

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
NÍVEL MESTRADO
CAMILLA MARTINS DE OLIVEIRA

POESIA FALADA:
A ARTE DE DEFLAGRAR TRÁFEGOS NO COTIDIANO ESCOLAR

NITERÓI

2017

Camilla Martins de Oliveira

POESIA FALADA:

A arte de deflagrar tráfegos no cotidiano escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal Fluminense.

Orientadora: Katia Faria de Aguiar

Niterói

2017

Camilla Martins de Oliveira

POESIA FALADA:

A arte de deflagrar tráfegos no cotidiano escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal Fluminense.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Componente da Banca Examinadora- Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora- Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora- Instituição a que pertence

O48 Oliveira, Camilla Martins de.
Poesia falada: a arte de deflagrar tráfegos no cotidiano escolar /
Camilla Martins de Oliveira. – 2017.
139 f.
Orientadora: Katia Faria de Aguiar.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal
Fluminense. Instituto de Psicologia, 2017.

Bibliografia: f. 98-102.

1. Psicologia educacional. 2. Inovação educacional. 3. Poesia.
4. Interpretação oral. 5. Encontro (Costumes sociais). 6. Escola.
7. Cotidiano. I. Aguiar, Katia Faria de. II. Universidade Federal
Fluminense. Instituto de Psicologia. III. Título.

Dedico este trabalho a professores, alunos e profissionais do PROINAPE com os quais pude compartilhar experiências poéticas, cujas vozes carrego comigo e espalho pelas páginas deste texto. Agradeço pelos sorrisos, olhares, gestos, palavras e presenças.

AGRADECIMENTOS:

Ao infinito que me acolhe amorosamente.

Ao vazio cheio de possibilidades.

À Katia Aguiar, minha orientadora, pelas orientações precisas e preciosas.

Ao coletivo de estudos e pesquisas do qual faço parte, que tanto contribuiu na escrita deste texto.

Aos professores da Casa Poema, que compartilharam este recurso potente e transformador da poesia falada.

À Júlia Ferraz e Eliane Milanez, parceiras de trabalho e de vida. Agradeço pelas palavras, olhos, ouvidos e presenças de corpo inteiro.

Ao André Wissenbach, amor que me acompanha e me fortalece pelos caminhos da vida.

À Maria Eliza Jordão e Márcia Amorim, professoras entrevistadas na pesquisa, pelas contribuições generosas e pela disponibilidade.

Ao Denis Saffer, companheiro querido dos trajetos de pesquisa.

Ao Felipe Chittoni, pela leitura atenta e sensível.

À Mara Sueli e ao José Luiz, meus pais, simplesmente por existirem e fazerem do meu mundo um lugar mais alegre e bonito.

À Cármina, minha avó, por suas palavras e olhar poético para a vida.

À Andreia Morais, pelas palavras que curam e por beber a vida em grandes goles.

À Márcia Tereza, pela presença inquieta e corajosa.

“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)

Resumo:

A presente pesquisa se inscreve no campo da psicologia escolar, abordando experiências de uma psicóloga de uma equipe do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE), atuando em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Neste cenário, se deu um encontro com o recurso da poesia falada, através de um projeto chamado “Versos de Liberdade”, que favoreceu mudanças no cotidiano escolar e a invenção de novos modos de ser psicóloga na escola. O objetivo da pesquisa é levantar os efeitos da presença deste dispositivo, intercedido pela arte, no espaço escolar, que, através de oficinas com alunos e professores provocam deslocamentos e desvios nos trajetos de escolarização. Esta pesquisa se fez no diálogo com o movimento institucionalista e com as contribuições da micropolítica. O material gerado na pesquisa se refere a um trabalho com as memórias das oficinas, registros escritos, nos quais se incluem avaliações realizadas por professores e alunos e relatórios de atividades, que fazem parte do cotidiano de trabalho das equipes do PROINAPE e confrontações realizadas com duas professoras, no sentido de dialogar sobre as práticas com o intercessor da poesia falada nas escolas. Dentro deste extenso material, foram selecionados cenas e relatos que evidenciam a potência deste recurso como dispositivo de análise e intervenção. A perspectiva cartográfica foi escolhida como uma atitude para acompanhar processos e a pesquisa-intervenção como uma modalidade que favorece uma abertura para criação de zonas de indagação e de desestabilização, que permitam o coletivo emergir. 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. A escolha da poesia falada como intercessor envolve uma aposta na sua potência como dispositivo— ao se instalar na máquina da escola pode desarranjar um modo de produção e produzir outros. O encontro com este intercessor foi prazeroso, alegre e potente e despertou desejo de traçar outros caminhos nas relações com alunos e professores.

Palavras-chave: Psicologia escolar; Invenção; Encontro, Cotidiano escolar; Poesia falada; Coletivo.

Abstract:

This research is part of the field of school psychology, approaching the experiences of a psychology team of the Interdisciplinary Program of Support to Schools (PROINAPE), working in municipal schools in the city of Rio de Janeiro. In this scenario, contact the resource of spoken poetry through a project called "Verses of Freedom," which favored changes in everyday school life and an invention of new ways of being a psychologist in school. The objective of the research is to raise the effects of the presence of this device, interceded by art, in the school space, which, through workshops with students and teachers causing displacements and deviations in schooling paths. This research dialogue with the institutionalist movement and with the contributions of micropolitics. The material generated in the research refers to a work such as office memories, written records in which they are evaluated by teachers and students and reports of activities, which are part of the daily work of PROINAPE teams and confrontations with two Teachers, without Sense of dialogue about practices with the intercessor of poetry spoken in schools. Within this extensive material, scenes and reports were selected that make up the resource authority as a device for analysis and intervention. The cartographic perspective was chosen as an attitude to accompany processes and an intervention research as a modality that favors an opening for the creation of areas of inquiry and destabilization that allow the collective to emerge. In putting problems that seek the collective of forces of each of the situations, see approaches modify the way of conceiving a research and the encounter of the researcher with his field. The choice of poetry spoken as an intercessor involves a bet on its potency as a device-when it is installed in school makeup, it can disrupt one mode of production and produce others. The meeting with this intercessor was pleasant, joyful and potent and awakened the desire to trace other paths in relations with students and teachers.

Keywords: School psychology, Invention; Meeting, school daily; Poetry spoken; Collective.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 CARTA DE NAVEGAÇÃO	5
BRECHA POÉTICA NÚMERO 1.....	7
2 ATRACAR.....	10
INTERMEZZO CAMINHOS DO EDUCAR	18
3 ANCORAR.....	20
POEMA IDA AO MAR	26
4 ARRIBAR	28
BRECHA POÉTICA Nº 2- UMA VOZ.....	38
5 AMARAR.....	39
5.1 PRIMEIRO ENLACE	39
INTERMEZZO INVASÃO POÉTICA.....	52
5.2 SEGUNDO ENLACE	53
BRECHA POÉTICA Nº 3.....	64
5.3 TERCEIRO ENLACE.....	66
BRECHA POÉTICA Nº 4.....	71
6 DERIVAR	72
BRECHA POÉTICA Nº 5.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS.....	103

Introdução:

O campo de problemas da pesquisa emergiu a partir das 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 neste programa data de novembro de 2008.

No ano de 2013, entrei em contato com o recurso da poesia falada, através de um projeto chamado “Versos de Liberdade”, que nos foi oferecido pela Casa Poema, instituição que se dedica ao ensino 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 este intercessor. Ao longo da dissertação, nomeio este trabalho como recurso, ferramenta e intercessor. Recurso que me ajuda a fazer funcionar certa máquina. Lanço mão da palavra ferramenta no sentido atribuído por Deleuze (1979): uma teoria é como uma caixa de ferramentas. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Mas ele não é só ferramenta, mas também intercessor, que compõe com um plano micropolítico e favorece acesso a certa virtualização; “eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim” (DELEUZE, 1992, p.156). 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 esta ferramenta 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 o recurso da poesia falada, colocando em cena os efeitos deste trabalho nas escolas e na vida de alunos, professores e profissionais do PROINAPE que participavam das oficinas. Este novo tema foi ganhando corpo e densidade ao longo do processo de escrita e se tornou meu problema de pesquisa.

Considero que toda experiência, tática, estratégia de trabalho funciona ou não dentro de um contexto específico: é sempre contingencial, provisória, circunstancial. Afirmo a

potência do recurso 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. Falo aqui de uma especificidade, uma psicóloga que lança mão desta ferramenta para construir um modo estético de intervir na educação, não de uma generalidade que deva ser reproduzida.

Na qualificação, foi indicado que o texto abria muitas frentes de investigação e que eu precisava escolher uma delas. Elegi como direção abordar as experiências com o intercessor da poesia falada e seus efeitos no cotidiano escolar, no sentido de levantar como o encontro com este recurso favoreceu a invenção de novos modos de ser psicóloga na escola. Também foi sinalizado pela banca que o texto lançava mão de noções que remetiam a paradigmas diferentes. A pesquisa se desenhou na interlocução com o institucionalismo e com as contribuições da micropolítica.

As imagens do mar e da travessia, indicadas na qualificação me pareceram potentes e foram incorporadas na escrita da dissertação. Ofereço uma carta de navegação com algumas sinalizações em relação à montagem do texto.

O material gerado na pesquisa se refere a um trabalho com as memórias das oficinas, registros escritos, nos quais se incluem avaliações realizadas por professores e alunos e relatórios de atividades, que fazem parte do cotidiano de trabalho das equipes do PROINAPE e confrontações realizadas com duas professoras, no sentido de dialogar sobre as práticas com o intercessor da poesia falada nas escolas. Selecionei cenas e relatos que evidenciam a potência deste recurso como dispositivo de análise e intervenção.

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.

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

No material de qualificação, enviei um áudio dizendo um poema, para que a banca se aproximasse deste intercessor. Em seguida, gravei um áudio com a leitura de um trecho da dissertação, de modo análogo àquele realizado na expressão de poemas. Ao ouvir este

material, me dei conta de que o texto falado tinha mais força do que o escrito, pois trazia 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 deste 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* ao material da dissertação.

Para nomear os capítulos da dissertação, uso verbos no infinitivo, que expressem 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; e questões referentes ao encontro da psicologia com a educação. Em seguida, um *Ancorar*, que envolve o encontro do meu corpo com este território, abordando os processos de formação; a apropriação de conceitos-ferramentas que revolvem o chão da escola e dispararam 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 enlaces, um primeiro com experiências de encontros com as poesias e seus efeitos, entremeado 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: roda de conversa e confrontações; afirma direções éticas e compartilha reverberações poéticas, encerrando com 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 nestas experiências.

Há certa con(fusão) entre escrita e vivência, ambas se misturam no texto ao ponto de não se conseguir separá-las (EVARISTO, 2017). 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 forças em jogo em cada experiência, buscando fazer uma localização e falar de dentro, pelo meio.

Espairecer. Soltar. Adaptar. Encaixar. Experimento estes 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. A relevância acadêmica se situa na produção de um estudo intercedido pela arte e na possibilidade de partilha com colegas que trabalham neste campo, oferecendo outras análises. A importância social caminha no sentido de oferecer para o campo da educação mais uma contribuição.

Houve um deslocamento de tema/problema do projeto inicial, que já foi mencionado. A partir da escrita da dissertação, me aproximei das miudezas deste trabalho, como se o olhasse através de uma lupa. Este trabalho artesanal de revolver o terreno, de reviver estas experiências, me levou a encontrar não só pérolas, mas também achados e tensões na minha própria formação, resquícios da lógica neoliberal, que gostaria de raspar. Considero que estas referências devem ser colocadas em grupos e na própria análise de implicação. No entanto, não tenho expectativa de que isso seja debelado, até porque são linhas que nos constituem, sendo interessante pensar quando e como aparecem e o que fazer com elas. Há interferências constantes entre os campos de pesquisa e de trabalho, provocando transformações tanto na

pesquisadora como na psicóloga. A pesquisa contribuiu para um fortalecimento dos modos de ser psicóloga na escola.

Carta de navegação:

A escrita desta dissertação foi entendida e vivida por mim como uma travessia. A partir desta imagem, ofereço uma carta de navegação como apoio ao percurso de leitura e escuta do texto. A carta de navegação é uma representação cartográfica de uma área náutica e o equivalente marítimo dos mapas terrestres¹; lanço mão desta ferramenta para provocar uma aproximação do leitor/ouvinte com o texto da dissertação. 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 com o meu problema de pesquisa, tal qual a escritura, é absolutamente instável, suscetível a cristalizações e a desestabilizações. Na intenção de acompanhar estes movimentos, escolho algumas sinalizações:

O texto escrito está conjugado a um CD, onde se encontram textos poéticos expressos oralmente, seguidos de alguns poemas falados por mim. O acompanhamento do material da dissertação pode ser feito das duas formas.

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

Ao longo do texto, lanço mão de trechos de poemas que foram trabalhados nas oficinas com discentes e docentes destacados em fonte Candara/ tamanho 12. Os poemas completos serão disponibilizados num documento separado, para que possam ser consultados ao longo da leitura.

Disponibilizo no anexo I um documento com as propostas de trabalho para o PROINAPE no ano corrente.

¹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Carta_n%C3%A1utica. Acesso em 07/06/17.

Compartilho um material com algumas direções deste trabalho, nomeado como considerações sobre o recurso da poesia falada, no anexo II.

