

LIDIANE VIANA

POETRY SLAM NA ESCOLA:
embate de vozes entre tradição e resistência

ASSIS

2018

LIDIANE VIANA

POETRY SLAM NA ESCOLA:
embate de vozes entre tradição e resistência

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientadora: Luciane de Paula

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

ASSIS
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

Viana, Lidiane

V614p *Poetry slam* na escola: embate de vozes entre tradição e resistência / Lidiane Viana. Assis, 2018.

165 f.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Orientadora: Dr. Luciane de Paula

1. Poesia. 2. Ensino fundamental. 3. Batalhas de poesia. 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental). I. Título.

CDD 371.5

LIDIANE VIANA

**"POETRY SLAM" NA ESCOLA: embate de vozes entre
tradição e resistência**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestrado Profissional em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Data da Aprovação: 16/02/2018

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: Profa. Dra. Luciane de Paula - UNESP/ASSIS



Membros: Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado - UNESP/ASSIS



Profa. Dra. Dantielli Assumpção Garcia - UNIOESTE

Aos meus pais, ao meu companheiro e, principalmente, à Mel, por quem luto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Abba, sem o qual nada poderia ser feito, por se preocupar em realizar os meus sonhos e por estar presente nos momentos em que eu achava que não ia conseguir.

Agradeço aos meus pais, Beto Viana e Claudete Viana, pelo incentivo, pela formação de caráter e pelas mãos sempre estendidas.

Agradeço ao meu marido, Luiz Scarcella, por sempre acreditar em mim, pelo encorajamento nos momentos de pane intelectual e por cuidar de tudo quando a academia me roubava de casa.

Agradeço à minha pequena Mel, por me amar, me fazer feliz e por me lembrar de que o importante da vida não requer títulos.

Agradeço à minha orientadora, Luciane de Paula, por encarar essa empreitada comigo, pelas conversas, pelas trocas intelectuais e de afeto.

Agradeço às professoras Máisa Zakir e Dantielli Assumpção Garcia, pelas contribuições fornecidas no exame de qualificação, que me ajudaram a entender melhor a proporção de meu trabalho.

Agradeço ainda a todos os professores do programa PROFLETRAS, que muito contribuíram em minha formação acadêmica e profissional, em especial à professora Rosana Messias, por sua generosidade, humildade e por seu olhar afetuoso e ao professor Sérgio Anníbal, por acreditar em minha capacidade.

Agradeço aos meus colegas do PROFLETRAS, pelas trocas, pelas risadas e pelos choros eventuais, em especial às minhas amigas Aline Rodrigues, Denize Dolci e Elba Poma Lourenço, por todo companheirismo.

Agradeço, por fim, à CAPES pelo fomento à minha pesquisa.

A poesia não pode nem deve ser um luxo para alguns iniciados: é pão cotidiano de todos, uma aventura simples e grandiosa do espírito.

Murilo Mendes (1972)

VIANA, Lidiane. **Poetry slam na escola: embate de vozes entre tradição e resistência**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

RESUMO

Esta dissertação pensa a respeito do embate de vozes que existe no interior da escola, entre os discursos que representam a tradição escolar ou a força ideológica dominante e os discursos de resistência, entendidos como as vozes dos estudantes dentro deste processo dialético e dialógico, a partir do estudo de caso, em uma turma de 6º. ano, em uma escola estadual, da cidade de Tarumã/SP. Deste embate, o que se observa é um processo de apagamento da voz do aluno, um silenciamento gerado pela predominância da voz sistêmica e dominante, reproduzida pelo professor em sala de aula. Frente a este contexto, encontramos no *poetry slam* um espaço em que o aluno pode proferir os seus discursos, de acordo com suas idiossincrasias, reconhecendo que a escola também é o lugar da livre reflexão, da pluralidade de pensamento e da arte. Desse modo, neste trabalho buscamos (i) observar como se dá o embate de vozes dentro da escola e analisar como os jovens estudantes colocam-se frente a uma situação escolar em que são convidados a expressarem sua voz; (ii) estimular a escrita de enunciados autorais, de cunho poético-literário, reconhecendo o estudante também como sujeito autor; (iii) proporcionar ao aluno um contexto real de produção, circulação e apreciação estética de enunciados. A partir das atividades desenvolvidas por meio do *poetry slam* ou batalha de poesia, também analisamos de que maneira os discursos dos alunos foram arquitetados em suas poesias, com relação ao conteúdo temático, forma composicional e estilo. Fundamentamos nossa análise nos estudos do círculo de Bakhtin, sob a perspectiva dialético-dialógica de análise do discurso, portanto. Discutem-se as concepções de gêneros discursivos, voz social, ideologia, responsividade e estética, principalmente para pensar a respeito do ensino público de língua portuguesa e como este pode reforçar o silenciamento dos alunos ou, por outro lado, tornar-se um espaço de possibilidade discursiva. Reflete-se ainda sobre a concepção de poesia, sua função social, a sua presença no cotidiano escolar, bem como a sua relação com os cânones literários. Nossa metodologia, também calcada nos estudos bakhtinianos, contempla os conceitos de alteridade, silêncio e voz, cronotopo e exotopia. Os resultados obtidos mostram que, apesar da resistência oferecida pelo sistema de ensino, é possível construir espaços que privilegiam a voz dos estudantes no ambiente escolar.

Palavras-chave: *Poetry slam*. Batalha de poesia. Embate de vozes. Círculo de Bakhtin. Ensino de língua portuguesa.

VIANA, Lidiane. **Poetry slam at school: clash between tradition and resistance**. 2018. 165 f. Dissertation (Professional Masters in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2018.

ABSTRACT

The concerning of this dissertation is think about the clash of voices that exists inside the school, between the discourses that represent the school tradition or within the dominant ideological strength. That voices can be seen as resistance discourses, understood as voice of students within this dialectical and dialogical process, from of a case study, in a class of 6^o year, in a State School, at the city of Tarumã / SP. From this clash of voices, what is observed is a process of erasing the student's voice, a silencing generated by the predominance of the systemic and dominant voice, reproduced by the teacher in the classroom. Against this background, we find in poetry slam a space in which the student can utter his speeches, according to his idiosyncrasies, recognizing that the school is also the place of free reflection, plurality of thought and art. Thus, in this work we seek to (i) observe how the clash of voices within the school occurs and analyze how young students put themselves in front of a school situation in which they are invited to express their voice; (ii) stimulate the writing and production of authorial poetic-literary utterances, recognizing the student also as subject author; (iii) provide the student a real context of production, circulation and aesthetic appreciation of this kind of utterance. From the activities developed through the poetry slam or battle of poetry, we also analyze how the students' discourses were architected in their poetry, in relation to the thematic content, compositional form and style. We base our analysis on Bakhtin's circle studies, from the dialectical-dialogical perspective of discourse analysis. Conceptions of discursive genres, social voice, ideology, responsiveness and aesthetics are discussed, mainly to think about public Portuguese-language teaching and how this teaching can reinforce students' silencing or, on the other hand, become a space for discursive possibility. This work also discusses on the conception of poetry, its social function, its presence in the daily school life, as well as its relationship with the literary canons. Our methodology, also based on the Bakhtinian studies, include the concepts of alterity, silence and voice, chronotope and exotopia. The results obtained show that, despite the resistance offered by the education system, it is possible to construct spaces that favor the voice of students in the school environment.

Keywords: Poetry Slam. Battle of Poetry. Clash of voices. Bakhtin's Circle. Portuguese language teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 Estudo de caso: O contexto de uma problemática	19
1.1 A periferia em contexto: surge o <i>Slam</i>	20
1.2 O ensino estadual paulista	22
1.3 A escola e seus sujeitos	25
1.4 É da roça: os sujeitos de pesquisa	28
1.5 O ensino de língua portuguesa pela SEE/SP	30
1.6 O (não) ensino do gênero poético no 6º. ano do ensino fundamental	32
2 Contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin	36
2.1 Por uma concepção bakhtiniana de ensino	37
2.2 Os gêneros discursivos	39
2.3 Voz social	44
2.4 A construção autoral	47
2.5 Ideologia	50
2.6 Responsabilidade e responsividade	54
2.7 Ética e estética	56
3 Metodologia: as diferentes vozes da pesquisa	60
3.1 A alteridade como método	61
3.2 O caráter dialético-dialógico da pesquisa	63
3.3 Silêncio e voz no (con)texto	65
3.4 Cronotopo e exotopia como método	69
3.5 Entre a professora e a pesquisadora	71
4 Ensino, poesia e resistência	76
4.1 Do conceito de poesia e sua função social	76
4.2 “Poesia não vende”	80
4.3 Cadê a poesia na escola?	81
4.4 A sacralização da poesia	83
4.5 O <i>Slam</i> e a poesia nossa de cada dia	86

5 Análise dos resultados: Resistir é preciso!	89
5.1 O processo criativo	89
5.1.1 Agora sim: <i>Slam</i> da Roça!	97
5.2 A subjetividade no texto	101
5.3 O <i>poetry slam</i> na escola: poética de resistência!	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	134

INTRODUÇÃO

Analisar o ensino de língua portuguesa no Brasil, segundo Bezerra (2010, p. 39), é deparar-se com um ensino pautado na gramática normativa, seja pelo viés prescritivo, que impõem um conjunto de regras a ser seguido, seja pelo modelo analítico, quando se analisam as partes constituintes de algo e suas funções. De acordo com a autora, esse quadro deriva-se tanto de fatores internos quanto externos e teve início nas últimas décadas do século XIX, quando a língua portuguesa passa a integrar os currículos escolares brasileiros, já bem tardiamente, com relação aos outros componentes curriculares. O que havia antes disto era apenas o ensino de português para a alfabetização e só quem continuava os estudos eram os que pertenciam às classes mais abastadas. Outra influência para o ensino de português foi associá-lo ao ensino de latim, língua anteriormente estudada, cujo estudo pautava-se basicamente nas questões gramaticais.

Até a década de 1950, o ensino de língua portuguesa baseava-se em manuais de gramática, sem haver nenhum tipo de resistência a tal método, uma vez que os sujeitos que participavam das relações de aprendizagem, tanto alunos como professores, como integrantes da elite social brasileira, dominavam o português tido como padrão. A partir de 1950, inicia-se o processo de democratização e universalização do ensino no Brasil, que passa a contemplar sujeitos com variados tipos de letramento, inclusive dos professores, mas o ensino continua voltado às questões gramaticais, ainda que com a presença do estudo do texto. Diante desse contexto, surgem os livros didáticos, que oferecem ao professor (não mais com alto conhecimento da língua dita padrão) condições para suprir as “lacunas de [seu] conhecimento”, prática que a partir da década de 1970 passa a se cristalizar (BEZERRA, 2010, p. 45).

