram destacados em fonte Swis721 LtBT, tamanho 12, e *intermezzos* como textos de passagem, na formatação original.

O texto escrito está entremeado por QR codes e links do YouTube, que oferecem acesso ao conteúdo digital utilizado e às *brechas poéticas* e poesias faladas.

Ao longo do texto, apresento trechos de poemas que foram trabalhados nas Oficinas com discentes e docentes, destacados em fonte Candara, tamanho 12.

³ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Carta_n%C3%A1utica>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Como leituras complementares para ampliar as conexões, ofereço dois anexos: no primeiro, a Resolução SME nº 222, de 23 de novembro de 2020, que ratifica a estruturação do programa em que atuo na educação; e, no segundo, os poemas trabalhados, na íntegra.

As palavras em *itálico* são falas de alunos, professores e profissionais que emergiram nas Oficinas de poesia falada.

O corpo vibrátil foi convocado como bússola nesta travessia, favorecendo acesso a certas virtualizações.

As passagens extraídas dos encontros com a poesia falada não seguem uma ordem cronológica. Importam aqui os processos encarnados e os contágios que se efetuem.

Todos os nomes utilizados são fictícios, exceto aqueles das professoras que participaram das Confrontações.

mu
les qu
vontade
servent
aão, pois
segunda



Áudio

brecha poética

*n.º 1**

Cheguei sem saber. Nunca trabalhei em escola. Essa é a minha primeira experiência na educação. Sou como uma turista chegando num país desconhecido: não falo a língua oficial e desconheço os costumes e hábitos. Tudo me parece muito estranho. Muitas vezes pelos corredores. Olhos cansados e tristes, outros que brilham, alguns sorrisos. Sinto-me um pouco perdida nessa imensidão que é a escola. Não sei como começar. Não sei como me aproximar. Às vezes me sinto como um extraterrestre habitando um planeta bem distante. Como essas crianças conseguem aprender com tanto barulho? Minha cabeça dói. Eu sei o que não devo fazer aqui: atendimento clínico individual. Aprendi que não devo reforçar a individualização de problemas que são coletivos... mas os pedidos que me chegam caminham por aí.

Observo na entrada, observo no recreio, observo. O que eu faço com isso que percebo? Como transformo isso em trabalho? Ainda não encontrei um lugar aqui. Fico pelas beiradas, pelas margens, tentando achar um espaço vazio. Todo mundo sabe o que fazer menos eu. Sinto o clima pesado por aqui. Encontro refúgio nas palavras. Escrevo rela-

* Áudio disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=clbAQd224aQ&t=104>>.

tórios. Deixo de fora os sentimentos. O que eu faço com eles? Analiso, penso, crítico. Converso com meu colega de equipe. Ele é o único que fala a mesma língua. A gente se entende. Consideramos que a escola é uma instituição perversa e violenta. Julgamos as práticas dos professores por não incluírem a reflexão sobre os efeitos produzidos por elas. Chego a muitas conclusões a partir de algumas falas e gestos dos professores. Consigo me comunicar com algumas crianças e adolescentes, por olhares, sorrisos e algumas palavras. Esses momentos são os mais alegres pra mim. Saio exausta da escola sem ter feito quase nada.

Acumulei muitas teorias e conhecimentos ao longo de cinco anos de formação universitária. Tento aplicá-las. Elas não cabem, não funcionam aqui. A realidade não se encaixa no meu modelo. Ela tenta furar esse ideal, mas não consegue, foi fortemente cultivado: um arranha-céu de verdades. Acho que tenho certezas demais num campo que desconheço.

Desconfio que esse tanto de coisas na minha cabeça me impede de aprender sobre esse novo território. Ocupa muito espaço. Minha cabeça até pesa. Eu sei como uma boa escola deve ser, como um bom professor deve agir. Espanto-me com a forma como os professores tratam os alunos, vejo violências por todos os cantos. Creio que o professor tem poderes divinos.

Às vezes, a escola me parece outro mundo dentro do mundo. A vida ficou lá fora do portão. Não me sinto fazendo parte desse campo. Olho de cima. Não estou dentro. As coisas não funcionam como deveriam. Queixo-me da atitude dos professores em relação aos alunos e sugiro mudanças. Oriento pais, alunos e professores a agir de forma diferente.

As pessoas esperam que eu diga coisas que transformem a vida delas. Silêncio.

Uma professora me procura e fala de um aluno muito bagunceiro. Ela não sabe o que fazer em relação a ele. Já tentou de tudo. Eu também não sei. Ela me pede para conversar com ele. Eu aceito. O aluno carrega uma história difícil nas costas: viu seu pai ser morto na sua frente. Ele é inquieto, não para um minuto. Ele não pode parar. O que eu faço com essa história? Converso com a professora na tentativa de sensibilizá-la. Para que? Por quê?

Recuso pedidos de atendimento clínico individual de alunos e encaminho alguns para acompanhamento em serviços de saúde. Considero essas demandas equivocadas. Isso não é trabalho para nossa equipe. A escola não entende nossa proposta.

Quero trabalhar com grupos. Ofereço um trabalho e a escola não aceita. Concluo que ela está resistindo.

Estou emparedada. Não tenho para onde ir. O ar me falta.

Os professores falam aquilo que eu quero ouvir.

O olhar ensinado a enxergar grandes mudanças não consegue captar as miudezas do cotidiano.

Estamos em lados opostos. Não nos encontramos em nenhum ponto.

Cheiro de comida fresquinha e caseira. Feijão, arroz, carne e legumes, preparados com amor. Cuidado e carinho através da comida. Merendeiras conversando com alunos. Afeto.

Uma professora nova. Uma nova suavidade. Leveza, alegria e encantamento. Muitas ideias na cabeça. Algumas conversas. Um bom encontro. Decidimos trabalhar juntas. Um projeto, um objetivo e muito trabalho. Muitas conversas. Alegria na partilha. Uma experiência que vai ficar na memória.

A poesia chegou.

Estar na escola tem sido gostoso. As horas passam e eu nem percebo. Quando vejo, já passou das cinco. Reconheço que faço parte desse campo. Sou uma profissional de Educação. Pertencimento. Diálogo com professores. Compartilhamos angústias e esperanças. Esperanças que se renovam a cada dia no trabalho. Nesses encontros, me reconfiguro.

Fazemos juntos.

Aprendemos a trabalhar em equipe. Fortalecemos laços de amizade. A alegria é nossa companheira. Movimento de expansão dos corpos. Reconhecemos o estrangeiro em nós, uma capacidade de diferir de nós mesmos. Aprendemos a ouvir.

Cada um traz um mundo dentro de si. Somos múltiplos. Carrego dentro de mim uma multidão de povos, cores, jeitos e vozes. Tecemos redes e conexões. Contágio. A vida é de uma complexidade assustadora e bonita.

mu
les qu
vontade
vzent ra
ãõ, pãõ
mãõ, tãõ
segura

inco
pen
de o
la

1

atra^{van}car

O navio encosta no cais. Vejo uma nova terra...

Como já mencionado na introdução, atualmente faço parte do PROINAPE, formado por equipes de psicólogos, assistentes sociais e professores que se organizam territorialmente, acompanhando a gestão da rede, e atuam em escolas municipais. Essa gestão é feita através das CREs⁴, órgãos que fiscalizam e orientam o trabalho das escolas, e cada uma delas conta com a presença de uma equipe do PROINAPE.

No ano de 2008, participei de um concurso público oferecido para psicólogos pela Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro. As vagas previstas no edital foram preenchidas, e convocou-se um número excedente de profissionais para atuar na educação, num programa chamado Rede de Proteção ao Educando⁵ (RPE), formado por equipes de psicólogos e assistentes sociais. Recebi esse convite para trabalhar no

4 Para maiores informações, ver Decreto nº 35.876, de 05/07/2012, que altera a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.

5 Para maiores informações, ver Decreto nº 27.254, de 27/10/2006, que dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS). A partir desse decreto, foi criado um documento norteador que constituiu o programa Rede de Proteção ao Educando.

campo da educação com surpresa e alegria, visto que não tinha muito interesse em atuar nos serviços de saúde, e a ideia de conhecer um novo cenário e construir algo me interessava. Não tinha experiências e muitos conhecimentos nessa área. Logo nos primeiros encontros com os colegas convocados, pude perceber que a maioria não compartilhava dessa sensação: um clima de insatisfação relacionado à falta de interesse e de desejo de atuar no espaço escolar era fortemente presente.

Um aspecto que merece destaque é o fato de que os profissionais dessas equipes, naquele momento, tinham gerências diferentes: Secretaria Municipal de Educação, através do Instituto Helena Antipoff, para os psicólogos, e Secretaria Municipal de Assistência Social, para os assistentes sociais. Essa configuração de dupla gerência dificultava muito a definição de objetivos comuns e a construção de um trabalho interdisciplinar pelas equipes RPE: mesmo com intenções e tentativas das duas secretarias em criar direções comuns, na prática, os caminhos se desencontravam, as demandas em relação aos psicólogos e aos assistentes sociais eram bem diferentes e o entendimento de cada gerência em relação ao fazer da RPE também o era. Essa situação se estendeu de janeiro de 2007 até dezembro de 2009, quando houve a criação do PROINAPE.

Esse período de chegada foi difícil e delicado: encontrei uma equipe partida e marcada por rivalidades. Considero que esse fato contribuiu para a definição do meu problema de pesquisa inicial.

A organização dessa equipe incluía reuniões semanais para discutir o trabalho realizado nas escolas. Nessas, o clima entre os profissionais era de desconfiança e certa hostilidade: posicionamentos divergentes eram encarados como ataques pessoais. Havia um grupo de profissionais que narrava suas práticas de forma muito orgulhosa e positiva, enquanto outro grupo raramente falava do próprio trabalho ou de qualquer outro assunto nesses espaços. A equipe era dividida em miniequipes de psicólogos e assistentes sociais, e acompanhada por uma profissional da CRE, que tomava decisões relacionadas ao trabalho (composição de miniequipes e definição de escolas a serem atendidas) de forma centralizada.

Cada equipe RPE formulava um plano de ação especificando as escolas consideradas prioritárias, indicadas pela CRE, e a divisão de

miniequipes para atendê-las. Esse plano de ação apresentava uma visão mais geral do planejamento das ações no território. Cada miniequipe elaborava, então, um plano de trabalho, mais específico, que indicava caminhos singulares de uma equipe no encontro com a escola, incluindo um levantamento da realidade escolar e definição de objetivos, feitos em parceria com a direção e professores.

Ao chegar à Educação, muitos de nós acreditavam que encontrariam as direções de trabalho prontas, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Deparamo-nos com um terreno pouco habitado por algumas vozes e experiências de colegas que já atuavam na RPE — vazio de diretrizes formuladas pela SME —, e bem povoado nas escolas, com pedidos de atendimentos clínicos individuais e abordagens às turmas mais difíceis enunciados pelos professores a nossa equipe. Somam-se a esse cenário: o fato da RPE ser uma proposta recente; as dificuldades vivenciadas no trabalho de equipes interdisciplinares; e a pouca ou nenhuma experiência dos profissionais nesse território escolar, que passou a ser vivida como angústia e impotência por muitos profissionais no cotidiano de trabalho. Muitos psicólogos não se reconheciam como profissionais de Educação, e uma fala muito recorrente entre nós era a de que *caímos de paraquedas na Educação*, traduzindo essa ausência de ancoragens.

Considero que, ao mesmo tempo em que essa ausência de orientação sentida por nós contribuiu para a produção dos efeitos descritos acima, ela também pôde favorecer um campo de experimentação e de criação de novos modos de ser psicólogo na escola, que escapam aos modelos instituídos, que serão explorados adiante. Essa ausência tinha certa intencionalidade. O fato de não haver um direcionamento de como os psicólogos poderiam atuar favoreceu uma análise crítica sobre as práticas que envolvem a psicologia e a educação, desdobrando experimentações que indicaram outros possíveis em nossa atuação.

No final do ano de 2009, foram formuladas pela SME indicações de alteração de duas propostas desenvolvidas nas escolas da rede: RPE e PAEE (Polo de Atendimento Extra Escolar), composto por pedagogos e professores com formação em psicologia ou em fonoaudiologia, para atender crianças com dificuldades de aprendizagem.

Os assistentes sociais foram cedidos para a Secretaria de Educação, os psicólogos se desvincularam do Instituto Municipal Helena Antipoff, e os professores do extinto PAEE foram incorporados à equipe de psicólogos e assistentes sociais, formando o PROINAPE⁶. Em seguida, houve a criação do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP)⁷, que seria responsável pelo acompanhamento das ações interdisciplinares nas diversas Coordenadorias Regionais de Educação, e que tem o PROINAPE como ação prioritária. Dessa forma, as três categorias profissionais passaram a ter gerência única, a Secretaria Municipal de Educação, e a serem coordenados pelo NIAP.

Manteve-se a direção de construir um plano de ação por equipe de área e planos de trabalho por miniequipes como parte de sua metodologia. O acompanhamento do trabalho passou a ser realizado por um orientador técnico, atualmente chamado de articulador, responsável por certa mediação entre o NIAP, as equipes do PROINAPE e a CRE.

Percebo nesse programa um campo muito heterogêneo: os trabalhos desenvolvidos pelas equipes de cada CRE são muito diferentes. Vários são os fatores que contribuem para essas diferenças: as relações entre a CRE e o PROINAPE, entre o orientador técnico e o profissional de referência da CRE, entre as escolas e a CRE e o PROINAPE. A formação dos profissionais e a diversidade de experiências deles também contribuem para o desenvolvimento de metodologias diferenciadas entre as equipes.

Em 2017, iniciou-se a construção coletiva de um documento que representasse a estrutura e a abrangência do PROINAPE, incluindo principalmente as experiências de trabalho das equipes. No dia 23 de novembro de 2020, esse documento foi publicado como uma resolução, que se encontra no Anexo I.

No sentido de analisar o campo de forças que se desenha, compartilho alguns mapas de percursos de trabalho do PROINAPE no encontro com o território das escolas. Farei um recorte de tempo entre os anos de 2010 e 2012, período de criação do PROINAPE e de composição de algumas linhas que norteiam nossas práticas até hoje.

⁶ Para mais informações, ver Portaria E/SUBE/CED nº 04, de 10/12/2009.

⁷ Para maiores informações, ver Decreto nº 32.505, de 13/07/2010, e Resolução SME nº 1.089, de 22/07/ 2010.

Seguindo na descrição dessa paisagem, os pedidos das CREs em relação à atuação do PROINAPE se referiam, em sua maioria, à entrada das equipes em escolas marcadas pela violência (diversos tipos de violência, principalmente de alunos e do entorno), indisciplina, baixo desempenho, *gestões complicadas* e professores adoecidos. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes no acompanhamento dos conteúdos escolares têm sido interpretadas como dificuldades/distúrbios/transtornos de aprendizagem ou de comportamento. Por essa perspectiva, são consideradas como exclusivamente determinadas pela constituição orgânica/biológica e/ou psicológica do estudante, e concebidas como um fenômeno individual, deslocado do contexto sócio-histórico no qual o sujeito está inserido. Produz-se, então, o isolamento e reducionismo de uma questão complexa e implicada por diferentes fatores, transformando-a em uma questão médica a partir da diferenciação e classificação entre o normal e o patológico (RIBEIRO, 2014).

Nesse mesmo período, as equipes do PROINAPE foram convocadas pela coordenação do programa a atuar em *situações emergenciais*, episódios amplamente divulgados pela mídia, tais como: o massacre em Realengo⁸, a invasão do Complexo do Alemão⁹ e o caso de um aluno que foi atingido por uma bala perdida assistindo aula de Matemática¹⁰. Estas convocações foram discutidas nas equipes,

8 Assassinato de 12 alunos ocorrido em sete de abril de 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/ati-rador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

9 “**Secretária Municipal de Educação se reúne com diretoras do Complexo do Alemão e região**

A secretária Municipal de Educação, Claudia Costin, se reuniu [...] com todas as diretoras das escolas e creches do Complexo do Alemão (...), para apresentar o trabalho que será realizado pelo Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais (PROINAPE), formado por psicólogos, pedagogos e assistentes sociais (...)” Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1351961>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

10 O aluno, de onze anos, foi atingido no peito por um tiro de fuzil disparado durante confronto entre policiais militares e criminosos no complexo da Pedreira, em Costa Barros, bairro da zona norte no Rio. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/comandante-de-batalhao-afastado-apos-morte-de-aluno-dentro-de-ciep-em-costa-barros-2978401>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

no sentido de questionar e pensar coletivamente sobre o atendimento a essas demandas, que por fim foram acolhidas por alguns que se disponibilizaram a ir até essas escolas, para estar junto a professores, alunos e responsáveis.

Os serviços de saúde de várias áreas, considerando a altíssima demanda de pacientes recebida e o grande número de psicólogos do PROINAPE, questionavam sobre os motivos que nos impediriam de realizar acompanhamento clínico individual e/ou primeiro atendimento de alunos nas escolas, no sentido de fazer um filtro da demanda que chegava aos serviços, e, de certa forma, *desafogar a saúde*¹¹.

No encontro das equipes com as escolas, a maioria dos pedidos formulados pelos professores e direção também caminhava nessa linha indicada pelos profissionais da saúde: *atendimentos a alunos com dificuldades de aprendizagem e indisciplina e de professores adoecidos, acompanhamento de turmas de projeto, encaminhamento de alunos para atendimento individual em serviços de saúde, atendimentos a responsáveis de alunos*. Essas demandas recebidas eram graves e complexas, envolvendo situações de pobreza e abandono de várias ordens vivenciadas por alunos, e havia certa expectativa dos professores de que o psicólogo solucionasse os problemas enunciados.

Numa escola, fomos recebidos com uma lista de *alunos problemáticos*¹² que seriam atendidos. O que se espera de um psicólogo dentro da escola a não ser atender (e curar!) os alunos que apresentam problemas? Essas expectativas estão fortemente relacionadas à construção social e histórica da profissão, pois, como apontam Machado, Fernandes e Rocha (2007), diagnosticar, explicar, tratar o fracasso escolar funcionou como um canto da sereia, dando sentido ao trabalho da psicologia nas escolas. Estas *práticas psi* se permitem localizar os alunos-problema e tratá-los, deixando intactas as práticas produtoras de sofrimento.

Nesse cenário, é urgente a criação de novas possibilidades para a atuação da psicologia nas escolas, que escapem ao olhar tecnicista e

11 Por conta dessa questão, e da necessidade de se articular com a rede de serviços de atendimento a crianças e adolescentes, começamos a participar de fóruns intersetoriais e reuniões da Saúde, abordando os nossos processos de trabalho.

12 Termo utilizado pela professora ao se referir a alunos com *dificuldades de aprendizagem e transtornos de comportamento*. Esta categoria — “aluno-problema” — é problematizada no presente texto.

afirmem o campo de potência da escola, através de práticas produtoras de autonomia e alegria. Essa invenção exige de nós coragem, no sentido de abandonar zonas de conforto, se articulando com outros saberes e linguagens.

Os professores nos endereçam essas demandas por acreditarem que nós, os “especialistas”, podemos oferecer a melhor resposta possível aos problemas que surgem no cotidiano escolar. Esses pedidos são esperados e fazem todo sentido numa sociedade que situa os problemas e suas soluções na esfera individual, e na qual “é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas” (COLLARES; MOYSÉS, 2013, p. 13). *Acho que nunca vou conseguir aprender aqui*, um aluno me diz. O preconceito social se faz presente na escola e produz um reconhecimento de si e de um grupo como incapaz, reconhecimento este que age como uma força desmobilizadora de aprendizagens¹³.

O saber científico define padrões de referência para tudo que existe e classifica e divide a vida de acordo com esses padrões. Dentro de um contexto moderno de florescimento dos saberes científicos, se faz a inserção da Psicologia do Desenvolvimento no campo da Educação. Como considera Walkerdine (1998), esta, assim como outras psicologias, é produtiva: seus efeitos positivos estão em sua produção de práticas de ciência e de pedagogia; práticas essas que produzem os próprios sujeitos.

As abordagens encontradas nas denominadas Psicologias do Desenvolvimento têm como objeto de estudo o desenvolvimento natural das crianças, o que gera uma concomitante naturalização e biologização do conhecimento como capacidade. A partir de uma concepção do desenvolvimento infantil como uma sucessão de estágios de acordo com a idade, busca-se identificar, classificar e corrigir o desenvolvimento da criança. Esse regime discursivo produz, ao mesmo tempo, o objeto de sua classificação (o desenvolvimento natural infantil), as técnicas cientí-

13 Aqui lanço mão da fala de Maria Tereza Esteban na mesa redonda *Fracasso escolar: medicalizar é a solução?*, realizada no dia 31 de março de 2017, às 18h, na faculdade de Educação da UFF, como atividade de abertura do curso de pós-graduação *lato sensu* Alfabetização das Classes Populares.

ficas para sua produção (epistemologia genética) e as técnicas pedagógicas para sua normalização e regulação (pedagogia centrada na criança).

Os saberes, tanto psicológicos como pedagógicos, contribuem para um esvaziamento das práticas mesmas como lugares de constituição da subjetividade, sendo que os profissionais, em sua maioria, não se percebem como coprodutores dos problemas dos quais se queixam. Seguindo Guattari e Rolnik (2007), a subjetividade é fabricada, modelada, produzida, fato que se contrapõe a uma natureza humana já dada, pronta e acabada.

De acordo com Bondia (1994), as práticas educativas são consideradas um conjunto de dispositivos orientados à produção de sujeitos, mediante certas tecnologias de classificação e divisão, tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. Através de práticas disciplinares de controle do tempo e dos movimentos dos corpos, a educação promove uma modelagem das subjetividades (FOUCAULT, 2008).

Como afirmam Guattari e Rolnik (2007), vivemos num modo de produção de subjetividade capitalístico, que fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Esse modo se faz por um esquadramento da subjetividade, que define padrões de referência e situam todos os processos em relação a eles.

Os alunos chegam à escola com seus corpos, saberes e experiências. As diferenças se encontram. A escola se propõe a nomear, ordenar, classificar e hierarquizar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A avaliação se constitui como um instrumento para legitimar tais ações. Nesse processo, as singularidades são excluídas. Segundo Themudo (2002), os pontos ordinários correspondem àquilo que se mantém igual dentro de uma série, e os singulares se referem aos pontos de vizinhança no qual alguma coisa muda, criando uma nova direção.

A instituição escolar, de forma dominante, cultiva o homogêneo e o consenso. Localiza tudo e todos em relação a padrões de referência, que negam a vida e afirmam um modelo ideal, o que pode produzir fracasso e adoecimento de alunos e professores.

As políticas educacionais brasileiras, de forma dominante, incorporaram a lógica da qualidade em seu discurso, importada do meio

empresarial, que se propõe a corrigir os déficits educacionais através de treinamento e realização de avaliações sistemáticas externas, nas quais o que se quer é medir os resultados e desempenhos, e não acompanhar os processos envolvidos nas aprendizagens cotidianas.

Como considera Esteban (2009), esse modelo de avaliação externa trata desempenho como equivalente a aprendizagem, e avaliação como procedimento técnico vinculado a mensuração e controle. O exame, configurado a partir de padrões que estimulam a uniformização dos processos e dos resultados, tem uma atuação importante no sentido de moldar as práticas, reduzindo as possibilidades de estímulo à diferença, característica da sala de aula. Esse processo fragmenta relações, isola sujeitos e os distancia de seus próprios processos, que perdem seu vigor, com a ênfase dada ao resultado. Também reduz a possibilidade e o direito de o sujeito narrar-se a partir de suas próprias experiências, que pode ser conquistado.

A escola, historicamente, estimula a formação do indivíduo, e geralmente investe muito pouco em atividades coletivas. Provas e trabalhos devem ser feitos individualmente, com notas correspondentes. Ao apostar no modo indivíduo, estimula a competição e o individualismo, favorece a solidão e o isolamento e não cria espaços de expressão para os atores da comunidade escolar. Encontramos cisões entre aqueles que sabem, irradiam luz e conhecimento, são superiores, naturalmente bons e virtuosos e ditam as regras do jogo, e os que não sabem, sem luz, inferiores, que não têm educação, descuidados, abandonados, rebeldes, apáticos, imprevisíveis, agitados e agressivos.

Algumas pistas podem indicar o baixo grau de transformação que a educação sofreu ao longo dos anos. Como considera Sibilia (2012), se um médico de séculos atrás entrasse hoje numa sala de cirurgia de um hospital, talvez ele não reconhecesse esse ambiente; já o professor da mesma época reconheceria com facilidade o espaço hoje e se sentiria confortável nele. A instituição escola funciona de modo muito parecido com a escola de séculos atrás, inserida num mundo que sofreu transformações profundas e radicais. Hoje há uma incompatibilidade entre os novos modos de viver e as já obsoletas instalações escolares, com suas regras, premissas e ambições definidas há mais de 200 anos.

Na prática, percebo que realmente esse modelo de escola não cabe mais aos corpos que o habitam: há uma tensão crescente entre o que a escola propõe e o que os alunos desejam. Um clima fértil, instável e questionador, um movimento forte de lutas por mudanças no espaço escolar, protagonizado pelos alunos, que envolvem a participação deles nas decisões da escola e a construção de relações mais horizontais com professores. As ocupações de alunos nas escolas estaduais e universidades federais no ano de 2016 são exemplos dessas lutas, que reuniram diversos objetivos, dentre eles, reivindicações por mais investimentos e melhores condições na educação para alunos e professores, incluindo a melhora na qualidade da merenda escolar e da infraestrutura das escolas, pelo fim da corrupção e por uma política mais participativa¹⁴. Os alunos puderam vivenciar no cotidiano escolar a construção de modos mais participativos e propositivos, promovendo e afirmando debates, Oficinas temáticas e rodas de conversa abertas a toda comunidade escolar como espaços potentes de aprendizagem.

14 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_no_Brasil_em_2016>. Acesso em: 21 nov. 2020.

mu
les gu
vontade
evgent raa
a ão, poi
mãe o tãp
8. 10. 2010

intermezzo
Teg o
la

intermezzo: caminhos do educar e do aprender

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.

(DELEUZE, 2003, p. 21).

Na escola, quase sempre a gente aprende que só se aprende de um jeito: sentado na carteira, em silêncio, ouvindo o professor e olhando para a lousa. Aos poucos, vamos percebendo que o aprendizado não se reduz a um formato e se faz por diferentes caminhos; como diz Corazza (2006),

o aluno não espera o professor para começar a aprender. A gente aprende o tempo inteiro, desde que nasce, não só na escola, mas nos espaços que circulamos pela vida afora...

Considero que aprender envolve deslocamento e transformação, sair de lugares conhecidos e confortáveis e ir para lugares novos. Aprender é um processo que passa sempre pelo corpo, uma in(corpo)ração de algo que não me pertencia. Sendo assim, tem a ver com a criação de novos territórios e com encontros entre mundos singulares.

Nesse sentido, o professor é aquele que acompanha processos de aprendizagem singulares de seus alunos. Deve-se ter cuidado para não atrapalhar o movimento de cada um, tentar compor com ele. Aprendemos por contágio, por experimentações, e não por uma ação de conscientização meramente apoiada em informações, pela imposição de territórios.

Educar é um encontro que modifica alunos e professores. Talvez se aproximar do outro seja uma boa direção para iniciar esse encontro. Prestar atenção em cada um, no que se faz singular do encontro. Observar sua natureza, seus movimentos. Caminhar ao seu lado, perceber seu ritmo, sua respiração.

Não há mapas para ensinar. Cada um aprende de um jeito. Por isso não cabe um modelo de aprendizagem para todos. Os caminhos são sempre singulares e só se fazem ao longo do percurso; não são dados a priori. Sendo assim, é importante que o professor possa sustentar um campo de instabilidade e incertezas, reconhecendo a impossibilidade de prever e controlar as aprendizagens de seus alunos. Ao mesmo tempo, é necessário confiar no potencial de aprendizagem de tudo que é vivo e estar atento às direções que seu corpo lhe indica, como uma bússola que dá orientações precisas.

Final, como se aprende? Aprendemos andando, sorrindo, cantando, conversando, chorando, correndo, ouvindo, descansando, olhando... Aprendemos sozinhos e junto com outras pessoas... Aprendemos mesmo quando não queremos e a vontade de aprender não é garantia de que isso aconteça...