Ofereço um histórico das oficinas realizadas por nossa equipe no Anexo III.

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

Utilizo no texto algumas palavras que fazem parte do universo marítimo, tais como: jangadas, ondas e marés.

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 neles se desdobram.

Todos os nomes utilizados são fictícios, exceto aqueles das professoras confrontadas.

Brecha poética número 1

Cheguei sem saber. Nunca trabalhei em escola. Esta 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 e alguns sorrisos. Sinto-me um pouco perdida nesta 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 relatórios. Deixo de fora os sentimentos. O que eu faço com eles? Analiso, penso, critico. 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. Estes 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 este ideal, mas não consegue, foi fortemente cultivado: um arranha-céu de verdades. Acho que tenho certezas demais num campo que desconheço.

Desconfio que este tanto de coisas na minha cabeça me impede de aprender sobre este 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 deste 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 esta 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 estas demandas equivocadas. Isto 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 deste campo. Sou uma profissional de Educação. Pertencimento. Diálogo com professores. Compartilhamos angústias e esperanças. Esperanças que se renovam a cada dia no trabalho. Nestes 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.

Atracar- O navio enconsta ao cais. Vejo uma nova terra...

Como já foi 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. Esta gestão é feita através das CREs², órgãos que fiscalizam e orientam o trabalho das escolas, e cada uma delas conta com a presença de uma equipe do PROINAPE.

No sentido de abordar o momento de chegada ao campo da educação, devo retornar ao ano de 2008 e às equipes da Rede de Proteção ao Educando (RPE). Recebi esta convocação para trabalhar no 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 nesta área. Logo nos primeiros encontros com os colegas convocados, pude perceber que a maioria não compartilhava desta 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 destas equipes, neste momento, tinham gerências diferentes: Secretaria Municipal de Educação, através do Instituto Helena Antipoff, para os psicólogos e Secretaria Municipal de Assistência Social, em relação aos 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. Esta situação se estendeu de janeiro de 2007 até dezembro de 2009, quando houve a criação do PROINAPE.

² Para maiores informações sobre as Coordenadorias Regionais de Educação da cidade do Rio de Janeiro, ver Decreto n 35876 de 05 de julho de 2012, que altera a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.

Este período de chegada foi difícil e delicado: encontrei uma equipe partida e marcada por rivalidades³. A organização desta equipe incluía reuniões semanais para discutir o trabalho realizado nas escolas. Nestas, 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 miniequipes⁴ de psicólogos e assistentes sociais e acompanhada por uma profissional da Assessoria de Integração⁵ (AAI), que tomava algumas 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. Este 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 um grupo no encontro com a escola, incluindo um levantamento da realidade escolar e objetivos em relação ao trabalho definidos com professores.

Ao chegar à Educação, muitos de nós, acreditavam que encontrariam as direções de trabalho prontas 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 este 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 neste 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 cáimos de paraquedas na Educação*, traduzindo essa ausência de ancoragens.

³ Considero que este fato contribuiu para definição do meu problema de pesquisa inicial. Além disso, a própria proposta do programa já coloca este desafio de trabalhar em equipes.

⁴ Miniequipe refere-se a uma subdivisão interna das equipes, tendo na sua composição profissionais de diferentes formações. Isto visa facilitar a ação nas escolas e proporcionar uma ampliação no número de unidades escolares atendidas.

⁵ Setor da CRE responsável pela integralidade das ações desenvolvidas.

Considero que ao mesmo tempo em que esta 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. Esta ausência tinha certa intencionalidade. O fato de não haver um direcionamento de como os psicólogos deveriam atuar, favoreceu uma abertura e aproximação com novos modos, no encontro com outras ferramentas e intercessores.

Criação do PROINAPE:

No final do ano de 2009, foram formuladas pela SME indicações de alteração de duas propostas desenvolvidas nas escolas da rede: da RPE e do PAEE⁶ (Polo de Atendimento Extra Escolar). Os assistentes sociais foram cedidos para 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 PROINAPE⁷. Em seguida, houve a criação do NIAP⁸, que seria responsável pelo acompanhamento das ações interdisciplinares nas diversas Coordenadorias Regionais de Educação e que tem o PRONAPE como ação prioritária. Dessa forma, as três categorias profissionais passaram a ter gerência única, Secretaria Municipal de Educação, e a serem coordenados pelo NIAP.

O PROINAPE manteve 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, responsável por certa mediação entre o NIAP, as equipes do PROINAPE e a CRE.

No início deste ano, foi elaborado um documento norteador⁹ construído coletivamente e buscando contemplar as especificidades do trabalho atual do PROINAPE.

⁶ Serviço da Secretaria de Educação, composto por pedagogos e professores com formação em psicologia ou em fonoaudiologia, para atender crianças com dificuldades de aprendizagem (FIORE apud PINHO, RIBEIRO E ROCHA, 2012, p.88)

⁷ Ver Portaria E/SUBE/CED nº 04 de 10 de dezembro de 2009.

⁸ Para maiores informações ver Decreto Nº 32505 de 13 de julho de 2010 e Resolução SME Nº 1089, de 22 de julho de 2010.

⁹ Existem mais outros quatro documentos norteadores deste trabalho (2008, 2010, 2012 e 2014).

O PROINAPE é um campo muito heterogêneo: os trabalhos desenvolvidos pelas equipes de cada CRE são muitos 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 dos mesmos também contribuem para o desenvolvimento de metodologias diferenciadas entre as equipes.

Mapeando alguns percursos de trabalho das equipes:

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.

Seguindo na descrição desta paisagem, os pedidos das CREs em relação à atuação do PROINAPE se referiam em sua maioria pela entrada das equipes em escolas marcadas pela violência/ indisciplina (diversos tipos de violência, principalmente de alunos e do entorno), com 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)

Neste mesmo período, as equipes do PROINAPE foram convocadas pela coordenação do programa para atuar em *situações emergenciais*, episódios amplamente divulgados pela mídia, tais como: o massacre em Realengo¹⁰, a invasão do complexo do Alemão¹¹ e o caso de

¹⁰ 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->

um aluno que foi atingido por uma bala perdida assistindo aula de matemática¹². Estas convocações foram discutidas nas equipes, 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 nessas escolas, para estar junto com 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 impediriam os últimos de realizarem 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*¹³.

No encontro das equipes com as escolas, a maioria dos pedidos formulados pelos professores e direção também caminhava nesta linha indicada pela 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*¹⁴ para serem 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

Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html. Acesso em: 30/07/17.

¹¹ 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: 30/07/17.

¹² O aluno, de onze anos, foi atingido no peito por um tiro de fuzil disparado durante confronto entre policiais militares e criminosos 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 30/07/17.

¹³ Por conta dessa questão e da necessidade de se articular com a rede de serviços de atendimento à crianças e adolescentes, começamos a participar de fóruns Intersetoriais e reuniões da Saúde, esclarecendo aos envolvidos os processos de trabalho do PROINAPE.

¹⁴ 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.

construção social e histórica desta profissão: “diagnosticar, explicar, tratar o fracasso escolar funcionou como um canto da sereia, dando sentido ao trabalho da psicologia nas escolas” (MACHADO e FERNADES, 2007, p. 146). Estas *práticas psi* se permitem localizar os alunos-problema e tratá-los, deixando intactas as práticas produtoras de sofrimento.

Neste cenário, é urgente a criação de novas possibilidades para a atuação da psicologia nas escolas, que escapem ao olhar tecnicista e afirmem o campo de potência da escola, através de práticas produtoras de autonomia e alegria. Esta invenção exige de nós coragem, no sentido de abandonar zonas de conforto, se articulando com outros saberes e linguagens.

Os professores nos endereçam estas demandas, por acreditarem que nós, os “especialistas”, podemos oferecer a melhor resposta possível aos problemas que surgem no cotidiano escolar. Estes 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 e MOYSÉS, 2013, p.42). *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 aprendizagens¹⁵.

O saber científico define padrões de referência para tudo que existe e classifica e divide a vida de acordo com estes padrões. Dentro de um contexto moderno de florescimento dos saberes científicos, se faz a inserção da Psicologia do Desenvolvimento no campo da educação. 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 (WALKERDINE, 1998).

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. Este regime discursivo produz ao mesmo tempo o objeto de sua classificação (o desenvolvimento natural infantil), as

¹⁵ 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 18hs na faculdade de Educação da UFF, como atividade de abertura do curso de pós-graduação Lato Sensu Alfabetização das Classes Populares.

técnicas científicas 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. A subjetividade é fabricada, modelada, produzida, fato que se contrapõe a uma natureza humana já dada, pronta e acabada (GUATTARI e ROLNIK, 1996).

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

Vivemos num modo de produção de subjetividade capitalístico, que fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Este modo se faz por um esquadramento da subjetividade, que define padrões de referência e situam todos os processos em relação a eles (GUATTARI e ROLNIK, 1996).

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. Neste processo, as singularidades são excluídas. Os pontos ordinários correspondem aquilo 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 (THEMUDO, 2012). Busca-se sempre o homogêneo e o consenso a qualquer preço. Localiza-se tudo e todos em relação a padrões de referência, que negam a vida e afirmam um modelo ideal, produzindo 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

externas¹⁶, nas quais o que se quer é medir os resultados e desempenhos e não acompanhar os processos envolvidos nas aprendizagens cotidianas.

A escola historicamente estimula a formação do indivíduo e 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, não tem 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: se um médico de séculos atrás entrasse hoje numa sala de cirurgia de um hospital, talvez ele não reconhecesse este ambiente, já o professor da mesma época reconheceria o espaço hoje com facilidade 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 (SIBILIA, 2012).

Na prática percebo que realmente este 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 dos mesmos 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 destas 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

¹⁶ 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 do sujeito narrar-se a partir de suas próprias experiências, que pode ser conquistado (...) (ESTEBAN, 2009)

mais participativa¹⁷. Os alunos puderam vivenciar no cotidiano escolar a construção de modos mais participativos, promovendo e afirmando debates, oficinas temáticas e rodas de conversa abertas a toda comunidade escolar como espaços potentes de aprendizagem.

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, normalmente 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: “O aluno não espera o professor para começar a aprender” (CORAZZA, 2006, p.18). 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.

Neste 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 e não pela conscientização, pela imposição de territórios, mas por uma experimentação ativa.

¹⁷ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_no_Brasil_em_2016. Acesso em 17/07/17.

Educar é um encontro que modifica ambas as partes, alunos e professores. Talvez se aproximar do outro seja uma boa direção para iniciar este encontro. Prestar atenção nas singularidades de cada um. 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, no sentido de que reconheça a impossibilidade de prever e controlar as aprendizagens de seus alunos. Ao mesmo tempo, deve 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.

Afinal, como se aprende? Aprendemos andando, sorrindo, cantando, conversando, chorando, correndo, ouvindo, descansando, olhando... Aprendemos sozinhos e juntos 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 sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, onde ela nunca 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.

Neste trabalho com a poesia criamos um território de experimentação; não há certo e errado, mas modos possíveis de dizer a poesia. Este espaço facilita aprendizagens mais fluidas, livres e cheias de sentido. Ousar, se desconhecer e intensificar são movimentos vivenciados nos encontros. Nestes 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 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 destes encontros, dos efeitos que eles produzem, traçamos 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.

Ancorar-

Minha jangada

Eu batizei água benta

Para os balés na tormenta

O pano é bem amarrado¹⁸

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 professoras¹⁹ 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, cuja principal era o movimento institucionalista.

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

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

¹⁸ Trecho de letra de música chamada *Brisa*, composta por Siba.

¹⁹ Marisa Lopes da Rocha, professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Katia Faria de Aguiar, professora da Universidade Federal Fluminense.

O conceito de análise de implicação nos convoca a refletir sobre como a instituição escola nos afeta²⁰ e que esses afetos devem ser considerados; passamos a (re)conhecer os efeitos produzidos pelas nossas práticas. A *análise da demanda* se refere ao movimento de dialogar com quem faz o pedido às equipes, 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? (REGO MONTEIRO, 2016, p. 80)

Os *analísadores* “seriam acontecimentos no sentido daquilo que produz rupturas, que catalisa fluxos, que produz análise, que decompõe” (PASSOS e BARROS, 2000, p. 73), favorecendo um acesso ao complexo jogo de forças institucional. A partir destes conceitos, conseguimos rastrear os processos de escolarização, revolver o chão da escola, disparando outros processos.

Desde o início deste trabalho, as equipes entendiam que as ações desenvolvidas deveriam 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 esta 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 chegada, mas não havia um acompanhamento destas ações. Certo mal-estar se fazia presente nestas relações.

A demanda por atendimento psicológico de alunos chegava individualizada: com nome, endereço, cor, classe social e com 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 este atendimento inicial, convocávamos outras pessoas envolvidas no sentido de ampliar o olhar para elas. Nesta 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 neste campo de produção.

²⁰ A palavra “afetar” designa o efeito da ação de um corpo sobre outro, em seu encontro (ROLNIK, 2009).

Uma definição criada por uma psicóloga que nos acompanhou como supervisora por certo período de tempo me parece interessante para aproximação deste 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 este 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.* Ao colocar luz sobre alguns acontecimentos/falas/práticas, podemos promover a análise do que se institui, que deve ser compreendido como força, como dinamismo (LOURAU, 1993)

Ao longo dos atendimentos, buscávamos compartilhar com aqueles que fizeram o pedido, as análises produzidas pela equipe em relação ao mesmo. 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 os professores.