Bezerra (2010) aponta que ao longo do desenvolvimento de inúmeras teorias linguísticas, no decorrer dos anos, a metodologia de ensino da língua portuguesa acabou sofrendo certa influência, ainda que isso se verifique mais no campo teórico. Principalmente no final do século XX e início do XXI,

destacam-se “a teoria sociointeracionista vygotskyana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso” (p. 40).

Diante dos novos estudos citados, os gêneros textuais/discursivos, ou mais especificamente o texto, ganham força e passam a configurar o centro do ensino de língua portuguesa. No entanto, guardando a herança da gramática normativa, na prática, o que se percebe é que o texto passa a ser estudado apenas em seus aspectos formais, desconsiderando-se seus aspectos interacionais, o que o torna mais um mecanismo de repetição. Nas palavras de Bezerra (2010),

No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita). Ou seja, é a repetição pura e simples, sem reconstrução do conhecimento, de que fala Vygotsky (p. 44).

O problema, portanto, não reside no estudo com os gêneros em si, mas na forma como isso tem se configurado na escola. Se considerado com todas as suas funções comunicativas, o estudo dos gêneros pode transformar “o caráter dogmático e/ou fossilizado” da aula e proporcionar ao aluno que construa um conhecimento pautado na interação com seu objeto de estudo e com o outro (BEZERRA, 2010, p. 44).

É diante desse contexto e por meio do que empiricamente já vivenciamos no ambiente escolar, que nasce esta pesquisa, que pretende problematizar como o ensino público de língua portuguesa tem sido estruturado, pensando-se mais especificamente no gênero poético, que ao longo de nossos estudos para esta pesquisa apresentou um cenário ainda mais preocupante, uma vez que verificamos que este gênero não é previsto pelo sistema educacional paulista em nenhuma série do ensino fundamental.

O ensino de língua portuguesa hoje, assim como o ensino das demais disciplinas curriculares presentes na escola, tem contribuído muito pouco para a construção desse conhecimento pautado na interação com o objeto e com o outro, e a oferta de espaços reais de fala aos alunos, para que estes possam se colocar enquanto sujeitos - que pensam, sentem e agem -, tem-se mostrado

cada vez mais escassa dentro do ambiente escolar. Ao que nos parece, os jovens são convidados muito pouco a opinar, decidir e escolher, haja visto que não possuem nenhum poder de decisão sobre os elementos que mais os afetam dentro da escola: disciplinas, conteúdos, metodologias, horários, merenda, etc., fato que revela que, mesmo estando na escola, nem sempre o estudante é visto por seus outros significativos como parte deste espaço ou nem sempre sente-se pertencente ao ambiente escolar. Aos estudantes, salvo em raras exceções, cabe apenas “o adequar-se” e “o sobreviver”. É nesse momento que surgem expressões de resistência por parte dos estudantes, como as pichações, a violência, as ocupações escolares, como formas de confronto à imposição cunhada pela escola.

Para que o aluno construa seu próprio conhecimento, entendemos que, ainda que os processos de ensino-aprendizagem sejam mediados pela figura do professor, é preciso que sua voz seja ouvida e valorizada dentro do sistema educacional. Podemos dizer que há uma relação dialética dentro da escola, que gera um embate de vozes, engendrada naturalmente pelo contexto social e cultural, uma vez que a mesma é constituída por sujeitos, que são múltiplos e heterogêneos entre si, no entanto, nesse processo, há um apagamento da voz do aluno, que é engolida pela voz sistêmica e dominante, que é reproduzida pelo professor em sala de aula.

Sob esta ótica, surgiram as seguintes perguntas e hipóteses de pesquisa:

- 1) O ensino de língua portuguesa promove espaços discursivos dentro da escola que permitem que os alunos possam expressar suas vozes?

Diante do que foi dito, acreditamos que este espaço é extremamente reduzido, o que acarreta em um embate de vozes dentro da escola e um consequente apagamento da voz dos estudantes;

- 2) Como se dão os atos responsivos dos jovens quando colocados em situações reais de criação e apreciação estéticas de enunciados poéticos?

Acreditamos que os jovens se apropriarão deste espaço oferecido a eles, tomando para si a palavra dentro do ambiente escolar, tornando-se, enfim, sujeitos/agentes de seu próprio discurso.

Isto posto, ficamos motivados a propor um estudo dos gêneros discursivos, mais especificamente, do gênero poesia, sob uma metodologia que proporcione ao estudante condições de ouvir a própria voz e a de seus pares, por meio de situações reais de criação, circulação e apreciação estética de enunciados, em detrimento do modelo de ensino aqui criticado, sob um estilo de escrita que se aproxime mais da realidade experienciada por ele e menos presa aos cânones literários. Para isso, sugerimos uma experiência com a poesia, por meio das técnicas utilizadas no *poetry slam*.

O *poetry slam* ou simplesmente *slam* são manifestações culturais criadas entre o fim dos anos de 1980 e no decorrer da década de 1990, originariamente nas periferias dos Estados Unidos, mas presente hoje em muitos países. Trata-se de batalhas de poesia, em que é o público, por meio de sua apreciação estética, quem delibera a respeito dos melhores textos e melhores *slammers* do confronto.

A poesia escrita para ser declamada no *slam* é carregada de oralidade, com temáticas que, em geral, tratam do cotidiano das periferias, política, preconceito, questões de gênero. Trata-se de um gênero discursivo que, em essência, pretende romper, em forma e conteúdo, com a poesia dita “clássica” e que, de certa forma, democratiza o acesso à literatura, já que, tanto quem escreve/declama quanto quem assiste/reflete é imerso em uma atmosfera cultural que, em geral, não experimenta em outras esferas da vida social, já tão obscurecidas pela manutenção do *status quo*.

Assim como o *slam* pretende ser uma ferramenta histórico-cultural, que rompe com os cânones literários e que subverte a linguagem para, enfim, criar uma que seja própria dos grupos marginalizados¹, entendemos que assim também deve ser o trabalho com a leitura e escrita de enunciados na escola, em especial do gênero poético.

¹ Sob esse aspecto, o termo “marginalizados” remete à ideia dos indivíduos que não tinham acesso aos clubes de literatura, na gênese do *slam*, e que criam um círculo cultural que lhes era próprio, assim como estabelece uma relação com o fato de que, na escola pública, os alunos são, por vezes, aliados de uma cultura que os contemple no espaço escolar.

No *slam*, os indivíduos apropriam-se do gênero discursivo de maneira integral: na escrita, na oralidade e no uso social que isso implica e é isso que se propõe por meio deste trabalho, desenvolver na escola um contexto de produção textual real, que dê voz às inquietações dos jovens e ao mesmo tempo colocá-los em contato com uma língua viva, fazendo com que sejam e sintam-se parte do processo de construção dos enunciados.

A relevância dessa pesquisa deve-se ao fato de observar como os jovens estudantes colocam-se frente a uma situação escolar em que são convidados a expressar sua voz, por meio de uma escrita e oralidade, que têm compromisso com a liberdade de criação e de pensamento. Ainda na fase de planejamento desta pesquisa, acreditávamos que o *corpus* de nosso projeto delimitar-se-ia mais ao processo de criação das poesias produzidas para e no *slam*, do que a uma análise propriamente dita das produções escritas, ainda que todo processo seja permeado em torno delas, pois acreditávamos que os enunciados produzidos pelos alunos ao longo do processo seriam mais importantes; no entanto, depois do desenvolvimento das ações propostas, percebemos que, independente da forma, os enunciados escritos expressam a ideologia de seus discursos, manifesta principalmente em suas escolhas temáticas, de modo que o texto passou a ser visto por nós como a materialidade dos discursos dos alunos.

Em outras palavras, nossa proposta visa criar condições para que os alunos se expressem dentro da escola, tendo a arte como suporte, uma vez que seus textos, escritos com a temática e técnicas escolhidas pelo próprio estudante, serão apresentados por eles mesmos para seus pares, que por sua vez elaborarão sua apreciação estética, pautados somente em seus gostos pessoais e visão de mundo. Com isso, acreditamos que podemos contribuir para um estudo relevante dos gêneros discursivos, tornando a escola um local do aluno, em que este possa também falar, ser ouvido e ter sua práxis reconhecida, além de tornar o ensino de língua portuguesa, não mais um manual de gramática ou uma prescrição de textos, mas uma oportunidade para que os jovens possam experienciar e refletir a respeito de sua própria língua.

Nossa pesquisa pauta-se, portanto, no estudo de caso de um grupo de estudantes, de uma escola pública de Tarumã/SP. Uma sala de 6º. ano, cuja

escolha deu-se de maneira aleatória, por ser uma turma com a qual já trabalhávamos e que compuseram nosso *corpus* de pesquisa.

A base teórico-metodológica que fundamenta nossa pesquisa é a dos estudos do círculo de Bakhtin, uma vez que nos propomos a pensar sobre os gêneros discursivos, a partir da poesia. De acordo com a concepção bakhtiniana, é por meio da linguagem que o sujeito se constitui, uma vez que é na e pela linguagem que o homem consegue compor todas as suas relações, com seus outros significativos e consigo mesmo. Dessa forma, toda a configuração do mundo sócio-histórico dá-se pelas relações dialógicas entre os sujeitos, concretizadas por meio dos gêneros discursivos. Sob essa ótica e com base nas discussões sobre ensino, gêneros discursivos, voz social, autoria, ideologia, responsividade, ética, estética, cronotopo e exotopia do círculo russo, estabelecemos a fundamentação e os pilares metodológicos desse estudo.

A divisão deste trabalho apresenta a seguinte configuração: no primeiro capítulo, é apresentado o contexto do estudo de caso realizado nesta pesquisa. Apresentamos primeiramente o contexto no qual surge o *Slam*, em que demonstramos como histórica e socialmente este estilo poético se configura como um estilo de resistência aos padrões canônicos de poesia, apresentando-se como o discurso da periferia. Em seguida, observamos como o ensino estadual paulista se constitui enquanto sistema educacional, assim como demonstramos como se configura a escola e os alunos, elementos de nosso *corpus*, com o objetivo de entender o lugar histórico-social no qual os discursos são proferidos neste estudo de caso. Por fim, descrevemos como é o ensino de língua portuguesa proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), e como este não contempla o ensino do gênero poético no 6º. ano do ensino fundamental.