Diferentemente do que se pensa de forma dominante nas escolas, os afetos e paixões facilitam o aprendizado. Hooks (2000) afirma que devemos confiar na presença do erótico na sala de aula como uma contribuição ao processo de aprendizagem. Com certeza, aprendemos

muito mais quando as paixões nos convocam...

Para restaurar a paixão pela e na sala de aula, onde ela pouco esteve, nós, educadores, devemos descobrir novamente o lugar de Eros dentro de nós próprios, e, juntos, permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo.

Nesse trabalho com a poesia, criamos um território de experimentação; não há certo e errado, mas modos possíveis de dizer a poesia. Esse espaço facilita aprendizagens mais fluidas, livres e cheias de sentido. Ousar, se desconhecer e intensificar são movimentos vivenciados nos encontros. Nesses processos de dizer a poesia, procura-se vivê-la a partir do próprio corpo, expressar o desenho que a poesia faz em cada um e no grupo, como ela marca as nossas vidas e nossa pele...

Já que aprender é um processo do qual a gente conhece muito pouco, “não se sabe como o aprender é feito, assim como não se sabe como encontrar um tesouro” (CORAZZA, 2006, p. 18); é preciso, por isso, criar um corpo com disposição para encontros de diversas ordens: encontrar-se com uma música, com uma cidade, com uma palavra, com um professor, com um poema, e, a partir desses encontros, dos efeitos que eles produzem, traçar caminhos singulares de aprendizagem.

Educar não é. Educar pode vir a ser. Só se constitui em ato e processos vivos. Educar, não para transformar o outro, mas para transformar a si mesmo. Educar é provocar o pensamento singular, instaurar zonas de indagação, correr riscos, inventar.

mu
les qu
vontade
erguent
aão, pois
segunda

2

ancor ação ^{agem} ar

Minha jangada
Eu batizei água benta
Para os balés na tormenta
O pano é bem amarrado¹⁵

Diante de um território que colocava dificuldades e desafios para as equipes e na tentativa de construir direções comuns de ação, foi oferecida uma formação para os profissionais, desenvolvida por duas professoras¹⁶ com trajetórias no campo da Psicologia Social. Esta se configurou como um espaço de encontro, no qual foram oferecidas condições para um trabalho coletivo e algumas referências teórico-metodológicas, sendo a principal o movimento institucionalista.

Esses encontros provocaram desconstruções nos meus modos de pensar. Muitas vezes, não sabia o que colocar no vazio que se instaurava; ficava impaciente, querendo chegar logo no ponto em que eu teria

¹⁵ Trecho de letra de música chamada *Brisa*, composta por Siba.

¹⁶ Marisa Lopes da Rocha, professora do Instituto de Psicologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Katia Faria de Aguiar, professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense.

as respostas para tantas perguntas que surgiam. Mas certa calma me acompanhava quando percebia que estávamos criando alguns caminhos. Após essa formação, fui buscar outros espaços para dialogar sobre esse trabalho.

As equipes do programa foram incorporando a referência do movimento institucionalista, que favoreceu certa ancoragem nesse campo e a produção de desvios na formação dos psicólogos, como uma abertura a novos encontros com intercessores.

O conceito de *análise de implicação* nos convoca a refletir sobre como a instituição escola nos afeta — “afetar” no sentido atribuído por Rolnik (2011), enquanto efeito da ação de um corpo sobre outro, em seu encontro, sendo que esses afetos devem ser considerados. Nesse sentido, passamos a (re)conhecer os efeitos produzidos pelas nossas práticas. A *análise da demanda* se refere ao movimento de dialogar com quem nos faz o pedido, para analisá-lo em conjunto. É possível compor com uma psicologia que opere na produção de um olhar-professor capaz de enxergar a multiplicidade dos acontecimentos que permeiam o universo escolar (MONTEIRO, 2016, p. 80)?

Como consideram Barros e Passos (2000), os *analisadores* seriam acontecimentos no sentido daquilo que produz rupturas, que catalisa fluxos, que produz análise, que decompõe, favorecendo um acesso ao complexo jogo de forças institucional. A partir desses conceitos, conseguimos rastrear os processos de escolarização, revolver o chão da escola, disparando outros processos.

Desde o início desse trabalho, as equipes entendiam que as ações desenvolvidas precisariam envolver a comunidade escolar: alunos, responsáveis e professores. A necessidade de *fazer junto* era colocada logo de início para as escolas, como condição para o desenvolvimento do trabalho, no sentido de que nossa intervenção era pontual; não fazíamos parte do corpo da escola e a intenção da equipe era *que algo ficasse para eles após nossa saída*. Apesar da maioria deles aceitarem essa condição, na prática, os professores e direção raramente estavam disponíveis para desenvolver atividades conjuntas e discutir sobre o trabalho realizado, alegando falta de tempo e excesso de demandas a serem respondidas. Alguns pedidos eram formulados à nossa equipe no momento de chega-

da, mas não havia um acompanhamento dessas ações. Certo mal-estar se fazia presente nessas relações.

A demanda por atendimento psicológico de alunos chegava individualizada: com nome, endereço, cor, classe social e certas sugestões diagnósticas. Nossa equipe optou por acolhê-las, abrindo espaços de escuta para esses alunos, na tentativa de acessar as forças que geram os conflitos e buscar pensar junto com eles em caminhos possíveis para as questões apresentadas. Após esse primeiro atendimento, convocávamos outras pessoas envolvidas no sentido de ampliar o olhar para elas. Nessa ampliação, fomos percebendo que as dificuldades individuais são efeito/expressão de um conjunto de relações, e que só fazia sentido tratar delas acessando e intervindo nesse campo de produção.

Uma definição criada por uma psicóloga que nos acompanhou como supervisora por certo período me parece interessante para aproximação desse manejo das equipes: *recebemos uma demanda com um foco muito claro, o aluno-problema. Logo em seguida, fazemos um movimento de colocar luz sobre outros atores envolvidos nessas demandas: professores, familiares, merendeiras e agentes educadores que se relacionam com esse aluno. Abrimos o campo de visão para chegar a um entendimento mais amplo, aproximando a nossa lente do problema, para enxergar os detalhes e sutilezas em jogo. Após esta abertura, fechamos o campo, o reduzindo ao essencial.* Segundo Lourau (1993), ao colocar luz sobre alguns acontecimentos/falas/práticas, podemos promover a análise do que se institui, que deve ser compreendido como força, como dinamismo.

Ao longo dos atendimentos, buscávamos compartilhar com aqueles que fizeram o pedido as análises produzidas pela equipe em relação ao aluno atendido. Esses encontros não aconteciam ou eram muito raros, e, quando se davam, nossos olhares e abordagens em relação às problemáticas eram bem diferentes. *Vocês são muito boazinhas, acreditam em tudo que eles falam... Esse aluno é sonso! Não é nada disso, ele tá fazendo cena!* Diziam alguns professores.

Nos primeiros anos, não sabíamos muito como agir. Esse programa era recente, estava em plena construção. Acredito que este não saber pode ter contribuído para a falta de envolvimento dos professores nas ações propostas, mas também foi importante na invenção de novos

modos de habitar o espaço escolar. Aliado a este não saber, havia uma aposta ética de que os caminhos só se fazem ao longo do processo, direção na contramão das práticas pedagógicas dominantes atualmente, com foco no planejamento, indicadores e metas.

Há certa convergência entre os modos de trabalhar e os de pesquisar, que se encontram na disponibilidade em acompanhar processos e na aposta de fazer junto. A escolha metodológica do acompanhamento — nomeada pesquisa-intervenção e perspectiva cartográfica — extrai traçados, brechas/frestas e desvios, compondo diagramas político-afetivos na trajetória da pesquisa e na feitura da dissertação.

Como considera Larrauri (2009), a lógica da vida não é uma lógica do ser, mas do vir-a-ser. No sentido de abarcar a complexidade e a processualidade, lanço mão da cartografia como um *ethos* para acompanhar processos e a pesquisa-intervenção como uma modalidade que favorece uma abertura para criação de zonas de indagação, de desestabilização, que possam fazer o coletivo aflorar.

O conceito de coletivo de que lanço mão não se reduz ao social ou à coletividade, tampouco ao jogo de interações sociais, e se refere a um plano de coengendramento e criação. Esse plano coletivo funciona por agenciamento. Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro entre dois mundos. Agenciar-se com alguém, com um animal, com uma coisa — uma máquina, por exemplo — não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, nesse espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela. A relação, entendida como agenciamento, é o modo de funcionamento de um plano coletivo (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005).

De acordo com Romagnoli (2009), ao colocar problemas que buscam o coletivo de forças de cada situação investigada, essas abordagens modificam o modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo.

O pesquisador traz consigo uma bagagem de experiências, saberes, crenças e valores. Na modalidade de pesquisa-intervenção, ele se reconhece como fazendo parte do campo de pesquisa, mostrando suas implicações no processo de pesquisar e se deslocando do lugar de especialista.

A metodologia escolhida se apoia na inseparabilidade entre pesquisa e intervenção, na qual a produção de conhecimento se faz a partir de analisadores (naturais ou construídos) que operam a análise ao catalisar sentidos, expondo, na dinâmica dos acontecimentos, o jogo de forças envolvido em cada experiência. Tais analisadores, simultaneamente, desenham possíveis escapes dos engessamentos em cena, desnaturalizando o existente e abrindo novos trajetos criativos (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Diferentemente do mapa, que é um todo estático, a cartografia é um desenho de movimentos. Através dela, podemos observar a produção de realidades em movimento e acompanhar as alterações das paisagens vigentes.

Segundo Rolnik (2011), afirma-se a vida como pura variação. Sendo assim, só faz sentido para um pesquisador-cartógrafo acompanhar seus movimentos e não buscar suas supostas origens e essências. Nas travessias do pesquisar, deixar-se afetar pelo que encontra, tendo como bússola o corpo vibrátil, aquele sensível aos encontros, que se transforma na relação com outros, todo aquele corpo que alcança o invisível.

A partir dessa perspectiva, compõe-se com os processos vivos, vibra-se com as diferenças, coloca-se à espreita dos acontecimentos, aproxima-se dos processos, olhando-os bem de perto, e, quando necessário, usando uma lente de aumento para enxergar detalhes microscópicos. A pesquisa é uma viagem imprevisível, um campo de passagem.

Ao habitar um território de pesquisa, não se quer controlar a vida, pelo contrário, procura-se não atrapalhar seus fluxos. Busca-se entrar em sintonia com os ritmos da vida — pausas, respirações, aceleração, lentidão —, tomando cuidado para não espantar os devires, fazendo pouco barulho, sendo quase imperceptível.

Um corpo-pesquisador com certo gingado e porosidade, que percebe que os viventes se diferenciam pelo grau de abertura à vida, o quanto cada um se deixa roçar pelo mundo. O que importa é que esteja sendo possível fazer passar os afetos.

Procura-se perceber o clima de cada situação: as temperaturas, os aromas, os sabores, os regimes de luz, as cores... Sempre pelo meio, entre as coisas e os acontecimentos. Carrega-se pouca bagagem, pois é preciso estar leve para se deslocar com facilidade. Orienta-se por per-

cepções e afetos, não se segue nenhum tipo de protocolo padronizado, por entender que cada situação convoca a criação de certo tipo de plano. O que define o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade.

Um trabalho e uma pesquisa intercedidos pela arte... A arte da poesia. A arte entendida como algo que expressa relações, como estimulante da vida, sopro criador.

A partir do intercessor da poesia falada, podemos sair do plano de formas colocado, do aluno agressivo e apático, para um plano de forças, de afirmação, expansão e potência. Produz-se certa virtualização do plano instituído na escola: a poesia equivoca a temporalidade do pedagógico, o modo de falar, a questão dos afetos que não podem ser ditos. Como afirmam Maraschin, Francisco e Diehl (2011), a virtualização fluidifica as distinções instituídas, amplifica os graus de liberdade e cria um vazio motor.

A intenção da escritura foi a de colocar em cena a potência da poesia falada captada nos percursos da pesquisa; a poesia que, como intercessor no cotidiano escolar, fez (dis)funcionar algumas engrenagens e provocou (des)encantamentos. A partir do recurso da poesia falada, foi possível inventar outros modos de viver junto os tempos da escola, de se expressar, de se relacionar, de escutar e de aprender. A invenção como caminho, não como ponto final.

O tempo que predomina na escola é um tempo de urgências e nós éramos chamados a apagar incêndios¹⁷ frequentemente. A sensação era de que as demandas necessitavam pronto atendimento. Não havia tempo para pensar, discutir sobre o caso de um aluno ou sobre uma turma. *Tudo era para ontem*. Encontramos professores cansados e sobrecarregados com excesso de demandas a serem respondidas. *Tudo acaba caindo no colo da escola*, eles comentavam. Tempo que corre, acelerado. As direções de trabalho mudavam o tempo todo. As ações eram fragmentadas e interrompidas. *Aqui na escola é cada um no seu quadrado*, uma diretora nos disse. Individualismo, competição, isolamento, solidão, fracasso e ausência de sentido. Visadas medicalizantes¹⁸ e ju-

17 Expressão muito utilizada por profissionais de nossa equipe para se referir a demandas que envolvem certo grau de complexidade e respostas rápidas e resolutivas.

18 Para maiores informações sobre o assunto, ver “Fórum sobre Medicalização da

dicializantes. O foco das escolas deve ser o desempenho, medido por avaliações externas padronizadas.

Há um investimento em parcerias público-privadas, com a entrada de muitos projetos nas escolas. Projetos de dança, de capoeira, de música, de poesia falada... A maioria deles é potente, provoca brechas e rupturas no cotidiano escolar, favorece que as crianças se vejam e sejam vistas pela escola de jeitos diferentes daqueles habituais e que germinem vocações, aptidões e disposições... Mas a educação não consegue se contagiar com isso, cria nichos¹⁹ dentro da escola onde essas coisas acontecem, como catarses e espetáculos, para alimentar os indicadores. Essas ações, isoladas, não interferem no cotidiano escolar. A educação continua não sendo afetada. Alunos que não aprendem em sala de aula, mas se destacam nos projetos — situações que se repetem, mas que não provocam questionamentos nos professores, no sentido de rever quais pontos e como seu processo de educação poderia se modificar. *Nesse tipo de coisa eles são ótimos, mas no conteúdo... tudo muda!* Diz uma professora.

Nessa paisagem, marcada pelo modelo neoliberal, alguns efeitos são produzidos: perdas de autonomia de trabalho pelos professores, ausência de espaços e tempos liberados para as crianças e adolescentes (muitas escolas não têm mais horário de recreio) e redução de espaços de formação e discussão coletiva entre professores, dentre muitos outros.

Algumas questões insistem e retornam para nosso grupo no cotidiano de trabalho: o racismo, a culpabilização de alunos e famílias, o individualismo, a aceleração do tempo, a ausência de diálogos, a padronização das práticas pedagógicas, as relações cristalizadas, a negação do corpo, a ausência de espaços de expressão e de afirmação das singularidades.

Educação e da Sociedade”. Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

19 Quando fazemos a divulgação da formação de Oficinas, há uma tendência das diretoras a indicarem *professores e alunos com perfil para participar deste trabalho*.

mu
les qu
vontade
erguent ras
a não, poi
vãse tã
segura



Áudio

poema: ida ao mar*

Eu vou ao mar para ver o navio tumbeiro atracado
com a barriga podre de tristeza e fome
e da opulência dos herdeiros da casa grande

Eu vou ao mar para ver os sobreviventes da viagem secular
e acolher os subnutridos de dignidade

Eu vou ao mar para colher os ossos
e pedir aos tubarões que devolvam a lembrança dura de seu
banquete

Eu vou ao mar colher os gemidos da travessia
que atravessam a garganta das ondas

Eu vou ao mar porque tenho de ir
acariciar minha gente que balança no porão
e não chegou ainda à terra da liberdade
e dizer que vamos sair dessa

* Áudio disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eEEQ4Fm-F50&t=26>>.

Eu vou ao mar lutar contra
tempestade medrosa dos olhos
azuis dos marinheiros brancos e do comandante

Eu vou ao mar conversar com as gaiotas sobre viagens de
lucros que fizeram do mar um cemitério ancestral

Eu vou ao mar porque não tem jeito meu peito está cheio
de abismos
está cheio de algas destroços e peixes misteriosos
peixes luminosos

Eu vou ao mar com licença
odê! d'Iemanjá
enfrentar a chicotada dos ventos
e o sal e o sol abafando tudo e sugando meu suor

Eu vou ao mar ver a noite de
olhos marejados de sóis e que
soluça há mais de 400 anos

Eu vou ao mar pedir à maré cheia
que despeje no meu coração tudo o que é meu
dessa longa e interminável viagem
de ser preso de um lado retalhado do outro
e desacreditado depois

Eu vou ao mar ler nas conchas secretas
o futuro da minha gente porque
nelas a paciência escreveu a
verdade da nossa luta e a
perseverança que é preciso ter
eu vou conversar com ele pra
que acalme meu furacão suicida
contra iates grã-finos

Eu vou ao mar lançar minha rede
tecida em caminhos de fuga quilombola

pois minha falta de mim minha falta da tribo
saímos de madrugada em busca de raízes afogadas
raízes suculentas no coração da história

Eu vou amar sempre de novo
e abismado abrir as grades do mar
pra que salte na sua pele a correnteza da pulsação da terra

mu
les qu
vontade
evgent raa
a ão, poi
mãos de
segura

insua
fave
des o
pla

3

ar rib ar

Desviar o rumo na direção aonde sopra o vento... traçar novos caminhos, se deixar tocar pelos encontros, ouvir o barulho das ondas, olhar para o horizonte...

Em meados de 2013, foi feita uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a Casa Poema, instituição criada pela escritora e atriz Elisa Lucinda, que se dedica ao ensino da Poesia Falada — próxima do cotidiano, dita como numa conversa e com entendimento do texto.

A partir dessa parceria, foi oferecida aos profissionais do PROI-NAPE a composição de uma turma, através de um projeto chamado “Versos de Liberdade”, financiado pela Fundação Ford²⁰, cuja proposta era trabalhar os temas do preconceito e da discriminação racial por meio da poesia falada.

20 A Fundação Ford é uma entidade sediada na cidade de Nova York, Estados Unidos. Segundo seus instituidores, foi criada para financiar programas de promoção da democracia e redução da pobreza. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Ford>. Acesso em: 21 nov. 2020.

A partir daí, alguns desses profissionais, dentre os quais me incluo, incorporaram o recurso da poesia falada e estão desdobrando esse trabalho nas escolas até hoje.

Não desconsidero que o contato com esse trabalho aconteceu num momento em que a gestão da educação, em todos os âmbitos, investia vigorosamente em parcerias com instituições privadas, o que aponta para importantes tensões nos rumos das políticas públicas. Segundo Theresa Adrião, citada por Orsi (2016), utilizar a expressão “parceria público-privada” para se referir a esses processos é inadequado, pois se trata de uma verdadeira subordinação da educação pública brasileira ao setor privado, com fins de lucro. Essa transferência da gestão educacional pública para o setor privado se assenta em discursos que proclamam a ineficiência da gestão pública, condição que justificaria a compra de serviços educacionais ofertados pelo setor privado, de forma extremamente sedutora e com promessas de qualidade²¹.

Quando esse projeto chega ao PROINAPE, muitos colegas olham com desconfiança: *temos tanta coisa boa na rede que não é aproveitada, que não ganha destaque, tanto professor qualificado, com experiências in-críveis e conectadas com a realidade das escolas... Mas que não são valorizados pela gestão, que prefere investir na compra de projetos de fora! Esse deve ser mais um projeto...*

Ainda que compartilhando de uma visão crítica à incorporação da lógica privada no setor público, considerei que esses projetos não são bons ou ruins em si, e que as discussões sobre os rumos da política educacional precisavam ganhar amplitude em outros fóruns. Por conta do meu interesse pela poesia e por abordagens intercedidas pela arte, decidi me inscrever na turma.

No primeiro encontro do projeto, a Casa Poema explicou o formato de trabalho: iríamos escolher um poema, que nos acompanharia durante a Oficina, e trabalhar na sua expressão e memorização. O projeto teria a duração de aproximadamente dois meses e meio, com encontros semanais, e se encerraria com um recital, no qual todos os participantes apresentariam os poemas trabalhados. O objetivo dessa

21 Para maiores informações, ver: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/651/relatorio-revela-privatizacao-da-educacao-publica-no-pais>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

proposta era que *a poesia fosse falada como numa conversa, da forma mais natural possível e próxima do cotidiano, bem diferente do como era habitualmente declamada, num tom solene, com a postura ereta, empostamento de voz e distanciamento afetivo do que estava sendo dito*. O processo de decorar poemas, para a Casa Poema, não era compreendido como uma tarefa mecânica, mas como uma prática repleta de afetos e de produção de sentidos, já que *decorar tem origem na palavra latina cor, que significa coração, então seria algo que passa pelo coração*. A divulgação desse projeto para formação de turmas costuma ser feita através de recitais, nos quais os interessados podem se inscrever.

Não conhecia essa forma de dizer poemas. A sensação era a de que as palavras se aproximavam de mim, ganhando vida. Conseguia ver as imagens do poema e entender o que era dito com mais facilidade. Um jeito diferente de falar, com sentimento, e que chegava de outro jeito também. Chegava bem perto. Provocava riso e lágrimas. Espanto e encantamento. Fui descobrindo que alguns poemas diziam coisas que eu queria dizer, mas que não conseguia colocar em palavras. Eles portavam minhas vozes.

Através da leitura do poema, a Casa Poema trabalhava o entendimento do texto como um todo, e de cada uma de suas partes. Como porta-voz do poema escolhido, o participante era convidado a expressar o que o poema estava querendo lhe dizer. Para tal, fazia um mergulho nas palavras, na tentativa de compreender o texto, acessar as ideias principais e expressá-las, no exercício de buscar ressonâncias entre o texto e os afetos e as emoções mobilizados.

Os professores da Casa Poema interviam na construção desses percursos pelos participantes, sugerindo verbalmente mudanças no modo de expressão dos poemas e/ou confirmando algumas direções escolhidas. Trabalha-se com cada participante, individualmente, no grupo. Há um pedido de silêncio e atenção, *pois aquilo que está sendo trabalhado com o colega pode servir a outros*.

A proposta é que cada um construa a sua própria forma de dizer o poema, trazendo suas opiniões e recursos, tais como tom de voz, olhar e gestos que emprega no cotidiano. *Não se trata de encarnar um personagem, e sim mergulhar em si próprio, no sentido de acessar os sentimentos que o poema lhe convoca*.

Aos poucos, fui me dando conta da delicadeza desse trabalho: algumas integrantes desse coletivo relataram constrangimento e exposição com as intervenções dos monitores. Como intervir na expressão dos poemas sem desvalorizar o percurso do outro? Como sustentar as tensões mobilizadas nesse processo de trabalho sobre os nossos modos de viver e de nos relacionar com os outros?

[...] Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “vem por aqui”!
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se levantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

Ao dizer o poema²², sentia uma energia circulando pelo corpo, acompanhada de calor. Ganhava mais força para afirmar escolhas e opiniões. Expressar esse poema me ajudou a fazer deslocamentos interessantes na vida.

Logo após o encerramento dessa turma, eu e duas colegas de equipe começamos a pensar em desdobrar essa proposta com alunos e professores das escolas de nossa área. Elaboramos um material sobre os procedimentos dessa metodologia²³. Não sugerimos alterações, mas nos preocupava o modo como essas intervenções, especialmente as sugestões de mudanças, seriam recebidas pelos professores. Começamos a pensar também nas contribuições dessa ferramenta para os processos de aprendizagem.

Avaliamos que seria interessante um trabalho de aquecimento e preparação do corpo, que pudesse favorecer a expressão do poema,

22 *Cântico negro*, de José Régio.

23 Existiam procedimentos, relacionados a certo modo de fazer criado e desenvolvido pela Casa Poema, que passaram por várias mudanças ao serem incorporados e desdobrados. As direções que nos movem são direções éticas, que foram mantidas e estão contempladas no último capítulo.

através da intensificação de alguns gestos realizados ao falar o poema e experimentar outras possibilidades expressivas. Aqui nos inspiramos no esquizodrama, que, de acordo com Baremblytt (2010), trata-se da montagem de dispositivos técnicos que têm por objetivo uma esquizoanálise praticada com recursos tomados da arte, do teatro, da pedagogia, da psicoterapia, dentre outros. Um adolescente que fala com a postura curvada intensificaria essa postura ao máximo, e depois experimentaria uma postura mais expansiva e aberta, por exemplo. Também realizamos uma pesquisa de poemas, no sentido de criar um acervo para futuras Oficinas.

Continuamos envolvidas com a poesia falada, participando, a princípio, de turmas realizadas pela Casa Poema, e, em seguida, desdobrando a proposta nas escolas, por meio de Oficinas com professores e alunos, formadas a partir do interesse e de ações com a poesia falada dentro de outras frentes de trabalho do setor²⁴.

A escolha da poesia como intercessor envolve uma aposta de que a sua potência como dispositivo é a “sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado de criar, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos que procuram explicar dando a tudo o mesmo sentido” (BARROS, 1997, p. 189). A poesia falada, ao se instalar na máquina da escola, pode descompassar, desarranjar um modo de produção; aticar o prazer e a alegria.

Esse projeto aguçou minha curiosidade, despertou uma vontade de fazer coisas diferentes nas escolas e percorrer outros caminhos para me aproximar de alunos e professores; através dele, me encontrei com a força da palavra falada. Portelli (1997) nos diz que a linguagem não se reduz à dimensão escrita (grafemas, sílabas, palavras e sentenças), mas é formada por outros conjuntos de traços, tais como tom, volume e ritmo do discurso, que carregam significados e conotações sociais irreproduzíveis na escrita.

²⁴ Começamos a desenvolver esse trabalho em 2015, com Oficinas de poesia falada junto a alunos e professores da quinta CRE. Até 2017, investimos nesse formato, envolvendo professoras de sala de leitura e alfabetizadoras, e estudantes do segundo segmento do ensino fundamental (sexto ao nono ano). Atualmente, estamos desenvolvendo um projeto de Poesia Falada/Festival *Slam*, que incorpora as batalhas de poesia no diálogo com as trajetórias poéticas já constituídas pelo setor.

O impacto que a poesia falada passou a me causar é estrondoso: despertou interesse para a questão da oralidade e a abertura de outros encontros com essa poesia. *Slams*, *saraus*, *cordel*... Usinas de poesia oral potentes, que ampliam e confirmam a força de um dizer incorporado. Palavras afiadas, que cortam, ferem, cicatrizam e marcam a pele.

Nesse momento, não me proponho a fazer uma ampla discussão sobre a temática da oralidade, mas sim abordar certo clima que se produz nessas práticas.

De acordo com Calvet (2011), existe uma diferenciação entre dois tipos de *corpora*, que definem dois tipos de sociedades: as sociedades de tradição oral e as sociedades de tradição escrita. Neste último tipo, há uma valorização dos processos de leitura e escrita: aqueles que não sabem ler e escrever são vistos de forma negativa; o não conhecimento da escrita é associado à estupidez, vulgaridade, grosseria e incultura. Além disso, entende-se que toda construção de conhecimento deve necessariamente passar pela escrita. Essas direções só se afirmam e fazem sentido no interior de uma sociedade de tradição escrita; nas sociedades de tradição oral, a situação é bem diferente.

O desprezo latente pelas sociedades sem escrita tem suas origens na oposição entre arte popular e arte sofisticada, surgida na atmosfera intelectual do Romantismo europeu de princípios do século XIX. A oralidade é a propriedade de uma comunicação realizada sobre a base privilegiada de uma percepção auditiva da mensagem, e a escrituralidade se efetiva na percepção visual da mensagem. Considero oportuno apontar que a tradição oral não exclui a presença de representações gráficas. Sendo assim, tradição oral e escrita designam duas formas diferentes de comunicação linguística, que, por sua vez, definem duas formas de sociedade. Mas Calvet (2011) destaca que essas denominações não são suficientes, pois contemplam apenas os extremos de um leque de possibilidades, e segue propondo algumas outras definições de sociedades mais específicas. Dentre estas sociedades, aquelas nas quais se introduziu recentemente a prática alfabética, pela via de uma língua diferente da língua local, que se impõe como oficial através de processos de colonização de países da África e da América Latina. Nesse caso, a introdução da escrita em uma sociedade de tradição oral se configurou como um fator de destruição.