Nos primeiros anos, não sabíamos muito como agir. Este 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- nomeada pesquisa-intervenção e perspectiva cartográfica, do acompanhamento extrai traçados, brechas/frestas e desvios, compondo diagramas político-afetivos na trajetória da pesquisa e na feitura da dissertação.

“A lógica da vida não é uma lógica do ser, mas do vir-a-ser” (LARRAURI, 2009, p.25). 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 coletivo²¹ aflorar. 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 (ROMAGNOLLI, 2009).

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 (AGUIAR e ROCHA, 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.

A cartógrafa entende que a vida é pura variação. Sendo assim, só faz sentido acompanhar seus movimentos e não buscar suas supostas origens e essências. Nas travessias do pesquisar, ela se deixa afetar pelo que encontra, tendo como bússola seu corpo vibrátil, aquele sensível aos encontros, que se transforma na relação com outros corpos, todo aquele seu corpo que alcança o invisível (ROLNIK, 2009).

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

²¹ O coletivo não se reduz ao social ou à coletividade, tampouco ao jogo de interações sociais e se refere a um plano de co-engendramento e criação. Este 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, neste 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, que surge como plano de criação, de coengendramento dos seres (ESCÓSSIA e KASTRUP, 2005).

A cartógrafa não quer controlar a vida, pelo contrário, procura não atrapalhar seus fluxos. Busca entrar em sintonia com os ritmos da vida: pausas, respirações, aceleração, lentidão. Ela toma cuidado para não espantar os devires, faz pouco barulho, é quase imperceptível.

Seu corpo tem certo gingado e porosidade. A pesquisadora entende que os corpos se diferenciam pelo grau de abertura à vida, o quanto cada um se deixa roçar pelo mundo. Para ela, o que importa é que esteja sendo possível fazer passar os afetos.

Ela procura 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 pouca bagagem, pois precisa estar leve para se deslocar com facilidade. Orienta-se por percepções e afetos, não segue nenhum tipo de protocolo padronizado, pois entende que cada situação convoca a criação de certo tipo de plano. O que define, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade (ROLNIK, 2011).

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 forças colocado, do aluno agressivo, apático, que na verdade é um plano de formas, 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. A virtualização fluidifica as distinções instituídas, amplifica os graus de liberdade e cria um vazio motor (MARASCHIN, 2011).

O objetivo da pesquisa é colocar em cena a potência do intercessor da poesia falada no cotidiano escolar, que faz funcionar algumas engrenagens e provoca (des)encantamentos. A partir do recurso da poesia falada, foi possível inventar outros modos de viver junto, de se expressar, de se relacionar, de escutar, etc, no espaço escolar. A invenção como caminho, não como ponto final.

O tempo da escola é um tempo de urgências e nós éramos chamados a apagar incêndios²² frequentemente. A sensação era que as demandas deveriam ser atendidas prontamente. Não havia tempo para pensar, discutir sobre o caso de um aluno ou sobre uma

²² Expressão muito utilizada por profissionais de nossa equipe para se referir a demandas que envolvem certo grau de complexidade e respostas rápidas e resolutivas.

turma. *Tudo era pra 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 medicalizantes²³ e judicializantes. O foco das escolas deve ser no 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, provocam brechas e rupturas no cotidiano escolar, favorecem que as crianças se vejam e sejam vistas pela escola de jeitos diferentes daqueles habituais e a germinação de vocações, aptidões e disposições... Mas a educação não consegue se contagiar com isso, cria nichos²⁴ dentro da escola onde estas coisas acontecem, como catarses e espetáculos, para alimentar os indicadores. Estas 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 deveria se modificar. *Neste tipo de coisa eles são ótimos, mas no conteúdo... tudo muda!* Diz uma professora.

Nesta 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 tem 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.

²³ Para maiores informações sobre o assunto, ver “Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade”. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/>. Acesso em 24/10/17.

²⁴ Quando fazemos a divulgação da formação de oficinas, há uma tendência das diretoras em indicarem *professores com perfil para participar deste trabalho*.

Ida ao mar- Cuti

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

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

Eu vou ao mar conversar com as gaivotas 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'Temanjá
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

Arribar- Desviar o rumo na direção onde 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 desta parceria, foi oferecida aos profissionais do PROINAPE a composição de uma turma, através de um projeto chamado “Versos de Liberdade”, financiado pela fundação Ford²⁵, cuja proposta foi a de trabalhar os temas do preconceito e da discriminação racial, através da poesia falada.

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

Destaco que esta parceria aconteceu num momento no qual a gestão da educação, em todos os âmbitos, investe vigorosamente em “parcerias” com instituições privadas. Segundo Adrião (2016), utilizar a palavra 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. Esta transferência da gestão educacional pública para o setor privado se assenta em discursos que proclamam a ineficiência da gestão pública, condição que

²⁵ A Fundação Ford é uma entidade sediada na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos. Segundo seus instituidores, foi criada para financiar programas de promoção da democracia e redução da pobreza. Acesso em: 22/08/16. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Ford

justificaria a compra de serviços educacionais ofertados pelo setor privado, de forma extremamente sedutora e com promessas de qualidade²⁶.

Quando este 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 incríveis e conectadas com a realidade das escolas... Mas que não são valorizados pela gestão, que prefere investir na compra de projetos de fora! Este deve ser mais um projeto...*

Compartilho de uma visão crítica a incorporação da lógica privada no setor público, porém considero que estes projetos não são bons ou maus em si. 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 todo o projeto, 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 desta 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 Casa Poema, não era compreendido como uma tarefa mecânica, mas como uma prática repleta de sentido e afeto, já que *decorar tem origem na palavra latina cor, que significa coração, então decorar seria algo que passa pelo coração*. A divulgação deste projeto para formação de turmas é feita através de recitais, nos quais os interessados podem se inscrever.

Não conhecia esta forma de dizer poemas. A sensação é 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.

²⁶ Para maiores informações, ver: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/651/relatorio-revela-privatizacao-da-educacao-publica-no-pais>. Acesso em 30/07/17

Através da leitura do poema, a Casa Poema trabalhava o entendimento do texto como um todo e cada uma de suas partes. Como porta-voz do poema escolhido, o participante deveria 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. Sendo assim, não caberia, por exemplo, dizer um poema que fale sobre a morte de uma pessoa querida, sorrindo. Busca-se uma coerência entre as emoções expressas e o texto.

A Casa Poema intervia na construção destes percursos pelos participantes, sugerindo verbalmente mudanças na 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*. Dessa forma, este projeto mobiliza os afetos dos participantes e alguns relataram que se sentiram *constrangidos e expostos* com as intervenções da Casa Poema.

Aos poucos, fui me dando conta da delicadeza deste trabalho: Como intervir na expressão dos poemas sem desvalorizar o percurso do outro? Ao mesmo tempo, fui percebendo o quanto este processo pode ser transformador, na medida em que, através dos poemas, trabalhamos 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 poema²⁷ sentia uma energia circulando pelo corpo, acompanhada de calor. Ao dizer o poema, me sentia mais forte para afirmar escolhas e opiniões. Este poema me ajudou a fazer deslocamentos interessantes na vida.

Logo após o encerramento desta turma, eu e duas colegas de equipe começamos a pensar em desdobrar esta proposta com alunos e professores das escolas de nossa área. Elaboramos um material com descrição das técnicas desenvolvidas no projeto²⁸. Não sugerimos alterações, mas nos preocupava o modo como estas intervenções, especialmente as sugestões de mudanças, seriam recebidas pelos professores. Começamos a pensar também nas contribuições desta 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, através da intensificação de alguns gestos realizados ao falar o poema e experimentação de outras possibilidades expressivas. Aqui nos inspiramos no esquizodrama, “que se trata 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” (BAREMBLITT, 2010, p.115). Um adolescente que fala com a postura curvada, intensificaria esta 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 este recurso da poesia falada, participando, a princípio, de turmas realizadas pela Casa Poema e em seguida desdobrando esta proposta nas escolas²⁹. Atualmente, eu e mais duas psicólogas compomos uma equipe que desenvolve oficinas com professores e alunos, formadas a partir do interesse e desejo de cada um.

A escolha da poesia como intercessor envolve uma aposta na sua potência como dispositivo— ao se instalar na máquina da escola pode descompassar, desarranjar um modo de produção; “o que caracteriza um dispositivo é 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, 1197, p. 189).

²⁷ Cântico negro, de José Régio.

²⁸ Este material se encontra em anexo intitulado: Considerações sobre o recurso da poesia falada.

²⁹ Disponibilizo um histórico das oficinas que participamos e realizamos até hoje em anexo.

O encontro com este intercessor foi muito prazeroso, alegre e potente. Este 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 deste projeto, encontro com a força da palavra falada. A linguagem não se reduz a 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 (PORTELLI, 1997).

O impacto que ela me causa é estrondoso: despertou interesse para a questão da oralidade e a abertura de outros encontros com a poesia falada. 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.

Oralidade:

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

Considero importante iniciar com uma diferenciação entre dois tipos de corpora; que definem dois tipos de sociedades: as sociedades de tradição oral e as sociedades de tradição escrita (CALVET, 2011). 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. Estas 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 o autor destaca que essas denominações não são suficientes, pois contemplam

apenas os extremos de um leque de possibilidades e propõe algumas outras definições de sociedades mais específicas. Dentre estas sociedades, destaco 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. Neste caso, a introdução da escrita em uma sociedade de tradição oral se configurou como um fator de destruição (Ibid)

Em nossas sociedades ocidentais, o saber sobre a língua 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 àquelas de tradição oral, consideradas como 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. Neste ponto, ressalta a importância de acolher e aceitar o informante, privilegiando o conteúdo e forma de narrativa escolhido pelo mesmo em relação ao que o pesquisador quer ouvir. O interesse da história oral não se direciona para veracidade dos fatos históricos, mas para os modos singulares como cada um vivenciou tais fatos.

Rodas de leitura de folhetos de cordel:

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. Na leitura de cordel, o esquema narrativo é mais importante que os detalhes dos conteúdos das narrativas. Prazer, leveza e alegria acompanham estes encontros. Há criação de um corpo coletivo comum (GALVÃO, 2002).

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 escopo destas linguagens.

A performance poética:

Ao longo 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 nestes processos; uma presença que se atualiza por percepções sensoriais do texto literário escrito/falado e pelo prazer que emana destas.

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 se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto como tal faz sentido” (ZUMTHOR, 2014, p. 87). A voz tem uma particularidade e concretude: 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” (ZUMTHOR, 2014, p.35).

Poesia falada no contemporâneo: batalhas de poesia

*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 poema*³⁰. (Kate Tempest)

Entrei em contato com as batalhas de poesia, conhecidas como slams³¹ através de alguns vídeos do Slam Resistência³², no qual poetas, jovens em sua maioria, expressavam poemas autorais de um jeito muito forte e impactante. Fiquei encantada com estas expressões poéticas e comecei a procurar por slams no Rio de Janeiro, chegando ao Slam das minas³³:

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 contagiu
 A palavra incendiou a praça³⁴

³⁰ Disponível em: <http://blog.estantevirtual.com.br/2016/11/30/poesia-e-escrita-ou-falada/> Acesso em 19/06/17.

³¹ Poderíamos definir o poetry slam, ou simplesmente slam, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo. (D'ALVA, 2014, p.109).

³² 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, sócio-ambientais e contra truculência do estado para com os manifestantes! Disponível em: <https://www.facebook.com/slamresistencia/> Acesso em: 19/06/17

³³ 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 19/06/17

³⁴ Trecho de um poema de minha autoria escrito logo após este encontro.

Essas batalhas estão conquistando um espaço cada vez maior em vários estados brasileiros, adquirindo força e certa popularidade. Mais do que as palavras ditas, me chamou atenção as performances dos jovens poetas, que expressavam vivências cotidianas. Os temas escolhidos eram diversos, mas a maioria se relacionava com 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.

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, este bairro sofreu intensas transformações neste período. O cenário era caótico, com prédios em chamas, ruínas, violência, tráfico de drogas e gangues de rua. Neste contexto, 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 público³⁵ (D'ALVA, 2014)

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.

A partir de uma aproximação deste universo do hip-hop, meu olhar para a dimensão de disputa dos slams se transforma; estranhava esta configuração no sentido de que não caberiam avaliações e competições dentro de um recurso em intercessão com a arte. Além disso, os slams, que inicialmente têm como mote a competição, tomam a proporção de uma celebração, onde a palavra é comungada entre todos, sem hierarquias.

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 slam³⁶ 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, o poetry slam

³⁵ Num ambiente degradado, onde a pobreza, a violência, o tráfico de drogas e a guerra entre gangues reinavam, a block party, e dentro dela a cultura hip-hop e seus elementos, surgem como uma festa no tempo e 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 (D'Alva, 2014)

³⁶ Batalha de poesia.

creceu vertiginosamente, 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. Os grupos que praticam poetry slam se organizam coletivamente em comunidades regidas sob um conjunto mínimo de normas e regras e que partilham interesses comuns. Um princípio considerado fundamental é o microfone aberto, ou seja, o slam deve estar aberto a todas as pessoas e a todas as formas de poesia (Ibidem).

Embora existam variações na forma como os slams são realizados, há três regras fundamentais que são mantidas: os poemas devem ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo, devem 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. O slammer³⁷ só dispõe de seu corpo e de sua voz para compor a performance poética. Neste 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 slammers na criação das performances poéticas.