No segundo capítulo, apresentamos as contribuições teóricas do círculo de Bakhtin a esta pesquisa, por meio da discussão dos seguintes conceitos utilizados como fundamentação: gêneros discursivos e o gênero poético, voz social, autoria, autor-criador, ideologia, responsabilidade, responsividade, ética e estética, além de tecermos algumas considerações a respeito de uma concepção bakhtiniana de ensino. No geral, os conceitos tratados nesse

capítulo relacionam-se à natureza das relações entre os sujeitos e servem de base para a análise dos discursos promovidos em nosso estudo de caso.

No terceiro capítulo, discutimos as concepções metodológicas que envolvem esse estudo e que partem, sobretudo, da concepção das diferentes vozes que o compõem e da maneira como elas se relacionam. Para isso, partimos de três pontos teórico-metodológicos, que servem de suporte para a análise de nosso *corpus*: o princípio da alteridade, que revela que é no relacionamento entre o eu e o outro que estes se concretizam enquanto sujeitos; o caráter dialético-dialógico da pesquisa, que trata de como as interações entre os sujeitos criam os enunciados e suas escolhas valorativas; e como essas relações aqui destacadas são situadas no tempo e no espaço, remetendo aos conceitos de cronotopo e exotopia. Além disso, também procuramos analisar metodologicamente como se dá a relação entre silêncio e voz no contexto escolar e como ele é demarcado no texto de pesquisa.

No quarto capítulo, elaboramos uma discussão sobre o conceito de poesia e sua função social. A partir de vários pontos de vista, procuramos demonstrar como o posicionamento acerca da poesia pode ser plural, assim como destacar seu “consumo” incipiente, dentro e fora do ambiente escolar, por falta de políticas públicas e por uma aura de sacralização que envolve o gênero em questão. Por fim, destacamos o *poetry slam* como uma possibilidade de tornar a poesia mais presente dentro da escola.

No quinto e último capítulo, relatamos como se desenvolveram todas as atividades pertinentes a esta pesquisa, do desenvolvimento da escrita das poesias até o dia da batalha, do nosso *Slam* da Roça. Também discorreremos acerca dos enunciados desenvolvidos pelos jovens poetas, analisando-os sob uma ótica dialético-dialógica e ressaltando, ao final, como o *poetry slam* pode representar um movimento de resistência no interior da escola.

1. Estudo de caso: O contexto de uma problemática

O conceito de exotopia, promulgado pelo círculo de Bakhtin (2011), trata das relações de espaço-tempo, no que se refere à atividade criadora, seja ela estética ou científica nas Ciências Humanas, conforme destaca Marília Amorim (2014), ponto que voltaremos a abordar de forma mais detalhada no capítulo em que trataremos da metodologia empregada em nossa pesquisa.

Assim como o artista, o pesquisador no ato de sua criação, artística no primeiro e científica para o segundo, confronta-se com dois pontos de vista, a saber, o olhar de como seu objeto vê a si mesmo e o olhar de como o observador retrata o que capta do que o outro vê. Sempre sob o viés da alteridade, Bakhtin destaca que a completude dos sujeitos somente pode se dar por meio da visão do outro, uma vez que não temos a capacidade de nos enxergarmos na totalidade.

Sob esse aspecto, nossa pesquisa, pautada em um estudo de caso, que visa compreender os atos responsivos dos estudantes frente a uma situação de criação, circulação e apreciação estética de textos poéticos, em uma dada escola da cidade de Tarumã/SP, relaciona-se de maneira exotópica com seu *corpus*, numa tentativa dialógica de apreender, em nosso texto científico, a profundidade aferida nos textos/discursos dos alunos, entendendo que a exterioridade de nossos valores e nossa realidade sócio-histórica é que permitem revelarmos sobre os sujeitos da pesquisa aquilo que eles não conseguem ver por completo.

Se a exotopia é um conceito que trata do espaço-tempo, conforme já dissemos, também entendemos que estes se tornam relativos, principalmente porque esta pesquisa científica somente pode observar um pequeno recorte do tempo e do espaço analisados. Assim, tanto o espaço, a escola enquanto instituição, quanto os próprios sujeitos da pesquisa, os alunos do 6º. ano, são/foram aquilo que observamos nesse dado espaço e tempo históricos e que hoje já não estão mais nesse enquadramento a que a pesquisa se refere, pela própria fluidez do tempo e da história. Ainda, é certo que os dados observados, mesmo que com tamanha liquidez, orientam-nos no sentido de pensarmos como as relações dialógicas têm acontecido nos espaços escolares.

Sendo assim, neste capítulo, contextualizaremos nosso estudo de caso. Apresentaremos informações sobre o *slam*, o ensino na rede de educação pública paulista, a escola na cidade de Tarumã/SP, os alunos (sujeitos de pesquisa), a concepção de ensino da língua portuguesa para a SEE/SP e também sobre o ensino do gênero poético no 6º. ano do ensino fundamental II.

Na seção 1.1 apresentamos informações sobre o surgimento do *Slam* nos EUA e sua trajetória por alguns países, assim como as principais características que o compõem. Na seção 1.2, com base nos documentos oficiais oferecidos pela SEE/SP, traçamos o perfil do ensino estadual paulista, enquanto filosofia educacional, e tecemos algumas críticas. Na seção 1.3 são expostos dados da escola à qual pertencem os sujeitos participantes dessa pesquisa, com o intuito de contextualizar histórica e socialmente a comunidade escolar pertencente a esta instituição. Na seção 1.4 é apresentado o perfil dos sujeitos da pesquisa, crianças que vivem na zona rural, fator que gera certo impacto na maneira de ver e conviver com o mundo. Na seção 1.5 detalhamos, a partir do currículo oficial do estado, quais as concepções para o ensino da língua portuguesa. Na seção 1.6 analisamos quais as propostas oferecidas pela SEE/SP para o estudo do gênero poético no 6º. ano do ensino fundamental ou a ausência de uma proposta efetiva acerca desse gênero, uma vez que não identificamos nenhuma referência ao estudo do gênero em questão.

1.1 A periferia em contexto: surge o *Slam*

Segundo Roberta Estrela D'Alva (2011), uma das poucas vozes que discutem o *poetry slam* sob um viés acadêmico no Brasil, é muito difícil defini-lo; ora visto como uma competição de poesia falada, ora como ambiente para livre expressão poética, o *slam* tem-se apresentado como um espaço onde as questões da atualidade são debatidas, com uma roupagem de entretenimento.

O primeiro *poetry slam* de que se tem notícia surgiu no ano de 1986, no Green Mill Jazz Club, em Chicago, nos Estados Unidos. Mark Kelly Smith, um operário da construção civil e poeta, um trabalhador branco, em colaboração com outros artistas, começou a organizar as batalhas de poesia, com o intuito de tornar esse gênero discursivo mais popular, em contraponto aos círculos

acadêmicos de poesia, tão canônicos e excludentes. O termo *slam*, empregado originalmente nas competições de beisebol e bridge, esportes muito populares nos EUA, passa a designar as performances e batalhas de poesia.

Com o tempo, o *slam* começa a se popularizar por todo país e, em 2002, acontece o primeiro campeonato internacional em Roma, na Itália. Hoje as batalhas de poesia ocorrem em diversos países em todo mundo, com grande notoriedade na França e Alemanha, além, é claro, dos EUA. O Brasil tem se sobressaído no cenário mundial, sempre com destaque na Copa do Mundo de *Slam*, que é realizada anualmente em Paris, na França.

Em geral, no *poetry slam* a poesia é a personagem com maior proeminência. Uma vez que o objetivo é o de popularizar este gênero, não há um incentivo à exaltação de melhores poetas, mas uma filosofia de que haja uma celebração da comunidade à qual todos pertencem. Dessa forma, para haver *slam* é imprescindível a participação coletiva, sem que nenhuma das partes venha a se sobrepor, do contrário, trata-se de *spoken word*² (D'ALVA, 2011).

As comunidades possuem total liberdade para organizar o *slam* de acordo com suas realidades e especificidades locais, e nenhuma delas paga direitos autorais de uso de marca ou de metodologia. Em regras gerais, as batalhas configuram-se pela apresentação de poemas autorais do próprio poeta, com a duração máxima de três minutos e sem nenhum tipo de acompanhamento, como figurino, cenários ou música. No entanto, existem variações, como o *Slam* do Corre, que acontece em São Paulo/SP, em que os poemas devem ter no máximo 10 segundos, revelando uma peculiaridade da comunidade que o organiza.

De acordo com D'Alva (2011), o fato de o poeta escrever e representar o enunciado permite a esse autor uma relação de “autorrepresentação”, em que é possível contar a própria história, criando uma estética específica para isso, de maneira que ética e estética possuem uma relação indissociável. Sob uma ótica bakhtiniana³, poderíamos acrescentar às idéias de D'Alva o fato de que à

² Nesse sentido, *spoken word* remete a um tipo de poesia falada, com ênfase somente no poeta, e que possui ligações mais estreitas com o *hip hop*, podendo ser registrada e comercializada pela indústria fonográfica (D'ALVA, 2011).

³ Em “Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica”, V. N. Voloshinov/ M. M. Bakhtin (s/d).

voz do poeta ligam-se outras que revelam não apenas as percepções subjetivas (da “autorrepresentação”), mas que demarcam ideologias tanto do poeta que fala quanto de toda comunidade que participa do *slam* e que faz apreciações estéticas dos enunciados apresentados, provenientes dos contextos sociais, reflexo de superestruturas.

O poeta não escreve para alguém, mas por alguém e revela um grupo que lhe é próprio em sua voz. Nesse contexto, o estilo do poeta é fruto de sua fala interior, que, por sua vez, é fruto de sua vida social inteira. Quando o poeta fala, ele não fala sozinho, mas carrega a voz de seu grupo social. O mesmo se dá com o ouvinte, que participa ativamente dos enunciados.

Em consonância com o que dissemos até aqui, o público e os jurados do *slam* são elementos fundamentais para que as batalhas de poesia possam se efetivar. Os jurados, que são escolhidos aleatoriamente em meio ao público, decidem por meio de notas, quem sairá vencedor ao final da batalha. O público, que vive instantaneamente os enunciados apresentados, responde imediatamente a esses, aplaudindo, batendo os pés no chão ou até mesmo vaiando as notas baixas que porventura algum *slammer* venha receber dos jurados. A comunidade faz parte do “show”.