Em nossas sociedades ocidentais, o saber validado sobre a língua é aquele que se encontra escrito nas gramáticas, nos tratados de estilística e nos dicionários. As sociedades de tradição oral demonstram um saber comparável, igualmente elaborado, mas que se transmite de outras formas, por jogos linguísticos propostos às crianças, por exemplo. A partir de estudos e pesquisas que se aproximaram dessas sociedades de tradição oral, podemos desmistificar a crença generalizada de que as sociedades de tradição escrita seriam superiores às aquelas de tradição oral, consideradas primitivas e rudimentares.

Portelli (1997), ao diferenciar as fontes orais e escritas nas pesquisas acadêmicas, destaca a subjetividade do expositor como elemento precioso e diferencial das fontes orais, que nenhuma outra fonte possui em medida igual. O autor critica posturas de pesquisadores que depreciam e supervalorizam as fontes orais: em ambos os casos, as qualidades específicas dessas fontes não são acessadas.

Os documentos de história oral são produzidos numa relação entre entrevistador e entrevistado, na qual ambos estão envolvidos. Nesse ponto, ressalta-se a importância de acolher e aceitar o informante, privilegiando o conteúdo e forma de narrativa escolhido por este em relação ao que o pesquisador quer ouvir. O interesse da história oral não se direciona para a veracidade dos fatos históricos, mas para os modos singulares como cada um vivenciou tais fatos.

Uma roda de leitura de cordel acontece numa praça de uma cidade do interior de Pernambuco. Os presentes acompanham cada palavra do texto atentamente. As histórias, cheias de reviravoltas, assumem o centro da vida. O tempo passa e a gente nem vê. Não dá vontade de ir embora. Uma interação e aproximação entre narradores e ouvintes, um campo de afetação mútua.

As leituras de folhetos de cordel são coletivas e feitas em voz alta, o que favorece a participação de pessoas que desconhecem a língua escrita. O narrador precisa ter fluência, ritmo, tom de voz e entonação, para que se crie um campo de certa magia e encantamento. Como nos diz Galvão (2002), na leitura de cordel, o esquema narrativo é mais importante que os detalhes dos conteúdos das narrativas. Prazer, leveza e alegria acompanham esses encontros, e há criação de um corpo coletivo comum.

A memorização do texto pelo narrador faz parte de um processo de apropriação textual. A narração de folhetos de cordel pode ser feita por pessoas analfabetas, condição que amplia o alcance dessa linguagem.

No tempo da pesquisa e da escrita da dissertação, entrei em contato com textos de Paul Zumthor, importante medievalista, crítico literário, historiador da literatura e linguista. A partir de suas vivências na infância ouvindo canções entoadas nas ruas e becos parisienses, Zumthor (2014) se dedicou a estudar as vibrações e ressonâncias produzidas entre o ouvinte/leitor e um narrador/autor nos processos de leitura e performance. Ele afirma que o leitor/ouvinte é ativo no ato da leitura/escuta, destacando o papel do corpo nesses processos; uma presença que se atualiza por percepções sensoriais do texto literário escrito/falado e pelo prazer que emana dessa experiência.

O autor desenvolve a ideia de performance como “uma realização poética plena: as palavras são tomadas num conjunto gestual, sonoro circunstancial, tão coerente (em princípio) que, mesmo distinguindo mal palavras e frases, esse conjunto como tal faz sentido” (ZUMTHOR, 2014, p. 87). A voz tem uma particularidade e concreitude: é expansão da corporeidade — peso, calor e volume real do corpo. Corpo e voz se unem para expressar um texto poético. A presença ativa de um corpo se constitui como elemento irreduzível da performance, de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo, e que ouve, vê, respira, abre-se ao perfume, ao tato das coisas.

O poema na página não está terminado. A leitura lhe dá vida. O poema na página é um mapa, mas não é o destino. Ele precisa de você para seguir sua jornada e transformar-se num poema²⁵ (Kate Tempest).

Entre em contato com as batalhas de poesia, os *slams*, através de alguns vídeos do *Slam Resistência*²⁶, no qual poetas, jovens em sua maioria, expressavam poemas autorais de um jeito muito forte

25 Disponível em: <<https://blog.estantevirtual.com.br/2016/11/30/poesia-e-escrita-ou-falada/>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

26 O *Slam Resistência* acontece toda primeira segunda-feira do mês na Praça Roosevelt, em São Paulo, e vem na sintonia dos protestos, dos movimentos sociais e do enfrentamento político ativo em defesas culturais/sociais, socioambientais e contra a truculência do estado para com os manifestantes! Disponível em: <<https://www.facebook.com/slamresistencia/>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

e impactante. Fiquei encantada com essas expressões poéticas e comecei a procurar por esse movimento no Rio de Janeiro, chegando ao *Slam* das Minas²⁷:

Palavras silenciadas por tanto tempo brotam como pedras
Palavras-pedras, pedras-palavras
Palavras que se soltam do corpo e ocupam a rua
Palavras querem dizer
Palavras querem ocupar
Palavras querem ouvidos para ouvir
Palavras querem ecoar [...]
A palavra contagiou
A palavra incendiou a praça²⁸

Essas batalhas estão conquistando um espaço cada vez maior em vários estados brasileiros, adquirindo força e popularidade. Mais do que as palavras ditas, chamou minha atenção as performances dos jovens poetas, que expressavam vivências cotidianas. Os temas escolhidos eram diversos, mas a maioria se relacionava a certa denúncia de preconceitos de diversas ordens (racial, de gênero, orientação sexual, religião etc.) e de problemas que afetam a periferia, tais como violência policial e morte prematura de jovens.

De acordo com D'Alva (2014), podemos definir o *poetry slam*, ou simplesmente *slam*, de diversos modos: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural e artístico, que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo.

²⁷ *Slam* das Minas RJ é definido como uma brincadeira lúdico-poética para desenvolvimento da potência artística de mulheres, lésbicas, queer, agender, não binárias e trans. Disponível em: <<https://www.facebook.com/slamdasminasrj/>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

²⁸ Trecho de um poema de minha autoria escrito logo após este encontro.

As raízes do surgimento das batalhas de poesia se encontram na cultura hip-hop, também conhecida como cultura de rua, nascida nos anos de 1970, no sul do Bronx, em Nova York. Por conta de diversos fatores, esse bairro sofreu intensas transformações nesse período. O cenário era caótico, com prédios em chamas, ruínas, violência, tráfico de drogas e gangues de rua. Neste contexto, D’Alva (2014) destaca que o hip-hop nasce em uma festa de rua, a chamada *block party*, como uma explosão, uma resposta de um corpo social doente, que insiste em estar vivo e resiste às investidas de mortificação impostas pelo poder público.

Em meio ao ambiente conflituoso, muitas das gangues de rua existentes, influenciadas pela luta pelos direitos civis americanos, transformaram seu foco de ação e se converteram em gangues de dança, grafite ou “equipes de som e dança”, que disputavam territórios e poder através da arte, mas ainda travando “batalhas”, no impulso da sobrevivência.

Segundo a autora, a cultura hip-hop e seus elementos surgem como uma fresta no tempo e um território livre onde o conflito, a convivência e a celebração se apresentavam como diálogo efetivo e superação das condições sociais nas quais se encontrava toda uma comunidade de excluídos.

Numa tentativa de popularização da poesia falada, em contraposição aos fechados e assépticos círculos acadêmicos, surge, em 1986, num bar de jazz em Chicago, o primeiro *poetry slam*, organizado pelo poeta e operário da construção civil Mark Kelly Smith, em colaboração com outros artistas. Foi nesse ambiente que o termo foi criado, emprestando a terminologia *slam* dos torneios de *baseball* e *bridge*, primeiramente para denominar as performances poéticas, e, mais tarde, as competições de poesia. Em seguida, esse gênero cresceu vertiginosamente, e se espalhou não só por Chicago, mas por outras cidades dos Estados Unidos e do mundo. Desde 2002, acontecem campeonatos internacionais de *slam*, que reúnem poetas do mundo inteiro, partilhando interesses comuns e se organizando coletivamente em comunidades regidas sob um conjunto mínimo de normas e regras. Um princípio considerado fundamental é o microfone aberto; o *slam* deve estar aberto a todas as pessoas e a todas as formas de poesia.

Embora existam variações na forma como os *slams* são realizados, há três regras fundamentais que são mantidas: o poema deve ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo; deve ter no máximo três minutos; e não devem ser utilizados recursos cênicos, tais como figurinos, adereços e acompanhamento musical. A primeira regra favorece a autorrepresentação. As duas seguintes convocam aos participantes uma máxima exploração do corpo e da voz, já que dispõem de um tempo reduzido para comunicar ideias e provocar sentimentos no público, sem contar com a ajuda de recursos cênicos. Os poetas só dispõem de seus corpos e de suas vozes para compor as performances poéticas. Nesse sentido, há um complexo trabalho artesanal em jogo para conseguir dar vida e visibilidade às palavras, para que os poemas se tornem presentes para o público. Tom de voz, volume, respiração, ritmo e gestos são intensamente trabalhados pelos poetas na criação das performances poéticas.

A partir de uma aproximação inicial com o movimento hip-hop, meu olhar para a dimensão de disputa se transformou: estranhava esta configuração no sentido de que não caberiam avaliações e competições dentro de um recurso intercedido pela arte. Além do mais, os *slams*, que inicialmente têm como mote a competição, tomam a proporção de uma celebração, onde a palavra é comungada entre todos, sem hierarquias.

Os saraus de poesia são espaços de encontro para leitura e expressão de poemas. Há uma infinidade de saraus espalhados por todas as regiões da cidade do Rio de Janeiro, de todos os tipos e para todos os gostos: CEP 20.000, Corujão da Poesia, Pelada Poética do Leme, Sarau do Escritório, Poeta Saia da Gaveta, dentre outros. Os frequentadores desses espaços descrevem que *se divertem com as palavras, que é mais do que uma terapia, é libertador*.

Como estes encontros rebatem no trabalho e na pesquisa?

Há uma valorização da oralidade, em suas riquezas e minúcias; uma confirmação da aposta no coletivo, em criar modos de estar junto, em

fazer grupos, acompanhados de prazer, leveza e alegria; um movimento de incluir e estar acessível a todos que queiram participar das Oficinas, inclusive alunos analfabetos; uma afirmação da presença do corpo em sala de aula; um olhar atento às nuances expressivas, se deixando tocar pela força e beleza do humano, que, mesmo em condições adversas, consegue produzir e celebrar, aproximar a poesia da vida e a vida da poesia, no sentido de facilitar trânsitos e fluxos; uma valorização da questão da autoria dos textos poéticos e da própria existência; e uma afirmação da circulação de vozes, tanto na pesquisa, como nas Oficinas.

As expressões e movimentos apresentados evidenciam a *poiésis*. A performance em sua afirmação já desestabiliza, solta amarras, envolve correr riscos, experimentar derivas e desvios.

A escuta intercedida pela arte se abre à multiplicidade de vozes, se mistura, se con(funde), se descobre, se estranha, (des)forma a formação do psicólogo, sustenta as aberturas. Seguindo Antonio (2009), podemos reconhecer o mundo como texto polissêmico, multívoco, como tessitura de muitas vozes e sentidos, com diversidade e unidade. Como tecido de interações e interdependências, com margens que se movem — para fora e para dentro. Um texto feito de textos, com diferentes níveis de realidade: alguns organizados como síntese de múltiplas determinações; outros, como cruzamento de múltiplas possibilidades.

mu
les qu
vontade
vontade
a não, pois
segunda



Áudio

*brecha poética n° 2: uma voz**

O silêncio de uma voz. Sua textura, urgência do respiro, espessura concreta. O abraço de uma voz. O sopro da voz é criador. Cria mundos e novas relações com aqueles que já existem. A voz é querer dizer e vontade de existência. Lugar de uma ausência que se transforma em presença. A voz ultrapassa a palavra e nos carrega para o meio da vida. Oralidade não é falta de escrita, incompletude. Estágio anterior à palavra escrita. É afirmação, posicionamento no mapa existencial. Quantos quilômetros uma voz consegue percorrer? Ela encurta distâncias e nos aproxima de quem está longe. O que não cabe numa voz? A voz pode nos remeter a lugares em que não estamos agora, a partir do ponto em que nos situamos. Visitar a infância e olhar para a menina que se foi. Se conectar com uma ancestralidade daqueles que nos precederam. A voz nos desloca, emociona, provoca, acalma, agita. É quase sempre uma relação com o fora. Tem um destino-atalho. Traça percursos, comporta camadas de sensibilidade e concretudes poéticas. Aciona sensorialidades. Pela voz, podemos sentir a vibração da vida que habita cada um. Podemos sentir o outro. A voz nos toca através de um sopro.

mu
les qu
vontade
evgent raa
a ão, pã
mã
8. mela

4

amar ar

Andei por andar, andei e todo caminho deu no mar²⁹...

4.1 Primeiro enlace: Encontros com a poesia e seus efeitos

Me alimentar do que me frustra,
digerir cacos de vidro pra parir,
em meio a espasmos
alguém com quem eu me divirta,
uma mulher que exista,
e diga a que veio³⁰.

Digerir cacos de vidro, o que seria isso? Perguntamos a ela. Rita responde, com tristeza nos olhos, que digere cacos de vidro todos os dias. Lágrimas e silêncios. Rita divide conosco sua luta de quase dez anos contra um câncer terminal: está cansada, mas ama viver, traba-

29 Frase da letra de música *Quem vai pra beira do mar*, composição de Dorival Caymmi.

30 *Ando cansada de tantos concertos*, de Maria Rezende.

lhar, e se sente muito viva dentro da escola. Uma professora diz que, quando está passando por momentos difíceis, prefere escolher coisas alegres, para esquecer um pouco dos problemas, e sugere que Rita escolha um poema mais alegre. Rita não aceitou a sugestão, afirmando encantamento pelo texto poético escolhido e disposição em trabalhá-lo na oficina. A equipe fez coro à sua fala, elogiando sua disposição corajosa e afirmando o acolhimento e valorização de diferentes posições como uma direção importante desse trabalho. A poesia pode nos ajudar numa conexão afetiva e no fortalecimento para enfrentar situações difíceis.

Os grupos que se formaram nas Oficinas se configuraram como espaços intensivos de circulação de vozes, afetos e experiências.

A partir de um ambiente que acolhe o que aparece no grupo, sem julgamentos, muitos se sentem à vontade para compartilhar experiências pessoais, inclusive aquelas que envolvem sofrimento. Algumas professoras e adolescentes afirmaram que o grupo tinha uma função terapêutica. O fato de poder colocar algumas coisas em palavras, por si só, pode produzir efeitos benéficos.

Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: “vem por aqui!”?

Esta oficina está sendo muito importante para fortalecer minha autoestima, uma professora diz. Ela tinha gostado de um poema grande³¹ e disse que estava com medo de escolhê-lo, por acreditar que não conseguiria decorá-lo. A partir de certo encorajamento da equipe, ela decidiu ficar com o poema e conseguiu decorá-lo.

A partir das Oficinas, algumas professoras afirmaram se sentirem mais fortalecidas e potentes na vida e na sala de aula.

Quero sangrar somente o que a natureza me exigir
Meu corpo

31 *Cântico negro*, de José Régio.

Meu território!
[...] Ouço a música que eu quero
Visto a roupa que eu quero
Trepo com quem eu quero
Com quem EU quero
Entende? [...]

Uma adolescente do oitavo ano disse o poema³² e compartilhou de forma emocionada com o grupo que vivia situações de desigualdade em relação aos seus irmãos; por ser a única filha mulher, era obrigada por seu pai a desempenhar sozinha todas as tarefas domésticas. Ela contou que esse trabalho com a poesia estava lhe ajudando a enfrentar esse tipo de situação, a partir de um entendimento de que a desigualdade entre homens e mulheres não era algo natural e sim uma construção social. Ela disse que estava se sentindo *mais forte e empoderada*.

A partir dessa e de outras falas, conversamos sobre as possibilidades de diferir de grupos de familiares e de amigos. Um aluno disse que era muito difícil fazer isso: às vezes, mesmo não querendo fazer algo, acabava cedendo à pressão dos amigos, por desejar pertencer ao grupo. Alguns abordaram a importância de expressar sua própria diferença, sendo *coerente com o que se é e com o que se quer*. Também se falou que os processos de socialização dos meninos dificultam ainda mais a afirmação das singularidades.

Uma das potências do recurso da poesia falada é favorecer certo fortalecimento dos alunos e professores, no sentido de afirmarem suas escolhas e caminhos, em conexão com seus desejos e singularidades. Não é raro nos depararmos com ambos se colocando de forma diferente na vida. Presenciamos movimentos de expansão desses corpos, movidos por uma energia poética.

Bom dia Terra!
Bom dia capim verde!
Bom dia barro vermelho molhado!

32 *Meu território*, Andreia Morais.

* Áudio disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eEEQ4Fm-F50&t=26s>>.

Na primeira leitura do poema³³, o adolescente lia bem devagar, fazendo um esforço muito grande para reconhecer as letras e palavras. Ao longo dos encontros, trabalhamos com ele o entendimento de cada trecho do poema e acompanhamos sua leitura e memorização do texto. Esse aluno demandou mais tempo e investimento da equipe do que outros alunos. Mesmo com todas as dificuldades, ele conseguiu decorar o poema e apresentá-lo no recital. Os professores se mostraram extremamente surpresos com sua apresentação. A partir dessa experiência, me dei conta de que alunos analfabetos e com dificuldades na alfabetização podem participar das turmas de poesia falada, que também se configuram como oportunidades de trabalhar a leitura e interpretação de textos e ressignificá-las.

Primeiro o ferro marca a violência nas costas
Depois o ferro alisa a vergonha nos cabelos
Na verdade o que se precisa é jogar o ferro fora
e quebrar todos os elos dessa corrente de desesperos³⁴

Respirações suspensas. Pedro fala alto, com uma força desconhecida. Todos se calam. As palavras parecem se libertar do seu corpo. Pedro raramente fala no grupo. Quando o faz, sua voz é baixa, como se falasse para ninguém lhe ouvir. Sua postura é curvada e o olhar quase sempre se direciona ao chão. Sua professora transborda em lágrimas e sorrisos, e diz que está conhecendo um novo aluno, bem diferente daquele que encontra todos os dias.

Essas cenas nos indicam que, através da experimentação com a poesia falada, os alunos puderam ocupar posições bem diferentes daquelas que costumavam ocupar, lugares de expressão, de potência e de força. O primeiro aluno era conhecido pelas suas dificuldades de aprendizagem, e o segundo era descrito pela professora e pelos colegas como *tímido, sonso, misterioso e melindrado*.

A partir dessas e de muitas outras experiências, percebemos que o recurso da poesia falada favorece a desconstrução de alguns rótulos/estereótipos colados aos alunos, permitindo que eles se vejam e sejam

33 Poema de Solano Trindade.

34 *Ferro*, de Cuti.

vistos de outras maneiras, visões estas mais ampliadas e conectadas com a complexidade do humano. Na escola é muito forte e presente um discurso essencialista, que define a si mesmo e ao outro por uma essência imutável, que nos reduz e simplifica. As experiências poéticas provocam rupturas nesse modo.

A ocupação de novos lugares pode favorecer aproximações com professores e colegas, que relatam certo espanto diante desses deslocamentos. No entanto, infelizmente, esses movimentos, na maioria das vezes, não contagiam a escola, ficando restritos a alguns grupos de alunos e professores que participaram das Oficinas.

Essas vivências também podem disparar processos de singularização, que, como nos apontam Guattari e Rolnik (2007), produzem uma dissidência naquilo que é hegemônico e são da ordem da abertura; algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam de todos os lados.

Mas onde já se ouviu falar
Num amor à distância,
Num (tele-amor)?!
Num amor de longe...
Eu sonho é um amor pertinho
Um amor juntinho...
E, depois,
Esse calor humano é uma coisa
Que todos — até os executivos — têm³⁵ [...]

Dia de avaliação de uma oficina. Uns sorrisos, algumas lágrimas. Uns dizem que estão *viciados em poesia*. Saudades é uma palavra presente. Um aluno disse que mudou muito depois desse trabalho: *só pensava em dar porrada nos outros, agora me sinto mais tranquilo e me relaciono melhor com os colegas*.

35 *Bilhete com endereço*, de Mário Quintana.

[...] Julgue o beck que eu fumo, o copo que eu tomo
Tudo que eu consumo, a mina que eu como
Diga que sou um demônio³⁶ [...]

Paulo diz o trecho dessa música com certa arrogância. Ele é o cara, popular entre os colegas, principalmente entre as garotas, gíngua, faz piadas, caras e bocas. Fico sabendo que os professores queriam transferir o aluno da escola por conta de seu comportamento, e circulavam boatos de que ele *estava envolvido com coisas erradas*. Uma imagem conhecida aparece, como um destino que se repete.

Combinamos com ele de trabalhar a letra escolhida inteira na oficina. Aos poucos, Paulo foi se interessando pela proposta: era o primeiro a chegar e o último a ir embora dos nossos encontros. O adolescente se engajou num processo de refinamento expressivo, acionando afetos e mergulhando nas palavras, pausas e sensações trazidas pelo texto. Uma sinalização importante no percurso, uma imagem que se distorce, um aluno que é capturado pela força das palavras e passa a trilhar outros caminhos.

Ao participar de um encontro de uma oficina com profissionais do NIAP/PROINAPE/SME, Paulo se apresentou ao grupo dizendo que não era um aluno quieto e que a poesia o tinha transformado. Ele contou que não expressava seus sentimentos, e que escrever poemas era como um desabafo: *soltei tudo que estava dentro de mim*. O adolescente relatou que escreveu um poema sobre um grande amigo que morreu recentemente numa incursão policial. Paulo disse que leu alguns poemas para sua mãe, que ficou surpresa e orgulhosa, e passou a falar coisas para ele que não dizia antes.

Ele disse a letra de música trabalhada na oficina, sentou-se na roda e perguntou espontaneamente para o grupo o que eles acharam do texto e do jeito como ele o disse. Uma professora respondeu que a letra convidava os educadores a saírem da hipocrisia e a encararem a realidade dos alunos. Um psicólogo do grupo perguntou se ele sofria preconceito dos colegas por gostar de poesia. *Meus amigos ficam me zoando, dizendo, que isso? Tô te estranhando!* Ele respondeu.

36 *Nirvana*, de Felipe Ret.

O encontro com a linguagem da poesia falada não virou esse aluno do avesso, no sentido de modificar completamente seus modos de viver, mas produziu uma abertura a partir da experimentação de outros lugares além daqueles já conhecidos: do aluno *agressivo, desafiador, envolvido com coisas erradas, líder negativo e desinteressado*. Essa imagem pôde se distorcer, se transmutar: ao dizer poemas, o aluno se mostra sensível, expressivo e interessado, mergulha nas palavras, se agarra a elas, se encanta com elas. As palavras são suas armas para combater a hipocrisia. Palavra como denúncia. Palavras que ferem. Palavras que curam suas dores, que cicatrizam feridas. Falar para desabafar, para esvaziar, para desbaratar, para se aproximar. Para questionar o mundo e seus absurdos, suas contradições. Palavras que produzem movimentos, que levam a outros lugares. Palavras pra desafiar, pra chocar, pra causar. Uma potência desconhecida floresce.

Quando falo de processos de singularização, me refiro aos deslocamentos produzidos, que às vezes são sutis e microscópicos. Inventar modos de existir envolve transformações de padrões e hábitos, que se repetem ao longo dos anos e nos deixam com certa sensação de que nada muda, de que tudo é sempre igual. Essas mudanças incluem se desconhecer, se deixar levar pela força da poesia, questionar e estranhar a si mesmo. Tudo isso num espaço de durezas, estabilidades e padronizações. Inventar modos de viver junto faz parte desses processos.

Parceria

É a coisa mais importante de todas as coisas [...]

É a rede de proteção contra tudo que é ruim

Você tropeça, cai

Mas não se espatifa no chão

É como rezar e ser atendido

É a temperatura certa³⁷ [...]

O grupo se dispersava com facilidade, rolavam muitas brincadeiras e chacotas entre eles e muitos demonstravam vergonha de falar em público. Uma pista era que essa vergonha tinha relação com o fato de

37 *Parceria*, de Maria Rezende.

que o grupo era muito exigente com cada um, qualquer dificuldade ou deslize se tornava motivo de piada, e, além disso, os alunos não estavam habituados a ocuparem lugares de expressão. Presenciamos muito medo de errar e uma desqualificação intensa de uns em relação aos outros. Uma adolescente não conseguia parar de rir quando convocada a dizer o poema. Trabalhamos a necessidade de desenvolverem uma atitude de valorização de todos como condição para o trabalho acontecer, afirmando que todos nós temos dificuldade em algum ponto. Eles foram se tornando mais cuidadosos uns com os outros, vibrando com as conquistas alcançadas pelo grupo e apoiando aqueles que encontravam obstáculos no caminho.

Nas Oficinas com alunos, fomos percebendo a necessidade de trabalhar *a arte de viver junto no espaço escolar*, considerando que as vivências coletivas não são valorizadas e consideradas geradoras de questões e análises numa perspectiva ética. *Aprender em grupo, construir coletivamente, dialogar, se relacionar* envolve doses de disposição e disponibilidade. Como trabalhar em grupos?

O encontro não só entre pessoas diferentes, mas com modos de existir diversos, produz um campo de indagações e confrontos, que se espalha, criando brechas onde antes tudo estava cimentado, provocando a abertura de mundos e a ativação de diferenciações incessantes. Nesse caso, o grupo se afasta cada vez mais do modo indivíduo e passa a ser um gerador de diferenças. Considero que essa direção de trabalho é muito importante numa escola muitas vezes marcada pelo individualismo e pela solidão.

A gente se entrega ao risco
arrisca a pele,
perde o rumo no prazer dessa desorientação
A gente quer explodir e não pode
quer se conter e não sabe³⁸

As ondas viajam grandes distâncias até atingir a costa, em um movimento de propagação; “o que a coisa social, como a coisa vital,

38 *Contágio*, de Bruna Lombardi.

deseja acima de tudo, é propagar-se e não organizar-se” (THEMUDO, 2002, p. 54). Nas Oficinas, muitos professores compartilharam, com empolgação, que estão lançando mão do recurso da poesia falada em sala de aula. Esses desdobramentos são múltiplos e potentes.

Quero ensinar esse jeito de dizer poemas para outros alunos, para que eles também tenham acesso. Mesmo saindo da escola, posso continuar vindo aqui para dar Oficinas de poesia falada, disse um adolescente do nono ano que participou de uma oficina. Outros também expressaram esse mesmo desejo. As sementes estão espalhadas pela sala. Esperança tem espera no nome.

Nossa equipe foi convidada a participar de recitais em algumas escolas, organizados por professoras que participaram das Oficinas. Foi muito bacana presenciar a germinação de práticas poéticas.

Esse recurso da poesia falada envolve elevado potencial de contágio. Themudo (2002) afirma que a palavra contágio diz sempre de uma invenção singular, propagada imitativamente de um indivíduo a outro. Mas quando ele imita, já coloca traços singulares nessa imitação; ao imitar um ponto de singularidade, modifica esse ponto e a si mesmo. Portanto, toda imitação tem um componente de invenção.

Lá, na úmida senzala,
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão ...

Uma professora negra lê esse poema³⁹ numa oficina. Consigo ver todas as imagens do poema. O tempo parece que parou. As lágrimas transbordam pela sala. Todos acompanham, ninguém pisca. *Eu não entendo... Tanto preconceito, tanto sofrimento... É só a cor da pele,* ela diz.

Sou negro
Meus avós foram queimados pelo sol da África

39 *Canção do Africano*, de Castro Alves.

minh'alma recebeu o batismo dos tambores, atabaques,
gonguês e agogôs
Contaram-me que meus avós vieram de Luanda
Como mercadoria de baixo preço⁴⁰ [...]