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. Encontrei um mapeamento³⁸ dos saraus que acontecem na cidade; ao clicar numa região temos acesso a informações sobre esses eventos. Os frequentadores destes 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 minúncias; uma confirmação da aposta no coletivo, de criar modos de estar junto, de 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; afirmar a presença do corpo em sala de aula; um olhar

³⁷ Nome dado aos participantes de poetry slams.

³⁸ Disponível em: <http://mufaproducoes.com/mapeamento-de-saraus-rj/>. Acesso em 31/07/17.

atento às nuances expressivas, se deixar 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; valorizar a questão da autoria dos textos poéticos e da própria existência e afirmar a 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 a multiplicidade de vozes, se mistura, se con(funde), se descobre, se estranha, (des)forma a formação do psicólogo, sustenta as aberturas. Reconhecer o mundo como texto polissêmico, multívoco, como tessitura de muitas vozes e sentidos, com diversidade e unidade. Como tecidos 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 (ANTÔNIO, 2009).

Brecha poética número 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 que não estamos

agora a partir do ponto em que nos situamos. Visitar a infância e olhar para 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.

Amarar- Andei por andar, andei e todo caminho deu no mar³⁹...

Primeiro enlace: Encontros com a poesia e seus efeitos

Segundo enlace: Considerações da equipe na relação com o intercessor da poesia falada.

Terceiro enlace: Traçando novos mapas

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

³⁹ Frase da letra de música, *Quem vai pra beira do mar*, composição de Dorival Caymmi.

alguém com quem eu me divirta,
 uma mulher que exista,
 e diga a que veio⁴⁰.

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, trabalhar 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 outro 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 deste 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 auto-estima, uma professora diz. Ela tinha gostado de um poema grande⁴¹ 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.

⁴⁰ Ando cansada de tantos concertos, de Maria Rezende.

⁴¹ Cântico negro, de José Régio.

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

Quero sangrar somente o que a natureza me exigir
 Meu corpo
 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 poema⁴² 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 este trabalho com a poesia estava lhe ajudando a enfrentar este 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 desta e de outras falas, conversamos sobre as possibilidades de diferir de grupos 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 falaram sobre a importância de expressar sua própria diferença, sendo *coerente com o que se é e com o que se quer*. Os processos de socialização dos meninos dificultam ainda mais a afirmação das singularidades.

Uma das potências deste 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!

⁴² Meu território, Andreia Morais.

Bom dia capim verde!

Bom dia barro vermelho molhado!

Na primeira leitura do poema⁴³, 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. Este 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 desta experiência, me dei conta de que alunos analfabetos e com problemas na alfabetização podem participar das turmas de poesia falada, que também se configuram como oportunidades de trabalhar a leitura e interpretação de textos.

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 desesperos⁴⁴

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 pra 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.

Estas 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

⁴³ Poema de Solano Trindade.

⁴⁴ Ferro, de Cuti.

aprendizagem e o segundo era descrito pela professora e pelos colegas como *tímido, sonso, misterioso e melindrado*.

A partir destas 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 vissem e fossem 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 neste 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.

Estas vivências também podem disparar processos de singularização, que 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” (GUATTARI E ROLNIK, 1996, p. 47).

Mas onde já se ouviu falar
 Num amor a 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 - têm⁴⁵ (...)

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

⁴⁵ Bilhete com endereço, de Mário Quintana.

depois deste trabalho: *só pensava em dar porrada nos outros, agora me sinto mais tranquilo e me relaciono melhor com os colegas.*

(...) Julgue o beck que eu fumo, o copo que eu tomo
Tudo que eu consumo, a mina que eu como
Diga que sou um demônio⁴⁶ (...)

Paulo diz o trecho desta música com certa arrogância. Ele é o cara, popular entre os colegas, principalmente entre as garotas, ginga, faz piadas, caras e bocas. Fico sabendo que os professores queriam expulsar o aluno da escola por conta de seu comportamento e circulavam boatos de que ele fumava maconha e vendia drogas na comunidade. 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 tinha lhe 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 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.

⁴⁶ Nirvana, de Felipe Ret.

O encontro com a linguagem da poesia falada não virou este 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*. Esta 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 pra desabafar, para esvaziar, para desbaratinar, 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. Estas 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 destes 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 certa⁴⁷ (...)

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 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

⁴⁷ Parceria, de Maria Rezende.

habituaados 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 dificuldades em algum ponto. Eles foram se tornando mais cuidadosos uns com os outros, vibrando com as conquistas alcançadas pelo grupo e apoiando aqueles que apresentavam dificuldades.

Nos oficinas com alunos, fomos percebendo a necessidade de trabalhar *a arte de viver junto*, considerando que há poucas oportunidades nas escolas e na vida de vivências coletivas. *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. Neste caso, o grupo se afasta cada vez mais do modo indivíduo e passa a ser um gerador de diferenças. Considero que esta direção de trabalho é muito importante numa escola 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 sabe⁴⁸

As ondas viajam grandes distâncias até atingir a costa, em um movimento de propagação; “o que a coisa social, como a coisa vital, deseja acima de tudo é propagar-se e não organizar-se” (THEMUDO, 2012 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.

⁴⁸ Contágio, de Bruna Lombardi.

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 para participar de recitais em algumas escolas, organizados por professoras que participaram das oficinas. Foi muito bacana presenciar a germinação de práticas poéticas.

Este recurso da poesia falada envolve elevado potencial de contágio; trata-se sempre de uma invenção singular propagada imitativamente de um indivíduo a outro. Mas quando ele imita, já coloca traços singulares nesta imitação, ao imitar um ponto de singularidade, modifica este ponto e a si mesmo. Portanto, toda imitação tem um componente de invenção (THEMUDO, 2012).

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 poema⁴⁹ 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

⁴⁹ Canção do Africano, de Castro Alves.

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 Luanda

Como mercadoria de baixo preço⁵⁰ (...)

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, a maioria do grupo desconhecia os significados de palavras como senzala, feitor e casa grande. A educação brasileira carrega uma perspectiva eurocêntrica⁵¹, 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
 Mas negro não pode não
 Tem que adorar deus de branco ou senão vai pra prisão⁵².

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 candomblé⁵³.

⁵⁰ Sou negro, de Solano Trindade.

⁵¹ 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)

⁵² Batucada, de Solano Trindade.

⁵³ Este 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 02/06/2015.

Conversamos sobre o que estava em jogo neste 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 população⁵⁴, que teve início na década de 30. 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 racismo⁵⁵. Este mito, de que todos têm as mesmas oportunidades, independente 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

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 (...)

⁵⁴ A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças 'mais adiantadas' e 'menos adiantadas' e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca, por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo - a miscigenação produzia 'naturalmente' uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claras do que elas. (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca) (SKIDMORE, 1976, p. 81). Em relação a expressão utilizada pelo autor "eufemismos", considero que se trata de algo diferente, uma política ancorada em um discurso científico.

⁵⁵ 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.

Ao dizer o seguinte 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 desculpas⁵⁶. Apesar de algumas sinalizações da equipe em relação a esses modos expressivos, não houve mudanças. Convidamos esta professora para um trabalho individualizado⁵⁷.

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 a mesma 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 com a necessidade de quem a faz e que esta poderia ser uma oportunidade de trabalhar esta questão. Ela concordou e se dispôs a mergulhar no texto, conforme sugerido e me ofereci para acompanhá-la neste processo.

Esta 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 brancura, 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

⁵⁶ Esta professora alisava os cabelos.

⁵⁷ Esta técnica criada pela Casa Poema, nomeada como *quartinho*, consiste num trabalho fora do grupo com alunos que apresentem maiores dificuldades na expressão dos poemas.

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.

Esses três mitos, do negro, da branquira e da democracia racial constituem a nossa subjetividade (informação verbal)⁵⁸. A necessidade de discutir este tema nas escolas se faz no sentido de desconstruir estes 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 libertação⁵⁹...

Aos poucos, 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 pra ouvir. Ela fala 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 neste trabalho. Quando falo sobre minha dissertação, 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 este 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

⁵⁸ Informação fornecida pela psicóloga do PROINAPE, Jôse Lane de Sales, no I Seminário Relações Étnico-Raciais e os Processos de Escolarização, no auditório do Centro Administrativo São Sebastião- CASS, em maio de 2017.

⁵⁹ Sou negro, de Solano Trindade, em anexo.

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, além das *oficiais*, pelo espaço escolar, favorece a emergência de transformações.

Intermezzo: Invasão poética na sede da prefeitura:

No dia 28 de julho de 2015, apresentamos o trabalho realizado com a última turma do grupo Vozes em Poesia numa reunião de equipe do NIAP, realizada na sede da prefeitura⁶⁰, contando com a presença de três profissionais que participaram desta turma. Uma delas sugeriu a invasão poética⁶¹ de um setor responsável pelo acompanhamento das professoras de sala de leitura. O grupo aceitou, invadiu essa e mais quatro salas...

As palavras chegam antes de nós, sem pedir licença. Abrem portas e janelas de olhares e lugares frios e vazios. “Tenho que responder rápido”! “Tanta coisa aqui não faz sentido”! são frases que leio nas entrelinhas.

⁶⁰ A sala de nosso programa se localiza neste prédio, Centro Administrativo São Sebastião (CASS), no quarto andar.

⁶¹ Invasão poética foi um termo criado por uma professora que participou da turma de poesia falada oferecida por nossa equipe no ano passado e que consiste na entrada de uma ou mais pessoas dizendo poemas numa sala de aula, sem pedir licença aos presentes. O elemento surpresa é o diferencial deste dispositivo.

Quem você pensa que é para invadir minha sala assim? Eu tenho muito trabalho pra fazer e não vou interrompê-lo pra te ouvir. Afinal, alguém tem que trabalhar, não é mesmo? Sua voz me incomoda, sabia? Você pode falar mais baixo? Sua alegria me perturba!

O tempo parece que parou. Paro tudo que estou fazendo para te escutar. As palavras entram pela minha carne. Degusto. Me emociono. Sentimentos que eu desconheço invadem meu corpo.

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 a 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 tô 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!

Segundo enlace- Considerações da equipe na relação com o intercessor da poesia falada:

No encontro com o recurso da 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 este 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 nos interessava acompanhar os desdobramentos das oficinas junto a professores e alunos e efetivar certa ancoragem neste 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 o intercessor da poesia falada. Destaco algumas contribuições destas 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 deste 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. Esta 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 uma 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.* Ainda tentamos explicar para ela o que estávamos propondo com nossas intervenções. Chegamos a pensar que esta professora não viria mais aos encontros, mas ela continuou a participar e colocou o incômodo com este 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 com nossa equipe.

Considero que não é possível prever e controlar os efeitos produzidos no outro a partir de nossas falas e atitudes, e a permanência das pessoas no grupo, 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 dificultam e afastam. Dessa forma, percebemos a importância de acolher os diferentes sentidos atribuídos às palavras no contexto do poema pelos participantes, privilegiando sentidos e expressões singulares. Não queremos impor nossos pontos de vista ao outro, mas sim favorecer uma expressão coerente com o texto poético.

Ao longo de nosso percurso com o intercessor da 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 com este recurso, fomos sentindo necessidade de mudar nossos modos de intervir na expressão dos poemas, nos deslocando 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, tais como, a criação de outra temporalidade e de novas formas de se relacionar com a aprendizagem, etc, estas linhas poderiam ser intensificadas. Sendo assim, começamos a pensar em usar não só a fala para trabalhar a expressão dos poemas, mas também 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 da poesia falada, no sentido de favorecer a construção de relações singulares com a poesia falada. 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 (FUGANTI, 2009).

Reconhecer e afirmar os caminhos que cada professor inventa a partir deste recurso com seus alunos vem sendo uma de nossas apostas. Estes processos de experimentação, 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 deste trabalho, ouvindo os relatos de experiências poéticas e participando de encontros realizados pelas professoras, nos surpreendemos com os efeitos deste trabalho e com as apropriações singulares. Neste percurso estimulamos a incorporação e digestão desta 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, no sentido de *fazer pouco barulho para não espantar os devires*⁶².

Em relação a essas apropriações singulares, chamou-nos atenção que duas professoras que tiveram mais 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 acompanhar⁶³ os processos dos participantes em seus trajetos singulares com o recurso da poesia falada. Não há um método único e universal para o ensino da poesia falada, mas algumas linhas de experimentação.

Como a gente desencarcera a poesia como algo que qualquer um pode retomar, o que quiser e 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. 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 (ZUMTHOR, 2010).

O que o corpo tem vontade de fazer quando diz este trecho do poema? Quais movimentos me provocam? De que maneiras este poema pode ser falado? Estas são exemplos de *perguntas-convite*, seguidas de vivências coletivas. A ideia era que estas experimentações ajudassem na construção de expressões singulares dos poemas. Cada corpo é um corpo, tem

⁶² Aqui lanço mão desta bela frase escrita por Gilles Deleuze.

⁶³ Neste acompanhar, interferimos em algumas direções. O nosso trabalho não se reduz ao campo da intencionalidade, mas esta é uma dimensão importante. Ouso dizer que os efeitos mais potentes se relacionam às afetações, ao contágio e às virtualizações.

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 (ZUMTHOR, 2014).