Desde 2015, por meio da criação do *Slam* Interescolar de São Paulo, que acontece uma vez por ano, uma nova comunidade tem-se delineado no cenário do *poetry slam* nacional. Essa batalha de poesia voltada para adolescentes das escolas públicas da capital de São Paulo democratiza o acesso à poesia e desperta tanto nos novos poetas quanto no público, constituído por seus pares, uma nova relação com as artes e com o domínio do gênero poético. Trata-se de uma nova postura frente ao escrito e ao falado, no contexto juvenil, que se une muito bem aos objetivos que se colocam em nosso trabalho.

1.2 O ensino estadual paulista

De acordo com os dados apresentados pela SEE/SP⁴, somos o estado com maior rede de ensino do Brasil, contando com 5,3 mil escolas, 230 mil

⁴ Dados obtidos por meio do site da SEE/SP, em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portall/institucional/a-secretaria/>, acesso em 12/12/2016.

professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos. Uma grande estrutura que representa a própria configuração do estado de São Paulo, o mais populoso e rico da União.

No ano de 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), a SEE/SP estabeleceu para todas as escolas da rede uma proposta curricular, dando diretrizes para o conteúdo e metodologias que deveriam ser ensinados aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A nova proposta deveria ser estudada pelos profissionais da educação, a fim de se deliberar se esta estaria de acordo com os objetivos educacionais a que o estado se propunha e, então, depois da devolutiva de professores e gestores, a proposta passaria a compor o currículo oficial do estado de São Paulo.

Em 2009, a proposta curricular torna-se, finalmente, o currículo base oficial da SEE/SP, mesmo sem a devolutiva dos profissionais da escola, tendo de ser seguido na íntegra, com fiscalização por parte de professores-coordenadores e supervisores de ensino, que corroboram o discurso da secretaria de que o currículo fornece uma base comum de conhecimentos e competências de forma que todas as unidades funcionem como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos.

Para o desenvolvimento dessa base comum, foi desenvolvido um “material de apoio”, pautado no documento acima mencionado, que direciona o trabalho em sala de aula. Os chamados Cadernos do Professor e do Aluno, como em qualquer escola que faz uso de material apostilado, organizam os conteúdos por disciplina, de acordo com a série, ano e bimestre. Nos cadernos, os conteúdos são apresentados por meio de Situações de Aprendizagem, calcadas, por sua vez, na teoria da Sequência Didática, em que o conhecimento vai sendo construído, ao longo da escolarização, em um movimento espiral, em um eterno crescente⁵.

A distribuição dos materiais de apoio dava-se bimestralmente, em um primeiro momento, e depois passou a ser feita semestralmente. Sempre marcada por grande desorganização e com grandes atrasos na entrega, o que

⁵ Abordaremos de maneira mais detalhada esta questão ao longo da seção, no item que trata do ensino de língua portuguesa.

acarreta em prejuízos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, já que, inicialmente, o professor não podia se afastar do que ali estava proposto.

O discurso atual da secretaria torna-se um pouco mais maleável, com relação ao currículo oficial e aos cadernos de apoio. A fala, hoje em dia, é de que o material pode ser adaptado, o que transmite a (falsa?) ideia de maior autonomia do professor, com relação ao quê e ao como ensinar. No entanto, há limites para as “adaptações”, que devem estar de acordo com o conteúdo e habilidades previstos, ou seja, o professor tem total liberdade para “trocar” os exercícios previstos nos cadernos, desde que as novas escolhas dialoguem com o que antes estava prescrito.

Ao analisarmos o currículo, que norteia então as relações de aprendizagem nas escolas paulistas, consideramos que o construtivismo é a ideologia que se propõe como pano de fundo para o desenvolvimento de todas as ações realizadas na escola, haja vista a constante referência à construção de conhecimentos e valores, pautados na realidade local dos estudantes.

A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global. (Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2011, p. 12).

No entanto, o que verificamos é que há uma inconsistência quanto a este discurso que contradiz a si mesmo. Por meio da instituição do currículo, que, como já dissemos, visa proporcionar uma base comum a todo ensino paulista, essa capacidade de escolha citada anteriormente, seja do docente ou do estudante, torna-se quase que inexistente, uma vez que o sistema é organizado para assegurar que o material seja seguido fielmente, contando com supervisão de gestores da própria escola e da secretaria, sem muitos espaços para “desvios”. O que percebemos é que, embora o discurso seja de autonomia e de escolhas, na prática, tudo segue um roteiro previamente estudado.

Um fator que realça esse aspecto é a política de meritocracia cunhada pelo estado de São Paulo nos últimos anos, que tem por objetivo “premiar” as

escolas com melhor desempenho nas avaliações externas, como o Saresp e os índices do Idesp, que por meio de provas anuais diagnosticam qual o nível de ensino das escolas paulistas. O ponto de interseção entre as avaliações externas e um currículo engessado é o fato de as escolas treinarem os alunos a fim de alcançarem notas significativas, o que na prática resulta em premiações em dinheiro para toda a equipe escolar e maiores ainda para supervisores e dirigentes de ensino. Tal política de resultados prioriza, portanto, um ensino mecânico e de treinamento, que não possui compromisso com uma educação pública de qualidade⁶.

Voltemo-nos ao início de nossa discussão: o ensino de São Paulo é pautado nas ideias construtivistas. É possível considerar um ensino totalmente previsível, que se coloca ao aluno de cima para baixo, sem a preocupação de contextualização com o local (apesar do discurso) e com os interesses pessoais dos estudantes, um ensino que possua uma gênese construtivista? Entendemos que a proposta de ensino paulista, construtivista por ideologia, mas tradicional em essência, serve aos interesses do governo paulista, a saber, fazer a manutenção do *status quo*, enquanto vende a aparência de um ensino de qualidade, com índices fabricados, progressão automática dos alunos, formação continuada aos profissionais da escola inexistente ou de péssima qualidade e corte de verbas de toda ordem.

1.3 A escola e seus sujeitos

O colégio estadual, no qual foi realizado nosso estudo de caso, foi fundado na cidade de Tarumã, no estado de São Paulo, no ano de 1985. A cidade, pequena e situada a oeste do estado, conta com apenas três escolas estaduais, sendo a de nosso estudo de caso a menor e a que atende aos bairros mais periféricos.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico – PPP – (2014), a escola atende, em sua maioria, a alunos residentes dos bairros Vila Dourados, Água Bonita e Residencial Dourados, que são bairros periféricos, separados,

⁶ Entendemos que uma educação pública de qualidade é aquela que ensina para além dos aspectos econômicos, que observa nas relações de ensino e aprendizagem uma possibilidade de desenvolvimento social e cultural e de transformação da sociedade, com vistas ao estreitamento das desigualdades sociais.

inclusive, pela rodovia que corta a cidade, além dos estudantes da zona rural. Apesar de a cidade não ter uma extensão muito grande, esses bairros ficam mais distantes do centro, fato que contribui para a criação de certos estigmas e preconceitos com relação a seus moradores, como a máxima de que se trata de um bairro de drogados, além de os afastarem de algumas atividades e oportunidades por conta de sua localização. No entanto, é desse lado da cidade que se encontra o único centro cultural, espaço que oferece biblioteca pública, aulas de música e teatro, dentre outras atividades culturais, o que faz com que a maioria dos alunos da escola tenham, se não uma boa formação nas artes, pelo menos um apreço e abertura para suas ramificações.

O nível socioeconômico dos estudantes é baixo, equivalente à média de R\$766,63 (DATASUS, 2013)⁷ *per capita* e os responsáveis pelos alunos, em sua maioria, ocupam funções de pouco reconhecimento intelectual, que exigem muito da força física e que se associam principalmente ao âmbito rural. A média do nível de escolaridade dos responsáveis é de ensino fundamental incompleto e uma minoria possui nível superior.

Dentre os alunos, não existem na escola grandes contrastes entre classes sociais distintas, já que a maioria deles, de acordo com o perfil geral aqui traçado, integra a classe econômica baixa.

Em geral, as famílias dos alunos são provenientes de outras regiões do país, principalmente do Norte e Nordeste, que procuram a cidade em busca de oportunidades de trabalho, sobretudo nas usinas que lidam com a cultura da cana-de-açúcar, uma vez que a região é dominada por esta monocultura e tem o agronegócio como sua principal atividade econômica. Entretanto, quando não conseguem emprego, os pais das famílias procuram trabalho no que os locais chamam de “trecho”, um tipo de trabalho remunerado ligado às empresas de metalúrgica, guinchos ou atividades que subsidiam o trabalho das usinas, em que o trabalhador é levado a trabalhar em regiões bem distantes da cidade⁸. Quando os homens “vão para o trecho”, demoram a voltar, às vezes semanas,

⁷ Dados extraídos do PPP, 2014.

⁸ De acordo com o depoimento de alunos da escola, as usinas de cana-de-açúcar também podem manter seus funcionários “no trecho”, de maneira que, quando o trabalho local estiver insuficiente, a empresa os realoca.

às vezes meses, o que acaba desestruturando toda a organização familiar, acontecimento que resvala na vida dos jovens, nosso *corpus* de pesquisa.

Diante desse quadro, vemos jovens com poucas perspectivas, que buscam nas usinas sua única oportunidade de emprego e que se contentam com cargos de baixa remuneração, optando por não dar continuidade aos estudos. Alguns, uma vez empregados, sonham com a ascensão dentro da empresa, para os cargos de maior destaque e prestígio econômico. No entanto, sabemos que isto não se torna realidade para todos.

Notamos também que é a cultura do local os jovens se casarem (oficialmente ou não) muito cedo, assim como ter filhos muito jovens. O número de adolescentes grávidas na escola é sempre elevado.

Como já citamos, a escola é pequena, atendeu em 2016, ano de aplicação de nossa pesquisa, 200 alunos, nos períodos matutino e vespertino, sendo dois 6º. s, dois 7º. s, um 8º. e dois 9º. s anos, do ensino fundamental e um 1º., um 2º. e um 3º. ano, do ensino médio.

Quanto ao quadro de funcionários, há grande rotatividade em todas as esferas, o que torna difícil traçar um perfil mais apurado; a maioria não pertence à cidade e não apresenta grande poder aquisitivo e nem uma continuidade na formação acadêmica.