Numa oficina com alunos, oferecemos exclusivamente poemas sobre racismo e negritude para escolha. Fomos explorando junto com eles o texto de cada poema: os significados das palavras, a mensagem que cada um trazia e os sentimentos que evocavam. Numa escola cuja maioria dos alunos era negra, grande parte do grupo desconhecia os significados de palavras como senzala, feitor e casa grande. A educação brasileira carrega uma perspectiva eurocêntrica:

Em nossa sociedade, a experiência da escola normalmente tem sido traumática para as crianças negras. Sendo a escola vista como um instrumento de reprodução das relações sociais, procura manter a superioridade do branco e a inferioridade do negro. As formas pelas quais a discriminação racial se processa e se mantém na escola são sutis. A maneira de educar inculcada nos professores, principalmente primários, atribui às crianças negras e pobres a condição de problema. (DIAS, 2014, p. 310).

Temos acesso à história pela perspectiva dos colonizadores, impregnada de preconceito e desqualificação de outros povos e etnias. A importância de se discutir sobre racismo e relações étnico-raciais nas escolas caminha no sentido de provocar interesse de alunos e professores em conhecer outras histórias além daquelas que circulam oficialmente. A história dos negros foi sempre contada pela ótica do opressor.

[...] Sei que negro está chorando porque negro sente dor
Porque negro ainda se esconde para adorar seu senhor
Porque a polícia prende negro que adora seu senhor
Branco adora o deus que quer

40 *Sou negro*, de Solano Trindade.

Mas negro não pode não
Tem que adorar deus de branco ou senão vai pra prisão⁴¹.

A partir do poema, os alunos nos contaram que uma colega da escola tinha sido apedrejada na rua após sair de um culto com as vestimentas típicas do candomblé⁴². Conversamos sobre o que estava em jogo nesse tipo de atitude. Um interessante debate sobre racismo se seguiu.

Fomos educados para negar o racismo. A escola se inseriu num projeto político de branqueamento da população⁴³. O mito da democracia racial, como uma crença compartilhada por negros e brancos de que no Brasil não existe preconceito racial, se afirma como uma forma eficaz de negar o racismo⁴⁴. Esse mito de que todos têm as mesmas oportunidades, independentemente da cor, e de que a mistura das raças é festejada por nós encobre uma sociedade altamente racista: um racismo velado, cordial, sutil, e que, por conta dessas especificidades, é difícil de ser localizado, enfrentado e desconstruído. O racismo é estrutural e relacional.

Escrevi aquela estória escura sim.
Soltei meu grito crioulo sem medo pra você saber
Faço questão de ser negra nessa cidade descolorida
Doa a quem doer.
Faço questão de empinar meu cabelo cheio de poder
Encresperei sempre, em meio a esta noite embriagada de
trejeitos brancos e fúteis
Escrevi aquele conto negro bem sóbria

41 *Batucada*, de Solano Trindade.

42 Esse episódio aconteceu no dia 14 de junho de 2015. Para maiores informações, ver: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

43 Para mais informações, ver o artigo: *A ideologia do branqueamento: tudo que você precisa saber*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-ideologia-do-branqueamento-tudo-que-voce-precisa-saber/>> Acesso em: 22 nov. 2020.

44 Informações oferecidas pelo professor Jaime Pacheco na palestra nomeada *Fomos educados para negar ou criticar o racismo*, oferecida como parte da programação de capacitação dos profissionais do PROINAPE, realizada no Clube do Servidor Municipal RJ, em janeiro de 2016.

Para você perceber de uma vez por todas
Que entre a minha pele e o papel que embrulha os seus
cadernos
Não há comparação parda cabível [...]

Ao dizer o trecho “soltei meu grito crioulo sem medo pra você saber”, a voz de Conceição ficava muito baixa, saindo com alguma dificuldade. Em outra frase – “faço questão de empinar meu cabelo cheio de poder” –, ela falava quase como que pedindo desculpas. Apesar de algumas sinalizações da equipe em relação a esses modos expressivos, não houve mudanças. Convidamos essa professora para um trabalho individualizado⁴⁵.

Compartilhei as impressões mencionadas acima com ela e trabalhamos juntas no entendimento do poema. Conceição disse que *entendia tudo, mas achava que não conseguia dizer desse jeito, pois não sentia esse orgulho de ser negra, afirmado pelo poema*. Espontaneamente, ela dividiu comigo um pouco de sua história de vida: era filha de mãe negra de pele bem escura e pai português; tinha o cabelo crespo e claro. Na infância, essa característica chamava a atenção de sua professora, que convocou sua mãe para ir até a escola e sugeriu que ela parasse de pintar o cabelo da filha. Sua mãe lhe respondeu com muita raiva que não pintava o cabelo da menina, e que *seu cabelo era assim porque ela tinha se deitado com um branco*. Conceição disse que também se casou com um homem branco, e que enfrenta situações de discriminação racial com certa frequência. Pontuei que a escolha do poema quase sempre se relaciona à necessidade de quem a faz, e que essa poderia ser uma oportunidade de trabalhar essa questão. Ela concordou e se dispôs a mergulhar no texto conforme sugerido; me ofereci para acompanhá-la nesse processo.

Essa conversa mexeu muito comigo, no sentido de pensar na produção de subjetividades em uma sociedade racista. O que está em jogo quando uma professora diz que não sente orgulho de ser negra? Uma crença na superioridade da raça branca em relação às outras raças: uma suposta natureza negra, vista como feia, suja, incapaz, vulgar; e a bran-

⁴⁵ Essa técnica criada pela Casa Poema, nomeada *quartinho*, consiste num trabalho fora do grupo com alunos que apresentem maiores dificuldades na expressão dos poemas.

cura, associada à pureza, bondade e beleza. Compartilho duas cenas. Um professor da Casa Poema faz uma atividade em uma oficina com alunos. Pede a todos para ficarem em roda e diz que irá falar algumas palavras, e o grupo irá representar com o corpo, de olhos fechados, cada uma delas, como numa fotografia. Ele diz *negro*, e, após todos entrarem na posição, nos pede para abrir os olhos. Todas as expressões são contidas e envolvem submissão e sofrimento: cabeças baixas, olhares para o chão, braços e pernas encolhidos, posturas curvadas, com exceção de um aluno que sorri. Segunda cena: primeiro encontro de uma oficina com alunos. Fazemos uma roda para nos apresentar. Os únicos três alunos negros da turma se sentam fora da roda e um deles está de cabeça baixa. Convidamos os três para entrarem na roda. Um deles não aceita.

Como compartilhado por Jôse Lane de Salles, uma colega do setor que estuda a temática racial no Brasil, existem três mitos que constituem a nossa subjetividade — do negro, da branquira e da democracia racial. A necessidade de discutir esse tema nas escolas se faz no sentido de desconstruir esses mitos e favorecer a emergência de processos de singularização, aliados ao fortalecimento e valorização da identidade negra.

Mesmo vovó não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês ela se destacou
Na minh'alma ficou o samba, o batuque, o bamboleio
E o desejo de libertação⁴⁶...

Aos poucos, Dolores vai soltando o corpo ao dizer o poema. Apropria-se dele. Seu corpo balança, se agita, vibra. Sua voz aumenta. *Eu sou essa vovó do poema*, ela diz. Luta. Diante de um auditório lotado, ela brilha. Uma senhora que está quase pra se aposentar. Assistente social e negra. Declara numa oficina que fala muito rápido e que não consegue decorar os poemas. Sua bandeira é a negritude. *Falo de negro vinte e quatro horas por dia*, ela diz. Denuncia o racismo de cada dia que está em todo o lugar. Basta ter olhos pra ver. Sua voz é forte. Sorriso de uma criança. Faz graça de si mesma. Chama a todos de criança e diz que tem idade para ser nossa avó. *Eu sou a própria África*, ela diz.

Sua presença causa impacto. Paramos para ouvir. Dolores fala

⁴⁶ *Sou negro*, de Solano Trindade.

de um tema que envolve muita dor com leveza e humor. Conta diversas situações de racismo que viveu com os olhos tristes e algumas gargalhadas. Uma risada como eu nunca ouvi: aberta, ampla, sonora, que vai ocupando os espaços.

Através do recurso da poesia falada, ela encontrou um lugar nesse trabalho. Quando falo sobre esse material, ela pergunta: vai ter Solano Trindade?

Diante de uma paisagem escolar, inserida numa sociedade racista e excludente, atravessada por preconceitos de diversas ordens, discutir sobre esse tema pode favorecer deslocamentos, no sentido de romper com estereótipos, estatísticas e histórias que se repetem e que colocam alguns sempre nos mesmos lugares de falta, de fracasso e de desvalia. Nas Oficinas, algumas linhas se tecem: apreciar a própria natureza, se engajar em movimentos de expansão e ter a autoria do seu destino. A circulação de outras histórias pelo espaço escolar favorece a emergência de transformações.

A palavra está viva! Pulula, treme. As palavras invadiram esta sala! Tenho vontade de te abraçar, de te agradecer por encher esta sala de vida. Você nomeou meu sofrimento, me encheu de sentimento. As lágrimas transbordam. Vejo gente e sorrisos. Mesmo as palavras-sofrimento são bem-vindas, pois nos tiram da anestesia que vivemos.

Volte outra vez?! Venha me tirar do sufoco de ter somente isso à minha volta. Preciso respirar! Palavras são como ar, ou melhor, como ar em movimento: vento. Elas mudam as coisas de lugar. Eu mesma fui arrastada por elas. Não estou cabendo mais aqui nessa cadeira, em frente à tela do computador.

Palavras são líquidas: escorrem pelos dedos, é difícil pegá-las. Entram pelos poros e são absorvidas pelo corpo, saindo pelos orifícios. Transbordam pelos olhos e passeiam por muitos lugares.

Seus olhos brilham quando você fala. Você está nua. Sua coragem me assusta. Mas acho que as palavras é que se apossaram de seu corpo e você só as obedece!

4.2 Segundo enlace: o que a equipe técnica pode dizer do encontro com a poesia falada?

No encontro com a poesia falada, como uma experiência que passa pelo corpo, já se modificam as linhas de entrada.

O projeto Versos de Liberdade tinha o mesmo formato para todos os grupos participantes; não havia uma preocupação em adaptar esse trabalho à realidade das escolas da rede. Além disso, a Casa Poema desenvolvia um trabalho pontual nas escolas: não estavam previstas ações de acompanhamento dos desdobramentos das Oficinas. Nossa abordagem foi se diferenciando, já que justamente o que nos interessava era acompanhar esses traçados e efetivar certa ancoragem nesse campo educacional.

A chegada de duas novas profissionais, uma professora de artes cênicas e uma psicóloga, e o fim da parceria com a Casa Poema, no início do ano de 2016, favoreceram um tempo/espço intensivo de experimentação com a poesia falada. Destaco algumas contribuições dessas profissionais: a professora compartilhou conosco jogos teatrais para

aquecer o corpo e facilitar a expressão dos poemas, e a psicóloga trouxe para nossas conversas técnicas de memorização e um olhar sensível ao legado pedagógico desse trabalho.

Eu me senti destruída diante do grupo, disse uma professora em uma oficina. Como intervir na expressão dos poemas sem despotencializar o outro, provocando afastamento, mas sim no sentido de fortalecê-lo no grupo e na vida? Para além da impossibilidade declarada por algumas professoras de estarem presentes nas Oficinas, relacionada ao excesso de demandas da educação, consideramos que as ausências e abandonos se relacionavam a certo mal-estar produzido nos encontros.

A busca por refinamentos expressivos era fortemente presente no projeto inicial: *está bom, mas ainda dá para melhorar!* Era uma fala muito comum entre os professores da Casa Poema. Essa busca pode levar a certo desgaste e frustração. Além disso, é muito complexo avaliar a expressão de um poema, pois cada um é tocado de maneira singular.

Ao trabalhar com uma professora expansiva e exuberante, no sentido de que reduzisse um pouco a teatralidade e se aproximasse dos ouvintes, ela nos disse: *vocês estão pegando muito pesado comigo! Estou me sentindo desconstruída! Vocês estão querendo que eu seja algo que eu não sou*. Tentamos esclarecer para ela o que estávamos propondo com nossas intervenções, mas ela manteve sua posição. Chegamos a pensar que essa professora não viria mais aos encontros, mas ela continuou a participar e colocou o incômodo com esse episódio repetidas vezes.

Nas Oficinas que se seguiram, estivemos mais atentas e sensíveis aos movimentos: como cada um recebia nossas intervenções, a frequência dos participantes ao longo dos encontros, as dificuldades que emergiam e como lidavam com elas e as relações estabelecidas entre eles e nossa equipe.

Considero que não é possível prever e controlar os efeitos produzidos no outro a partir de nossas falas e atitudes, nem a permanência das pessoas nas Oficinas, mas há modos que favorecem a participação e outros que dificultam: afirmar as diferentes formas de expressão do poema pode favorecer; interpretar e falar pelo outro são modos que geralmente dificultam e afastam. Dessa forma, percebemos a importância de acolher os diferentes sentidos atribuídos às palavras e frases no contexto do poema pelos participantes, privilegiando os sentidos e

expressões singulares. Não queremos impor nossos pontos de vista ao outro, mas sim favorecer uma expressão coerente com o texto poético.

Nos percursos com a poesia falada, fomos nos tornando muito mais acolhedoras com os grupos, no sentido de receber aquilo que cada um expressava, em conexão com a vida e não com idealizações e modelos.

A partir de nossas experiências, fomos sentindo necessidade de mudar os modos de intervir na expressão dos poemas, deslocando-nos de um jeito mais direto e propositivo para modos mais sutis e dialógicos. Percebemos que, ainda que as Oficinas provocassem quebras e desconstruções interessantes no espaço escolar, tal como a criação de outra temporalidade e de novas formas de se relacionar com a aprendizagem, essas linhas de invenção poderiam ser intensificadas. Sendo assim, começamos a pensar em usar não só a fala para trabalhar a expressão dos poemas, mas também em lançar mão de exercícios corporais.

Aos poucos, foi se fazendo uma direção de trabalho nas Oficinas: a criação de um espaço-tempo propício à experimentação, no sentido de favorecer a construção de relações singulares com a poesia falada. Como considera Fuganti (2009), toda experimentação implica um meio de transpor ou lançar-se fora de si, encontrar o lado de fora da fronteira do corpo e da mente como porvir inédito do movimento e do tempo, simultaneamente ao que se modifica e devém dentro de si, estabelecendo um ritmo capaz de apreender o que pode atravessar a fronteira e ampliar o ser, segundo o que se passa na própria fronteira do devir. Encontrar não alguém ou coisa ou referência, mas algo no que acontece, enquanto acontece, como combustível e intensificador da diferença que quer se diferenciar ou tomar distância de si mesma.

Reconhecer e afirmar os caminhos que cada professor inventa a partir desse recurso com seus alunos vem sendo uma de nossas apostas. Essas experimentações, que passam necessariamente pelo corpo, produzem sempre algo novo e diferente do que foi oferecido. As composições e traçados expressivos, os poemas escolhidos, as técnicas utilizadas e o manejo do grupo são singulares e múltiplos, sempre provisórios e mutáveis.

Ao acompanhar os desdobramentos desse trabalho, ouvindo os relatos de experiências poéticas e participando de encontros realizados pelas professoras, nos surpreendemos com os efeitos desse trabalho e com as apropriações singulares. Nesse percurso, estimulamos a incor-

poração e digestão dessa ferramenta, que envolve certo tempo e experimentação. Nossa equipe se mostra disponível para acompanhar e interferir nos processos de trabalho dos professores com a poesia falada junto a alunos, numa posição coadjuvante, na direção de, como afirma Deleuze, *fazer pouco barulho para não espantar os devires*.

Em relação a essas apropriações singulares, chamou-nos a atenção que duas professoras que tiveram muitas dificuldades durante uma oficina desdobraram trabalhos muito interessantes e potentes com o recurso da poesia falada em suas escolas. Uma delas envolveu todos os professores e funcionários, inclusive os garis.

Nosso trabalho foi caminhando no sentido de acompanhar as trajetórias singulares com o dispositivo da poesia falada. Nesse processo, interferimos em algumas direções. O nosso trabalho não se reduz ao campo da intencionalidade, embora esta seja uma dimensão importante. Ouso dizer que os efeitos mais potentes se relacionam às afetações, ao contágio e às virtualizações. Não há um método único e universal para o exercício da poesia falada, mas algumas direções.

Como desencarcerar a poesia de modo que qualquer um possa manejá-la como quiser?

Um clima de descontração e leveza foi se construindo nas Oficinas, singularidade que talvez tenha nos permitido intensificar o campo de experimentação com a poesia falada, investindo em exercícios corporais. Segundo Zumthor (2010), o tempo da poesia oral é, por assim dizer, corporalizado. É um tempo vivido no corpo. Palavra e gesto não se separam. A narração convoca uma presença ativa do corpo em cada palavra. Respiração, pausas, expressão do rosto. Todo o ser é convidado a entrar em cena. Ritmo, gestualidade, voz, olhar. O ouvinte facilmente percebe quando o corpo do narrador se ausenta, aquilo que ele fala não faz mais sentido.

O que o corpo tem vontade de fazer quando diz esse trecho do poema? Quais movimentos me provocam? De que maneiras esse poema pode ser falado? Esses são exemplos de *perguntas-convite*, que são seguidas por vivências coletivas. A ideia era que essas experimentações ajudassem na construção de expressões singulares dos poemas. Cada corpo é um corpo, tem certa poética própria, que tem a ver com um ritmo, uma voz, um jeito. Desenvolver o estilo próprio de narrar uma história ou dizer um poema é um trabalho artesanal, um exercício de oralidade,

de experimentação e criação. Além das variações entre os corpos, um corpo também sofre variações ao longo do tempo. Sendo assim, cada performance é única e inédita. Além das especificidades do corpo do narrador e do tempo em que se realiza, há mais uma variável em jogo na performance: a relação entre o narrador e os ouvintes.

Nesses exercícios, propomos uma degustação de diferentes jeitos de expressar os poemas, com gradações de velocidades, intensidades, gestualidades e respirações: *escolher uma frase do poema. Expressar essa frase acessando afetos e sensações diferentes (tristeza, raiva, alegria etc.), caminhando pela sala. Experimentar, também, nessa expressão, alterar volume e velocidade da voz (falar baixo, alto, rápido, devagar). Em seguida, em duplas, dizer essa frase para o colega, explorando as diversas formas expressivas experimentadas. Escolher uma delas. Por último, adicionar o movimento (ou ausência dele) que a frase lhe convoca. Expressar o modo construído nesse exercício para o grupo.*

Privilegiamos a criação de um território ativo e intensivo de experimentação com as palavras: explorar as diferentes formas de se dizer um poema, brincar com as palavras, ocupar novos lugares, se desconhecer...

Dora, uma assistente social, quando questionada sobre um defeito seu em atividade de uma oficina, disse: *desistir da ousadia.*

[...] Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Ao longo dos encontros, ela vai se soltando, brincando com as palavras do poema⁴⁹, ensaiando diferentes jeitos de expressá-lo, mexendo o corpo e inventando palavras, uma delas formada pela composição dos nomes de dois alunos que participaram de um encontro dessa oficina. Essa espontaneidade surpreendeu a todos no grupo.

Ao realizar uma atividade chamada gromelow⁵⁰, Dora se movi-

49 *Retrato do artista quando coisa*, de Manoel de Barros.

50 Nesse exercício, dividimos o grupo em duplas. Um participante começa a narrar

mentou de forma criativa e expressiva, com fluidez, ousadia e entrega a um movimento de expansão. Quando esses processos eram reconhecidos e afirmados pelo grupo, ela dizia: *aqui pode, né?!*

Afirmamos o prazer e certa leveza em nossos encontros, na tentativa de afirmar outros modos de se relacionar com a aprendizagem, mais lúdicos e cheios de sentido. Não fazemos do método um chicote: até decorar um poema pode ser leve. Uma professora nos contou que seu filho, ao fazer associações inusitadas entre as palavras do poema, brincando com seus sentidos, estava lhe ajudando a decorar a poesia. Sugeri que uma professora, que estava expressando dificuldades em memorizar o texto, falasse o poema para seu companheiro. Por que a memorização precisa ser feita de forma solitária e como uma tarefa mecânica?

Nesse trabalho, privilegiamos as pistas que os participantes nos dão para ajudar na construção desses caminhos singulares com a poesia. Qual tipo de intervenção potencializa cada um? Como percebe seu próprio processo?

Um dos pontos cruciais dessa relação com a poesia é favorecer a gestação de um enfoque poético, um olhar singular para a vida, que enxerga poesia no cotidiano e afirma a complexidade e beleza da existência. A palavra poesia tem vários significados consolidados, mas a etimologia do termo é o que nos interessa: poética, poema e poesia vêm do grego “poien”, que significa fazer, produzir, compor, criar. Poeta, então, é o que faz, produz, compõe e cria. Poesia ou poema são as crias, os produtos e compostos desse fazer (CUNHA apud VALVIESSA, 2013).

Como afirma Paz (2014), entre nascer e morrer, a poesia nos abre uma possibilidade que não é a vida eterna das religiões nem a morte eterna das filosofias, mas sim um viver que envolve e contém um morrer, um ser isto que é também aquilo.

Vamos falar nossos poemas aqui e agora? Pergunta Dora, empol-

uma história com uma língua inventada. Essa língua deve ser articulada, evitando proposta monossilábica. O outro deverá traduzir essa fala, de acordo com o que ele perceber das intenções propostas pelo colega. Ambos devem encontrar o tempo para finalização da história. Para mais informações, ver: BLABLAÇÃO Técnica teatral. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nqr1YYA51Qc>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

gada, a um pequeno grupo que estava retornando para o prédio da prefeitura após o almoço. Alguns riem, outros se negam, nós topamos. Outros ainda tentam fazê-la desistir da ideia. Dora começa dizendo um poema. Seguimos falando também. A escada vai esquentando. Colegas que tinham se negado a falar poesia, se animam. A reação dos passantes é diversa, uns mudam de trajeto, outros se aproximam, e há ainda os que falam junto conosco. Uma aglomeração começa a se formar. Experimentei dizer os poemas conversando com aqueles que passavam. Nunca foi tão divertido e leve dizer poesia. Nada de ensaio, plateia, palco e programação. As coisas vão acontecendo. Fluidez nas palavras e nos movimentos. Alegria poética.

No final de 2016, nossa equipe recebeu o convite para participar de uma reunião de professores alfabetizadores⁵¹, a fim de apresentar o trabalho com o recurso da poesia falada. Na ocasião desse encontro, algumas professoras se interessaram pela proposta; acolhemos esse movimento e decidimos oferecer uma oficina para professores alfabetizadores no ano seguinte. Paralelamente, por ser um campo absolutamente novo para nós — nossa experiência era com alunos do sexto ao nono ano —, iniciamos leituras sobre os processos de alfabetização.

A direção de trabalho escolhida por nossa equipe, de favorecer a experimentação dos participantes com a poesia falada, foi se intensificando nessa turma de alfabetizadores. O manejo desse grupo, que tem como fio condutor o acolhimento do que aparece e uma escuta não julgadora, favoreceu a emergência de processos de trabalho com os alunos nas Oficinas.

A partir desses relatos, fomos nos aproximando do grupo de professoras e identificando crenças e valores enrijecidos, que se atualizam na relação com os alunos e constituem modos dominantes de ser professor. Estes se caracterizam por: um reduzido repertório de estratégias pedagó-

51 Essa era uma reunião de professores que compõem o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Esse pacto é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/> Acesso em: 25 nov. 2020.

gicas, gestos e movimentos, marcados pela repetição; práticas que não dialogam com o cotidiano dos alunos e desvalorizam suas referências e interesses; ausência ou pouca presença de uma atitude de pesquisar os processos de aprendizagem; negação do corpo, tanto do próprio professor quanto do aluno, e a consequente supressão dos afetos e sensações no contexto de sala de aula; um olhar depreciativo dirigido aos alunos e uma postura julgadora das condições de vida de boa parte deles. *Dou aula para a pior turma da escola. Meus alunos são dinossauros*, uma professora nos diz.

A ideia é que nossa equipe possa atuar na desconstrução desses modos, favorecendo a criação de outros e contribuindo para relações mais próximas e dialógicas entre professores e alunos. Ao longo do processo, percebemos que, para provocar essas desconstruções, experimentar através do corpo é muito mais potente do que somente ouvir pontuações de nossa equipe.

Esse trabalho com a poesia falada não só coloca o corpo em cena, como o convoca na expressão dos poemas. De acordo com Hooks (2000), os professores, em sua grande maioria, entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. A autora sugere às educadoras entrar na sala de aula inteiramente, e não como espíritos descorporificados.

Dessa forma, escolhemos como recurso privilegiado de ação técnicas e exercícios que não utilizem somente a fala, mas que favoreçam um campo de experimentação das questões levantadas acima. Também lançamos mão dos poemas no sentido de favorecer essas desconstruções.

Num encontro, Clara disse: *após falar o poema*⁵² *para meus alunos, no trecho, tem palavra que a gente tem e na hora H falta, eles sugeriram que eu apontasse o dedo para o relógio*. Clara afirmou que elas ensinam isso para os alunos o tempo todo, fazer gestos que expressem as palavras faladas. Para cada palavra **um** gesto. Para cada gesto **uma** palavra. *Eles aprenderam direitinho e agora cobram isso de mim*, disse ela, sugerindo que nossa equipe falasse novamente sobre a estereotipia de movimentos, assunto abordado em outro encontro.

Pontuamos que cada pessoa vai ter um gesto para expressar uma mesma palavra; o problema é quando acreditamos e ensinamos que só

52 *Tem palavra*, de Alice Ruiz.

há uma forma de expressar uma ideia, desconsiderando a multiplicidade em jogo. Há várias formas de se expressar o tempo, que diferem de somente apontar o dedo para o relógio. A expressão corporal seria utilizada no sentido de expandir nossos territórios, e não para nos reduzir a um padrão social imposto.

Com o objetivo de trabalhar essa estereotipia de movimentos, tão fortemente presente no cotidiano da educação, pensamos no seguinte exercício, que nomeamos *leitura corporal dos poemas*: dividir o grupo em duplas e propor uma expressão corporal do texto poético, que seria lido pausadamente por uma de nós, sem fala e sons. O restante do grupo ficaria observando as duplas. Experimentamos fazer esse exercício entre nós e foi interessante perceber que os caminhos traçados em relação ao mesmo poema foram completamente diferentes.

Ao identificar a assimetria nas relações entre professores e alunos como uma questão desse grupo, criamos o seguinte exercício: em duplas, um subiria numa cadeira e o outro se sentaria no chão. Aquele que estivesse em cima da cadeira diria uma frase de um poema de forma bem distante para aquele que está sentado; em seguida, desceria da cadeira e ficaria de pé, enquanto o outro permaneceria sentado no chão, expressando a mesma frase de um jeito menos distante, e, por último, se sentaria no chão e falaria a mesma frase olhando nos olhos do colega, buscando uma aproximação. A forma de dizer o poema deve acompanhar a distância física entre os participantes, se deslocando de uma distância maior para certa aproximação. Nossa intenção com esse exercício é que as professoras pudessem vivenciar diferentes modos de se relacionar com o outro, em conexão com as sensações e afetos acionados pelas diferentes posições e a experimentação intensificada dessa assimetria.

Nessa oficina, também revemos a temporalidade dos encontros. Sentimos necessidade de um trabalho mais longo e contínuo, no sentido de sedimentar algumas direções de trabalho com o recurso da poesia falada e fortalecer o uso dessa ferramenta no cotidiano escolar. A incorporação desse recurso é um trabalho artesanal, que exige certo tempo e vivência.

A aposta de nossa equipe na experimentação tem a ver com a crença de que *são muitos os caminhos possíveis de se falar um poema*; não

existe um jeito único e certo de dizê-lo; cada um constrói um percurso singular através da experimentação. Além disso, eu só posso fazer escolhas se puder conhecer alguns trajetos, percorrer distâncias, sentir o vento na cara, olhar a paisagem e perceber como cada estrada me toca.

Desde nossas primeiras experiências, consideramos o recital apenas como uma etapa de finalização das Oficinas, já que o que nos importa mesmo são os processos trabalhados ao longo do curso, que visam favorecer o fortalecimento das práticas pedagógicas, acompanhadas de mais ousadia, coragem e experimentação, bem como a criação de coletivos e redes de apoio entre os professores e a fabricação de corpos mais porosos, potentes e expressivos, que possam ocupar a escola e construir relações com os alunos mais próximas e dialógicas.