Nestes 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 esta frase acessando afetos e sensações diferentes (tristeza, raiva, alegria, etc.) caminhando pela sala. Experimentar também nesta expressão alterar volumes da voz e velocidades (falar baixo, alto, rápido, devagar). Em seguida, em duplas, dizer esta 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 neste 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 poema⁶⁴, ensaiando diferentes jeitos de expressá-lo, mexendo o corpo e inventando palavras, uma delas

⁶⁴ Retrato do artista quando coisa, de Manoel de Barros, que se encontra em anexo.

formada pela composição dos nomes de dois alunos que participaram de um encontro desta oficina. Essa espontaneidade surpreendeu a todos no grupo.

Ao realizar uma atividade chamada gromelow⁶⁵, Dora se movimentou de forma criativa e expressiva, com certa 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 o poema. Sugerir 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?

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

Um dos pontos cruciais desta relação com a poesia é favorecer a gestação de um enfoque poético⁶⁶, um olhar poético para os acontecimentos da vida, que enxerga poesia nos detalhes do cotidiano e afirma a complexidade e beleza da existência. Entre nascer e morrer a poesia nos abre uma possibilidade que não é a vida eterna das religiões nem a morte eterna das filosofias, sim um viver que envolve e contém um morrer, um ser isto que é também aquilo (PAZ, 1998).

Vamos falar nossos poemas aqui e agora? Pergunta Dora, muito empolgada, a um pequeno grupo que estava retornando para o prédio da prefeitura após o almoço. Alguns riem, outros se negam, nós topamos. Alguns ainda tentam fazê-la desistir da ideia. Dora começa dizendo um poema. Seguimos falando também. A escada vai esquentando. Alguns que tinham

⁶⁵ Descrição da técnica: Dividimos o grupo em duplas. Um participante começa a narrar 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.

⁶⁶ Poética tem vários significados consolidados, mas a etimologia do termo é o que nos interessa: poética, poema e poesia vem 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 (VALVIESE APUD CUNHA, 2013).

se negado, se animam. A reação dos passantes é diversa, alguns mudam de trajeto, outros se aproximam, e há ainda os que falam junto conosco. Uma aglomeração de pessoas 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 alfabetizadores⁶⁷, no sentido de apresentar o trabalho com o recurso da poesia falada. Na ocasião deste encontro, algumas professoras se interessaram pela proposta; acolhemos este interesse e decidimos oferecer uma oficina para professores alfabetizadores no ano seguinte. Paralelamente, por ser um campo absolutamente novo para nós, 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, está se intensificando nessa turma de alfabetizadores. O manejo deste 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 últimos se constituem por um reduzido repertório de estratégias pedagógicas, gestos e movimentos que se repetem; por práticas que não dialogam com o cotidiano dos alunos e desvalorizam suas referências e interesses; pela ausência ou pouca presença de uma atitude de pesquisar os processos de aprendizagem; pela negação do corpo, tanto do próprio professor quanto do aluno e a consequente supressão dos afetos e sensações no contexto de sala de aula; por 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 novos e contribuindo para relações entre professores e alunos mais próximas e

⁶⁷ Esta era uma reunião de professores que compõem o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 10/06/17.

dialógicas. Percebemos ao longo do processo que, para provocar essas desconstruções, experimentar através do corpo é muito mais potente do que somente ouvir pontuações de nossa equipe.

Este trabalho com a poesia falada não só coloca o corpo em cena, como o convoca na expressão dos poemas. Os professores, em sua grande maioria, entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Devemos entrar na sala de aula inteiras e não como espíritos descorporificados (HOOKS, 2000).

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 poema⁶⁸ 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 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 esta estereotipia de movimentos, tão fortemente presente no cotidiano da educação, pensamos no seguinte exercício, que nomeamos como *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 este exercício entre nós e foi interessante perceber que os caminhos traçados em relação ao mesmo poema foram completamente diferentes.

⁶⁸ Tem palavra, de Alice Ruiz.

Ao identificar a assimetria nas relações entre professores e alunos como uma questão deste grupo, criamos o seguinte exercício: em duplas, um subiria numa cadeira e o outro 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 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 este exercício é que as professoras possam vivenciar diferentes modos de se relacionar com o outro, em conexão com as sensações e afetos acionados pelas diferentes posições e a experimentação desta assimetria.

Nesta oficina também estamos revendo a temporalidade dos encontros. Sentimos necessidade de um trabalho mais longo e contínuo, no sentido de aprofundar algumas direções de trabalho com o recurso da poesia falada e fortalecer o uso desta ferramenta no cotidiano escolar. A incorporação deste recurso é um trabalho artesanal, que exige certo tempo e manejo.

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 tem 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; 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 do 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 acompanham estes 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 deste intercessor, independente da condição social, religião, escolaridade, lugar de origem, idade, gênero, profissão, etc.

Considerando estas diferenciações, abandonamos o modelo de recital e propomos ao grupo de alfabetizadoras, momentos do que nomeamos como *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 uma interlocução numa turma de quarto ano de uma professora que sempre compartilhava experiências com seus alunos, solicitando apoio de nossa equipe.

Agendamos estes momentos de *interlocução* e escolhemos entrar nas turmas e outros espaços da escola fazendo *invasões poéticas*⁶⁹. Na primeira escola visitada fomos a uma turma de primeiro ano. Quando disse um trecho de um poema⁷⁰: Depois bebo chá verde pra digerir, uma aluna exclamou: *Ecaaaaaaaaaa!*

Pula o leão, vai-se a criança engolida numa só bocada,
De pé, o respeitável público aplaude e come amendoim⁷¹

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 neste estado, fez biscoitos deliciosos para ela na ocasião em que foi visitá-la.

Esta foi a primeira vez que presenciei uma interação dos ouvintes com os poemas. Risadas, perguntas e histórias surgiram. Ficamos encantadas com esta 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 nesta 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

⁶⁹ Este modo é abordado no Intermezzo Invasão Poética.

⁷⁰ Não vai ser fatal, de Maria Rezende.

⁷¹ Criança de rua sem circo na praça XV, de Maria Rezende.

O recurso da poesia falada, intercedido pela arte⁷³, que se define pela potência criadora (DIAS, 2011), favorece uma entrada diferenciada de nossa equipe na escola. De início, não estamos lá para atender/acompanhar um aluno ou professor com problemas (não que isso não possa acontecer ao longo do trabalho na escola!). A proposta da poesia falada fala mais alto e nos desloca um pouco deste lugar de especialista para um lugar de experimentador/artista/brincante.

Pegamos na cauda da poesia e deixamos ela nos levar a lugares inéditos. Cada dia uma surpresa, um novo poema, uma palavra, um sorriso, uma reação diferente, novos encontros, novos ângulos de pessoas conhecidas... A poesia nos convoca a uma criação cotidiana. Somos 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.

Este 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!

Brecha poética número 3- Palavras-pedras⁷⁴:

Palavras silenciadas por tanto tempo brotam como pedras

⁷³ A escolha de um recurso intercedido pela arte caminha no sentido de que a mesma expressa relações. Ao longo de toda sua obra, Friedrich Nietzsche valorizou a arte e a considerou superior à filosofia (metafísica e moral) justamente porque não se pretende verdadeira. Aliás, a verdade, aos moldes que a tradição concebeu, não existe. É uma ficção que o homem inventou para conseguir sobreviver, já que é um animal fraco, que necessita do que é estável, do que os conceitos são capazes de oferecer. Segundo este mesmo autor, o homem é um animal estético; sua disposição mais originária é a de criador. Ele cria sentidos e os coloca em perspectiva. A arte é o estimulante da vida, o único que permite uma experiência vital em sua plenitude. Disponível em: <http://issocompensa.com/academia/nietzsche-poeta> Acesso em 12/07/17.

⁷⁴ Este poema foi escrito após ter participado do Slam das Minas, no dia 23 de maio de 2017, no Largo do Machado, Rio de Janeiro.

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

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

Escravizadas, 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

Terceiro enlace: Traçando novos mapas

Aqui irei retomar a questão da oralidade em suas diversas expressões para abordar seus efeitos.

➤ Trabalho artesanal:

Na tradição oral, a permanência do texto repousa unicamente na memória daqueles que a transmitem, os griôs⁷⁵. São esses contadores/narradores que garantem a continuidade de uma história, por isso a preocupação em se manter fiel a estrutura e 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 novos 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 a mão, sem ajuda de artefatos. A performance convoca a presença do corpo nesta elaboração, que envolve delicadezas e experimentações.

Nas três experiências, há um trabalho artesanal em jogo, tanto na manutenção/conservação de uma narrativa, quanto na criação de novos elementos textuais e expressivos.

➤ Criação de outra Temporalidade:

⁷⁵ Os griôs são considerados como “sacos de fala” (CALVET, 2011).

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.

A performance é uma experiência sensorial: envolve aromas, texturas, vozes, sensações, cores, temperaturas... Importa muito menos as palavras que estão sendo ditas na narração, mas sim 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. Esta entrega é que favorece a criação de novos mundos dentro do mundo (ZUMTHOR, 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 neste encontro, que não é passível de reprodução, já que nada substitui a presença física, o encontro, o diálogo entre as diferenças, pontos centrais deste tipo de manifestação (D'ALVA, 2014).

Estas 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.

➤ **Produção de interferências e deslocamentos:**

Segundo Del Chaves, poeta criador e organizador do Slam Resistência, o slam “vai muito além de uma batalha de poesias, é um ativismo cultural através da palavra”⁷⁶. Estas 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. “O slam se configura como um círculo poético onde 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 que é preenchido com performances-poema e onde tudo pode acontecer” (D'ALVA, 2014, p.112).

⁷⁶ Disponível em: <https://ponte.org/realidade-das-periferias-sao-contadas-em-poesias-na-final-do-slam-resistencia-em-sp/>. Acesso em: 19/06/2016.

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 nesta noite, ficava pensando nos poemas, nos rostos, naquelas presenças...

Alguns aspectos chamaram minha atenção nestes 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, etc, 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).

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

A prática da leitura de folhetos de cordel acontecia em um espaço em que o oral e o escrito circulavam sem aparentes hierarquizações, afirma-se a diferença irreduzível entre essas duas formas de comunicação linguística, que não são consideradas como dimensões equivalentes e nem estabelecendo entre si relações de continuidade (GALVÃO, 2002).

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

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

Aprender tem muito a ver com 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 uma experimentação ativa e intensiva.

Algumas apreciações:

A partir das experiências com o intercessor da poesia falada, alguns pequenos-grandes movimentos, deslocamentos, aproximações, 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. A convivência poética educa-nos para ler “criadoramente”, para 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 (ANTÔNIO, 2009).

Nestas partilhas, conhecemos o outro, nos aproximamos de suas dores e alegrias. Nestes caminhos, também nos aproximamos de nós mesmos, entramos em contato com nossas próprias trevas, belezas, cores e sabores. Este modo de conhecer o outro e a si mesmo favorece encontros diferentes daqueles habituais e cotidianos, pois temos acesso a outras zonas, produzindo fortes laços de amizade. Estes modos de estar junto produzidos nas oficinas diferem dos modos habituais estabelecidos no cotidiano escolar, assimétricos e distantes. Este trabalho com o intercessor da poesia falada favoreceu a produção de equipes 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?* A mãe respondeu que *não era, já que não odiava os homens*. Ela contou que discordou deste posicionamento, explicando a mãe 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*.

Ao se referir a episódios de violência sexual sofridos por mulheres, uma aluna 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 emergência de diferentes posições no grupo. Esta oficina se desdobrou numa roda de conversa no ano seguinte.

Como avaliar as oficinas de poesia falada? As desdobras se afirmam como formas de avaliação.

A desdobra 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 coincide com o calendário escolar.

Na pesquisa, a desdobra se fez por confrontações com duas professoras. Ouvir outras vozes seria um modo de avaliar? Nestes encontros, tive acesso a outras cenas, deslocamentos, movimentos, falas e presenças. Estas professoras compartilharam riquezas e impotências do cotidiano de trabalho e amplificaram meu olhar para este interessor.

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 histórias, a afirmação da beleza e da potência da vida.

A contribuição deste 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.

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 (ANTÔNIO, 2009).

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 deste 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.

Brecha poética número 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 correrem.

Como habitar este 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.

Derivar- Divagar, propagar, porvir...

A onda do mar leva

A onda do mar traz

Quem vem pra beira da praia, meu bem

Não volta nunca mais⁷⁷

Desdobra Roda de Conversa:

Uma oficina com alunos no ano de 2015 se desdobrou em uma roda⁷⁸ de conversa. Desdobrar-se no sentido de abrir, alongar, desenrolar. Durante a oficina, as conversas com o

⁷⁷ Trecho da música *quem vem pra beira do mar*, composição de Dorival Caymmi.

⁷⁸ A “roda” 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.

grupo de alunos se estenderam para além do horário combinado. 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 (DELEUZE, 1998).