Pedagogicamente, há um grande empenho em atender a todas as demandas que a SEE impõe, o que se reflete nos momentos de fala que, a nosso ver, se dão em cadeia: SEE/diretoria de ensino/direção e gestão escolar/professores/alunos/pais. Na verdade, trata-se de um discurso totalmente monológico e em cadeia, em que tudo deve assegurar que o discurso proferido pela SEE seja entendido e obedecido. Formalmente, de acordo com os regimentos da escola, é possível o poder de fala dos membros da comunidade escolar por meio dos órgãos colegiados dessa instituição, o que não passa de protocolos vazios e sem significação, que não têm fundamento, a não ser o de esvaziar os possíveis espaços de discussão na escola. Reuniões de conselho de escola e Associação de Pais e Mestres (APM) não configuram espaços de diálogo, mas de burocracia que reforça a manutenção do *status quo*.

Toda participação dos alunos segue essa mesma linha. Há, por vezes, a aplicação do conselho participativo, que é o único momento em que o

estudante consegue falar, mas acaba virando um momento para que se fale mal dos professores e não um espaço de reflexão; os discentes também não podem fazer escolhas. O resultado desse momento acaba sendo a produção de material para ser usado contra os professores e não ouvir a voz dos estudantes. O processo é deturpado.

Em geral, no final do ano os professores respondem a um questionário sobre todas as esferas da escola, uma espécie de avaliação. No entanto, por meio das relações de micropoder que se estabelecem dentro da escola, os professores, em geral, dizem sempre o que a gestão escolar deseja ouvir, por medo de futuras retaliações.

Diante do quadro estabelecido fica muito evidente que a gênese do ensino paulista, no geral, e na escola em questão, não favorece o diálogo e nem a construção de espaços de discussão e debate, fato que reverbera em sala de aula, no trato com os alunos.

1.4 É da roça: os sujeitos de pesquisa

Nossos sujeitos de pesquisa são de uma turma pequena de 6º. ano, em que todos os alunos moram na zona rural e vão para a escola por meio do transporte público oferecido pela prefeitura. O fato de morarem nos sítios da região faz com que tenham que sair bem cedo de casa, alguns por volta das 5h30 da manhã, para iniciar as aulas às 7h00. Apesar disso, a maioria da sala é muito assídua. A sala possui 18 alunos; no entanto, nem todos participaram da pesquisa. Uma vez que a proposta era a de dar voz aos jovens, entendemos que essa voz só poderia ser coerente se fosse espontânea e livre. Assim, nossos sujeitos de pesquisa, que efetivamente escolheram participar das ações realizadas, foram 11 alunos, dos quais 2 meninos e 9 meninas.

A maioria dos alunos que optou por não participar da pesquisa era de meninos, 5 especificamente, e 2 meninas, as quais possuíam deficiência intelectual severa e não consentiam em interagir com os demais. Ao analisarmos os discursos desses garotos, percebemos que eles viam a poesia como um gênero estritamente feminino, talvez por suas experiências com o gênero em questão no ensino fundamental de ciclo I, ministrado majoritariamente por mulheres.

Esse fato contrasta bastante com a realidade do *poetry slam* fora da escola, que, em geral, apresenta mais poetas masculinos, apesar de haver uma cena forte de coletivos de mulheres-poetas, que organizam ações feministas voltadas à poesia, como o *Slam das Minas*, em São Paulo/SP.

O fato é que o *Slam da Roça* acabou por demarcar uma voz feminina dentro da escola, uma voz situada entre a infância e a adolescência, de acordo com a faixa etária dos estudantes e que muito revelou sobre seus anseios e inquietudes⁹.

Acerca da faixa etária dos estudantes, todos possuem 11 anos e são oriundos de escolas públicas do município, em que cursaram o ensino fundamental I. Dentro do quadro geral da escola, que se situa na periferia¹⁰, os alunos da sala acabam destoando um pouco dos outros alunos da escola, por serem todos moradores da zona rural, o que, na visão de alguns, seria como a periferia dos que já se situam na periferia, uma vez que em muitos momentos eles ficam à margem, por não estarem o tempo todo nos espaços da cidade.

Pertencentes a um nível econômico baixo, as famílias de nossos sujeitos de pesquisa não são proprietárias dos sítios em que habitam, todas estabelecem com o local em que moram uma relação de empregabilidade, em que os pais, na condição de caseiros ou de trabalhadores rurais, possuem uma relação muito próxima com o trabalho, uma vez que a vida privada e o trabalho estão intrinsecamente misturados. Alguns alunos, depois que chegam da escola, também ajudam nos afazeres do sítio e demonstram um grande conhecimento sobre a criação de animais ou do plantio de algumas espécies.

Por serem de origem humilde, às vezes falta acesso a alguns recursos, principalmente os ligados à comunicação e a informação, como internet e celular, mercadorias tão comuns a essa faixa etária e almejadas pelos jovens adolescentes. No entanto, demonstram um conhecimento empírico que a maioria não possui com essa idade, conforme já descrevemos. A escola apresenta-se, em muitos casos, como parceira para o provimento de algumas necessidades básicas e libera um tempo para esses alunos, que têm pouco

⁹ Os discursos dos alunos serão abordados no capítulo “5. Análise dos resultados”.

¹⁰ Entendemos que o termo “periferia” expressa muitas vezes não só um distanciamento do centro da cidade e o que esta tem a oferecer, como também carrega uma carga simbólica negativa, construída por grupos hegemônicos, com a pretensão de manter à margem constructos culturais que não condizem com as classes dominantes, base de preconceitos.

acesso à cidade, para os ensaios da banda, idas ao dentista, agendamento de consultas médicas etc.

1.5 O ensino de língua portuguesa pela SEE/SP

Conforme já explicitamos anteriormente, o ensino público estadual paulista é pautado em um currículo único que, de acordo com a SEE, foi construído por meio de ampla pesquisa teórica e consultas exaustivas às escolas e seus sujeitos, ainda que não haja evidências de que isso tenha efetivamente acontecido na prática. Por meio de estratégias de poder, em uma relação de forças entre superestrutura e infraestrutura, o estado assume o discurso democrático, bem aceito nos meios de comunicação e convincente à maioria da população, como uma tentativa de camuflar seus reais intentos com relação à educação, a saber, o seu sucateamento.

Por meio desse documento único, o ensino proposto compõe uma rede, de maneira que as mesmas diretrizes pedagógicas integram as relações de ensino e aprendizagem, da mesma forma, no estado inteiro, o que, a nosso ver, torna o currículo engessado, não correspondendo a um ensino contextualizado, como um ensino construtivista (base teórico-metodológica do ensino público paulista) se propõe a ser.

O ensino de língua portuguesa desenvolve-se, então, por meio dessa sistemática e, como todos os outros componentes curriculares, baseia-se no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, o que definiria a escola como um espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares¹¹. No entanto, o que verificamos é um ensino estanque, que não possui articulação com as demais disciplinas do currículo.

O desenvolvimento das competências de leitura e escrita não seria exclusividade apenas do uso da norma-padrão, mas demonstrada nas escolhas e usos de acordo com a situação comunicativa, de forma a revelar valores sociais e simbólicos, elementos próprios das variedades linguísticas. O papel do ensino da língua portuguesa, nesse caso, seria o de exercitar a

¹¹ Dados extraídos do Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

utilização da variedade, por meio do que o currículo chama de “situações de simulação escolar” (p. 17), o que vem diretamente de encontro com a maneira que defendemos que o ensino deve ser. Em geral, essas “simulações” são totalmente descontextualizadas e mecânicas e retiram a língua de seu uso dinâmico e vivo, na contramão de seu desenvolvimento natural, de acordo com as ideias do círculo de Bakhtin, o que auxiliaria para o desenvolvimento de uma linguagem monológica.

Acerca do trabalho com os gêneros textuais (nomenclatura utilizada no documento), o currículo priorizaria a diversidade de textos e, portanto, de gêneros, uma vez que estes são expressões históricas e culturais diversificadas e que, por não serem estanques ao longo do tempo, devem ser priorizados em cada disciplina, também de maneira interdisciplinar, além de articulados com o desenvolvimento da tecnologia vigente, como os hipertextos, por exemplo. O fato é que a maioria das escolas públicas paulistas não possui uma estrutura física compatível com este discurso. Se acompanharmos os jornais, torna-se evidente que em algumas escolas não há saneamento básico adequado, merenda digna, e nem acesso aos meios tecnológicos de comunicação vigentes.

Pautado em diretrizes e normas oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o currículo dá prioridade para o contexto do trabalho, entendendo-o enquanto produção de bens e serviços, como uma prática social capaz de ligar o currículo à realidade, da educação infantil até o ensino médio (p. 25). Ainda que haja uma tentativa tímida de justificar a ênfase em tal aspecto, reiterando que o trabalho seja um valor, cujo respeito precisa ser ensinado, e também um tema presente nos conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas, entendemos que se trata, em essência, de uma valorização de um dos pilares que sustentam o *status quo* do capitalismo vigente, que contrasta definitivamente com qualquer tentativa de criação de uma cidadania plena e inclusiva, uma vez que está na gênese deste sistema a desigualdade social e a luta de classes. A nosso ver, a maneira como o trabalho é evidenciado no currículo não beneficia a classe trabalhadora, ao contrário, reforça a sua posição dentro do sistema, de não

detentora dos meios de produção, antes, a faz pensar que as disparidades sociais são consequências do curso “natural” da sociedade.

De maneira abrangente, o currículo propõe como fundamental o desenvolvimento dos estudos nos eixos poético (que concebe a produção), estético (que concebe a recepção) e crítico (que concebe o campo histórico e acadêmico). Sob este ponto de vista, a proposta para a disciplina de língua portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade.

Por fim, o cerne da aula de língua portuguesa, de acordo com a SEE/SP deve ser o texto, entendendo-o em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas da verbal, de forma a estimular que os estudantes sejam capazes de simbolizar suas experiências a partir da palavra, seja ela oral ou escrita, refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, o que na prática sabemos que dificilmente acontece.

1.6 O (não) ensino do gênero poético no 6º. ano do ensino fundamental

Sobre a organização dos conteúdos básicos para o ensino fundamental - ciclo II, etapa da escolarização que abrange o 6º. ano, série de nossos sujeitos de pesquisa, o currículo paulista propõe que o ponto de partida seja o estudo do texto, sempre apresentado em um dado contexto comunicativo.