Ao longo do tempo, nossa equipe veio desconstruindo o modelo de recital, por perceber que ele produz ansiedade em muitos participantes e que, por mais que se modifique seu formato, ainda assim se mantém formal e distanciado do cotidiano, reforçando a ideia de que *poesia é para poucos, para aqueles que têm talento*. Certo clima de solenidade acompanha esses momentos de apresentação; há exigência de silêncio e de uma postura contemplativa por parte do público que assiste. O recital é programado e vivenciado como um espetáculo. Nosso trabalho caminha no sentido de que a poesia falada se aproxime do cotidiano e seja acessível a todos que tenham interesse em se aproximar desse intercessor, independentemente da condição social, religião, escolaridade, lugar de origem, idade, gênero, profissão etc.

Considerando essas diferenciações, abandonamos o modelo de recital e propomos ao grupo de alfabetizadoras momentos do que nomeamos *interlocução*, nos quais iriam expressar os poemas trabalhados na oficina para públicos diversos, escolhidos por elas. Elas se interessaram pela proposta e sugeriram visitas a algumas escolas e instituições. Nossa equipe sugeriu a presença numa turma de quarto ano de uma professora que sempre compartilhava experiências com seus alunos, solicitando apoio.

Agendamos esses momentos de *interlocução* e escolhemos entrar nas turmas e outros espaços da escola fazendo *invasões poéticas*. Na primeira escola visitada, fomos a uma turma de primeiro ano. Quando

disse um trecho de um poema⁵³ — “Depois bebo chá verde pra digerir” —, uma aluna exclamou: *Ecaaaaaaaaaaaa!*

Pula o leão, vai-se a criança engolida numa só bocada,
De pé, o respeitável público aplaude e come amendoim⁵⁴

Um aluno pergunta empolgadamente: *tia, tia, sabia que meu irmão foi engolido por um leão?*

“Acho o Rio de Janeiro uma beleza” — uma aluna disse: *Tia, eu sou da Bahia*, e contou animadamente que sua avó, que reside nesse estado, fez biscoitos deliciosos para ela na ocasião em que foi visitá-la.

Essa foi a primeira vez que presenciei uma interação dos ouvintes com os poemas. Risadas, perguntas e histórias surgiram. Ficamos encantadas com essa turma. Não dava vontade de ir embora. Os alunos vibravam com os poemas. Os olhos atentos brilhavam. Quando fomos nos despedir, todos gritaram juntos: *mais poesia, mais poesia, mais poesia*.

Percebemos, já nessa escola, uma grande diferença na recepção dos poemas entre alunos de diferentes idades: quanto mais novos, mais eles reagiam ao que era dito, mais vivos estavam. Conforme a idade dos alunos se elevava, mais apáticos e calados eles se mostravam, com vergonha de olhar, interagir e conversar conosco.

Essas considerações nos fizeram refletir sobre a fabricação desse perfil de aluno — quieto, apático e passivo — dentro do espaço escolar. Essa produção se dá através de falas e posturas normalizadoras — tais como: *Menino, senta direito! Não faz isso! Olha a postura!* —, que acabam por reduzir o campo de potência dessas crianças. Sendo assim, ao longo dos anos de formação escolar, eles aprendem a ser desses modos, se encaixando nesses padrões. Há uma modelagem subjetiva em jogo!

Conforme combinado, fomos até a turma de quarto ano de uma professora do grupo. Nessa ocasião, experimentamos modos mais lúdicos e leves de dizer os poemas: brincamos com as palavras, expandimos os movimentos, intensificamos a expressão, usando mais o corpo nesse processo, interagindo com os alunos, olhando para eles e nos deslocando

53 *Não vai ser fatal*, de Maria Rezende.

54 *Criança de rua sem circo na Praça XV*, de Maria Rezende.

mos, em grupo, usinas de ideias, redes sensíveis, pensamentos em conexão e contágio, que afirmam a multiplicidade presente em todo lugar.

Nesse processo de dizer poemas, vamos afrouxando nós e amarras, soltando o corpo, reaprendendo a brincar, a andar na corda bamba, a deslizar. Esse trabalho favorece deslocamentos de posição: sair de uma seriedade artificial para uma potência alegre, que, ao mesmo tempo em que assume certo rigor em suas práticas, aposta na alegria e ousadia como companheiras de percurso.

Esse lugar de experimentador/artista/brincante que ocupamos nas escolas possibilita uma abertura para experimentar e para propor experimentações ao outro. Criamos brechas para expressão das singularidades no cotidiano escolar. Rachaduras que afirmam a vida!

mu
les qu
vontade
urgente
a não, por
mão, a
8. 1. 1. 1. 1.



Áudio

*brecha poética n° 3: palavras-pedras**

Palavras silenciadas por tanto tempo brotam como pedras
Palavras-pedras, pedras-palavras
Palavras que se soltam do corpo e ocupam a rua
Palavras que gritam
Tanto tempo sufocadas precisam gritar
Como a represa de um rio que vai acumulando água e uma
hora arrebenta
Sai como um grito
Um grito de resistência, de dor
Um grito de liberdade
Palavras querem dizer
Palavras querem ocupar
Palavras querem ouvidos para ouvir
Palavras querem ecoar
E as palavras ecoam nessa praça

* Este poema foi escrito por mim após ter participado do *Slam* das Minas, no dia 23 de maio de 2017, no Largo do Machado, Rio de Janeiro. Áudio disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MkUpMkn_5eA>.

De olhos vidrados e respirações suspensas
Os barulhos do cotidiano
Um carro que passa
Alguém fala
Mas a palavra ocupou a praça
A palavra entrou dentro dos corpos
Invadiu
A palavra, a bruta palavra, sabe o que diz
A bruta palavra diz em nome de muitas vozes
Escravidadas, silenciadas, oprimidas
Vozes que aparecem
Vozes que dizem palavras
Palavra que flui, que corre, que chega
Palavra-pedra
Palavra-lança
Palavra-movimento
Palavra-chão
Palavra-multidão
Falar para construir um território
Pra se encontrar
A palavra contagiou
A palavra incendiou a praça
Essa palavra

4.3 Terceiro enlace: Traçando novos mapas

Neste enlace, irei retomar a questão da oralidade em suas diversas expressões e abordar seus efeitos. Segundo Calvet (2011), na tradição oral, a permanência do texto repousa unicamente na memória daqueles que a transmitem: os griôs, considerados como “sacos de fala”. São esses contadores/narradores que garantem a continuidade de uma história; por isso a preocupação em se manter fiel à estrutura e ao conteúdo das narrativas, já que não há suporte da escrita para auxiliar na conservação do conhecimento.

O narrador de cordel circula entre os movimentos de repetição e renovação em relação ao texto que já existe. A partir de repetidas leituras/escutas, vai incorporando o texto: cria elementos e composições, improvisa. Ao mesmo tempo em que está conectado ao texto e a uma tradição transmitida entre muitas gerações, o narrador tem certa liberdade para criar um jeito próprio de contar a história, desenvolvendo um repertório singular.

Uma performance é sempre única e inédita. Compor um estilo expressivo é um trabalho feito à mão, sem ajuda de artefatos. A performance convoca a presença do corpo nessa elaboração, que envolve delicadezas e experimentações.

Nas três experiências, narração dos griôs, leitura de cordel e performance poética, há um trabalho artesanal em jogo, tanto na manutenção/conservação de uma narrativa, quanto na criação de novos elementos textuais e expressivos.

A performance é uma experiência que não pode ser observável e compreendida, mas essencialmente experimentada, vivida. Com a presença do corpo na narração, o texto ganha uma vivacidade e intensidade. Como considera Zumthor (2014), é uma experiência sensorial: envolve aromas, texturas, vozes, sensações, cores, temperaturas... Um elemento diferencial da performance é a produção e circulação de uma energia propriamente poética, que tem a ver com uma ruptura com o real ambiente e a criação de outro espaço e temporalidade: uma fissura, uma brecha na realidade. A performance exige uma abertura, uma entrega à experiência, tanto pelo narrador como pelos ouvintes. Essa entrega é que favorece a criação de novos mundos dentro do mundo.

Segundo D'Alva (2014), no *slam* há uma primazia do momento presente em que o encontro se dá, do acontecimento poético em sua dimensão vivencial, da atmosfera criada nesse encontro, que não é passível de reprodução, já que nada substitui a presença física, o encontro, o diálogo entre as diferenças, pontos centrais desse tipo de manifestação.

Essas vivências conseguem instalar outra temporalidade dentro do momento presente, do agora, afirmando a dimensão da realidade em sua multiplicidade e complexidade, e abrindo espaços para tudo que

pode acontecer... Criações, interferências, encontros, desvios.

Segundo Del Chaves, poeta criador e organizador do *Slam Resistência*, esse movimento “vai muito além de uma batalha de poesias, é um ativismo cultural através da palavra”⁵⁷. Essas batalhas poéticas acontecem em espaços públicos e abertos da cidade, tais como praças e terminais de ônibus — uma importante ocupação dos espaços urbanos, no sentido de interferir e provocar efeitos naqueles que passam, olham e escutam. Ainda de acordo com D’Alva (2014), o *slam* se constitui como um círculo poético no qual as demandas “do agora” de determinada comunidade, suas questões mais pungentes, são apresentadas, contrapostas e organizadas de acordo com suas vivências e experiências. Tudo isso acontece de forma dinâmica, roteirizada, em um percurso bem definido, que conta com claros pontos de partida e de chegada (uma abertura e um fechamento), criando entre esses dois momentos um espaço imponderável, preenchido com performances-poema, onde tudo pode acontecer.

Por experiência própria, não tem como sair ileso de um *slam*; os encontros são intensos. No último que fui, experimentei sensações e sentimentos diversos. Era como se as palavras tivessem invadido meu corpo e circulassem por ele. Tive dificuldades para dormir nessa noite, ficava pensando nos poemas, nos rostos, naquelas presenças...

Alguns aspectos chamaram minha atenção nesses encontros: a vibração do público com as performances; o fato de todos acompanharem atentamente; o clima de celebração e alegria; e o caráter inclusivo e libertário. Espaços nos quais pessoas de diferentes idades, lugares, cores, jeitos, classes sociais, podem se expressar livremente:

O *slam* é um espaço para que o sagrado direito à liberdade de expressão, o livre pensamento e o diálogo entre as diferenças sejam exercitados. Um espaço autônomo onde é celebrada a palavra, a fala e algo ainda mais fundamental num mundo como o que vivemos: a escuta. (D’ALVA, 2014, p. 120).

57 Disponível em: <<https://ponte.org/realidade-das-periferias-sao-contadas-em-poesias-na-final-do-slam-resistencia-em-sp/>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

A força dessas experiências, que envolvem escutar o outro, entrar em contato com uma multiplicidade de vozes, se expressar, se deixar tocar pelas palavras, podem provocar deslocamentos e mudanças.

Conforme Galvão (2002), a leitura de folhetos de cordel acontece em espaços onde o oral e o escrito circulam sem hierarquizações; afirma-se a diferença irreduzível entre essas duas formas de comunicação linguística, que não são consideradas dimensões equivalentes, e nem estabelecem entre si relações de continuidade.

O conceito de experimentação é central nesses caminhos, no sentido da criação de outra temporalidade, que interpela o tempo das urgências do espaço escolar. Seguindo Valvieste (2013), experimentar não tem parte com laboratórios ou métodos estéreis, mas busca a contaminação com a vida.

A performance poética envolve invenções e certa imprevisibilidade dos percursos. Será que não seria interessante para a educação dialogar com essas experiências?

Aprender exige certa abertura para se deixar tocar pelas coisas e acontecimentos, se transformar a partir deles. Sempre envolve travessias: portos, praias, ondas, ventos, rotas e jangadas são desconhecidos de antemão, e só podem ser apreciados ao longo do caminho. O “educar como uma viagem imprevista, sem fins preestabelecidos” (CORAZZA, 2006, p. 15) nos convoca a uma experimentação ativa e intensiva.

A partir das experiências com o intercessor da poesia falada, pequenos-grandes movimentos, deslocamentos, aproximações e afirmações são tecidos. Ao abordar a complexidade da existência, a poesia favorece aproximações. Podemos nos reconhecer nas palavras dos poemas, e, a partir daí, acessamos afetos e partilhamos experiências. Como considera Antonio (2009), a convivência poética educa-nos para ler “criadoramente”, recriar as ideias e as imagens dos textos, interligando-as com os textos da nossa própria vida. Aprendemos a ler de modo criador e recriador, como uma atividade de compreensão, de diálogo, que é também um ato estético, de criação de sentido e de beleza.

Nessas partilhas, conhecemos o outro, nos aproximamos de suas dores e alegrias. Nesses caminhos, também nos aproximamos de nós mesmos, entramos em contato com nossas próprias trevas, belezas, cores e sabores. Esse modo de estar junto produzido nas Oficinas favorece

a constituição de novas relações no contexto escolar, pois temos acesso a outras zonas do outro, podendo se produzir laços de amizade e de cumplicidade. Esse trabalho com o intercessor da poesia falada contribuiu para a formação de parcerias e de novos modos de estar junto.

Numa escola, decidimos juntar o grupo de alunos ao de professores, por conta de questões de horário. Alguns movimentos. Uma circulação de afetos e vozes. Uma professora fica trêmula e vermelha ao dizer seu poema e esquece algumas palavras. Alunos se expressam com força e beleza. Alguns Sorrisos. Outros Olhares. Professores se encantam com a performance poética de alunos. Conversas.

Em uma oficina, houve aproximações entre nós, uma professora e os alunos. Alguns permaneciam na sala e manifestavam interesse em continuar conversando. Outros nos procuraram individualmente para compartilhar experiências.

Numa dessas conversas em grupo, surgiu o tema de uma redação do Enem: a persistência da violência contra as mulheres. Joana compartilhou com o grupo um diálogo recente que teve com sua mãe. Diante da pergunta “você é feminista?”, sua mãe respondeu que não era, já que não odiava os homens. Ela contou que discordou desse posicionamento, explicando que *as feministas não odeiam os homens, e sim lutam por direitos iguais para homens e mulheres*, e disse que achava que *o feminismo deveria se chamar humanismo*.

Uma aluna, ao abordar episódios de violência sexual sofridos por mulheres, disse: *mas também tem mulheres que provocam este tipo de coisa, usando roupas curtas e indecentes!* Joana discordou e disse que *nada justificaria a violência e que a mulher tem o direito de usar a roupa que quiser*. Nessas conversas, nossa função era provocar ainda mais o debate e favorecer a circulação da fala e a emergência de diferentes posições no grupo. Essa oficina se desdobrou numa roda de conversa no ano seguinte.

Como avaliar as Oficinas de poesia falada? A desdobra pode ser uma forma de avaliação.

A desdobra da roda de conversa se deu por conta de um desejo de continuar, de seguir conversando e se encontrando; algo continuou se processando entre nós e os alunos. A terminalidade do trabalho não necessariamente coincide com o calendário escolar.

Na pesquisa, a desdobra se fez por confrontações com duas professoras. Ouvir outras vozes seria um modo de avaliar? Acredito que sim, pois, nesses encontros, tive acesso a outras cenas, deslocamentos, movimentos, falas e presenças. Essas professoras compartilharam riquezas e impotências do cotidiano de trabalho e ampliaram meu olhar para esse intercessor.

Ao ouvir relatos dessas experiências poéticas, considero que elas favorecem o traçado de outros mapas, diferentes daqueles que se desenharam de início, o rompimento de destinos, a construção de novas trajetórias, a afirmação da vida.

A contribuição desse trabalho com a poesia falada em relação à leitura é no sentido de provocar a experimentação de uma relação mais próxima com o texto escrito: considerar o contexto histórico e social no qual foi produzido, sua autoria, conhecer o significado das palavras, entender a mensagem que o texto transmite e como faz isso.

Em concordância com Antonio (2009), a poesia não separa, mas religa o pensar e o sentir, o perceber e o imaginar, a criatividade e a comunhão. Assim, desperta e desenvolve a capacidade de interpretar. Revela-se imprescindível para o educar a capacidade de interpretação: mais do que as linhas, as entrelinhas. Ensina-nos a reconhecer a multiplicidade de sentidos, nos textos e no mundo, assim como nas nossas existências.

Em relação à escrita, entrar em contato com textos poéticos pode nos ajudar a escrever com mais fluidez, já que amplia nosso repertório de palavras e provoca certo arejamento. A poesia, que coloca em palavras a vida, favorece o acesso aos afetos e sua expressão.

Acolhimento é uma das palavras que mais aparecem nas avaliações de uma oficina com professores. Relatos que trazem certo encantamento com a poesia, elemento importante na apropriação desse recurso pelas professoras. Encontro muitos poemas escritos por elas, *palavras adormecidas que foram acordadas por esses encontros*.

Ao longo das Oficinas, muitos professores e alunos relataram que começaram ou retomaram a escrita literária. *Agradeço a vocês por despertarem em mim o ser criativo que estava adormecido*, disse uma professora, que recentemente publicou um livro de poemas de sua autoria.

mu
les gu
vontade
urgente
aão, poi
nã o t
segura



Áudio

*brecha poética n° 4: em transição**

Estou em transição. Uma pele antiga descasca enquanto uma nova começa a aparecer. Por enquanto, tenho duas cores, com fronteiras claramente traçadas. Alguns conceitos me incomodam: conscientização, autonomia, humanismo... Tentativas de manter os universais como normas, formas de ver o mundo com início, meio e fim, comparar as diferenças, fazer hierarquias, classificar, julgar, conhecer.

Uma certa angústia me invade. Uma tristeza por ver que na escola se aprende e se ensina tão pouco. A escola é uma máquina de fazer tudo ser igual. A poesia me traz a festa da diferença. Daquilo que vaza, que escapa e que resiste em ser aprisionado. Ela me ensina a evitar o consenso e a convergência a qualquer preço. A apostar na radical diferença e no caos. Me ensina a afirmar mais do que negar. A agir mais do que falar. A experimentar mais do que repetir. Me dá coragem e ousadia. Me deixa meio louca, meio puta, meio santa.

Às vezes, a poesia dá palavras para os meus sentimentos. Me pega no colo e em outras me joga no chão. Às vezes me deixa sem ar, sem terra e em lágrimas. Ajuda as águas dos meus rios a correrem.

* Áudio disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JbCZW64SdK0>>.

Como habitar esse campo de passagem? Ainda ocupo territórios em guerra, deslizo por palavras iluministas enquanto afirmo as trevas. Meu desejo colonizador vai se perdendo nas vielas da filosofia da diferença. Os pontos de chegada vão ficando cada vez mais borrados, não consigo enxergá-los. Me lanço no mar fértil de multiplicidades. Às vezes quase me afogo. Ainda não sei nadar. Preciso construir jangadas para fazer a travessia. Jangadas, pois elas são permeáveis aos ventos e águas. Quero sentir a brisa marítima atravessar meu corpo. Sei que a travessia é a única certeza.

mu
les qu
vontade
evgent ra
a ão, poi
mão, t
e qu
e se

ins
p
de o
la

5

deri^{vá}r

“A onda do mar leva
A onda do mar traz
Quem vem pra beira da praia, meu bem
Não volta nunca mais”⁵⁸

Desdobra Roda de Conversa

Uma oficina com alunos no ano de 2015 se desdobrou em uma roda de conversa. A roda, para Chevalier e Gheerbrant (1996), conforme citado por Valvieste (2013), tem um pouco da perfeição sugerida pelo círculo, mas também uma certa valência da imperfeição, porque ela se refere ao mundo do vir a ser, da criação contínua e, portanto, da contingência e do perecível. Assim como a asa, a roda é símbolo do deslocamento, da libertação das condições de lugar e de seus correlativos. Nessa direção, desdobrar-se no sentido de abrir, alongar, desenrolar. Durante a oficina,

58 Trecho da música *Quem vem pra beira do mar*, composição de Dorival Caymmi. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GQK1-H21BLU>>. Acesso em 27 nov. 2020.

as conversas com o grupo de alunos se estenderam para além do horário combinado. Como afirma Deleuze (1998), uma conversa não tem uma função informativa. Ela se aproxima da noção de encontro: algo que se passa entre, que não se reduz a uma coisa nem outra, mas que escapa e deriva. Numa conversa, não há coincidência e concordância entre velocidades e linhas diferentes, e nem fronteiras claras entre um e outro. Há composições. Também não há acertos e erros, há movimentos, deslocamentos e linhas de fuga. Não há pontos de partida e de chegada. Só há meio, interseção, interferência e mutação.

Além das conversas em grupo, alguns estudantes nos procuraram para conversar individualmente e colocaram questões delicadas para equipe. Diante da complexidade de situações vividas por adolescentes de escolas públicas e da impossibilidade de realizar acompanhamento psicológico individual aos mesmos, ouvimos essas demandas e decidimos compartilhar algumas situações com a professora que participava da oficina e conversar com alguns familiares.

Pedro nos procurou para conversar, acompanhado de uma amiga. Em lágrimas, nos contou que foi abusado sexualmente por um adolescente alguns anos atrás. Ele levou um tempo longo de atendimento para conseguir colocar em palavras essa violência. Perguntamos se sua mãe tinha conhecimento desse fato, e ele respondeu que não. Trabalhamos com ele a importância de compartilhar isso com ela, e convidamos sua mãe para um atendimento em conjunto com ele. Nessa ocasião, percebemos que os dois eram distantes um do outro, não se olhavam e pouco conversavam. Trabalhamos a aproximação entre o aluno e sua mãe em alguns encontros. Em uma dessas ocasiões, o aluno nos pediu para sair da sala e contou para sua mãe os episódios de abuso sofridos por ele. Quando retornamos, os dois estavam abraçados, chorando muito. A mãe do aluno expressou sua raiva e tristeza, dizendo se *sentir culpada por não ter percebido nada*. Conversamos um pouco sobre isso e orientamos a mãe que procurasse o Conselho Tutelar para fazer a denúncia do agressor e solicitar acompanhamento psicoterápico para o aluno, nos colocando à disposição para conversas futuras. Mantivemos contato com esse aluno e sua mãe, presenciando a construção de uma relação mais afetuosa e próxima entre eles.

Joana, aluna que estava acompanhando Pedro, aproveitou a oportunidade para compartilhar conosco algumas experiências: apaixonou-se por uma amiga, que se mudou de cidade; tinha dúvidas em relação à sua orientação sexual e disse que *bebia até cair* com certa frequência. Colocamos para a aluna a possibilidade de conversar com sua mãe, junto com a professora que participava da oficina, e ela concordou. Nesse atendimento, percebendo o desconforto e o silêncio da mãe em relação às nossas perguntas, a professora sinalizou que estávamos ali para ouvi-la e pensar junto com ela em formas de ajudar sua filha, e não para julgá-la. A partir dessa sinalização, a responsável relatou estar muito perdida em relação à criação da filha, com medo de que ela fosse homossexual, assim como sua irmã mais velha, e disse que não suportaria viver isso novamente. Além disso, ela relatou que não conversava muito com a filha. Sugerimos uma aproximação.

Lia nos procurou para conversar e contou que tinha uma péssima relação com seus familiares, que eram evangélicos e conservadores, dizendo que se sentia muito sozinha. *Meus pais não me deixam fazer nada. Eu vivo presa dentro de casa*, ela disse com os olhos cheios de lágrimas. A aluna declarou que não gostava de sua vida e já tinha pensado em se matar. Com a permissão da aluna, compartilhamos esses fatos com a professora e decidimos convocar os responsáveis para um atendimento conjunto. Nessa ocasião, diante da nossa pergunta de como era a aluna em casa, responderam que ela era muito intrometida: tinha ideias de como fazer as coisas e queria que as pessoas concordassem com ela e seguissem suas decisões. A professora-parceira pontuou que percebia essa atitude de liderança da aluna na escola como algo muito positivo. Ela continuou dizendo que a aluna era uma excelente monitora de sala de leitura, tinha ideias ótimas e uma boa relação com os colegas, se destacando nessa função, e que ela inclusive iria convidá-la para ser coordenadora desse trabalho de monitoria no próximo ano. Os pais se mostraram surpresos com a fala da professora, e sugerimos que eles envolvessem a jovem nas decisões cotidianas da família, abrindo espaço para ela exercitar essa capacidade de liderança, de forma a graduá-la.

A partir desses atendimentos em conjunto com a professora, percebemos que ela tem uma escuta atenta e sensível, o que nos confirma que essas não são capacidades exclusivas dos psicólogos, consideração que foi compartilhada com ela.

Por conta das demandas dos alunos endereçadas a nós por espaços de fala, nos quais pudessem discutir temas do interesse deles e colocar suas experiências e afetos livremente, sem receber críticas e julgamentos, e considerando a impossibilidade declarada pela escola em fazer esse tipo de trabalho sem a nossa presença naquele momento, decidimos continuar trabalhando com eles no ano seguinte. Colocamos como condição de nossa presença a participação de pelo menos um professor nesse trabalho, cuja configuração foi definida como uma roda conversa. Apresentamos a proposta num centro de estudos para todos os professores, abordando o trabalho no ano anterior e as demandas trazidas pelos alunos. A professora que acompanhou a oficina se disponibilizou a estar conosco novamente. Nenhum outro professor se ofereceu para participar.

“O jacaré é um bicho indisposto, eu sei. Gosto dele, mas não devo chegar perto. Nunca vi, já disse. Tenho pena. Talvez seja pior o jacaré, por não amar. Eu gosto dele, mas não sei se constrói. Estou a ser sincera, ainda tenho de ler sobre isto. Talvez os bichos ferozes construam coisas das quais não saibamos dar valor. É importante pensarmos o valor que cada coisa ou lugar tem para cada bicho. Só assim vamos saber por que razão cada um é como é. Depois entendermos melhor: a beleza comparece.” (Walter Hugo Mãe, 2014).

Iniciamos o grupo com encontros semanais, com 12 alunos, dos quais a maioria tinha participado da oficina de poesia falada. Eles começaram a trazer suas questões de forma clara para o grupo, o que indica que o trabalho com a poesia falada favoreceu a expressão de ideias e sentimentos. Alguns compartilharam que estavam escrevendo poemas como forma de escoar e dar contorno à intensidade de sentimentos.

Num encontro, surgiram relatos de situações de violência e de abandono familiar. Algumas narrativas eram impactantes, e a professora-parceira, logo após o encontro, nos disse que era muito difícil para ela ouvi-los. Nós colocamos que também ficávamos, em alguns momentos, com os olhos marejados, e sem saber o que dizer, mas que era importante acolher essas falas, pois a maioria não poderia ser dita em nenhum outro lugar, e que o fato deles poderem falar sobre essas questões, por si só, já tinha efeitos benéficos.

Menino:

Eu queria ser livre

[...] Homem, tuas ideias é que conquistam respeito, e não tua brutalidade

Teus argumentos são muito mais inteligentes do que teus gritos

[...] Homem, reforma tua masculinidade

Seja o melhor homem que você puder ser [...]

Homem:

Mas me ensinaram a ser fechado

A partir de relatos que se referiam a violências de todo tipo contra mulheres e abandono de pais em relação aos filhos após separação conjugal, trabalhamos o tema das relações entre homens e mulheres e a presença do machismo, com destaque para a questão da paternidade, levando poemas para enriquecer o debate.

A maioria dos pais foi descrita como ausente na vida dos jovens, não contribuindo com as despesas e se isentando dos cuidados, que ficavam sob a responsabilidade exclusiva das mães.

Agora, mais do que nunca, a causa da mulher é a causa de toda a HUMANIDADE.

[...] Para cada mulher cansada de ser qualificada como “ser emotivo”,

há um homem a quem se tem negado o direito de chorar e ser “delicado”.

[...] A Humanidade possui duas asas: uma é a mulher, a outra é o homem.

Enquanto as asas não estiverem igualmente desenvolvidas, a humanidade não poderá voar

Necessitamos de uma nova humanidade

Necessitamos voar.

Um aluno sugeriu a montagem de uma peça de teatro, na qual abordariam as diversas formas de ser pai, que poderia ser apresentada na festa de 80 anos da escola. Os alunos expressaram desejo de diferir de seus

pais quando tiverem filhos: estar atentos às necessidades dos mesmos e responder a elas, tanto financeira quanto afetivamente. Uma aluna compartilhou com o grupo uma carta que escreveu para seu pai, contando todo o sofrimento relacionado à sua ausência e forma de tratá-la.