Além destas conversas em grupo, alguns nos procuraram para conversar individualmente e trouxeram questões delicadas para equipe. Diante da complexidade de situações vividas por adolescentes e da impossibilidade de realizar acompanhamento psicológico individual aos mesmos, ouvimos estas 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 esta violência. Perguntamos se sua mãe tinha conhecimento deste fato e ele respondeu que não. Trabalhamos com ele a importância de compartilhar isto com ela e convidamos sua mãe para um atendimento em conjunto com ele. Nesta ocasião, percebemos que os dois eram distantes um do outro, não se olhavam e não conversam. Trabalhamos na aproximação entre o aluno e sua mãe durante alguns encontros. No último atendimento, o aluno nos pediu para sair da sala e contou para sua mãe os episódios de abuso sofridos por ele. Quando retornamos à sala, 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 este 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 aluna a possibilidade de conversar com sua mãe junto com a professora Márcia e ela concordou com a mesma. Neste atendimento, percebendo o desconforto e 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 desta sinalização, a responsável relatou estar muito perdida em relação à criação da filha, com medo de que a mesma seja 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 estes fatos com a professora e decidimos convocar os responsáveis para um atendimento conjunto. Nesta 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. Márcia pontuou que percebia esta 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 nesta função e que ela inclusive iria convidá-la para ser coordenadora deste trabalho de monitoria no próximo ano. Os pais se mostraram surpresos com esta consideração e sugerimos que eles envolvessem a aluna nas decisões cotidianas da família, abrindo espaço para a mesma 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 este 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 neste 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 Márcia, 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 porque razão cada um é como é. Depois entendermos melhor: a beleza comparece”. (Walter Hugo Mae)

Iniciamos o grupo com encontros semanais, com 12 alunos, cuja maioria tinha participado da oficina. Eles começaram a trazer suas questões de forma clara e afirmativa para o grupo, o que me indica que, assim como aconteceu comigo, 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 a intensidade de sentimentos.

Num encontro surgiram relatos de situações de violência e de abandono familiar. Algumas narrativas eram impactantes, e a professora, logo após o encontro, nos disse que era muito difícil para ela ouvi-las. 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:

Homem:

Eu queria ser livre

Mas me ensinaram a ser fechado

Eu adorava meu cabelo comprido Mas me ensinaram que cabelo grande é pra meninas

(...) 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 (...)

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 alunos, 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.

Eles sugeriram criar uma peça de teatro, na qual abordariam as diversas formas de ser pai, que poderia ser apresentada na festa de oitenta anos da escola. Os alunos expressaram desejo de diferir de seus pais quando tiverem filhos; sendo atentos às necessidades dos mesmos e respondendo a elas, tanto financeira quanto afetivamente. Uma aluna compartilhou com o grupo uma carta que escreveu para seu pai, contando todo sofrimento relacionado à sua ausência e forma de tratá-la.

Alguém sugeriu a montagem de uma peça. A ideia apareceu, mas não vingou. Os poemas são 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 homem⁷⁹.

⁷⁹ Os três poemas se encontram em anexo.

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 este 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*. Neste 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. Uma brincadeira foi sugerida por um aluno: cada um iria escolher uma pessoa da roda e perguntar algo para ela que gostaria muito de saber. Esta pessoa responderia e faria uma pergunta para outra pessoa da roda. Perguntei para uma aluna porque ela me provocava tanto encantamento e impaciência ao mesmo tempo. *Porque eu sou uma guerra*, ela me respondeu e perguntou para um colega: *Porque 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. Esta 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, na porrada ou no silêncio, experimentavam outra possibilidade. Compartilhamos com eles nossa alegria em presenciar esta 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 deste grupo.

Nunca se sabe onde uma conversa vai chegar. Em algum momento, não sei 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 nesta conversa.

Desdobra da pesquisa- Confrontações:

Com objetivo de provocar aberturas na minha sensibilidade em relação às experiências com o recurso da poesia falada, realizei confrontações⁸⁰ com duas professoras que participaram de oficinas.

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.

⁸⁰ No sentido de se colocar frente a frente com outra pessoa para debater algum tema.

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 escrever lançando mão das palavras empregadas pelas professoras, em primeira pessoa. Não fiz uma descrição na íntegra das conversas, destaquei alguns pontos que me chamaram atenção.

Nestes encontros, combinei de compartilhar com elas o material produzido, de forma que pudessem sugerir mudanças e acréscimos ao texto. Afirmei que este procedimento fazia parte da metodologia de pesquisa adotada, que caminha no sentido de uma produção conjunta entre o pesquisador e o campo.

Segue abaixo o roteiro utilizado:

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

Confrontação com a professora Márcia Helena Amorim:

Aproximações:

Márcia é professora de português e atualmente trabalha como professora de sala de leitura da E. M. 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. Ela escolheu um poema chamado Cântico negro.

Logo após a realização desta oficina, escolhemos através de sorteio uma escola de origem deste grupo para desenvolver uma oficina com alunos. A escola desta professora foi

escolhida para receber nossa equipe e realizamos oficina com alunos no segundo semestre do ano de 2015.

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 realizou conosco roda de conversa com alunos. Neste ano de 2017, ela pretende realizar uma turma com alunos do sexto ano e desdobrar este trabalho para alunos do Ensino Médio.

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 hoje⁸¹.

Ao responder minha pergunta em relação aos efeitos deste 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 turma 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: *Este 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.*

⁸¹ Cântico negro, de José Régio.

Através do curso você acaba se aproximando deles (alunos), ele 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. Os alunos 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.

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:

Aproximações:

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 deste percurso, escolheu poemas fortes que abordam o preconceito e 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 Alves⁸².

Ela entende a poesia como *um movimento de se libertar*. Maria Eliza desenvolve oficinas abertas a 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

⁸² Todos esses poemas estão disponíveis em anexo.

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 trilingue (que ensina português, inglês e libras), mas porque também não aprender as línguas dos povos indígenas, como o tupi, por exemplo?

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 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 com as crianças, mas comigo 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. Neste 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 destas sugestões. (...) Entrar dentro do poema. É como se eu estivesse vendo aquilo que o poema diz, sentindo aquilo.

O Nego dito⁸³ tem uma força muito grande, como se você exigisse respeito pelo que você é. Eu falo para os meus alunos, aquele momento 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.

⁸³ Letra de uma música de Itamar Assunção, em anexo.

(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) Estimulo 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 melhorar⁸⁴.

O poema Nego Dito exigia uma fala diferente⁸⁵:

(...)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). Neste 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.*

⁸⁴ Esta fala é muito utilizada por Elisa Lucinda e pela equipe da Casa Poema durante os encontros de poesia falada.

⁸⁵ Maria Eliza se transforma ao dizer esse poema. As pessoas não lhe reconhecem.

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 começou de um jeito e terminou de outro; cada um dentro de suas características.*

Pergunto o que lhe chama 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.*

(...) 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 começarem 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 foto⁸⁶. 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 esta professora sobre como este trabalho com a poesia falada circula na escola, ela responde que o olhar da maioria dos colegas professores é de neutralidade.

⁸⁶ Em outra ocasião, Maria Eliza fala que não é muito de tirar fotos e fazer propaganda deste trabalho.

(...) Dois alunos TGD⁸⁷ participaram deste trabalho e me procuram 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...

Desdobramentos- 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 deste trabalho na vida escolar e fora dela.

Gostaria de destacar as mudanças vivenciadas por Márcia, quando ela diz que, depois deste 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 tem muito mais coragem do que ela de dizer poemas em público. Dessa forma, se coloca dentro da 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. Este 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. Este é realmente um efeito que pude colher ao longo dos nossos encontros com vários grupos de alunos e que tem fortes impactos nas relações

⁸⁷ Alunos considerados especiais, diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento e incluídos em classes regulares.

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 esta professora.

Ao longo da entrevista, Márcia diz que *os alunos certinhos, mais sérios e formais, não conseguem colocar o sentimento no poema*. Neste 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 nesta 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 plano de consistência⁸⁸ nessas experimentações, superfície que possa sustentá-las.

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*. Este 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. Esta 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 deste 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

⁸⁸ O plano de consistência ou de composição se opõe ao plano de organização e de desenvolvimento. A organização e o desenvolvimento dizem respeito à forma e substância: ao mesmo tempo desenvolvimento da forma, e formação de substância ou de sujeito. Mas o plano de consistência ignora a substância e a forma: as hecceidades, que se inscrevem nesse plano, são precisamente modos de individuação que não procedem pela forma nem pelo sujeito. Disponível em: <https://mecanosfera.wordpress.com/2009/09/21/4-plano-de-consistencia-e-corpos-sem-orgaos-em-deleuze/>. Acesso em 25/06/2017.

que habita cada um de nós, as múltiplas possibilidades expressivas que cada um carrega. Poesia como um instrumento para disparar conversas, debates e para trabalhar as relações.

Direções éticas: Afirmar, apoiar e acompanhar:

Considero oportuno trazer o que está para além do manejo do recurso da poesia falada e se relaciona com certo modo de ocupar os espaços escolares. Chamarei estes elementos de direções éticas⁸⁹, 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 a condução das práticas de trabalho, se atualizam nas relações com profissionais de educação e se encontram a favor da expansão da vida⁹⁰.

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

Quando uma professora ou profissional da CRE solicita um 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 para 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 e MOYSES, 1994).

Compartilho uma fala de uma professora endereçada à nossa equipe: *Agora este 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 este tipo de comportamento? Sinto-me perdida. Este 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*

⁸⁹ Esta noção foi desenvolvida em um artigo sobre práticas desmedicalizantes que está sendo escrito em parceria com um colega de pesquisa, Denis Saffer, e com minha orientadora, Katia Aguiar.

⁹⁰ Quando falo em expansão da vida, me refiro a um ethos que aposta na diferença irredutível, 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 (TADEU e CORAZZA, 2003)

apanhando em sala de aula e exigem que tomemos uma atitude. Fico paralisada diante desta situação.

Qual é o campo de potência da escola em relação às singularidades de cada aluno?

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*, 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 incertezas⁹¹: 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...

A escola *pode*⁹² 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 singulares de aprendizagem, *pode* fortalecer o trabalho em grupos e coletivos de alunos⁹³.

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

Esses dias de molho, onde eu estive tão limitada⁹⁴ (...) isso tudo era necessário. Do jeito que eu estava... Era escola, escola, escola. Era aquela coisa de querer romper ou eu

⁹¹ Considero que essa dificuldade tem relação com a formação docente e com as políticas educacionais atuais, dentre outros fatores.

⁹² Aqui a palavra *pode* é usada no sentido de “ter força, poder de”.

⁹³ Considero que a efetivação deste campo de potência se relaciona com uma série de fatores, tais como: tempo disponível para os profissionais dialogarem, investimento na formação dos mesmos, remuneração adequada, dentre outros.

⁹⁴ Esta professora levou um tombo durante suas atividades na escola, fraturou alguns ossos da mão e ficou afastada de licença médica por conta disso.

querer derrubar uma situação que é sustentada por uma classe⁹⁵. E que eu não vou conseguir nunca. Aí 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 podem 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 e 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 neste campo de potência, lembro-me de um encontro recente com um aluno com quem já trabalhamos⁹⁶: Do nosso abraço, do seu sorriso quando lhe pergunto como ele

⁹⁵ Esta 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 tem tão pouco.*

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 à pena ter atendido ele e sua mãe juntos mais de uma vez, ter investido na relação dos dois, encorajá-los a se aproximarem, a se olharem, a conversarem. No atendimento a este 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 nos afastamos 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? 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 ano⁹⁷, 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*. Esta 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 esta intervenção, não estava negando a existência dessa problemática, mas queria complexificar

⁹⁶ Os atendimentos a esse aluno foram descritos anteriormente. Farei uma descrição sucinta: O aluno nos procurou para compartilhar uma situação de abuso sexual sofrida há alguns anos atrás. Ao longo do atendimento, perguntamos se sua mãe tinha conhecimento do ocorrido. Ele respondeu que não e disse que eles não conversavam muito. Colocamos a necessidade de que ele compartilhasse esta situação com ela e propusemos um atendimento conjunto aos dois. Percebemos no primeiro atendimento um grande afastamento entre os dois e trabalhamos com eles uma aproximação, no sentido de que pudessem se olhar, se tocar e conversar. O aluno conseguiu contar para sua mãe a violência sofrida. Depois desses atendimentos, tivemos notícias pelos dois de que estavam mais próximos.

⁹⁷ Realizamos esta reunião em conjunto com duas professoras desta turma para comunicar o início do desenvolvimento de um trabalho de roda de conversa com os alunos e explicar nossa proposta de trabalho para eles.

essa 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 este 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.*

Acompanhar processos de experimentação:

Uma direção que considero fundamental neste trabalho com o recurso da poesia falada é a *disponibilidade em acompanhar professores e alunos em seus processos de experimentação*, oferecendo a mão e uma escuta atenta. Neste 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. Esta presença envolve uma delicadeza de se aproximar e interferir na medida em que o outro solicita, sem atropelá-lo. Uma disposição de sustentar o que aparece no grupo, seja o silêncio ou 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).

Este *acompanhar* convoca certo deslocamento, na medida em 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, que inventa junto com outros novos trajetos e arranjos. É na mistura, na relação, que construímos o lugar de 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. Este movimento também envolve deixar espaços e tempos para o outro habitar, não preenchê-los por inteiro, justamente por apostar na potência de fazer junto; “isto quer dizer não tocar muito alto, e não tocar tanto a ponto de atravessar a atuação dos demais” (ROCHA apud BEGEL, 1998, p.47, 2011, p. 8).

Esta direção, caminha no sentido do que se pode compor junto nas relações. Mais uma cena⁹⁸ para nos aproximar desta 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 jangadas⁹⁹ que se deixam atravessar pela água e pelos ventos, mas são fortes o suficiente para fazer a travessia.

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. Singularizar tem a ver com *descobrir a própria voz* (ROCHA, 2011). 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 favorece a construção de um lugar a cada vez, o descobrir da minha voz (ROCHA, 2011).