Com base no texto, em variadas situações de comunicação, propõe-se para cada bimestre um eixo de organização, de modo que em todos os anos do ensino fundamental II apresente-se a seguinte estrutura didática (p. 36):

- ❖ 1º. bimestre: Tipologias e gêneros textuais
- ❖ 2º. bimestre: Tipologias e gêneros textuais
- ❖ 3º. bimestre: Texto, discurso e história
- ❖ 4º. bimestre: Texto, discurso e história

Comparando-se com os conteúdos previstos para o 6º. ano, especificamente, segue-se a seguinte estrutura¹²:

¹² Estrutura criada por nós, observando-se os conteúdos programáticos propostos para o 6º. ano, de acordo com o currículo do estado de SP.

❖ 1º. bimestre: Tipologia (traços característicos de textos narrativos) e gêneros textuais (histórias, romances, contos, crônicas, narrativas fílmicas, canções).

❖ 2º. bimestre: Tipologia (traços característicos de textos narrativos) e gêneros textuais (histórias, romances, contos, crônicas, narrativas fílmicas, canções).

❖ 3º. bimestre: Texto, discurso e história (Discurso artístico: estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos – oficina de escrita de crônicas narrativas e semana cultural com apresentações de contos e crônicas).

❖ 4º. bimestre: Texto, discurso e história (Discurso artístico: estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos – gincana de produções de finais de contos e de letras de músicas).

Sobre as tipologias textuais, o currículo pontua que o processo de ensino- aprendizagem partirá das organizações básicas de cada tipo de texto: narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar, de modo que o aluno compreenda que diferentes textos, com diferentes linguagens, podem apresentar uma forma de organização interna semelhante. Já o eixo dos gêneros textuais relaciona os textos com suas funções sociocomunicativas, sendo selecionados dois gêneros para estudo em cada bimestre, de acordo com o currículo.

O eixo que trata sobre texto e discurso abrange o texto em seus aspectos mais amplos e considera que ele pode ser organizado a partir de uma ou mais tipologias e em um dado gênero, de forma que o texto seja o resultado de um contexto comunicativo mais complexo, inserido em uma relação direta com os valores sociais e históricos que o constituíram. Isso posto, escolheram-se quatro grandes discursos para estudo: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político (p. 38). Por fim, o eixo sobre texto e história envolve reconhecer e analisar todos os valores sociais, políticos, econômicos e culturais presentes na materialidade dos diversos textos.

De acordo com o que apresentamos até aqui, fica evidente que o conceito de língua/linguagem abordado pelos materiais oficiais do estado prioriza uma “língua da escola”, em detrimento de uma “língua real”, ou seja, mesmo que o conteúdo do material tenha sido pensado também para conceber

as variantes linguísticas, ao que nos parece, o que prevalece ainda é a esfera da oficialidade, da linguagem gramaticalizada, do prescrito, enquanto que romper com a oficialidade no ambiente escolar, como no caso do *poetry slam*, por exemplo, aguça a criticidade e ajuda a promover fissuras no sistema escolar, tão criticado por nós neste trabalho.

Outro ponto importante a se destacar é que a tipologia textual explorada no 6º. ano do ensino fundamental II é a da narrativa, foco textual que pode abranger inúmeros gêneros textuais/discursivos: como as crônicas, contos, filmes e até canções, mas que, curiosamente, não apresenta nenhuma proposta de intervenção com o gênero poético, nem mesmo como suporte para outros estudos, como do campo gramatical, por exemplo. Mesmo quando observamos as propostas feitas no campo do eixo do discurso, o artístico (escolhido para ser trabalhado com esta série), o texto poético é deixado de fora.¹³

Ainda que o currículo oficial seja visto apenas como um norteador do trabalho do professor em sala de aula, os recortes presentes no documento revelam uma postura ideológica que, ao excluir o estudo do gênero poético no 6º. ano do ensino fundamental, a nosso ver, revela que o trabalho com a poesia na escola é tido como secundário ou menor, ficando a mercê das escolhas pessoais do professor, que pode optar por inserir tal gênero as suas práticas ou não, conforme seu próprio repertório cultural. Nas palavras da SEE/SP, o currículo tem o objetivo de satisfazer ao anseio de uma base curricular comum a todo estado, logo, podemos interpretar que o que se espera é que os conteúdos presentes no currículo sejam minimamente seguidos, ficando as intervenções pessoais dos educadores muito reduzidas. Desse modo, quando não observamos um estímulo real ao ensino do poético, entendemos que de fato, para nosso sistema educacional, trata-se de um conteúdo pouco relevante.

De acordo com Amorim (2014), não é somente a voz que fala que expressa um posicionamento ideológico, o silêncio, o calar-se ou a ausência de voz também podem revelar uma postura, ainda que de maneira pouco explícita.

¹³ Considerações mais aprofundadas sobre a ausência de propostas para o ensino do gênero poético para o ensino fundamental II serão abordadas na seção “4.3 Cadê a poesia na escola?” e ao longo do capítulo “5. Análise dos Dados”.

A falta de posicionamento quanto ao ensino do gênero poético (principalmente aquele que acontece com uma intencionalidade) demonstra, ao que nos parece, também uma parte integrante do discurso da SEE/SP quanto ao que se deve ou não ser ensinado nas escolas paulistas.¹⁴

¹⁴ Abordaremos com mais detalhes essa dicotomia entre voz x silêncio no capítulo sobre Metodologia.

2. Contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin

Neste capítulo de conceituação teórica, buscamos elucidar, à luz do círculo de Bakhtin, alguns dos termos que julgamos serem importantes para a compreensão daquilo que, metodologicamente, propusemos nesta pesquisa. Entendendo que toda arquitetônica bakhtiniana define-se, primordialmente, tendo por base as relações dialógicas dos discursos e, portanto, de seus sujeitos, o que se percebe é que existe uma profunda relação também entre os conceitos, de forma que, em um constante diálogo teórico-metodológico, conhecer um termo pressupõe o conhecimento de outro(s). Com fins puramente didáticos, dividimos os conceitos em seções, no entanto, devido a esse diálogo a que nos referimos, as suas conceituações não se privam a uma única seção, mas ao conjunto de tudo o que aqui explicitamos acerca da obra de Bakhtin. Dessa forma, procuramos direcionar, sempre que possível, a visão do leitor, destacando em quais seções é possível aprofundar-se neste ou naquele conceito.

Diante desse “emaranhado de sentidos”, que se constitui a obra bakhtiniana, propomos então a análise de alguns conceitos, a começar pela relação de sua filosofia com uma concepção de ensino, a ideia de gêneros discursivos, voz social, a relação entre autor e autoria, ideologia, responsabilidade e responsividade e, por fim, as relações entre ética e estética.

Na seção 2.1 apresentamos informações sobre o que deliberam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II, estabelecendo relações com o que propõe a filosofia bakhtiniana de linguagem. Na seção 2.2 voltamos nossos olhares para a definição de gêneros discursivos. Na seção 2.3 nos referimos à noção de voz social, que estabelece, na obra artística, os traços discursivos de diferentes vozes sociais. Na seção 2.4 tratamos da relação entre autoria e autor-criador e como a escola lida com tais questões. Na seção 2.5 procuramos conceituar ideologia, termo muito importante à nossas discussões acerca do embate de vozes que se configura dentro da escola. Na seção 2.6 tratamos dos conceitos de responsabilidade e responsividade, ambas características dos atos dos sujeitos. Por fim, na seção 2.7 que trata da ética e da estética, observamos em

que medida se desenvolvem as atitudes valorativas dos sujeitos e como se relacionam com a obra artística.

2.1 Por uma concepção bakhtiniana de ensino

Desenvolvendo uma breve pesquisa acerca dos estudos recentes que associam o conceito de educação ou uma concepção de ensino-aprendizagem às ideias defendidas por Bakhtin e seu círculo, observamos que a maioria dos autores promove essa relação pautando-se na concepção de linguagem bakhtiniana e toda sua arquitetura, o que, logo, também remete aos conceitos de sujeito e de gêneros discursivos.

Nesse contexto, Magalhães e Cyranka (2014) observam que o sujeito, segundo a concepção bakhtiniana, se constitui por meio da linguagem e, por meio da comunicação verbal, tem o despertar de sua consciência, de modo que: “os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 2006, p. 111). Assim, à linguagem é atribuído um papel muito importante: o de compor o homem e todas as suas relações.

Sob esse mesmo ponto de vista, Silva, Moreira e Sá (2015) observam que a base epistemológica do círculo russo perpassa a ideia de que a linguagem é um fenômeno social, dialógico e interativo (p. 3), de forma que, por meio dos atos responsivos, que se dão entre os diferentes discursos, em um diálogo eterno entre o eu e o outro¹⁵, torna-se possível a configuração do mundo histórico-social.

Sem procurarmos, no entanto, nos deter muito às conceituações desses termos, uma vez que eles serão exaustivamente analisados ao longo deste capítulo¹⁶, optamos por verificar, nesta seção, como esses se ligam às proposições feitas pelos PCNs para o ensino de língua portuguesa, com

¹⁵ A respeito dos conceitos de “eu” e “outro” e de sua relação dialógica, consultar a seção “3.1 A alteridade como método”.

¹⁶ A concepção de linguagem, de acordo com o círculo de Bakhtin, permeia de certa forma, todas as seções deste capítulo, mas pode ser melhor identificada na seção: “2.2 Os gêneros discursivos”. Sobre o conceito de gêneros discursivos, observar a seção: “2.2 Os gêneros discursivos”. Sobre o conceito de sujeito, observar as seções: “2.6 Responsabilidade e responsividade/ 2.7 Ética e estética”.

relação ao ensino fundamental II, já que é o nível escolar de nossos sujeitos de pesquisa, que constituem nosso *corpus*.

Para Silva, Moreira e Sá (2015), os PCNs de língua portuguesa compartilham de uma visão bakhtiniana de ensino quando afirmam que é por meio da linguagem que os indivíduos expressam suas concepções de mundo, fato que estaria diretamente associado aos conceitos de ideologia e de posicionamento axiológico de mundo¹⁷, ambos desenvolvidos pelo círculo de Bakhtin, que expressam os diferentes sistemas ideológicos marcados linguisticamente por meio dos discursos (p. 6). Outro ponto que aproxima os PCNs da filosofia bakhtiniana, segundo os autores, é a ideia de que a linguagem é uma ferramenta de uso social, expressa por meio dos gêneros discursivos, como categorias relativamente estáveis, visão que coaduna com o que Bakhtin define ser a função social da língua(gem) (p. 7).