A ideia do teatro não vingou. Os poemas foram os escolhidos para ampliar o debate dos temas que surgiram na roda. O grupo escolheu três: *Mulata exportação*, *Necessitamos voar* e *O menino e o homem*⁵⁹.

Mas que nega linda
E de olho verde ainda
Olho de veneno e açúcar!
[...] Vem, nega exportação, vem, meu pão de açúcar!
(Monto casa procê, mas ninguém pode saber, entendeu, meu dendê?)
[...] Vamos passar essa verdade a limpo
porque não é dançando samba que eu te redimo ou te acredito:
Vê se te afasta, não invista, não insista!
[...] Porque deixar de ser racista, meu amor, não é comer uma mulata!

Uma aluna contou que passava por isso muitas vezes e tinha vontade de dizer esse poema como *resposta a uma cantada nojenta*.

Ao longo dos encontros, percebemos atitudes de impaciência com o *erro* e tempo do outro ao dizer os poemas, e certa preocupação com a apresentação na festa da escola, com sugestões de exclusão do trabalho de *colegas que não estavam falando tão bem*. Nesse momento, deixamos claro para o grupo que nosso objetivo era trabalhar os processos: não estávamos preocupadas com a apresentação na festa da escola, mas sim com as relações entre eles, no sentido de que pudessem conversar e aprender coletivamente.

A relação entre eles, atravessada por embates e discordâncias, era um tema recorrente no grupo. Um aluno sugeriu uma brincadeira: cada um iria escolher uma pessoa da roda e perguntar algo para ela que gostaria muito de saber. Essa pessoa responderia e faria uma pergunta para

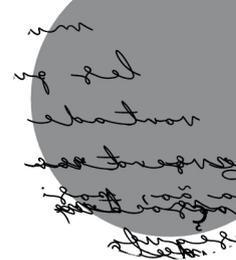
59 Os três poemas se encontram no anexo II.

outra pessoa da roda. Perguntei para uma aluna por que ela me provocava tanto encantamento e impaciência ao mesmo tempo. *Porque eu sou uma guerra*, ela me respondeu e perguntou para um colega: *Por que você fala tão pouco dos seus sentimentos e se isola das pessoas? Se eu disser tudo o que sinto e penso, vou magoar as pessoas*, ele disse.

Alguns alunos demonstraram insatisfação com as perguntas e respostas dadas pelos colegas, e impaciência diante do tempo gasto para construí-las. Trabalhamos com eles a importância de ouvir um ao outro, esperar o tempo de cada um, e pedimos que ficassem com as respostas dos colegas, sem argumentar, no sentido de mudar suas opiniões. Essa atividade se configurou como uma oportunidade de trabalhar a escuta.

Entramos na sala e eles estão conversando em roda. As caras não estão muito boas. Algumas lágrimas e cabeças baixas. O que está acontecendo? Perguntamos. *Estamos discutindo relação, lavando roupa suja*, diz um aluno. A conversa estava sendo utilizada como um modo de lidar com os conflitos. Eles, que tantas vezes resolviam as divergências no grito, no tapa ou no silêncio, experimentavam outra possibilidade. Compartilhamos com eles nossa alegria em presenciar essa cena e renovamos a aposta no diálogo como encruzilhada mais fértil. *Comecei a expor minhas ideias ao invés de impô-las*, disse uma aluna no último encontro desse grupo.

Nunca se sabe aonde uma conversa vai chegar. Em algum momento, não sabemos mais a autoria de uma ideia ou pensamento. Essas noções são implodidas. Um fluxo criativo se delinea. Linhas que não coincidem em nenhum ponto e percorrem caminhos diversos. Imagens em movimento. Des-com-passos que se encontram ou não. Sustentar o dissenso e celebrar a multiplicidade. Tem alguma coisa que nos mantém nessa conversa.



des dobra da pesquisa com frontações

Com o objetivo de ampliar certo campo de análise e provocar aberturas em relação às experiências com o recurso da poesia falada, realizei diálogos, confrontações, com duas professoras que participaram de Oficinas oferecidas pela nossa miniequipe.

Essas confrontações foram realizadas individualmente no espaço de trabalho delas. Não foram feitas gravações de qualquer espécie. Registrei alguns trechos desses encontros no meu diário de campo.

Comecei com uma apresentação sucinta do campo de problemas da pesquisa e, logo em seguida, fiz a primeira pergunta, abrindo espaço para elas responderem do modo como preferissem. Ao longo da entrevista, de acordo com o que foi falado, fiz algumas outras perguntas que não estavam no roteiro.

Optei por utilizar as palavras empregadas pelas professoras, em primeira pessoa. Não fiz uma descrição na íntegra das conversas, destaquei alguns pontos que me chamaram atenção.

Combinei de compartilhar com elas o material produzido, de forma que pudessem sugerir mudanças e acréscimos ao texto, afirmando que esse procedimento fazia parte da metodologia de pesquisa adotada,

que caminha no sentido de uma produção conjunta entre o pesquisador e o campo.

Segue o roteiro utilizado:

- Descreva, como preferir, suas experiências enquanto participante do curso de poesia falada.
- Essa vivência repercutiu no seu trabalho na escola e/ou na sua vida? Se a resposta for positiva, fale dessas repercussões.

Confrontação com professora Márcia Helena Amorim

Márcia é professora de português e atualmente trabalha como professora de sala de leitura⁶⁰ da Escola Municipal Pará, localizada no bairro de Rocha Miranda. Ela também dá aulas numa escola estadual de Ensino Médio em Oswaldo Cruz. Márcia participou de oficina oferecida por nossa equipe no primeiro semestre de 2015.

Logo após a realização dessa oficina, elegemos, por sorteio, uma escola de origem desse grupo para desenvolver uma oficina com alunos. A escola dessa professora foi sorteada e realizamos a oficina junto com Márcia no segundo semestre de 2015. Ela foi se soltando ao longo dos encontros, se autorizando a intervir nos debates e participar da condução deste trabalho.

No ano de 2016, sem contar com a nossa presença, Márcia realizou uma turma de poesia falada com alunos do quinto ano, com ajuda de duas alunas que participaram da turma realizada no ano anterior. Também participou da roda de conversa. Em 2017, ela ofereceu uma oficina para alunos do sexto ano e desdobrou esse trabalho com alunos do Ensino Médio.

⁶⁰ As escolas da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro contam com um espaço especial, voltado para a promoção da leitura e a formação de leitores: a Sala de Leitura. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/SalaLeitura.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

Dia: 20/06 – E. M. Pará

Fui fazer o curso porque gosto de aprender. Não gostava de poesia e conhecia mais sobre sua forma: métrica, rima etc. O curso mudou minha relação com a poesia. Antes, o poema era um texto, uma forma, e passou a ser uma história.

Fiquei com medo do tamanho do poema escolhido, achava que não conseguiria decorá-lo. Gostei demais do poema, ele me traduz. O poema anda comigo dentro da bolsa até hoje⁶¹.

Ao responder minha pergunta em relação aos efeitos desse trabalho com a poesia falada, Márcia disse: *melhorei como professora. Estou mais calma e próxima dos alunos, converso mais com eles.*

Quando pergunto sobre acontecimentos que lhe marcaram durante a oficina que participou, ela respondeu: *a primeira vez que consegui falar o poema inteiro. Você se acha o máximo! Vocês dão muita força pra gente!*

Em relação aos efeitos da poesia falada em sua vida, Márcia disse: *esse trabalho me ensinou a prestar mais atenção nas coisas e a ouvir mais. Sempre fui muito agitada, hoje consigo parar mais, explico e converso com os alunos. Antes já dava bronca e gritava logo.*

Márcia contou sobre mudanças vivenciadas por alguns alunos após a participação na oficina: *Pedro queria e não queria participar da turma. Ele era muito fechado. Eu também era. Ele mudou; está mais participativo e se colocando mais em sala de aula. [...] Eles (os alunos) têm muito mais coragem do que eu para dizer poemas em público.*

Através do curso, você acaba se aproximando deles (alunos), eles se tornaram meus amigos. Eu era bem mais formal do que sou hoje. Chegava em casa da escola morta, cansada de tanto brigar.

A princípio, quando você chega (aos alunos com a proposta do trabalho com a poesia falada) há de se ter certa insistência. Eles acham que é algo chato, e você chega a pensar que não vai dar certo. Só através da experiência de quem já fez, você consegue formar o grupo. O início é bem difícil.

[...] O resultado que a gente teve com os alunos tem a ver com o fato do curso ter se desdobrado, ter se prolongado. Alunos do quinto ano falaram poemas numa reunião de responsáveis, que ficaram encantados. Não acredito que meu filho está fazendo isso, alguns disseram.

61 *Cântico negro*, de José Régio.

Trabalhar com o aluno certinho é fácil, mas eles não conseguem colocar o sentimento no poema. Concordo com ela e pontuo que a poesia exige de nós certa desmontagem...

Confrontação com a professora Maria Eliza Jordão

Maria Eliza tem formação em pedagogia e está cursando história na UFRJ. Atualmente trabalha como diretora adjunta e professora de sala de leitura do CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho, localizado em Marechal Hermes, próximo à estação de trem.

Ela participou de quatro oficinas, duas realizadas pela Casa Poema e duas oferecidas por nossa equipe.

Desde a primeira turma, se identificou muito com a proposta. Sua participação nos encontros sempre foi intensa, uma entrega de corpo e alma. Ao longo desse percurso, escolheu poemas fortes, que abordam o preconceito e a discriminação racial: *Canção do africano*, de Castro Alves; *Petardo*, de Cristiane Sobral; *Nego dito*, de Itamar Assunção; *Ebulição da escravatura*, de Luiz Carlos de Oliveira; e *A Criança*, também de Castro Alves⁶².

Ela entende a poesia como *um movimento de se libertar*. Maria Eliza desenvolve oficinas abertas à participação de todos os alunos da escola, que atende crianças do Maternal II ao quinto ano. Já fez mais de um sarau de poesia indígena e diz que considera importante *a escola falar de povos que a gente deixa de lado. Nada contra o que vem da Inglaterra, aprecio algumas coisas, mas e o nosso? Acho legal nossa escola ser trilíngue (português, inglês e libras), mas porque também não aprender as línguas dos povos indígenas, como o tupi, por exemplo?*

62 Todos estes poemas e letra de música estão disponíveis em anexo.

Dia 05/07/2017 – CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho

Participei de quatro turmas de poesia falada, duas realizadas pela Casa Poema e duas realizadas por vocês. Participei da primeira turma por conta de um convite feito pela diretora da escola em que eu trabalhava na época.

[...] Olhei os poemas disponibilizados, mas queria Castro Alves. Não me preocupei com o tamanho. Esse trabalho despertou algo, não só nas crianças, mas em mim mesma... Eu não sabia que sabia...

Para mim, a poesia tem que te dizer alguma coisa. Ela tem que te tocar de alguma forma. Na primeira turma foi uma experiência muito complicada: é um turbilhão de emoções, você vem com uma estrutura de trabalho, com um entendimento do poema e o outro sugere mudanças e orientações. Aí você tem que se reconstruir, se adaptar, se encaixar.

[...] Que poder é esse que você toca as pessoas dessa forma? Dependendo de quem fala, ou melhor, de que forma a pessoa fala, isso (tocar o outro) pode acontecer ou não. Nesse momento de dizer a poesia, há uma ligação entre quem fala e quem escuta.

[...] Ao longo do trabalho com os alunos, sugiro mudanças e pergunto o que eles acham dessas sugestões. [...] Entrar dentro do poema. É como se eu estivesse vendo aquilo que o poema diz, sentindo aquilo.

O Nego dito tem uma força muito grande, como se você exigisse respeito pelo que você é. Eu falo para os meus alunos, aquele momento em que você lê a poesia não é o autor, é você, mas como se você fosse o autor.

Com os alunos, tenho que ter um olhar diferenciado. Considerar as características da pessoa. É importante conhecer um pouco do outro pra você trabalhar. Estar atento, prestar atenção no outro. Por exemplo, tive uma aluna bruta que conseguiu decorar o poema antes de todos os alunos. Ela se destacou de outro jeito.

(O trabalho da poesia constitui um) eu dentro do grupo, que provoca um olhar diferente do grupo para cada um. No grupo, há oportunidades de se aprender um com o outro. Eu também me coloco para eles, assumo que erro e esqueço também. Não é porque estou na posição de professor que eu sei mais do que os alunos. Eu sei algumas coisas. Eles sabem outras, coisas que eu não sei, inclusive.

(No trabalho com a poesia falada com alunos) estímulo a responsabilidade deles, ajudando um ao outro e criando um espaço para eles se colocarem, darem opiniões e ideias.

Sempre falo para eles: está bom, mas pode melhorar⁶³.

O poema Nego Dito exigia uma fala diferente⁶⁴:

[...] Se chamá polícia
Eu viro onça
A boca espuma de ódio
Pra provar pra quem quiser ver e comprovar
Eu vou cortar tua cara
Sabe com o quê?
Vou retalhá-la com navalha

Eu descobri uma força que não tinha. Ele requer de mim uma energia diferente. Após dizer o poema, preciso parar para respirar e voltar tudo ao lugar. Ele me cansa.

Não é do mesmo jeito que cada um diz e escolhe os poemas.

Considerando que Maria Eliza participou de turmas com nossa equipe e com a Casa Poema, pergunto se ela percebe alguma diferença na condução do trabalho: *Nós bebemos daquela fonte (Casa Poema). Nesse momento, você começa a dar o seu toque. A Casa Poema está vendendo uma proposta. Nós não. Vocês usaram muitos exercícios propostos pela Casa Poema. O que era diferente era a maneira de falar com o outro. Vocês se colocam enquanto iguais à gente. A fala de vocês é daquele que coordena e daquele que está aprendendo também.*

Pergunto a ela como percebia os grupos dos quais participou. Ela responde: *no grupo, você começa a conhecer o outro, a se aproximar dos colegas e a respeitá-los. Você percebe a mudança das colegas, que começaram de um jeito e terminou de outro; cada um dentro de suas características.*

Pergunto o que lhe chama a atenção em um poema. Ela responde da seguinte maneira: *falar alguma coisa que seja real e que possa provocar mudanças e refletir sobre aquilo. O poema tem que ter uma verdade, te tocar enquanto pessoa.*

63 Esta fala é muito utilizada por Elisa Lucinda e pela equipe da Casa Poema.

64 Maria Eliza se transforma ao dizer esse poema. As pessoas não a reconhecem.

[...] Falar a poesia pode ser uma forma de se fazer respeitar pelo outro. [...] Eu posso dizer que não concordo com você através de uma poesia. Posso mostrar outros lados de mim mesmo. [...] A poesia é instrumento.

Em relação à segunda pergunta, ela diz: *a experiência do curso foi muito boa. Tive um aluno que era de um abrigo. Disse a ele: Você vai falar o poema com a sua cara. Ele ficou tão animado... Falar a poesia, para ele, foi como ganhar uma medalha de ouro. As pessoas (que o assistiram) o viram de outro lugar. E ele também pode experimentar outro lugar.*

Aqui na escola, eu tento aplicar o que aprendi. Tenho muito carinho com eles, mas sempre digo que minha ajuda tem um limite, eles é que vão falar os poemas.

[...] Alunos comecem a se interessar por poesia, ver a mudança na parte corporal de uma aluna dizendo um poema de Solano Trindade... Isso é o resultado do trabalho, você vê na modificação do outro e não vê tanto por uma foto⁶⁵. Alunos que já saíram da escola e continuam a dizer poemas em outra escola...

Um dia aconteceu da gente, a partir da poesia, conversar sobre religião, por exemplo. Fomos para uma discussão verdadeira e real. (...) Às vezes a poesia é desculpa para você parar pra conversar.

Quando pergunto para essa professora sobre como esse trabalho com a poesia falada circula na escola, ela responde que o olhar da maioria dos professores é de neutralidade.

[...] Dois alunos TGD⁶⁶ participaram desse trabalho e me procuraram pedindo poemas. [...] Uma aluna com deficiência auditiva participou de atividade na escola apresentando uma dança. Quem é que viu o avanço dela? Quem prestou atenção? Provocar mudanças... Isso dá trabalho.

(O trabalho de poesia falada com alunos) é um momento de superar dificuldades. Às vezes seu colega não vê isso, acha que é perda de tempo. Todo mundo quer o louro, mas ninguém quer plantar: preparar a terra, colocar a semente, molhar todo dia...

65 Em outra ocasião, Maria Eliza fala que *não é muito de tirar fotos e de fazer propaganda desse trabalho.*

66 Alunos considerados especiais, diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento e incluídos em classes regulares.



ressonâncias: como essas falas me tocam?

As duas professoras se mostraram muito disponíveis, e a conversa fluiu naturalmente. Considero que as duas confrontações favoreceram a ampliação do meu olhar para os efeitos desse trabalho na vida escolar e fora dela.

Gostaria de destacar as mudanças vivenciadas por Márcia, quando ela diz que, depois desse trabalho, começou a prestar mais atenção nas coisas, se aproximou dos alunos, passou a ouvi-los mais e conversar com eles. Em certo momento da entrevista, ela reconhece que era fechada, assim como seu aluno. Também pontua que os alunos têm muito mais coragem do que ela de dizer poemas em público. Dessa forma, se coloca na relação com os alunos como uma pessoa, que sente medo, insegurança, alegria, coragem etc. Ela também enxerga as potencialidades dos alunos. Aqui, um ponto de encontro entre as duas entrevistas: ambas se colocam de forma horizontal na relação com os alunos, buscando certa igualdade de posição. Esse desejo de simetria nas relações emerge em vários momentos: quando Maria Eliza diz que assume seus erros e esquecimentos para os alunos, quando Márcia diz

que conta com o apoio de uma aluna para realização de um trabalho com uma turma de quinto ano, quando Maria Eliza estimula seus alunos a darem ideias e sugestões de trabalho com os colegas, no sentido de que possam se ajudar, quando a mesma, ao sugerir mudanças na forma como os alunos estão dizendo os poemas, pergunta a eles o que acharam das suas sugestões.

Outro ponto de encontro entre as falas das duas foi a percepção de que, ao falar poemas, os alunos ocupam outros lugares, diferentes dos habituais, e passam a ser vistos de outra forma por aqueles que os assistem. Esse é realmente um efeito que pude colher ao longo dos nossos encontros com vários grupos de alunos, e que tem fortes impactos nas relações estabelecidas no espaço escolar. Maria Eliza também falou da emergência de um *eu dentro do grupo*, que provoca um *olhar diferente do grupo para cada um*. *Aprender um com o outro* é uma direção do grupo, afirma essa professora.

Ao longo da entrevista, Márcia diz que *os alunos certinhos, mais sérios e formais, não conseguem colocar o sentimento no poema*. Nesse momento, digo que a poesia falada exige de nós certa desmontagem, desarranjo daquilo que supostamente somos. Ela concorda e depois da entrevista me pego a pensar sobre isso: o quanto que esse trabalho convoca de nós certa abertura para viver novas experiências, diferentes daquelas que a gente conhece, experimentar sair dos lugares de origem, das zonas de conforto.

Mas considero que, nessa vivência com a poesia falada, não se trata só de experimentar e voltar aos pontos de partida. Essa experimentação provoca mutações; ao experimentar, já somos outros. Não é possível retroceder aos pontos de origem. Mas é preciso criar um território firme e flexível que sustente essas experimentações.

Em vários momentos da entrevista, Maria Eliza fala da necessidade de se ter um *olhar diferenciado para os alunos*, no sentido de que possa *considerar as características da pessoa*. Esse movimento de estar atento às singularidades do outro aparece na seguinte frase: *não é do mesmo jeito que cada um diz e escolhe os poemas*.

Retornando ao esforço de construir relações mais horizontais, expresso pelas duas professoras, ambas rejeitam uma posição privilegiada a ser ocupada pelo professor: *não é porque estou na posição de professor*

que eu sei mais do que os alunos, diz Maria Eliza. Essa mesma professora destaca como uma diferença da abordagem da nossa equipe em relação à da Casa Poema o fato de que nos colocamos enquanto iguais e temos uma fala de quem também está aprendendo.

Por último, destaco algumas considerações de Maria Eliza sobre as funções desse trabalho com a poesia falada: *falar a poesia pode ser uma forma de se fazer respeitar pelo outro*. Um jeito de afirmar suas escolhas e posicionamentos, afirmar a complexidade da vida que habita cada um de nós, as múltiplas possibilidades expressivas que cada um carrega. Poesia como um instrumento para disparar conversas e debates e para trabalhar as relações.

Direções Éticas

Considero oportuno trazer o que está para além do manejo do recurso da poesia falada e se relaciona a certo modo de ocupar os espaços escolares. Chamarei esses elementos de direções éticas⁶⁷, que serão desenvolvidos a seguir: *afirmar o campo de potência das escolas, acompanhar processos de experimentação e apoiar processos de escolarização*. Essas direções, princípios que norteiam as práticas de trabalho, se atualizam nas relações com profissionais de educação e se encontram a favor da afirmação e expansão da vida. Refiro-me a um *ethos* que aposta na diferença irreduzível, que celebra a multiplicidade e as singularidades, que considera que os valores que norteiam nossa existência não estão dados de antemão, mas devem ser criados por nós mesmos, que desconfia de palavras de ordem e partidos de vanguarda, que festeja as misturas e composições e que experimenta tomar a vida em grandes goles (CORAZZA; TADEU, 2003).

Afirmar o campo de potência da escola caminha no sentido de reconhecer esse espaço como lugar de produção de conhecimento e de vida.

Quando uma professora ou profissional da CRE solicita um

⁶⁷ Este operador conceitual foi explorado em um texto intitulado *Desenhando caminhos inventivos em práticas de apoio na saúde e na educação*, escrito junto com Denis Axelrud Saffer e Katia Faria de Aguiar. Esse material foi publicado em 2020, no livro *Pesquisar com as Psicologias: artesanias e artifícios*, pela editora CRV.

acompanhamento clínico individual para um aluno com dificuldades de comportamento e/ou aprendizagem, ela o faz porque entende que esta é a melhor forma de atendê-lo. O encaminhamento de alunos a serviços de saúde por si só não é um problema, se bem que em algumas vezes o pode ser, pois insere crianças que poderiam ser cuidadas de outras formas num circuito de medicalização — processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas (COLLARES; MOYSES, 1994).

Compartilho uma fala de uma professora endereçada à nossa equipe: *agora esse aluno é da saúde. Sem nenhuma explicação, ele agride a mim e aos colegas, quebra tudo o que vê pela frente. Nesses momentos, ninguém consegue controlá-lo. Não sei o que fazer em relação a ele. Como devo proceder quando ele apresenta esse tipo de comportamento? Sinto-me perdida. Esse aluno tumultua a turma inteira com suas atitudes. Ele necessita de um acompanhamento individual e de uma atenção que eu não posso dar, pois tenho 40 alunos para ensinar. Os pais dos meus alunos têm vindo à escola reclamar que seus filhos estão apanhando em sala de aula e exigem que tomemos uma atitude. Fico paralisada diante dessa situação.*

O que fazer numa situação como essa? Qual é o campo de potência da escola em relação às singularidades?

Algumas vezes, os professores se paralisam com a gravidade das situações vivenciadas pelos alunos: se preocupam demais com tudo aquilo que não podem fazer (cuidados básicos dos alunos e acompanhamentos de saúde), e se dedicam pouco a pensar em como trabalhar com eles dentro da escola. Entre *a impotência de nada fazer e a onipotência de dar conta de tudo*, considero que há um campo de potência no chão da escola, que se refere às aprendizagens e relações cotidianas. Não podemos controlar o que os alunos fazem e como vivem fora da escola. Mas quando eles estão lá dentro, o que a gente faz? Em quais direções apostamos? O que produzimos junto com eles?

No sentido de fazer certa localização do polo da impotência nas práticas pedagógicas, destaco certa dificuldade experimentada pelos professores de sustentar um campo de dúvidas e incertezas: de não ter todas as respostas na ponta da língua, de não conhecer todos os caminhos de aprendizagem dos alunos e poder afirmar que os mesmos só se

desenham ao longo do processo. Considero que a dificuldade mencionada se relaciona com a formação docente e com as políticas educacionais atuais, dentre outros fatores.

A escola pode, no sentido de ter força, pensar em estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado dos alunos, *pode* dialogar com profissionais da saúde para entender melhor certas problemáticas, *pode* cuidar das relações e dos processos de aprendizagem, *pode* fortalecer o trabalho em grupos e coletivos de alunos. Acredito que a efetivação desse campo de potência se articula a uma série de fatores: tempo disponível para os profissionais dialogarem, investimento na formação docente, remuneração adequada etc.

A partir de uma conversa, uma professora me enviou um áudio. Suas palavras me fizeram pensar muito...

Esses dias de molho, onde eu estive tão limitada⁶⁸ [...] isso tudo era necessário. Do jeito que eu estava... Era escola, escola, escola. Era aquela coisa de querer romper ou eu querer derrubar uma situação que é sustentada por uma classe⁶⁹. E que eu não vou conseguir nunca. Ai eu tentava num campo maior, tentando botar na cabeça daqueles pais, daquelas crianças, mas não adianta.

Quando caí, eu falei: como a escola vai ficar? A diretora olhou pra minha cara e disse: a escola vai caminhar sem você. Com você ou sem você ela está aí e vai continuar. Levei um balde de água fria e vi que realmente ninguém é imprescindível. A gente passa. Passa pelas instituições, passa pelo país. A gente passa até pelas pessoas. Às vezes a gente deixa lembranças, boas ou não. A vida segue seu curso. Nada vai parar. É um eterno movimento. Eu achava que tudo, que aqueles trabalhos maravilhosos eram uma resposta ao governo, à institucionalização de uma escola decadente. Ela pode até ser. Mas não com o ímpeto desenfreado com que eu estava colocando. Agora que estou parada, estou podendo pensar. Na verdade, a gente só coloca ínfimos grãos de areia. Mas esses ínfimos grãos de areia são importantes, pois eles po-

68 Essa professora levou um tombo durante suas atividades na escola, fraturou alguns ossos da mão e ficou afastada de licença médica por conta disso.

69 Essa professora faz diversas críticas ao sistema educacional público, considerado por ela como falido e decadente; e em vários momentos diz que *não aceita ver e ouvir falas/práticas acríicas e conservadoras por parte de seus colegas educadores dirigidas aos alunos que já têm tão pouco.*

dem se transformar numa rocha, numa pedra, numa colina... Eu precisava cair, ir ao chão, bater com o rosto na pedra, ralar e fraturar alguns ossos pra ver isso. Tomara que eu consiga botar um freio, um cabresto... cabresto não que poda, um freio. Porque eu estava em desabalada, sem noção, sabe aquelas pessoas que fazem pega? Eu estava num pega. Tô botando cinto de segurança, freio, não para fechar a porta, mas dirigir com equidade e responsabilidade. Porque eu estou me olhando, coisa que eu não fazia tanto. Para tentar olhar o outro sem fazer cara de paisagem.

Entre ganhar e perder — fazer toda a diferença na vida de um aluno, provocar consistentes mudanças subjetivas, transformar o sistema educacional ou passar despercebido, ser indiferente ao outro — há um campo de potência interessante. O que estou querendo elaborar aqui é que, em nossas práticas, se concentrar e se preocupar demais com objetivos definidos a priori pode ser um problema, no sentido de se perder de vista aquilo que acontece, as mudanças que se fazem nas relações. A inadequação entre os processos vivos e a forma imaginada pode produzir ansiedade e frustração. Mais uma vez, estou falando da interferência dos modelos e padrões, que provocam um afastamento em relação à vida.

Pensando nesse campo de potência, lembro-me de um encontro recente com Pedro, um aluno com quem já trabalhamos⁷⁰: do nosso abraço, do seu sorriso quando o pergunto como ele está. *Estou bem, as coisas mudaram, eu e minha mãe estamos mais próximos, conversamos mais*, ele diz. Fico alegre com essas notícias e penso nos rastros que deixamos ao longo do caminho. Considero que valeu a pena ter atendido a ele e a sua mãe juntos mais de uma vez, ter investido na relação dos dois, tê-los encorajado a se aproximar, a se olhar, a conversar. No atendimento a esse aluno, escolhemos uma direção, que foi apostar na relação entre ele e sua mãe.