⁹⁸ Esta cena foi compartilhada pela coordenadora de um grupo de estudos sobre filosofia da diferença do qual participo.

⁹⁹ Utilizo a seguinte definição de jangada: Uma jangada, você sabe como é feita: 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 (MIGUEL, 2016).

Apoiar processos de escolarização:

Considerando a centralidade da categoria apoio no trabalho do PROINAPE, dedico algumas linhas a esta dimensão. *Apoiar* envolve um cuidado cotidiano que se faz nas relações e que envolve uma escuta atenta e certa disponibilidade para compor.

Esta 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, 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 esta 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 esta 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 esta 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... Nesta 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. Porque 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 numa parte externa da casa. Leio um poema¹⁰⁰:

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. 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 nesta 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.

¹⁰⁰ Olá! Negro, de Jorge de Lima.

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

Peguei a estrada cheia de poemas na mochila. Esta seria minha primeira oficina¹⁰¹ 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 muito tempo não sentia. Uma presença, sensação de estar ali inteira. De poder ser. Reconheço a potência do meu corpo e a força deste 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 expectativa, 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.

¹⁰¹ 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.

Favorece 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 serviço 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. Este trabalho afirma a importância de espaços de expressão para todos os atores da comunidade escolar.

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.

Brecha poética número 5-Travessia

Sustentar o abandono do lugar de origem com suas certezas e confortos e se lançar nos 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 bibliográficas:

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.** 5 ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.

BAREMBLITT, G. **Introdução à Esquizoanálise.** 3 ed. 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.) **SaúdeLoucura Subjetividade: Questões contemporâneas.** São Paulo: Editora Hucitec, 1997. p. 183-191.

BARROS, R. D. B. e 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.

CALVET, J. **Tradição oral e tradição escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CORAZZA, S. M. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, S. M.; TADEU, T. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

D'ALVA, R. E. **A performance poética do ator-MC.** 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DELEUZE, G. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. **Proust e os signos.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4; tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 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. e KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, mai./ago., 2005.

ESTEBAN, M. T. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. **Revista Teias**, UERJ, RJ, v. 10, n. 20, p. 1-9, 2009. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24082/17051>

_____. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, v.13, P. 123-134, 2009.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FIGLIARELLI, M. **A fabricação de subjetividades individualizadas: Histórias das práticas de intervenção de psicólogos que atuam na educação**. 2012. 147 f. Dissertação de mestrado- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal: 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUGANTI, L. Aprender. In: AQUINO, J. P. e CORAZZA, S. M. (orgs.) **Abecedário: Educação da diferença**. Campinas: Papirus, 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**. 7ª 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**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, Rev. Psicol., v. 25, p. 263-280, maio/ago. de 2013.

LARRAURI, M. **A felicidade segundo Spinoza**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: Estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-87.

LUCINDA, E.; ALVES, R. **A poesia do encontro**. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2008.

MACHADO, A. M. Exercer a postura crítica: Desafios no estágio em psicologia escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, 34(3), p.761-773, 2014.

MÃE, V. H. **O paraíso são os outros**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MARASCHIN, C.; FRANCISCO, D. J.; DIEHL, R. (Orgs). **Oficinando em Rede: oficinas, tecnologias e saúde mental**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2011.

MARCONDES, A.; ROCHA, M.; FERNANDES, A. (orgs.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MIGUEL, M. (org.). **Encontro Internacional Fernand Deligny: com, em torno e a partir das tentativas**. Rio de Janeiro. 2016

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. 97 f. Dissertação de mestrado- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013.

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.

PELBART, P. P. **Elementos para cartografia de uma grupalidade**, p. 1-10.

PINHEIRO, R., LOPES, T. C., SILVA, F. B. e JUNIOR, A. G. S. **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, (14), fev. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233/8240>

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.

REGO MONTEIRO, H. 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 5 região, 2016. p. 77-81.

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.

_____ e AGUIAR, K. F. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 1, n 1, p. 68-84, 1 quadrimestre de 2010.

_____ e AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

_____ e AGUIAR, K.F. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia Ciência e Profissão**, Rio de Janeiro, 27(4), p. 648-663, 2007.

_____ e AGUIAR, K.F. (2008) A inclusão do conflito como estratégia de intervenção na escola. In: BOGAMINO, I. S.; TONDIN, C. F.; BRUXEL, K. (orgs.) (2008) **As práticas da psicologia social com(o) movimentos de resistência e criação**. Porto Alegre: Abrapso Sul, p.35-45.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROLNIK, S. 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.) (1997) **Cultura e subjetividade: Saberes nômades**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 19-33.

ROMAGNOLLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicol. Soc.** [online]. 2009, vol.21, n.2, pp.166-173.

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. 181 f. Tese de doutorado- Universidade Federal Fluminense, 2013.

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, RJ: Vozes, 1998. p. 143-206.

ZUMTHOR, P. **Introdução à Poesia Oral**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ANEXOS

ANEXO I:

PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE APOIO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

Órgão Proponente/Responsável: NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE APOIO ÀS UNIDADES ESCOLARES – E/SUBE/CED/NIAP

Apresentação

Após o estudo realizado em 2006 por um grupo de trabalho que reuniu representantes das Secretarias Municipais: de Educação (SME), Assistência Social (SMAS), Saúde e Defesa Civil (SMSDC) e Administração (SMA), foi iniciado um processo de organização de recursos humanos para que em 2007 começasse a funcionar nas escolas do Rio de Janeiro, o projeto denominado Rede de Proteção ao Educando. A Rede de Proteção ao Educando constituiu desse modo uma iniciativa intersetorial da Prefeitura do Rio de Janeiro para atendimento às escolas municipais.

No ano de 2009 foram encaminhadas pela SME algumas indicações de alteração da proposta de trabalho de dois serviços que estavam sendo realizados nas escolas: o projeto Rede de Proteção ao Educando e Polo de Atendimento Extra Escolar. Os Polos de Atendimento Extra Escolar funcionavam, desde 2001, em vinte escolas das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), distribuídos em média de dois por CRE. As atividades dos Polos eram direcionadas para as escolas do entorno onde funcionava o Polo.

Nesses espaços eram oferecidas oficinas para alunos e suas famílias, dinamizadas por professores da Rede Municipal, selecionados e requisitados pelo Instituto Municipal Helena Antipoff.

A proposta elaborada ao final do quarto trimestre de 2009, que agregou profissionais dos antigos Polos e equipes da Rede de Proteção ao Educando, foi identificada como o Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – PROINAPE.

O Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais do Rio de Janeiro – PROINAPE tem como finalidade desenvolver ações em conjunto com as unidades escolares, potencializando estes espaços no sentido de ampliar o tratamento de múltiplas questões que atravessam o processo de ensino e aprendizagem no âmbito desta Rede Municipal de Ensino.

As ações de que trata o parágrafo anterior devem ser dirigidas às 11 Coordenadorias Regionais de Educação – CRE(s) da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer – SMEEL.

Realizado por equipes compostas por assistentes sociais, professores e psicólogos, o PROINAPE, na atual Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer, foi instituído a partir do ano de 2010, conforme as seguintes normativas:

- Portaria nº 04 da E/SUBE/CED de 10 de dezembro de 2009 – “Estabelece as orientações para a estruturação do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais do Rio de Janeiro”.
- Decreto Nº 32505 de 13 de julho de 2010 – “Altera a Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME e da Secretaria Municipal de Assistência Social – SMAS”.
- Resolução SME Nº 1089, de 22 de julho de 2010 - Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP – na Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.
- Circular conjunta nº 01/2014 E/SUBE/CED – E/SUBG/CRH, de 11 de fevereiro de 2014 – Dispõe sobre as orientações para encaminhamentos administrativos e outros encaminhamentos relacionados aos profissionais do NIAP alocados nas equipes das Coordenadorias Regionais de Educação ou demais programas, projetos e/ou equipes.

A dinâmica de desenvolvimento do Programa envolve: identificação e análise de demandas, planejamento conjunto e participativo e estabelecimento de parcerias nos diferentes espaços de atuação.

O PROINAPE tem como premissa a integração interdisciplinar para a análise, elaboração, execução e avaliação de projetos de trabalho. Assim, esse programa prima pelo apoio, este entendido como: acolhimento, orientação, acompanhamento, articulação e criação de estratégias de trabalho interdisciplinar com a comunidade escolar. Este apoio se expressa no desenvolvimento de propostas colaborativas e participativas, compreendendo um trabalho que se realiza não somente para determinados sujeitos, mas essencialmente com os atores do contexto. Esse compartilhamento no desenvolvimento do trabalho pode envolver as Coordenadorias Regionais, os setores da Secretaria de Educação, Esportes e Lazer, as Unidades Escolares e os demais interlocutores desses setores.

O PROINAPE, em sua natureza de atividades, tem absorvido em seus projetos de trabalho, nas diversas Coordenadorias Regionais de Educação a atenção e a produção de resolutividades de questões que perpassam o processo de ensino e aprendizagem, tais como: as diferentes formas de violência presentes nas relações institucionais; discriminação/preconceito (racial, sócio econômico, gênero, entre outros); questões nas relações interpessoais entre os diversos atores da escola; perspectivas da juventude; violação de direitos da criança e do adolescente; relação família e escola; infrequência, evasão de alunos; dificuldade de aprendizagem e barreiras à inclusão.

A análise dessas situações recorrentes, embora possam perpassar por vários âmbitos e contextos, foram agrupadas, por opção metodológica, nos seguintes Eixos Temáticos:

- Relação família/escola
- Convivências e conflitos na escola
- Expressões da questão social e situações de vulnerabilidade
- Diferença, direitos humanos e escola
- Atenção psicossocial, aprendizagem e desenvolvimento
- Infrequência e evasão (garantia, acesso e permanência)
- Juventude e escola

Tais eixos se constituem ao mesmo tempo norteadores das ações e objeto de intervenção buscando um melhor tratamento das questões que perpassam a educação, a fim de

contribuir com o que preconiza o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Nº 9394/1996), na qual “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Justificativa

As diferentes demandas de trabalho apresentadas e identificadas na Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer, ao longo de seis anos de trabalho, implicaram respostas diversas e muitas vezes atividades inéditas. A análise dessas experiências nos leva a compreender que o lugar de atuação de uma equipe interdisciplinar deve ser o de parceria: “o fazer com a escola”.

Desse modo, propostas de inovação pedagógica, modos de ver e avaliar dificuldades e potencialidades da dinâmica escolar, desenvolvimento de metodologias para novas abordagens de conhecimento, além da interação de profissionais e instituições que atuam no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes são, do mesmo modo, alvo e ponto de partida para o trabalho, considerado como “apoio” às unidades escolares da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

O apoio é tratado pelo Programa como novas possibilidades educacionais construídas em conjunto com os setores da SMEEL e as unidades escolares a fim de buscar outras respostas aos impasses do cotidiano.

No trabalho com a comunidade escolar busca-se dialogar sobre os diferentes processos educacionais considerando as variedades de queixas escolares que emergem nesse contexto. Lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola é um desafio e um pressuposto para efetivar projetos de trabalho que contribuam para acesso, permanência e êxito escolar por meio do diálogo entre aqueles que vivenciam a realidade do cotidiano escolar.

Consolidando as experiências e ações desenvolvidas pelos profissionais que atuaram a partir dos norteadores supracitados e atendendo às necessidades de organização do trabalho no NIAP configura-se a organização do presente Programa.

Público-alvo

Comunidade escolar (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, responsáveis e funcionários).

Objetivo Geral

Desenvolver ações interdisciplinares de apoio às unidades escolares, a fim de atuar em conjunto com as mesmas nas questões que se manifestam no campo escolar e que atravessam o processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos Específicos

- 1- Colaborar no tratamento das questões que perpassam as relações de ensino-aprendizagem com seus diversos atravessamentos e desdobramentos no cotidiano escolar.

- 2- 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.

- 3- Colaborar com a interlocução da escola com a rede intersetorial favorecendo a ampliação das respostas às questões que se interpõem no cotidiano escolar.

- 4- Contribuir para a participação da comunidade escolar nos diferentes espaços de representatividade, fortalecendo o diálogo e a gestão democrática;

Meta

Realizar atividades com os diversos segmentos da comunidade escolar a fim de atingir os objetivos propostos.

O acompanhamento desta meta será realizado pelo NIAP a partir das análises dos projetos de trabalho desenvolvidos em cada território.

Indicadores

Indicadores qualitativos e quantitativos serão construídos ao longo do acompanhamento e monitoramento do programa.

Linhas de ação

- PROJETOS CONJUNTOS: ações interdisciplinares planejadas com as unidades escolares e desenvolvidas no interior do espaço escolar.
- FORMAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS: criação de espaços de reflexão/debates, com diversos profissionais da educação, sobre os eixos temáticos deste programa.
- AÇÃO INTERSETORIAL: planejamentos conjuntos envolvendo PROINAPE, unidades escolares, setores da SMEEL e outras instituições governamentais e não governamentais para o aprimoramento das respostas necessárias às diversas situações do território que se expressam no campo da educação.

Recursos Humanos

A composição das equipes para a realização do PROINAPE nas Coordenadorias Regionais de Educação, conforme descrito, será organizada pelo Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares, considerando as necessidades de cada território (conforme Resolução 1089 de 22 de julho de 2010).