O mesmo é observado por Lovato (2010), que aponta que os PCNs de língua portuguesa possuem como base teórico-metodológica a teoria dos gêneros textuais e propõem que as relações de ensino-aprendizagem que envolvem a língua materna, tanto no campo oral como no escrito, desenvolvam o conhecimento necessário para que os sujeitos de linguagem/discurso tenham condições de participar ativamente dos eventos comunicativos que acontecem nas mais diferentes esferas sociais. O ensino de língua portuguesa, dessa forma, “deve objetivar a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização”. (p. 2). Sob essa perspectiva, a autora relata que os PCNs de língua portuguesa do ensino fundamental estão ancorados na concepção de língua desenvolvida por Bakhtin, quando a entendem como atividade social (p.7 -8).

Partilhando das ideias até aqui expostas, Magalhães e Cyranka (2014) tecem algumas considerações para que, na prática, o ensino de língua portuguesa se revele efetivamente bakhtiniano, de acordo com o que sinalizam os PCNs. O primeiro passo, considerando que a aprendizagem, assim como todas as relações sociais, é resultado do processo de interação pela linguagem, é considerar que o “diálogo, a aceitação do outro, de sua palavra (voz) como lugar de construção de sentido” são imprescindíveis (p. 666), ideia

¹⁷ Para mais informações sobre esses termos, observar as seções: “2.5 Ideologia” e “2.3 Voz social”, respectivamente.

que reforça as propostas defendidas por nós nesta pesquisa, que se baseiam na ideia de que a escola não pode desconsiderar a voz do aluno, antes, deve reconhecê-la como uma voz importante para o processo de ensino-aprendizagem. De fato, não reconhecer a voz do jovem na escola, a torna uma promulgadora do discurso autoritário, conforme a citação abaixo, baseada nas ideias de Orlandi (1987)

Reconhece-se o discurso pedagógico como do tipo autoritário que em nada incorpora a participação do aluno na construção do conhecimento do objeto e que permanece centrado no ponto de vista do professor, na ausência de explicitações necessárias para a apresentação do referente, resultando em simples imposição: é porque é. (Magalhães; Cyranka, 2014, p. 666).

É por meio do discurso lúdico, pautado na arte, como no caso do *poetry slam*, que podemos romper com este discurso autoritário, quando reconhecemos que o ambiente escolar precisa ser, por sua essência, promulgador dos vários discursos que o permeiam, por meio das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos integrantes do processo de ensino-aprendizagem. Quando a escola pára para ouvir o que os jovens têm a dizer, atribuindo sentido aos seus discursos, deixamos o autoritarismo para dar lugar ao dialogismo, aos discursos polissêmicos.

Em síntese, as autoras consideram que a língua vista como processo de interação é a concepção mais adequada para o ensino de língua portuguesa na escola, pois prioriza uma análise linguística que contempla os diferentes aspectos discursivos da língua, nos seus diversos contextos sociais (p. 669), de forma a promover dentro da escola um discurso polissêmico, em detrimento do discurso autoritário, já mencionado.

Entendemos, portanto, que o aspecto dialógico, fundamentado na alteridade, ambos sob a ótica bakhtiniana de linguagem, são os direcionamentos fundamentais para o desenvolvimento de um efetivo aprendizado em língua portuguesa, de acordo com os PCNs. A fim de melhor compreendermos os conceitos que fundamentam tal afirmação, propomos, na próxima seção, um estudo acerca dos gêneros discursivos.

2.2 Os gêneros discursivos

De acordo com o pensamento bakhtiniano, expresso em *Estética da criação verbal* (2011), todos os campos da atividade humana são permeados pelo uso da linguagem, que adquire formas e características tão variadas quanto são seus campos de atuação, fato que não contrasta com a unidade nacional de uma língua.

O uso da linguagem, por sua vez, efetua-se por meio de enunciados concretos, sejam eles orais, escritos ou sincréticos, que refletem pelo estilo e conteúdo, ou seja, por sua construção composicional, as condições e finalidades de seu campo de atuação. Ainda que os enunciados sejam particulares, eles são elaborados a partir de um campo de utilização específico, que gera características relativamente estáveis e que se expressam nos enunciados, aquilo que Bakhtin chama de gêneros do discurso.

Sob essa ótica, toda forma de comunicação dá-se por meio de gêneros discursivos, que são tão variados conforme são variados e complexos os campos de atuação humana. Nas palavras de Bakhtin

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Segundo o autor, os gêneros discursivos também possuem certa gradação, de acordo com sua complexidade, podendo ser primários, quando mais simples (em geral, tratam das comunicações imediatas do dia a dia, réplicas do diálogo cotidiano) e secundários, que são reflexos de uma cultura complexa e bem organizada e expressam-se, geralmente, por meio do texto escrito (trata-se de romances, pesquisas científicas e textos publicísticos). Os gêneros secundários apresentam uma maior complexidade porque em sua formação conseguem absorver também traços dos gêneros primários, que perdem seu vínculo contíguo com a realidade e passam a configurar, então, um acontecimento artístico-literário.

Machado (2014), ao discutir o conceito de gêneros discursivos segundo as concepções do círculo de Bakhtin, na obra *Bakhtin: conceitos-chave*, aponta

para o fato de que os gêneros do discurso ligados à prosa possuem esse “hibridismo” de gêneros, que revelam a pluralidade de sistemas de signos na cultura (p.153), o que Bakhtin observa por ocasião de seus estudos do romance. Machado destaca ainda que essa mobilidade proveniente dos gêneros prosaísticos os tornou extremamente populares, o que teria acarretado na própria prosificação da cultura. Olhar o mundo a partir da prosa quebra com paradigmas puristas e rígidos de gêneros muito fixos (como os gêneros poéticos, por exemplo) o que acarreta num panorama transgressor de desestabilização da ordem cultural (p.154).

Sob esse aspecto, podemos dizer que a poesia produzida para ser declamada no *slam*, matéria-prima de nossos estudos nesta pesquisa, apresenta não só aspectos dos gêneros secundários, pelo acabamento estilístico e o trato nos conteúdos, como também revela, principalmente pelas performances dos poetas, um tom extremamente prosaístico, de diálogo direto e eminente com o público. As poesias do *slam* subvertem, portanto, do ponto de vista bakhtiniano, não só pelo seu tom de prosa, mas principalmente porque desestabilizam os cânones da poesia dita clássica¹⁸ e reforçam a ideia de Bakhtin de que a estabilidade dos gêneros não é cristalizada, ela produz-se na e pela sociedade, que é viva e em constante transformação.

A relação dos gêneros discursivos com a realidade social é, logo, inegável, principalmente se observamos que são adquiridos por meio dos processos de interação social. De acordo com o pensador russo, os gêneros, sejam eles primários ou secundários, por serem produtos de campos de comunicação e, conseqüentemente, constructos sociais, que se configuram a partir das relações dialógicas de alteridade entre os sujeitos do discurso, absorvem e refletem eles mesmos as mudanças que ocorrem na sociedade. Assim, em uma relação direta, podemos dizer que

[os gêneros discursivos] refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. (BAKHTIN, 2011, p. 268).

¹⁸ Uma discussão mais aprofundada acerca do cânone literário aparece ao longo do capítulo 4.

Em outras palavras, os gêneros funcionam como uma espécie de “memória criativa” em que estão assentadas as conquistas significativas dos homens ao longo da história, marcadas no tempo e no espaço (MACHADO, 2014, p. 159).¹⁹

A respeito do gênero poético, Cristovão Tezza (2014), na obra *Bakhtin: outros conceitos-chave*, afirma que Bakhtin era um estudioso da prosa, mais especificamente do romance, que pontuava a riqueza deste gênero discursivo em sua capacidade de englobar inúmeras vozes e discursos presentes na sociedade. Por esse motivo, o autor ressalta que a poesia não foi um gênero muito explorado pelo círculo russo, uma vez que possui características muito distintas das observadas nos gêneros da prosa. Ainda assim, Bakhtin tece algumas considerações a respeito da poesia.

Uma das marcas principais do gênero poético, em contraponto ao romance prosaico, segundo Tezza (2014), é o fato de que enquanto na prosa existe uma pluralidade de vozes, que podem ser expressas sob a “encarnação” de personagens, revelando pontos de vista, maneiras de viver e outros elementos que sejam distintos do próprio prosador, de maneira que a própria voz do autor não seja interpelada por essas outras vozes, na poesia o poeta pode ter compromisso apenas com sua própria voz, pois ainda que tente expressar o ponto de vista de outro, é por sua voz que o faz. Dessa forma, o poeta capta o mundo e o traduz de acordo com sua voz, não cabendo espaço para uma relação dialógica aos moldes da prosa.

É claro que Bakhtin também considera o poeta como um sujeito histórico e social e que, portanto, é permeado por essas outras vozes que também o constituem, no entanto, o autor ressalva que na materialidade do texto esse plurilinguismo não pode se concretizar. Não é possível que na poesia apareçam duas vozes com pontos de vista distintos, por exemplo, pois a linguagem concentra-se em uma única voz: a do poeta. De forma que, na concretude do texto, não é possível dois sujeitos que falam, mas apenas um que diz o que os outros poderiam dizer. Na poesia, as outras linguagens são sempre captadas e traduzidas pelo poeta (TEZZA, 2014, p. 204).

¹⁹ A esse respeito liga-se o conceito de cronotopo que será abordado de maneira aprofundada no capítulo sobre Metodologia.

No entanto, entendemos que para Bakhtin todo enunciado é essencialmente dialógico, o que nos torna contrários ao posicionamento de Tezza de que as possibilidades de explicação do plurilinguismo na poesia tendem a ser menores, uma vez que nosso objeto nos mostra exatamente o contrário, conforme torna-se claro no capítulo analítico.

Bakhtin observa, já na sua época, que havia uma tendência histórico-social em diminuir o uso de uma poética absoluta, acarretando em uma prosificação da cultura, conforme já explicitamos anteriormente, isso porque a (des)centralização da linguagem não obedece a escolhas pessoais apenas, mas é proveniente também de aspectos sociais²⁰. O que verificamos, principalmente na construção poética brasileira, é um aumento de poesias com traços da prosa, característica marcante das poesias do *slam*, como podemos observar no trecho da poesia do *slammer* Rafael Carnevalli

O outro lado²¹

Extra! Extra! Extra! Extra!
 Morte por ingestão de 25 doses de vodka
 Deixou o povo mais chocado
 Do que a distribuição gratuitas de balas
 Por desconhecidos fardados.
 O outro lado.
 O lado que é menos visto,
 O lado que é mais julgado.
 Desse lado mais um jovem se foi executado.
 Por falar o que não devia,
 Mas será que não devia,
 Se falava o que sentia, o que vivia?