Quando temos um modelo rígido do que é educar, ser aluno, ser professor, ser psicólogo, ser pai e mãe de alunos, a realidade quase sempre é decepcionante e podemos nos afastar de certo campo de potência. É possível educar sem esses modelos e padrões, seguindo o caminho indicado por Corazza (2006) de educar como uma viagem imprevista?

⁷⁰ Os atendimentos a esse aluno foram descritos anteriormente, no tópico *Desdobra Roda de Conversa*.

Como acalmar esse furor pedagógico, que muitas vezes atropela e desconsidera o outro, que não consegue escutá-lo?

Voltando ao tema dos modelos, eles se constituem como bases para julgamentos de valor. Eu só posso fazê-los numa comparação a um padrão de referência. Quando conseguimos nos deslocar dessa posição julgadora em nossas práticas, podemos realmente escutar aqueles aos quais dirigimos ações de cuidado. Se nos afastamos dos modelos, conseguimos apreciar a vida, deslizar por ela, nos movimentar.

Numa reunião com responsáveis de alunos de uma turma do sexto ano⁷¹, uma professora, ao falar sobre as dificuldades enfrentadas na escola, diz que um dos grandes problemas são *as alunas que ficam dando mole para os garotos, se oferecendo para eles e desqualificando aqueles que não aceitam ficar com elas*. Essa fala me chama atenção e pontua para o grupo que às vezes conhecemos muito pouco desses alunos e que talvez fosse interessante ampliar nosso olhar para eles, nos aproximar e pensar no que está em jogo nas escolhas que eles fazem; ver por outros ângulos além daqueles que já enxergamos. Com essa intervenção, não estava negando a existência dessa problemática, mas queria ampliar a questão, provocar deslocamentos, no sentido de pensar sobre como abordar as problemáticas que emergem no cotidiano escolar e não só nos queixar delas.

Conversando sobre esse encontro posteriormente em miniequipe, elaboramos o seguinte pensamento: *o problema é quando a gente acredita que sabe tudo sobre o outro. Aqui é que mora o perigo: falar em nome do outro, ver e ouvir somente aquilo que vai ao encontro da nossa percepção e entendimento. Com esse pensamento, a gente acaba por reduzir o outro, não conseguindo vê-lo e escutá-lo. O outro é sempre diferente daquilo que a gente pensa sobre ele. O ser humano é complexo. Existem recantos e esconderijos que a gente não conhece. De longe a gente não consegue ver as miudezas, os detalhes; e uma lupa para se aproximar das questões pode ser útil*.

Outra direção que considero fundamental nesse trabalho com o recurso da poesia falada é a *disponibilidade em acompanhar professores*

71 Realizamos essa reunião em conjunto com duas professoras dessa turma para comunicar o início do desenvolvimento de um trabalho de roda de conversa com os alunos.

e alunos em seus processos de experimentação, oferecendo a mão e uma escuta atenta. Nesse caminhar junto, destacamos e valorizamos os deslocamentos produzidos e estamos sensíveis às dificuldades que surgem.

A disponibilidade em acompanhar processos, em sua complexidade, multiplicidade e movimento, exige certo tipo de presença, que se relaciona a uma disposição em compor com o(s) outro(s), afirmando as singularidades em jogo. Essa presença envolve uma delicadeza de se aproximar e interferir à medida que o outro solicita, sem atropelá-lo. Uma disposição de sustentar o que aparece no grupo, seja o silêncio, seja o caos:

[...] quando um instrumento está solando, “falando”, os demais mantêm o ritmo, dando suporte musical, energia ao solo e buscando não interferir, contudo favorecendo uma escuta sensível que alonga e aumenta o som de algumas notas que podem sugerir outras direções. (ROCHA, 2011, p. 8).

Esse *acompanhar* convoca alguns movimentos, à medida que se busca certa suspensão da equipe em se colocar como referência nas relações para uma atitude de experimentação compartilhada. Dessa forma, busca-se deslocar do lugar do especialista para uma posição de experimentador, uma posição que inventa junto com outros novos trajetos e arranjos. É na relação que construímos o lugar do psicólogo na educação.

Ainda no diálogo com uma orquestra de músicos de jazz, é preciso criar condições para o outro solar, no sentido de se expressar tranquilamente, sem medo de ser cortado ou avaliado negativamente. Esse movimento também envolve deixar espaços e tempos para o outro habitar, não os preencher por inteiro, justamente por apostar na potência de fazer junto. Como afirma Begel (1998, p. 47 apud ROCHA, 2011, p. 8): “isto quer dizer não tocar muito alto, e não tocar tanto a ponto de atravessar a atuação dos demais”.

Essa direção caminha no sentido do que se pode compor junto nas relações. Mais uma cena, compartilhada num grupo de estudos sobre filosofia da diferença do qual participo, para nos aproximar dessa direção: em um baile, uma estagiária de saúde mental se aproxima

de uma paciente para dançar com ela. A primeira começa a dirigir os movimentos da segunda, que, logo em seguida, se afasta e vai dançar sozinha. Dançar junto é bem diferente de dançar sozinho. Há uma arte de viver em jogo, que se relaciona com a possibilidade de transitar entre a condução e o deixar-se levar pelo outro. Mas, para experimentar essa flexibilidade e fluidez, é preciso produzir um corpo minimamente leve, poroso e com certo gingado, que lhe permita dançar e se afetar pelas forças da vida, ser permeável a elas, como as jangadas que se deixam atravessar pela água e pelos ventos, mas são fortes o suficiente para fazer a travessia.

Numa jangada, segundo Fernand Deligny (apud Miguel *et al.*, 2016), existem os troncos de madeira, ligados entre eles de maneira suficientemente frouxa, de forma que, quando as montanhas de água colidem, a água passa através dos troncos afastados. Quando as questões colidem, nós não apertamos as fileiras — nós não unimos os troncos — para constituir uma plataforma ajustada. Muito pelo contrário. Nós mantemos apenas o projeto que nos liga. Você vê por aí a importância primordial dos laços e do modo de atrelamento, e da distância mesma que os troncos podem ter entre eles. É preciso que o laço seja suficientemente frouxo e que ele não solte.

Caminhamos no sentido de não só acompanhar, mas, também, através do dispositivo-grupo, disparar e fortalecer processos de singularização. Segundo Barros (1997), pensar o dispositivo é pensar efeitos, é se aliar à ação/criação, é montar situações que articulem elementos heterogêneos, ativando modos de funcionamento que produzirão certos efeitos.

De acordo com Rocha (2011), singularizar tem a ver com *descobrir a própria voz*. Essa tarefa não é solitária, se faz na relação e na experimentação com outros. Assim como nas sessões de jazz, nas oficinas de poesia falada, tocar e se expressar envolve disposição para aprender coisas novas, para questionar verdades, para se confrontar com hábitos e crenças que tecem cada um de nós nas relações — somos um dobrar e desdobrar permanente das forças que compõem o coletivo, e que, na experiência, favorecem a construção de um lugar a cada vez, o descobrir da minha voz.

Considerando a centralidade da categoria apoio no trabalho do

PROINAPE, dedico algumas linhas a essa dimensão. *Apoiar* envolve um cuidado cotidiano que se faz nas relações, e que envolve uma escuta atenta e certa disponibilidade para compor.

Essa proposta envolve mudanças na forma como os processos educativos são geridos pelos profissionais de educação: escapar de relações e práticas exclusivamente prescritivas e normalizadoras, nas quais um saber se sobrepõe a todos os outros e determina uma conduta pedagógica, e investir em relações mais horizontais, nas quais se valoriza as diferentes formas de aprendizado e as considerações dos alunos em relação aos seus próprios processos de aprendizagem, sem classificá-los numa hierarquia de valores, e apostando que possam contribuir para a expansão da vida. Apoio é roda, e roda é botar as pessoas lado a lado. Fazer fluir, desatando os nós do pensamento que nos impedem de caminhar, fazer circular a palavra, os afetos, os processos. Fazer o cuidado das relações. Fazer o planejamento conjunto das ações. A partilha das responsabilidades e o fortalecimento do coletivo (PINHEIRO *et al.*, 2014).

Como fazer da função apoio uma dimensão do cuidado em educação, que não seja tutela, e sim aposta em autonomia e invenção? Como podemos favorecer a construção de relações mais próximas e dialógicas no espaço escolar?



reverberações poéticas

Neste tópico, irei abordar duas experiências com a poesia falada vivenciadas em outros espaços além daqueles das escolas municipais e da Secretaria Municipal de Educação. Considero que se referem a certo *transbordar* dessas experiências, a poesia ocupando a vida e a vida se nutrindo de poesia.

Dia 09 de abril de 2016; Ouro Preto

Uma cidade linda, recortada por montanhas e muito verde. Suas casas e igrejas são testemunhas de um passado colonial. Uma igreja banhada a ouro. Opulência. Senzalas escondidas no subterrâneo das casas. Choros e gemidos pelas encruzilhadas. Praças enormes.

Encanto-me com essa cidade, com a beleza poética de suas ladeiras. Cheiro de feijão fresquinho. Mas um sofrimento me acompanha. Em cada esquina, a história da escravidão se faz presente e forte. Esse passado se descortina. Decido visitar seu templo: a casa dos contos, cujo objetivo é preservar a história do ciclo do ouro. Uma história de desigualdades e injustiças.

Um cômodo me convoca: a senzala. Para chegar lá, preciso descer uma escada. Lugar úmido e escuro. As janelas são estreitas. O ar me falta. Começo a ler sobre a história desse lugar. Ali moravam alguns negros escravizados. Controlar e castigar. Obedecer e sofrer. As lágrimas escorrem pelo meu rosto. Ler sobre essa história é bem

diferente de senti-la com os poros abertos. Penso em desistir, em ir embora. Mas decido ir até o fim. Entrar em contato com essa mancha vermelha que atravessa nosso corpo. Penso no sofrimento de tantas gerações, nas lágrimas derramadas, nas famílias desfeitas, na tristeza, na solidão... Ser retirado de sua terra, arrastado para um novo país, viver em condições desumanas, ser ferido, perder seu nome, sua identidade e seus laços de família e amizade, ser tratado como um objeto, morrer... Nessa cidade, a escravidão exibiu uma de suas faces mais cruéis. As condições de trabalho nas minas de ouro eram péssimas e o número de mortes altíssimo. O luxo e requinte cresciam na medida da exploração e do sofrimento. Como amar uma cidade que carrega essa história nas costas? Castigo de negros em praça pública como um espetáculo. Por que eles não resistiram? Na história que aprendi na escola, só houve resistência no Quilombo dos Palmares. Será que isso é verdade? Ou as muitas histórias de resistência são silenciadas? Tenho vontade de sair pela cidade gritando. Desmorono. Choro tanto que quase não consigo me manter de pé. Decido sair da senzala e pegar um pouco de ar, me refazer. Sento-me numa parte externa da casa. Leio um poema⁷²:

Os netos de teus mulatos e de teus cafuzos
e a quarta e quinta gerações de teu sangue sofredor tentarão
apagar a tua cor!
E as gerações destas gerações quando apagarem a tua tatuagem
execranda,
não apagarão de suas almas, a tua alma, negro!
[...] Olá, Negro! Olá, Negro!
A raça que te enforca, enforca-se de tédio, negro!
E és tu que a alegras com os teus jazzes, com os teus songs,
com os teus lundus!
[...] Olá, negro! O dia está nascendo!
O dia está nascendo ou será tua gargalhada que vem vindo?

Enquanto falo o poema, vejo um senhor negro que trabalha na limpeza da casa se aproximar. Tenho vontade de dizer o poema para ele.

72 *Olá! Negro*, de Jorge de Lima.

Pergunto se posso fazer isso, ele aceita. As lágrimas escorrem por todos os lados. Através do poema, consigo respirar melhor. Em seguida, conversamos um pouco. Ele me conta que os negros que viviam nessa casa não sofreram tanto quanto aqueles que trabalhavam nas minas. Fala um pouco sobre sua vida e sobre as relações de exploração e dominação presentes até hoje.

Dia 25 de novembro de 2016; Universidade Federal de São João del Rey

Peguei a estrada cheia de poemas na mochila. Essa seria minha primeira oficina⁷³ sozinha, sem a presença de minha equipe. Estava um pouco apreensiva, mas bastante animada. Um prédio antigo com um enorme pátio. Os professores estavam em greve e os alunos em ocupação. O prédio estava bem vazio. Silêncio pelos corredores. Começamos a oficina num auditório. Um grupo de oito pessoas. Olhares, sorrisos e algumas palavras. Abertura e disponibilidade para o encontro. Desejo de aproveitar cada segundo. Compartilhar de experiências. Lágrimas que caem ao dizer um poema. Brilho no olhar. Arejamento. Alegria. Vontade de ficar mais. Quando vou ao banheiro, vejo um gramado ao sol. Sugiro irmos para lá, continuar a oficina na grama. Vamos. Um céu azul, um sol que nos aquece. Falar poemas sentindo a grama nos pés. Conversar através dos poemas. Experimento uma leveza que há

73 Na ocasião em que apresentei trabalho com a poesia falada no 34º Encontro Anual Helena Antipoff e XIV Encontro Interinstitucional de História da Psicologia, realizado nos dias 6 a 8 de abril de 2016, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, conheci um professor de psicologia educacional da Universidade Federal de São João del Rey, que também estava apresentando trabalho na mesma sala. Conversamos um pouco sobre nossas experiências, ele ficou encantado pelo trabalho com a poesia falada e sinalizou que tinha interesse em me convidar para realizar uma oficina com seus alunos de graduação. Alguns meses depois, o convite foi feito e aceito por mim. A oficina foi oferecida como parte da programação do evento “Diálogos Interdisciplinares”; o encontro foi intitulado *Poesia falada e psicologia escolar: diálogos entre arte e educação*.

muito tempo não sentia. Uma presença, sensação de estar ali inteira. De poder ser. Reconheço a potência do meu corpo e a força desse trabalho. Uma aluna que escreve poemas e está no início do curso compartilha comigo seu desinteresse pelas aulas de psicologia, e diz que ver outras possibilidades de atuação intercedidas pela arte lhe dá um gás, uma vontade de continuar. Vou embora nutrida por palavras, afetos e encontros.

O que a poesia arranja e desarranja no cotidiano escolar

Criei este tópico para sistematizar e destacar os efeitos produzidos pelo intercessor da poesia falada no cotidiano escolar, trabalhados ao longo do texto através das experiências.

O que a poesia arranja?

Favorece a circulação de novos sentidos, o viver com menos idealizações, mais experimentação e mais conexão com os próprios desejos e afetos. Facilita uma aproximação entre os participantes e a expressão de afetos e opiniões. Favorece a mudança de posições subjetivas; professores e alunos lançam mão da palavra para se posicionarem de modos mais expressivos e afirmativos.

Afirma um aprendizado de como viver e trabalhar em grupo. Facilita a produção de um campo de experimentação com a palavra, buscando desconstruir a noção de erro e incluindo a dimensão do brincar como central na aprendizagem. Favorece a expressão de alunos e professores e uma valorização dos conhecimentos e experiências de grupos subalternizados da escola (alunos, merendeiras, garis e agentes educadores).

Coloca o corpo em cena, a favor do poema. Extrapola os muros da escola e invade a vida.

O que a poesia desarranja?

- # As relações hierárquicas entre professor e aluno, direção e professor, direção e aluno, direção e responsável.
- # A rigidez e padronização nos modos de ser aluno e ser professor, derrubando modelos e afirmando a multiplicidade.
- # Desconstrói preconceitos e favorece a ocupação de outros lugares, diferentes dos habituais, pelos alunos.
- # A falta de espaços-tempos de expressão de afetos, opiniões e vivências no cotidiano escolar. Esse trabalho afirma a importância de espaços de expressão para todos os atores da comunidade escolar.

mu-
les qu
vontade
evgent
a ão, po-
nções
segura

considerações finais

Uma noite de muitos ventos.

Nascimentos e mortes.

Ao acordar, o desabrochar de uma flor.

Como finalizar algo que continua se movendo?

Tento parar os relógios.

É possível terminar agora? Como fazer isso?

As palavras faltam, os afetos transbordam.

Sinto como se estivesse cheia e vazia ao mesmo tempo.

Um desejo de que estas palavras circulem pela cidade, encontrem olhos e ouvidos curiosos.

A travessia ainda está se fazendo.



Áudio

*brecha poética n° 5: travessia**

Sustentar o abandono do lugar de origem, com suas certezas e confortos, e se lançar aos fluxos do mar. Construindo jangadas e ancoragens, aprendendo a nadar. Suportar a ansiedade em chegar do outro lado, o medo de se afogar e se perder. Chegar do outro lado e perceber que o ponto de chegada é até parecido com o ponto de partida. O deslocamento foi interno. Eu já sou outra, me desconheço tanto. Tenho um novo rosto, um novo nome, uma nova voz. Novos referenciais me acompanham. Meu corpo é a minha bússola.

referências

- ANTONIO, S. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.
- BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes**: teoria e prática. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.
- _____. **Introdução à Esquizoanálise**. Belo Horizonte: Editora Fundação Gregorio Barembritt/Instituto Felix Guattari, 2010.
- BARROS, R. D. B. Dispositivos em ação: O grupo. *In*: SILVA, A. E. *et al.* (org.). **Saúde, loucura, subjetividade**: questões contemporâneas. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. p. 183–191.
- BARROS, R. D. B.; PASSOS, E. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 71–79, 2000.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, abr. 2002.
- _____. Tecnologias do Eu e educação. *In*: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35–87.
- CALVET, J. **Tradição oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Ideias**, São Paulo, n. 23, 1994.
- _____; _____. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, n. 1, ano 1, p. 11–21, dez. 2013.
- CORAZZA, S. M. **Artistasgens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, S. M.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- D’ALVA, R. E. **Teatro Hip-Hop**: a performance poética do ator-MC. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- _____. **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- _____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DIAS, P. M. A ideologia do branqueamento na educação e implicações para a população negra na sociedade brasileira. **RevistAleph**, v. 11, n. 22, p. 304–316, dez. 2014.
- DIAS, R. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- ESCOSSIA, L.; KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295–304, maio/ago. 2005.
- ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 123–134, 2009.
- _____. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v. 10, n. 20, p. 1–9, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24082/17051>>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- IORE, M. **A fabricação de subjetividades individualizadas**: histórias das práticas de intervenção de psicólogos que atuam na educação. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 147f.
- FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FUGANTI, L. Aprender. *In*: AQUINO, J. P.; CORAZZA, S. M. (org.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas: Papyrus, 2009. p. 24–27.
- GALVÃO, A. M. O. Oralidade, memória e mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização. O caso do cordel (1930–1950). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 115–142, dez. 2002.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. ed. revista e ampliada. São Paulo: Vozes, 2007.
- HOOKS, b. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Rev. Psicol.**, v. 25, p. 263–280, maio/ago. 2013.
- LARRAURI, M. **A felicidade segundo Spinoza**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- LOURAU, R. **René Lourau na UERJ**: análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Eduerj, 1993.
- LUCINDA, E.; ALVES, R. **A poesia do encontro**. Campinas: Papyrus/7 Mares, 2008.
- MACHADO, A. M. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em psicologia escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, n. 34, v. 3, p.761–773, 2014.

- MACHADO, A. M.; ROCHA, M.; FERNANDES, A. (orgs.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MÁE, V. H. **O paraíso são os outros**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- MARASCHIN, C.; FRANCISCO, D. J.; DIEHL, R. (org.). **Oficinando em rede: oficinas, tecnologias e saúde mental**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2011.
- MIGUEL, M. *et al.* (org.). **Encontro Internacional Fernand Deligny: com, em torno e a partir das tentativas**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 25-27 de agosto de 2016. Disponível em: <<https://ptdocz.com/doc/1741365/encontro-internacional-fernand-deligny---cronobiografia-e...>>. Acesso em 21/11/2020.
- MONTEIRO, H. R. A produção do olhar-psi: é possível trans(ver) o que se passa na escola? *In*: Comissão de Psicologia e Educação do CRP- RJ (org.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª região, 2016. p. 77–81.
- ORSI, C. Relatório revela privatização da educação pública no país. *Jornal da UNICAMP*, Campinas, 04 de abril de 2016. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/651/relatorio-revela-privatizacao-da-educacao-publica-no-pais>>. Acesso em 21/11/2020.
- PALMA, L. B. **A reinvenção da ação profissional no programa interdisciplinar de apoio às escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo de caso de duas equipes**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013. 97f.
- PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 85–102, 2010.
- PAZ, O. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- PELBART, P. P. Elementos para uma cartografia da grupalidade. *In*: SAADI, F; GARCIA, S. (org.). **Próximo ato: questões da teatralidade contemporânea**. São Paulo: Itaú Cultural, 2008. p. 33–37.
- PINHEIRO, R.; LOPES, T. C.; SILVA, F. B.; SILVA JUNIOR, A. G. **Práticas de apoio e a integralidade no SUS: por uma estratégia de rede multicêntrica de pesquisa**. Rio de Janeiro: LAPPIS (Laboratório de Pesquisas sobre Práticas de Integralidade em Saúde), 2014.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Proj. História**, São Paulo, n. 14, fev. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233/8240>>. Acesso em: 31 jan. 2021.
- PUCHEU, A.; SOUZA, H. F.; MAGALHÃES, D.; GUTIERREZ, M. C. Dossiê Poemas para o nosso tempo. **Revista Cult**, n. 213, p. 30–47, jun. 2016.
- RIBEIRO, M. I. S. A medicalização da educação na contramão das diretrizes curriculares da Educação Básica. **Revista Entreideias**, v. 3, n. 1, p. 13–29, jan./jun. 2014.
- ROCHA, M. L. As práticas de formação entre capturas e fugas na busca de um comum. **Rev. Polis e Psique**, v. 1, n. 2, p. 4–11, 2011.

- ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia UERJ**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 68–84, 2010.
- _____; _____. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64–73, 2003.
- _____; _____. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia Ciência e Profissão**, Rio de Janeiro, N. 27, V. 4, p. 648–663, 2007.
- _____; _____. A inclusão do conflito como estratégia de intervenção na escola. *In*: BOGAMINO, I. S.; TONDIN, C. F.; BRUXEL, K. (org.) **As práticas da psicologia social com(o) movimentos de resistência e criação**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2008. p. 35–45.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2011.
- _____. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização e uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e com a cultura. *In*: LINS, D. S. (org.) **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papi-rus, 1997. p. 19–33.
- ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicol. Soc.**, [online], v. 21, n. 2, p. 166–173, 2009.
- SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SKIDMORE, T. E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- THEMUDO, T. S. **Gabriel Tarde**: sociologia e subjetividade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- VALVIESSE, K. S. P. **Empoemações**: a subjetividade em movimentos de escrita. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. 181f.
- WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143–206.
- ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- _____. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

a nexos

ANEXO I

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Secretaria Municipal de Educação

RESOLUÇÃO SME Nº 222, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2020.

Ratifica a estruturação do Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – PROINAPE no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP, da Secretaria Municipal de Educação – SME, e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e

CONSIDERANDO a Lei Federal no. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);

CONSIDERANDO a Lei Federal no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com destaque para o disposto nos Art. 1o e Art. 2o, bem como o disposto nos incisos I, II, III, IV, VIII, X e XI do Art. 3o que definem, respectivamente, onde os processos formativos da Educação ocorrem, sua finalidade e estabelece os princípios pelos quais o ensino será ministrado;

CONSIDERANDO a Portaria no. 04 da E/SUBE/CED, de 10 de dezembro de 2009, que estabelece as orientações para a estrutura-

ção do Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – PROINAPE;

CONSIDERANDO o disposto no Decreto Municipal no. 32.505, de 13 de julho de 2010, que altera a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME e da Secretaria Municipal de Assistência Social – SMAS, criando o Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP e estabelecendo suas competências;

CONSIDERANDO a Resolução SME no. 1.089, de 22 de julho de 2010, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP na Secretaria Municipal de Educação, com destaque para o disposto nos Art. 1º e Art. 4º que, respectivamente, definem a missão do NIAP e mantém o PROINAPE como sua ação prioritária;

CONSIDERANDO a Lei Federal no. 13.935 de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica; e

CONSIDERANDO a pertinência do trabalho da equipe interdisciplinar na Educação que — a partir dos saberes da Pedagogia, Psicologia e do Serviço Social, aliados à experiência de trabalho das equipes do PROINAPE — contribui com modos de ver, atuar e analisar as dificuldades e potencialidades da dinâmica escolar para a permanência e o aproveitamento escolar dos educandos, bem como para a garantia do seu acesso e de sua família às demais políticas públicas;

RESOLVE:

Art. 1º. Ratifica o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas – PROINAPE, que passa a ser nomeado como Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP, da Secretaria Municipal de Educação – SME, com a finalidade de desenvolver ações em conjunto com as Unidades Escolares, de modo a potencializar esses espaços, no sentido de ampliar o cuidado e a atenção para as múltiplas questões que atravessam o processo ensino aprendizagem e interferem na permanência e no aproveitamento escolar dos educandos.

Parágrafo único – As ações de que trata o *caput* deste artigo são

* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ERUBvH0ZdZQ>>.

destinadas às Unidades Escolares das Coordenadorias Regionais de Educação – CRE da SME.

Art. 2º. O PROINAPE tem como fundamento a interdisciplinaridade para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho, primando pelo apoio às Unidades Escolares e tendo a intervenção interdisciplinar como princípio para repensar coletivamente as práticas da escola.

§ 1º – O apoio a que se refere o *caput* deste artigo é entendido como: acolhimento, orientação, acompanhamento, articulação e criação de estratégias de trabalho interdisciplinar com a comunidade escolar de modo que esse apoio se expresse no desenvolvimento de propostas colaborativas e participativas.

§ 2º – O trabalho envolve articulação com os setores da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadorias Regionais, Unidades Escolares e a Rede Intersetorial.

Art. 3º. A Rede Intersetorial é composta por: I – Instituições governamentais; II – Instituições da Sociedade Civil; III – Conselhos Tutelares; IV – Outros órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA); V – Instituições de Ensino Superior e de fomento à pesquisa.

Art. 4º. O Programa é constituído por ações que atendem aos 04 (quatro) eixos de trabalho na escola: I – Convivências e conflitos; II – Juventude; III – Direitos humanos; IV – Aprendizagens e atenção psicossocial.

Art. 5º. As ações do PROINAPE estão em consonância com os eixos dispostos no artigo anterior através das linhas de ação relacionadas abaixo: I – Projetos conjuntos com as Unidades Escolares; II – Formação Continuada integrada entre profissionais da Psicologia, Serviço Social e Educação; III – Articulação com a Rede Intersetorial de serviços territoriais.

Art. 6º. São objetivos do PROINAPE; I – Desenvolver ações interdisciplinares de apoio às Unidades Escolares; II – Colaborar no cuidado das questões que perpassam as relações de ensino e aprendizagem com seus diversos atravessamentos e desdobramentos no cotidiano escolar; III – Contribuir com as equipes das Unidades Escolares de modo que se reconheçam e atuem como parte da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente; IV – Colaborar na interlocução da escola com a Rede

Intersetorial; V – Contribuir para a participação da comunidade escolar nos diferentes espaços de representatividade, fortalecendo o diálogo e a gestão democrática.

Art. 7º. O PROINAPE é constituído por equipes interdisciplinares compostas por assistentes sociais, professores regentes e psicólogos que atuam de forma integrada na Política de Educação da Rede Municipal de Ensino.

Parágrafo único – Os profissionais, mencionados no *caput* deste artigo, compõem as equipes regionais e são lotados no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP e são alocados pela Gerência do NIAP, em conjunto com a Coordenadoria de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, nas Coordenadorias Regionais de Educação – CRE.

Art. 8º. A normatização, coordenação e o acompanhamento das ações do PROINAPE cabem à Gerência do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP;

§1º – O acompanhamento das ações realizadas pelas equipes interdisciplinares nas Coordenadorias Regionais de Educação – CRE cabe à Gerência do NIAP por intermédio da equipe de articuladores de área e da equipe do monitoramento.