É indicativo do Programa ampliar o número de profissionais atuando nos territórios de acordo com a realidade de cada local, frente a amplitude desta Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Aspectos metodológicos

1. Dos objetos de trabalho

1.1 – Projetos de trabalho

O programa será operacionalizado por projetos de trabalho elaborados na direção das linhas de ação: 1. PROJETOS CONJUNTOS; 2. FORMAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS; 3. AÇÃO INTERSETORIAL. As propostas a serem desenvolvidas deverão ser relacionadas aos eixos temáticos:

- Relação família/escola

- Convivências e conflitos na escola
- Expressões da questão social e situações de vulnerabilidade
- Diferença, direitos humanos e escola
- Atenção psicossocial, aprendizagem e desenvolvimento
- Infrequência e evasão (garantia, acesso e permanência)
- Juventude e escola

A escolha dos eixos temáticos considera a análise conjunta com a CRE e com as escolas sobre as necessidades de trabalho e a priorização dos mesmos no território. Essa deverá ser uma etapa anterior a organização das miniequipes para atuação nos diversos projetos de trabalho em cada CRE.

A escrita dos projetos deve contemplar os seguintes tópicos:

- Apresentação
- Justificativa com base no diagnóstico e análise conjunta
- Objetivo (s)
- Ações a serem desenvolvidas
- Análises sobre os impactos das atividades
- Cronograma de trabalho
- Avaliação parcial e final

Obs.: Os projetos de trabalho precisam conter indicação sobre os procedimentos adotados para a execução dos mesmos.

2. Demandas e fluxos

As demandas podem ser apresentadas por diferentes atores da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer:

- Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer – nível central;
- Coordenadoria Regional de Educação;
- Unidades Escolares;
- Rede Intersetorial

A recepção das poderá ocorrer por meio dos seguintes canais:

- Contato direto com o setor responsável pelo PROINAPE (por telefone; por email; pessoalmente; documentos oficiais);
- Espaços estabelecidos em conjunto entre a equipe indicada para a realização no território e a equipe da CRE.

A identificação das situações ou fenômenos que serão alvo do trabalho nos territórios deverá considerar a análise da equipe juntamente com os responsáveis pelo endereçamento da demanda.

3. Período de realização dos projetos:

- O planejamento deverá prever claramente o tempo e as etapas necessárias ao desenvolvimento das ações;
- O critério para determinar o tempo de duração da ação na Unidade Escolar ou no território deverá estar relacionado aos objetivos das ações, e precisarão considerar os diferentes calendários e cronogramas em que estão envolvidas as unidades escolares de modo a otimizar o desenvolvimento do trabalho nos territórios;
- As alterações de cronograma de execução dos projetos deverão ser justificadas a partir de análise, avaliação e apresentação de novo planejamento, que deverá obedecer aos critérios iniciais.

4. Registros e avaliação do trabalho realizado

Os registros deverão ser feitos através da declaração de frequência e agenda semanal contidos na Circular conjunta nº01/2014 E/SUBE/CED – E/SUBG/CRH, acrescidos de:

- Projetos com cronogramas detalhados;
- Duas avaliações: parcial e final. A avaliação parcial deverá ser realizada na metade do tempo programado para a realização do projeto, ou seja, se a ação tem a previsão de duração de quatro meses, um relatório parcial deverá ser realizado depois de

transcorridos dois meses. O outro, na conclusão da atividade. No entanto, a equipe poderá realizar outros relatórios parciais, conforme a necessidade do trabalho.

5. Acompanhamento do desenvolvimento do Programa:

O Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares – NIAP realizará através da Equipe de Articulação o acompanhamento do desenvolvimento do Programa. Essa equipe atuará em duas perspectivas: 1. Articulação no território junto à equipe e a CRE sobre o desenvolvimento das ações interdisciplinares; 2. Análise de impacto e abrangência do Programa nas diversas coordenadorias regionais, consolidando o monitoramento do mesmo na Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer.

Referências Bibliográficas

RIO DE JANEIRO. Portaria nº 04 da E/SUBE/CED de 10 de dezembro de 2009

RIO DE JANEIRO. Decreto Nº 32505 de 13 de julho de 2010

RIO DE JANEIRO. Resolução SME Nº 1089, de 22 de julho de 2010

RIO DE JANEIRO. Circular conjunta nº 01/2014 E/SUBE/CED – E/SUBG/CRH, de 11 de fevereiro de 2014

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Nº 9394/1996)

ANEXO II

Considerações sobre o recurso da poesia falada:

A ideia é colocar o sentimento no poema. Colocar a sua verdade, a sua opinião. Não se trata de encarnar um personagem; é você que está dizendo o poema. O ator sai de si, para a poesia não serve. Na poesia há um mergulho em nós mesmos. Dizer o poema desta forma que propomos abre o canal de expressão com o mundo e produz uma maior facilidade de colocar em palavras sentimentos e pensamentos.

A riqueza do poema está nas nuances, nos diferentes tons de voz, expressões corporais coerentes com o que se está dizendo. A nossa tendência é “chapar” o poema, mas isso dificulta a clareza.

Prestar atenção nos verbos e dar ênfase aos mesmos, pois eles dão a direção.

A ideia é falar o poema coloquialmente, como se estivéssemos em uma conversa cotidiana com o público.

Devemos buscar o excesso. Porque a partir dele vamos reduzindo a intensidade. “Para conhecer o meio metro, preciso conhecer o metro inteiro”. Ou seja, precisamos experimentar para ter a medida certa das coisas.

Existe um percurso emocional que o poema faz na gente. Ir por detrás das palavras, descobrir outros sentidos da mesma palavra, nuances do significado, ir além da palavra concreta, prestar atenção e considerar o contexto onde ela aparece.

Todos temos capacidade de expressão. É preciso acessá-la. Estar atento ao que você não quer expressar, como indicativo de sua dificuldade, que precisa ser trabalhada. O que o poema está querendo me dizer?

Ao falar o poema, temos que permitir que a nossa voz chegue ao outro. Devemos ter consideração pelo outro, não devemos negar este direito ao outro.

Os poemas são um dos instrumentos para melhorar a nossa comunicação com o mundo. Esse processo é constituído por etapas, mesmo quando se encerra uma etapa, as críticas continuam, pois sempre há aspectos a serem melhorados e trabalhados. Este processo é gradativo de maturação da comunicação.

Primeiro, há um processo de envolvimento e entendimento com a história e com o tema em questão e depois você desenvolve a forma que mais te interessa de expressar o poema, gestos que acompanham a fala, tom de voz, pausas, e a direção, ou seja, o principal sentimento que conduzirá o poema, que poderá ser, por exemplo, o sentimento de indignação, de tristeza, raiva, etc.

Colar nas palavras, ou seja, dar relevo a palavras importantes no poema.

Fluência ao falar o poema. Não titubear. Não precisa dar pausas a cada verso. Priorizar a fluência de uma conversa.

Ao ler o poema, deve-se pensar nas imagens que ele evoca, pois isto facilita a compreensão do outro.

Ler e dizer o poema ajuda a organizar o pensamento. O poema exige um entendimento, e a poesia ajuda na construção do pensamento abstrato. Estimula a capacidade de fantasiar, capacidade criativa, não a fantasia que foge à realidade, que se desconecta, mas a que te ajuda a perceber as sutilezas e a criatividade da vida. Trabalhar com poemas une a cognição com a emoção.

Quando, no momento de recitar o poema, nos emocionarmos, é fundamental acolher este sentimento e falar o poema incluindo esta emoção. (“Se der vontade de chorar enquanto falar o poema, chore. Isto jamais inviabiliza dizê-lo”)

Devemos buscar o encaixe do poema, que seria um ajuste entre a ideia principal do poema e sua expressão. (Por exemplo: se há tristeza na frase, não cabe sorrisos!) Intervenção

em relação a essa desconexão: Como você expressa essa mesma emoção no seu cotidiano? “Depois que o poema encaixa, não sai mais do lugar.”

Estamos acostumados a olhar a forma tradicional de se expressar como espontânea, como fazendo parte de nosso jeito de ser, mas na verdade, esta é a forma mecânica, onde ninguém nos vê no poema. A forma coloquial, que é esta que propomos, é a forma na qual você será você mesma, livre dos automatismos e dos tons frios, empregando todos os recursos que você já emprega quando conversa. Sendo assim, na forma tradicional há um personagem, isto é, aquele que esconde as emoções; na forma coloquial não há personagem, há você mesma expressando as idéias do poeta, contando sua história, revelando seu ponto de vista.

Técnica da repetição de trechos do poema: pedir que todos os membros do grupo digam a mesma frase do poema. A escolha da frase parte do moderador do grupo, e costuma ser um trecho que apresenta maior dificuldade. É interessante observar formas diferentes de falar a mesma frase. Isso amplia a compreensão do integrante que está trabalhando aquele poema.

Técnica das duplas: dividir a turma em pares, de forma que um falará seu poema para o outro, como se estivessem conversando. Primeiramente, a dupla treinará à parte, fora da sala, de forma que um colega indique ao outro pontos para serem melhorados, dicas, etc. Escolherão quem começa a dizer o poema. Voltando à turma, o moderador vai pedindo que cada dupla vá à frente da sala e se apresente. Ambos ficam de pé e um deles começa a dizer seu poema. Logo em seguida, sem pausas, o outro diz o seu. Faz-se então um diálogo de poemas. O moderador do grupo escolhe as duplas de acordo com os temas abordados, de forma que fiquem juntos colegas que tenham poemas afins.

Técnica do “quartinho”: um aluno é trabalhado por um dos professores em separado, individualmente, fora da sala. Recebe dicas específicas para seu poema, incluindo memorização, ajuda na fluência, compreensão mais aprofundada do poema, enfim, qualquer auxílio mais intenso que o professor julgue necessário. Enquanto isto, a turma continua o processo de trabalho com os outros professores.

Escolha do poema: disponibilizar livros, coletâneas diversas, material impresso, e reservar um tempo suficiente para que as pessoas escolham poemas de que gostem muito, já que ficarão trabalhando-o por um bom período.

Precisamos estar atentas à sutileza e à delicadeza deste trabalho, ao intervir na construção do processo de dizer a poesia, principalmente no momento de apontar críticas e sugerir mudanças na forma de condução do processo, tendo em vista o constrangimento que nossas intervenções podem provocar em alguns grupos. Sendo assim, é interessante, num primeiro momento, permitir que todos leiam seus poemas integralmente, livres, e só no final faremos intervenções.

ANEXO III

Histórico das oficinas de poesia falada:

Para facilitar o entendimento e aproximação deste trabalho e tendo em vista as especificidades de cada experiência, traço um percurso das turmas que participei e realizei desde 2013 até a presente data:

2013: Realização da primeira oficina do projeto Versos de Liberdade pela equipe da Casa Poema com profissionais do NIAP/PROINAPE.

2014: Primeiro semestre: Oficina realizada pela equipe da Casa Poema com professores regentes da quinta e sexta CRE, numa escola na região central de Madureira, próxima ao comércio e à estação de trem. Nossa participação neste momento foi no sentido de apoiar a equipe no diálogo com a direção desta escola e com os professores participantes. **Segundo semestre:** Oficina desenvolvida pela equipe da Casa Poema, em uma escola localizada no bairro de Irajá, na beira da Avenida Brasil, importante via expressa da cidade e próxima a comunidades marcadas pela violência (na ocasião, nos foi relatado que a escola tinha sido assaltada e saqueada repetidas vezes). Esta unidade escolar apresentava baixo desempenho na época; era considerada violenta e uma das escolas mais problemáticas da região. A escola era suja e descuidada; o clima era confuso, as aulas eram suspensas com frequência e as relações entre professores e alunos eram distanciadas e tensas.

2015: Primeiro semestre: Duas oficinas com professoras de sala de leitura da quinta CRE. Estas foram as primeiras oficinas realizada por nossa equipe, sem contar com a

presença regular da Casa Poema, que fez participações pontuais. **Segundo semestre:** Oficina com alunos em uma escola de Rocha Miranda, em parceria com uma professora de sala de leitura. O clima desta escola era acolhedor. Nossa equipe percebia que os alunos circulavam pela escola e tinham acesso direto à direção e aos professores. O espaço escolar era organizado e vivo.

2016: Fim da parceria com a Casa Poema. **Primeiro semestre:** Oficina de professores de sala de leitura da quinta CRE. **Segundo semestre:** Uma oficina com professores da Sexta CRE e uma com alunos, realizadas por nossa equipe em conjunto com equipe PROINAPE da sexta CRE, numa escola de ginásio experimental situada no bairro de Ricardo de Albuquerque.

2017: Oficina com profissionais do NIAP/PROINAPE/SME, no prédio da prefeitura e oficina com professoras alfabetizadoras em andamento, com previsão de término no final deste ano.

ANEXO IV

Anexo de poemas:

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!

“Aqueles 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:

Homem:

Eu queria ser livre

Mas me ensinaram a ser fechado

Eu adorava meu cabelo comprido

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
 Trepõ com quem eu quero
 Com que EU quero
 Entende?

Não importa se estou de saioite 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!
 As 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
 Gordã
 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 encochada 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 uníssono

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 descí 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

Maria Rezende

Ando cansada de tantos consertos

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 deitem 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 idéia grande
 Nenhuma corrente política que soe a uma idéia 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 trejeitos 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 Assunção

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
Tomos 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 poder 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 ioruba,
 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.