§ 2º – A atuação do articulador de área das equipes regionais deve considerar as orientações da Gerência do NIAP e a interlocução sobre as ações do PROINAPE com todos os setores da Coordenadoria Regional de Educação – CRE.

Art. 9º. A equipe de articuladores de área tem como atribuições: I – Garantir a integração, comunicação e elaboração das atividades desenvolvidas pelo NIAP entre as diferentes ações do setor e, especialmente, junto às equipes regionais; II – Analisar os processos de trabalho de cada equipe regional, incluindo a discussão sobre os impactos e impasses das ações desenvolvidas com a Gerência do NIAP; III – Analisar as situações escolares com os setores das Coordenadorias Regionais de Educação – CRE que possam demandar uma ação interdisciplinar; IV – Articular as ações das equipes regionais, considerando os objetivos e propostas encaminhadas pela Gerência do NIAP; V – Planejar e coordenar ações para formação técnica entre os profissionais do PROINAPE; VI – Sistematizar, organizar e analisar metodologias para o de-

envolvimento das ações, considerando os eixos de trabalho orientados pela Gerência do NIAP; VII – Participar de ações para a articulação da Rede Intersectorial visando o fortalecimento de projetos desenvolvidos pelas Unidades Escolares; VIII – Coordenar o registro e a transmissão de dados das ações do PROINAPE para a Gerência do NIAP, para subsidiar o processo de análise, avaliação, monitoramento e execução das ações interdisciplinares do setor; IX – Reportar-se à Gerência do NIAP nas situações de impasses e interrupções de fluxo de ações.

Art. 10º. A equipe do monitoramento tem como atribuições: I – Construir, padronizar e atualizar os instrumentos que atendam à necessidade de sistematização e de acompanhamento das ações das equipes do PROINAPE; II – Sistematizar o registro, a transmissão e a consolidação de dados e de informações geradas a partir do trabalho desenvolvido junto à comunidade escolar; III – Subsidiar o processo de análise, avaliação e planejamento estratégico das ações e projetos do PROINAPE; IV – Oferecer suporte à Gerência e aos Articuladores, disponibilizando dados e ações sistematizadas e integradas sobre o trabalho desenvolvido pelas equipes regionais; V – Executar ações de suporte, comunicação e orientação aos profissionais PROINAPE em relação aos instrumentos, relatórios e estatísticas produzidas pelo monitoramento; VI – Manter interlocução com a Gerência do NIAP, articuladores e com os profissionais do PROINAPE, avaliando conjuntamente a necessidade de mudanças e adaptações dos instrumentos do monitoramento que objetivam o seu aperfeiçoamento; VII – Produzir relatórios técnicos, material de orientação e apresentação de trabalhos relativos à atividade do monitoramento.

Art. 11º. As equipes regionais têm como atribuições: I – Desenvolver projetos de trabalho em consonância com as linhas de ação estabelecidas para o Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – PROINAPE; II – Oferecer acompanhamento aos alunos, às famílias e apoio aos profissionais da escola, individualmente ou em grupo, de acordo com a avaliação técnica dos profissionais, buscando a atuação integrada da escola, redes institucionais e os recursos da comunidade; III – Desenvolver, em parceria com a escola e a família, experiências favoráveis para que as capacidades de cada aluno possam ser exploradas, identificando e promovendo a sociabilidade e a formação integral; IV – Oferecer apoio, interdisciplinar e inclusivo, às questões

do universo pedagógico, dando ênfase às múltiplas linguagens, a fim de colaborar no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; V – Realizar estudos e pesquisas que identifiquem o perfil socioeconômico e cultural da população atendida, suas demandas, características do território, dentre outras temáticas, a fim de analisar as questões que expõem as famílias às situações de vulnerabilidade e risco social; VI – Promover discussões e análises entre os profissionais da Educação, visando à criação de práticas educativas inclusivas, acolhedoras e promotoras dos Direitos Humanos; VII – Garantir espaços de escuta e reflexão sobre as questões que mobilizam a prática educativa para os profissionais da Educação; VIII – Analisar as articulações intersetoriais necessárias para o desenvolvimento do trabalho nas áreas com a Gerência do NIAP; IX – Participar de ações relacionadas à construção e fortalecimento da Rede Intersetorial, de modo a viabilizar o atendimento e o acompanhamento integrado da população atendida; X – Orientar alunos/responsáveis/profissionais da escola sobre o Sistema de Proteção e Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente; XI – Oferecer apoio às Coordenadorias Regionais de Educação e Unidades Escolares, objetivando o fortalecimento e o reestabelecimento dos vínculos entre os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e o contexto escolar, e entre a escola e as instituições do sistema socioeducativo; XII – Realizar ações que promovam a representatividade e o protagonismo juvenil, visando à gestão participativa dos alunos no Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares; XIII – Organizar o registro e a transmissão de dados para a Gerência do NIAP, através de instrumentos próprios, a fim de subsidiar o processo de análise, diagnose, avaliação e planejamento estratégico; XIV – Oferecer suporte aos estagiários de Psicologia e Serviço Social que estão sob supervisão do NIAP.

Art. 12º. Os casos omissos serão resolvidos pela Gerência do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP em consonância com as orientações do Gabinete da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 13º. Esta Resolução entra em vigor na data da publicação.

Rio de Janeiro, 23 de novembro de 2020.

TALMA KOMERO SÚANE
Secretária Municipal de Educação

ANEXO II

CÂNTICO NEGRO

José Régio

“Vem por aqui” — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: “vem por aqui!”
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
Não acompanhar ninguém.
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: “vem por aqui!”?
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.
Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...

Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...
Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.
Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “vem por aqui”!
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

A CANÇÃO DO AFRICANO

Castro Alves

Lá na úmida senzala,
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão...

De um lado, uma negra escrava
Os olhos no filho crava,
Que tem no colo a embalar...
E à meia voz lá responde
Ao canto, e o filhinho esconde,
Talvez pra não o escutar!
“Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem;
Esta terra é mais bonita,
Mas à outra eu quero bem!
“O sol faz lá tudo em fogo,
Faz em brasa toda a areia;
Ninguém sabe como é belo
Ver de tarde a papa-ceia!
“Aquelas terras tão grandes,
Tão compridas como o mar,
Com suas poucas palmeiras
Dão vontade de pensar...
“Lá todos vivem felizes,
Todos dançam no terreiro;
A gente lá não se vende
Como aqui, só por dinheiro”.
O escravo calou a fala,
Porque na úmida sala
O fogo estava a apagar;
E a escrava acabou seu canto,
Pra não acordar com o pranto
O seu filhinho a sonhar!
.....
O escravo então foi deitar-se,
Pois tinha de levantar-se
Bem antes do sol nascer,
E se tardasse, coitado,
Teria de ser surrado,
Pois bastava escravo ser.
E a cativa desgraçada

Deita seu filho, calada,
E põe-se triste a beijá-lo,
Talvez temendo que o dono
Não viesse, em meio do sono,
De seus braços arrancá-lo!

TOQUE DE REUNIR

Solano Trindade

Vinde irmãos macumbeiros
Espíritas, Católicos, Ateus.
Vinde todos brasileiros.
Para a grande reunião.
Para combater a fome
Que mata nossa nação.

Vinde Maria Pucheria
João de Deus. José Maria.
Anicacio. Zé Pretinho
Para a grande reunião
Para combater a malária
Que mata nossa nação

Vinde trapeiro, pedreiro.
Lavrador, arrumadeira.
Caixeiro, funcionário.
Combater a tuberculose
Que mata nossa nação.

Vinde irmãos sambistas.
Da favela, da Mangueira.
Do Salgueiro, Estácio de Sá.
Para a grande reunião.
Combater o analfabetismo
Que manta a nossa nação.

Vinde poetas, pintores,
Engenheiros, escritores.
Negociantes e médicos.
Para a grande reunião.
Combater o fascismo
Que mata a nossa nação.

BATUCADA

Solano Trindade

A noite é bonita
O batuque começou
Parece negro chorando
Porque negro está apanhando? Não sei bem de quê feitor
Sei que negro está chorando porque negro sente dor
Porque negro ainda se esconde para adorar seu senhor
Porque a polícia prende negro que adora seu senhor
Branco adora o deus que quer
Mas negro não pode não
Tem que adorar deus de branco ou senão vai pra prisão

FERRO

Cuti

Primeiro o ferro marca a violência nas costas
Depois o ferro alisa a vergonha nos cabelos
Na verdade o que se precisa é jogar o ferro fora
e quebrar todos os elos dessa corrente de desesperos

MULATA EXPORTAÇÃO

Elisa Lucinda

“Mas que nega linda
E de olho verde ainda
Olho de veneno e açúcar!
Vem nega, vem ser minha desculpa
Vem que aqui dentro ainda te cabe
Vem ser meu álibi, minha bela conduta
Vem, nega exportação, vem meu pão de açúcar!
(Monto casa procê mas ninguém pode saber, entendeu meu dendê?)
Minha tonteira minha história contundida
Minha memória confundida, meu futebol, entendeu meu gelol?
Rebola bem meu bem-querer, sou seu improvisado, seu karaôquê;
Vem nega, sem eu ter que fazer nada. Vem sem ter que me mexer
Em mim tu esqueces tarefas, favelas, senzalas, nada mais vai doer.
Sinto cheiro docê, meu maculelê, vem nega, me ama, me colore
Vem ser meu folclore, vem ser minha tese sobre nego malê.
Vem, nega, vem me arrasar, depois te levo pra gente sambar.”
Imaginem: Ouvi tudo isso sem calma e sem dor.
Já preso esse ex-feitor, eu disse: “Seu delegado...”
E o delegado piscou.
Falei com o juiz, o juiz se insinuou e decretou pequena pena
com cela especial por ser esse branco intelectual...
Eu disse: “Seu Juiz, não adianta! Opressão, Barbaridade, Genocídio
nada disso se cura trepando com uma escura!”
Ó minha máxima lei, deixai de asneira
Não vai ser um branco mal resolvido
que vai libertar uma negra:
Esse branco ardido está fadado
porque não é com lábia de pseudo-oprimido
que vai aliviar seu passado.
Olha aqui meu senhor:
Eu me lembro da senzala

e tu te lembras da Casa-Grande
e vamos juntos escrever sinceramente outra história
Digo, repito e não minto:
Vamos passar essa verdade a limpo
porque não é dançando samba
que eu te redimo ou te acredito:
Vê se te afasta, não invista, não insista!
Meu nojo!
Meu engodo cultural!
Minha lavagem de lata!
Porque deixar de ser racista, meu amor,
não é comer uma mulata!

NECESSITAMOS VOAR

Autoria desconhecida

Agora, mais do que nunca,
a causa da mulher é a causa
de toda a HUMANIDADE.

Para cada mulher forte cansada de aparentar debilidade,
há um homem débil cansado de parecer forte.

Para cada mulher cansada de ter que agir como tonta,
há um homem agoniado por ter que aparentar saber tudo.

Para cada mulher cansada
de ser qualificada como “ser emotivo”,
há um homem a quem se tem negado o direito de chorar e ser
“delicado”.

Para cada mulher catalogada como pouco feminina quando compete,
há um homem obrigado a competir

para que não se duvide de sua masculinidade.

Para cada mulher cansada de ser um objeto sexual,
há um homem preocupado com sua potência sexual.

Para cada mulher sem acesso a emprego ou a um salário satisfatório,
há um homem que deve assumir o sustento de outro ser humano.

Para cada mulher que desconhece os mecanismos do automóvel,
há um homem que não aprendeu os segredos da arte de cozinhar.

Para cada mulher que dá um passo em direção à sua liberação,
há um homem que redescobre o caminho da liberdade.

A Humanidade possui duas asas:
uma é a mulher,
a outra é o homem.

Enquanto as asas não estiverem igualmente desenvolvidas,
a humanidade não poderá voar

Necessitamos uma nova humanidade

Necessitamos voar

O MENINO E O HOMEM

Inspirado em um dos poemas da peça “Eterna infância” e de autoria dos alunos que participaram da roda de conversa

Menino:

Eu queria ser livre

Eu adorava meu cabelo
comprido

Homem:

Mas me ensinaram a
ser fechado

Mas me ensinaram que cabelo
grande é pra meninas

Eu tinha vontade de
arrumar a casa

Mas me ensinaram que homem
foi feito para mandar

Eu queria brincar com as meninas,
achava elas inteligentes

E me ensinaram que mulheres
devem servir e enfeitar os lugares

Menino:

Eu quero ser um homem bom
Eu quero ser um irmão melhor, um colega melhor
Quero que meus filhos se orgulhem de mim

Homem:

Eu não quero mais ser egoísta
Não quero só ajudar, quero participar de tudo
Não quero mais ser agressivo

Homem, tuas ideias é que conquistam respeito,
e não tua brutalidade
Seja lembrado pelo teu bom exemplo, e não por tua mão pesada
Teus argumentos são muito mais inteligentes do que teus gritos
Troque o orgulho por beijos!
É muito melhor ser amado do que apenas obedecido ou temido.
É preciso ser muito homem pra pedir desculpa,
É preciso ser muito homem pra ser educado e gentil,
É preciso ser muito homem pra recomeçar e fazer diferente

Homem, reforma tua masculinidade
Seja o melhor homem que você puder ser

Já dizia uma oração chinesa:
“Reforma o mundo começando por você”
Comece por você!

MEU TERRITÓRIO

Andreia Morais

Quero sangrar somente o que a natureza me exigir

Meu corpo

Meu território!

Será que é pedir muito?

Quantas vezes teremos que repetir?

Uma? Duas? Dez? Trinta? Trinta e três?

Quantas vezes teremos que repetir?

Todos os dias? A cada 11 minutos?

Quantas vezes teremos que repetir?

Em quantas línguas? Dialeto?

Ouçõ a música que eu quero

Visto a roupa que eu quero

Trepe com quem eu quero

Com quem EU quero

Entende?

Não importa se estou de saiotõ ou de decote

Não importa se estou de burca ou de saia curta

Não me toque sem a minha autorização

Não queira se apossar daquilo que não te pertence

Eu pertenço a mim mesma

E me dou a quem eu quiser

Advérbio de negação

de fácil entendimento:

NÃO!

Não é não!

Se não quero e não consinto

É estupro sim!
Às vezes até acompanhado de adjetivos
Estupro “instinto natural”
Estupro matrimonial
Estupro coletivo
Estupro corretivo.
Corretivo, sim
Acontece na comunidade
Só por isso não lhe traz indignidade?
Se sou negra
Branca
Gorda
Magra
Feia
Bonita
Pobre
Ou rica
Não entre, se não for convidado

Não sou brinquedo de diversão
Minha carne me é cara
Meu corpo
Meu território

Instinto animal?
Controla o teu pau!
“Homem é assim mesmo”?
Pro caralho,
Ordinário

“A gente não está com a bunda exposta na janela pra passar a mão nela”

A cada toque não querido
Gritemos
A cada assédio investido
Gritemos
A cada cantada nojenta e indesejada nas ruas
Gritemos
A cada encoxada no ônibus lotado
Gritemos
A cada alisada de braço, nada inocente
Gritemos
A cada espiada numa porta entreaberta
Gritemos
A cada motivo que querem criar para nos culpabilizar, quando
na verdade somos vítimas
Gritemos!
Gritemos quantas vezes forem necessárias
Gritemos o nosso uivo de fêmea
Que exige
Que luta
Que quer mudança
Que não cala
Gritemos em unísono
Somos todas Beatriz
Maria da Penha
Antônia
Não sejamos anônimas
Não nos calarão

Chega de impunidade
Chega de barbaridade

Cultura do estupro
Cultura do medo
Cultura da submissão

Cultura da opressão
Cultura do machismo

Já basta!

Meu corpo
Meu território
Meu universo
Meu firmamento
MEU!

NIRVANA

Felipe Ret

Mentiras, ódios, traições, fúrias, crises psicóticas
Remorso, curas, pânico, egoísmo, arrogância, drama, suicídio
Mega depressões, nirvana
Minha mente confronta com tudo que o olho vê
Meu estômago ronca, mas não consigo comer
Me envolvi, nem sei como é que eu vou resolver
Paguei pra ver, vou morrer de tanto viver
Sente o *flow*, toda a fluência
Meu rap é o sintoma da minha doença
Não tem como parar, nem jogar com sua regra
Comece a me julgar, atire logo sua pedra
Depois de várias rixas, apostei a minha ficha
Já desci pra pista, chamem o exorcista
O poeta não morreu, voltou com mais força
Aprenda a não ser nada pra ser alguma coisa
Mas eu tô vivo, mesmo com alguns problemas
Sujeito a delírio, reações extremas
Mente aventureira, alma inquieta
Ando louco por aí, é isso que me resta

Julgue o beck que eu fumo, o copo que eu tomo
Tudo que eu consumo, a mina que eu como
Diga que sou um demônio, me mostre sua cruz
Promovendo a escuridão alegando ser luz
Covarde! Conversa pra criança
Ideia vencida, seu moralismo cansa
Eis mais um louco com a mão no microfone
Liberdade é pouco, o que eu quero não tem nome
É natural eu receber vaia dos seus
Quem vive a poesia, cobaia de Deus
Otimismo é a ilusão do desinformado
Numa margem distante, ret registrado.

RETRATO DO ARTISTA QUANDO COISA

Manoel de Barros

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

SOU NEGRO

Solano Trindade

Sou Negro
meus avós foram queimados pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores atabaques, gonguês e
agogôs
Contaram-me que meus avós vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.
Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João humilde e manso
Mesmo vovó não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês ela se destacou
Na minh'alma ficou o samba, o batuque, o bamboleio
e o desejo de libertação...

CONVITE

José Paulo Paes

Poesia é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que bola, papagaio, pião
de tanto brincar se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca com elas
mais novas ficam.
como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

TEM PALAVRA

Alice Ruiz

tem palavra
que não é de dizer
nem por bem
nem por mal
tem palavra
que não se conta
nem prum animal
tem palavra
louca pra ser dita
feia bonita
e não se fala
tem palavra
pra quem não diz

pra quem não cala
pra quem tem palavra
tem palavra
que a gente tem
e na hora H
falta.

ANDO CANSADA DE TANTOS CONSERTOS

Maria Rezende

Tudo na casa dá defeito, inclusive a dona.

Carrego tristezas como os franceses carregam baguetes,
sem proteção contra a poeira da rua e o suor das axilas.

Tenho medo do que desconheço
e me estranho no que me é difícil.
“Tentativas e erros” é a expressão correta:
os acertos ficaram pra próxima vida.

Vivo num corpo que não me escuta
e a eterna luta é fazer da voz carne
e da dor insistência e êxito.
Me alimentar do que me frustra,
digerir cacos de vidro pra parir,
em meio a espasmos,
alguém com quem eu me divirta,
uma mulher que exista,
e diga a que veio.

ELOGIO DO APRENDIZADO

Bertold Brecht

Aprenda o mais simples!
Para aqueles cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.

Não se
envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixei convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: O que é isso?
Você tem que assumir o comando.

ULTIMATUM

Álvaro de Campos (Adaptação de Maria Bethania)

Mandado de despejo aos mandarins do mundo
Fora tu,
Reles esnobe plebeu
E fora tu, imperialista das sucatas, charlatão da sinceridade
E tu da juba socialista, e tu qualquer outro
Ultimatum a todos eles
E a todos que sejam como eles
Todos!

Monte de tijolos com pretensões a casa
Inútil luxo, megalomania triunfante
E tu, Brasil, blague de Pedro Álvares Cabral
Que nem te queria descobrir

Ultimatum a vós que confundis o humano com o popular
Que confundis tudo
Vós, anarquistas deveras sinceros
Socialistas a invocar a sua qualidade de trabalhadores
Para quererem deixar de trabalhar
Sim, todos vós que representais o mundo, homens altos
Passai por baixo do meu desprezo
Passai aristocratas de tanga de ouro
Passai Frouxos
Passai radicais do pouco
Quem acredita neles?
Mandem tudo isso para casa
Descascar batatas simbólicas

Fechem-me tudo isso a chave
E deem a chave fora

Sufoco de ter só isso a minha volta
Deixem-me respirar
Abram todas as janelas
Abram mais janelas do que todas as janelas que há no mundo!

Nenhuma ideia grande
Nenhuma corrente política que soe a uma ideia grão
E o mundo quer a inteligência nova, a sensibilidade nova
O mundo tem sede de que se crie!

O que aí está, a apodrecer a vida, quando muito é estrume para
o futuro
O que aí está não pode durar, porque não é nada

Eu da raça dos navegadores, afirmo que não pode durar.
Eu da raça dos descobridores, desprezo o que seja menos que
descobrir um novo mundo.
Proclamo isso bem alto, braços erguidos, fitando o Atlântico
E saudando abstratamente o infinito.

PETARDO

Cristiane Sobral

Escrevi aquela estória escura sim.
Soltei meu grito crioulo sem medo pra você saber
Faço questão de ser negra nessa cidade descolorida
Doa a quem doer.
Faço questão de empinar meu cabelo cheio de poder
Encresperei sempre, em meio a esta noite embriagada de trejei-
tos brancos e fúteis
Escrevi aquele conto negro bem sóbria

Para você perceber de uma vez por todas
Que entre a minha pele e o papel que embrulha os seus cadernos
Não há comparação parda cabível
Há um oceano
O mesmo mar cemitério que abriga os meus antepassados assassinados
Por essa mesma escravidão que ainda nos oprime
Escrevi
Escrevo
Escreverei
Com letras garrafais
Vermelho-vivo
Pra você lembrar
que jorrou muito sangue.

NEGO DITO

Itamar Assumpção

Meu nome é Benedito João dos Santos Silva Beleléu
Vulgo Nego Dito, Nego Dito cascavé

Eu me invoco, eu brigo
Eu faço, eu aconteço
Eu boto pra correr
Eu mato a cobra e mostro o pau
Pra provar pra quem quiser ver e comprovar

Tenho o sangue quente
Não uso pente, meu cabelo é ruim
Fui nascido em Tietê
Não gosto de gente
Nem transo parente
Eu fui parido assim

Apaguei um no Paraná, pá, pá, pá, pá

Quando tô de lua
Me mando pra rua pra poder arrumar
Destranco a porta a pontapé

Se tô tiririca
Tomo umas e outras pra baratinar
Arranco o rabo do satã
Pra provar pra quem quiser ver e comprovar

Se chamá polícia
Eu viro onça
Eu quero matar
A boca espuma de ódio
Pra provar pra quem quiser ver e comprovar

Eu vou cortar tua cara
Sabe com o quê?
Vou retalhá-la com navalha

EBULIÇÃO DA ESCRAVATURA

Luiz Carlos de Oliveira

A área de serviço é senzala moderna,
Tem preta eclética, que sabe ler “start”;
“Playground” era o terreiro a varrer.

Navio negreiro assemelha-se ao ônibus cheio,
Pelo cheiro vai assim até o fim-de-linha;
Não entra no novo quilombo da favela.
Capitão-do-mato virou cabo de polícia,
Seu cavalo tem giroflex (radiopatrulha).

“Os ferros”, inoxidáveis algemas.

Ração pode ser o salário mínimo,
Alforria só com a aposentadoria
(Lei dos sexagenários).

“Sinhô” hoje é empresário,
A casa-grande verticalizou-se.
O pilão está computadorizado.
Na última página são “flagrados” (foto digital)
Em cuecas, segurando a bolsa e a automática:
Matinal pelourinho.

A princesa Áurea canta,
Pastoreia suas flores.
O rei faz viaduto com seu codinome.

— Quantos negros? Quanto furor?
Tantos tambores... tantas cores...
O que comparar com cada batida no tambor?

“A escravatura não foi abolida; foi distribuída entre os pobres”.

A CRIANÇA

Castro Alves

Que tens, criança? O areal da estrada
Luzente a cintilar
Parece a folha ardente de uma espada.
Tine o sol nas savanas. Morno é o vento.
À sombra do palmar
O lavrador se inclina sonolento.

É triste ver uma alvorada em sombras,
Uma ave sem cantar,
O veado estendido nas alfombras.
Mocidade, és a aurora da existência,
Quero ver-te brilhar.
Canta, criança, és a ave da inocência.

Tu choras porque um ramo de baunilha
Não pudeste colher,
Ou pela flor gentil da granadilha?
Dou-te, um ninho, uma flor, dou-te uma palma,
Para em teus lábios ver
O riso — a estrela no horizonte da alma.

Não. Perdeste tua mãe ao fero açoite
Dos seus algozes vis.
E vagas tonto a tatear à noite.
Choras antes de rir... pobre criança!...
Que queres, infeliz?...
— Amigo, eu quero o ferro da vingança.

OLÁ! NEGRO

Jorge de Lima

Os netos de teus mulatos e de teus cafuzos
e a quarta e quinta gerações de teu sangue sofredor
tentarão apagar a tua cor!
E as gerações destas gerações quando apagarem a tua tatuagem
execranda,
não apagarão de suas almas, a tua alma, negro!
Pai-João, Mãe-negra, Fulô, Zumbi,

negro-fujão, negro cativo, negro rebelde
negro cabinda, negro congo, negro iorubá,
negro que foste para o algodão de U.S.A.,
para os canaviais do Brasil,
para o tronco, para o colar de ferro, para a canga
de todos os senhores do mundo;
eu melhor compreendo agora os teus blues
nesta hora triste da raça branca, negro!
Olá, Negro! Olá, Negro!
A raça que te enforca, enforca-se de tédio, negro!
E és tu que a alegras ainda com os teus jazzes,
com os teus *songs*, com os teus lundus!
Os poetas, os libertadores, os que derramaram
babosas torrentes de falsa piedade
não compreendiam que tu ias rir!
E o teu riso, e a tua virgindade e os teus medos e a tua bondade
mudariam a alma branca cansada de todas as ferocidades!
Olá, Negro!
Pai-João, Mãe-negra, Fulô, Zumbi
Que traíste as Sinhás nas Casas-Grandes,
Que cantaste para o Sinhô dormir,
Que te revoltaste também contra o Sinhô;
Quantos séculos há passado
E quantos passarão sobre a tua noite,
Sobre as tuas mandingas, sobre os teus medos, sobre tuas alegrias!
Olá, Negro!
Negro que foste para o algodão de U.S.A.
ou que foste para os canaviais do Brasil,
quantas vezes as carapinhas hão de embranquecer
para que os canaviais possam dar mais doçura à alma humana?
Olá, Negro!
Negro, ó antigo proletário sem perdão,

Proletário bom,
Proletário bom!
Blues,
Jazzes,
Songs,
Lundus...
Apanhavas com vontade de cantar,
choravas com vontade de sorrir,
com vontade de fazer mandinga para o branco ficar bom,
para o chicote doer menos,
para o dia acabar e negro dormir!
Não basta iluminares hoje as noites dos brancos com teus jazzes,
com tuas danças, com tuas gargalhadas!
Olá, negro! O dia está nascendo!
O dia está nascendo ou será tua gargalhada que vem vindo?
Olá, Negro!
Olá, Negro!

CRIANÇA DE RUA SEM CIRCO NA PRAÇA XV

Maria Rezende

Criança malabarista de sinal
de bola de tênis amarela voando baixo
rolando longe no asfalto molhado
na poça vermelha do sinal fechado

Criança dessa tem o circo é dentro dela
é trapezista saltando no ar sem rede de proteção
é palhaço de si, rindo do que não há
fingindo ser ensaiada e puxada da cadeira que a derruba

a tinta na cara feito máscara que a torne personagem
e só assim capaz de aguentar esse número

Criança dessa é bailarina sem roupa nem sombrinha
se equilibrando descalça na linha fina demais da vida
o leão solto da jaula pronto para dar o bote
e ela mágico sem cartola de onde tira o truque derradeiro que a salve

Pula o leão, vai-se a criança engolida numa só bocada
De pé, o respeitável público aplaude e come amendoim.

sobre a autora

Camilla é poeta e psicóloga, atuante em escolas municipais do Rio de Janeiro. Aposta na poesia falada como uma ferramenta de transformação subjetiva e social. Tem pela literatura uma notável atração e interesse. As palavras e os livros são janelas a lhe abrir novas paisagens. Escreveu uma dissertação de mestrado sobre suas experiências, intitulada “Poesia falada: A arte de deflagrar tráfegos no cotidiano escolar”, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente está cursando o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com um projeto de pesquisa que aborda as poéticas do corpo a partir das relações entre corpo, poesia oral e rua no *slam*.