(CARNEVALLI, 2015).²²

²⁰ A esse respeito, vide também o capítulo 4.

²¹ Transcrição nossa (texto não publicado).

²² Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=P3gzwY-WEC0> em 16/01/2017.

Em *O outro lado*, o jovem poeta Rafael Carnevalli mistura elementos extraídos dos noticiários nacionais com acontecimentos que observa tanto nas periferias quanto nos bairros mais nobres da cidade de São Paulo, mas que poderiam ser narrados de qualquer outra grande metrópole nacional. Casos de discriminação, preconceito, violência ao “povo preto, pobre e periférico”, como o próprio autor diz mais ao final do texto, são narrados por ele nesta poesia, que apresenta muitos traços da prosa, seja por seu tom de diálogo direto com o público (o *slam* pressupõe a presença de uma comunidade poética), seja pela forma frouxa e livre, pelas rimas pouco complexas, mas não pobres, que revelam a própria linguagem da rua, do cotidiano, externalizada na voz do poeta.

A poesia de Carnevalli, como em geral são as poesias dos *slams* no Brasil, torna-se prosaica quando quebra o rigor formal da poesia, em sua temática, que não apresenta temas “elevados”, antes, trata do que é cotidiano, das relações do dia a dia presentes na realidade sócio-histórica brasileira, além dos recursos visuais e sonoros que utiliza, como gírias, expressões corporais que auxiliam na inteligibilidade e interpretação do poema e que remetem ao seu capital cultural: o poeta fala daquilo que vive(ncia). Ideologicamente, Bakhtin diz que o poeta é expressão de seu tempo, ainda que o uso da linguagem na poesia seja individual, há sempre algo de coletivo em suas palavras, que as justifica.

A partir do que verificamos a respeito dos gêneros discursivos e, mais especificamente sobre o gênero poético, é salutar observar que o conceito de voz social, elemento que também engendra o objeto artístico, é muito importante para pensar como os gêneros são criados, o que procuramos demonstrar na próxima seção.

2.3 Voz social

Melo (2016), por ocasião de seus estudos acerca das obras de Lima Barreto *Diário do hospício* e *O cemitério dos vivos*, sob a ótica teórico-metodológica das ideias do círculo de Bakhtin, observa que embora o conceito de voz ou vozes sociais seja muito utilizado, não existiam, até então, estudos nacionais ou estrangeiros que especificassem suas características enquanto

conceituação teórica, de modo que sempre se falou exaustivamente sobre voz social, mas não do que ela é em essência. O referido autor elabora uma rica colaboração a essa lacuna teórica, sobre o que pretendemos discorrer ao longo desta seção.

Para o desenvolvimento, então, do conceito de voz social, Melo observa, principalmente, as reflexões tecidas por Bakhtin em *O discurso no romance* (1934-1935), texto em que, segundo ele, é possível associar o conceito de voz social ao conceito do plurilinguismo ou heteroglossia²³.

O plurilinguismo é um conceito dialógico, que se estabelece por meio de uma relação dialética e que possui bases histórico-sociais. De acordo com Bakhtin, esse plurilinguismo, que é social, também é percebido na estrutura linguística do romance (foco de seus estudos), por meio de uma tensão entre forças, que hora se refletem, hora se refratam, ou em outros termos, por meio de forças centrífugas e centrípetas, o que faz do gênero romanesco um emaranhado de vozes, conforme já discutimos na seção anterior quando distinguimos os gêneros da prosa do gênero poético.

Nas palavras de Bakhtin,

O discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens não passam de unidades básicas de composição com a ajuda das quais o plurilinguismo se introduz no romance. Cada um deles admite uma variedade de vozes sociais e de diferentes ligações e correlações (sempre dialogizadas em maior ou menor grau). Estas ligações e correlações especiais entre as enunciações e as línguas (*paroles – langues*), este movimento do tema que passa através de línguas e discursos, a sua segmentação em filetes e gotas de plurilinguismo social, sua dialogização, enfim, eis a singularidade fundamental da estilística romanesca (2010, p. 74-75).

De acordo com a citação acima, é por meio das unidades básicas que compõem o romance que o plurilinguismo (dialogizado) e as vozes sociais introduzem-se no gênero romanesco. Mas não são apenas vozes soltas, como ressalta Melo (2016), elas são “relacionadas, ligadas e correlacionadas umas com as outras” (p. 107-108). Desse modo, a voz social se faz presente no romance, não como mais uma unidade básica formal, mas por meio destas,

²³ Optamos por utilizar o termo plurilinguismo porque é o mais recorrente ao longo das discussões realizadas por Melo acerca do conceito de voz social.

faz-se perceber por meio “dos tons, acentos, entoações, apreciações verbo-axiológicas” (p. 108).²⁴

Esse diálogo entre as vozes sociais que constituem o plurilinguismo dialogizado, não é, necessariamente, uma conversa pacífica, de concordância, mas pode se dar pelo conflito, pela discordância ou por outras formas oriundas da interação verbal. Essas relações dialógicas entre as diversas vozes sociais criam o meio pelo qual se sustentam os enunciados concretos. Em resumo

o plurilinguismo dialogizado é um amálgama de elementos linguísticos, vocais, estilísticos e discursivos, complexo e dinâmico, que não se confunde com a ideia de sistema e que se constitui no devir social e histórico, em cuja natureza não há espaço para a distinção radical entre forma e conteúdo que implica sua separação. (MELO, 2016, p. 112).

Seja na vida ou no objeto artístico-literário, o plurilinguismo, que Melo (2016) chama de plurilinguismo sócio-histórico e plurilinguismo literário, respectivamente, são elaborados por vozes sociais, que carregam consigo “visões de mundo, pontos de vista, concepções ideológicas, verbo-axiológicas, perspectivas ideológico-axiológicas, complexos semiótico-axiológicos” (p. 111), que materializam as relações de força existentes na sociedade (políticas, sociais, ideológicas), assim como materializam também as relações linguísticas, que são vivas e dinâmicas. Dessa forma, o plurilinguismo é também dinâmico em essência, uma vez que se alimenta dessas vozes sociais, que estão sempre em constante transformação, em um eterno processo de dialogização.

Vimos até agora, sob a análise que Melo faz da teoria bakhtiniana, que os conceitos de plurilinguismo e voz social estão intrinsecamente associados, ainda que sejam conceitos distintos. Passemos agora para uma conceituação mais pontual sobre o conceito de voz social.

Por ser uma categoria fluida, Melo (2016) observa que o conceito de voz social aparece sendo empregado sob diferentes sentidos como: sinônimo de

²⁴ Melo (2016) ressalta que o conceito de voz, por vezes, aparece também como sinônimo de fala da personagem (discurso direto) em algumas obras do círculo, o que não remete ao conceito de voz social em si, mas que a reflete na estrutura do gênero romanesco (p. 108).

enunciado concreto e discurso; ponto de vista e concepção de mundo; tom, entonação, entoação, tonalidade, e, portanto, distinto tanto de enunciado quanto de língua(gem) sócio-ideológica; centro de valor, perspectiva, posicionamento axiológico e como elemento constituinte do plurilinguismo dialogizado, de natureza estratificadora (p. 140).

Apesar de tantos usos específicos, Melo (2016) conceitua voz social como um ponto de vista, uma concepção de mundo que se desenvolve histórico e socialmente sempre em uma relação dialógica de alteridade, observando-se e respondendo aos posicionamentos do outro, de forma que as orientações e apreciações valorativas sejam expressas nos enunciados concretos. A materialidade das interações sócio-verbais em tons, entonações e valorações, propagadas pelo enunciado concreto, são os elementos constituintes da voz social, este último exercendo uma ligação dialética com a voz social, no sentido de que ela pode ser tanto propriedade do enunciado, quanto constituí-lo (p. 140).

A partir das ideias que aqui desenvolvemos acerca dos conceitos de plurilinguismo (heteroglossia) e voz social, veremos como essas (diferentes) vozes arquitetam-se e relacionam-se para a criação do objeto artístico-literário, pensando nas relações de autoria e na figura do autor-criador.

2.4 A construção autoral

A questão da autoria é um tema bem recorrente na obra de Bakhtin e como tal também muito explorada pelos autores que se debruçam sobre os desdobramentos do pensamento do círculo russo acerca dos estudos da linguagem. Faraco (2014) tece algumas considerações sobre este tema, observando a evolução do pensamento bakhtiniano ao longo do desenvolvimento de seus escritos e observa que a primeira distinção feita pelo filósofo russo dá-se entre os conceitos de “autor-pessoa” e de “autor-criador”, por ocasião de seu texto *O autor e o herói na atividade estética* (1920-1922), de maneira que o primeiro remete a própria figura do artista/escritor enquanto o segundo retrata aquele que dá unidade e que sustenta esteticamente o objeto artístico.

Sobre o autor-criador, Faraco ressalta que se trata de uma postura essencialmente axiológica. De acordo com a filosofia bakhtiniana, que prevê que todo enunciado é resposta a enunciados anteriores e que servirá de base para respostas posteriores, em uma intrínseca relação histórico-social, assim também os enunciados artísticos refletem as valorações sociais, captadas da vida concreta, mas que, no entanto, geram em si novos valores, transpostos no ato artístico. De forma que

No ato artístico, aspectos do plano da vida são destacados (isolados) de sua eventicidade, são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade, condensados numa imagem autocontida e acabada. E é o autor-criador – materializado como uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade (FARACO, 2014, p. 39).

A partir da citação acima, podemos perceber que o autor-criador é o responsável, na obra artística, por captar uma dada realidade e refratá-la a partir de um dado viés estético-valorativo. O autor-criador é também, por sua vez, uma resposta refratada do autor-pessoa, que o constrói, igualmente, por meio de um recorte axiológico. Dessa forma, fica claro para nós que o autor-pessoa e o autor-criador não se confundem integralmente na mesma pessoa, haja vista que os valores creditados ao autor-criador são construídos pelo autor-pessoa, o que não equivale dizer que ambos tenham os mesmos posicionamentos e ideologias acerca da vida, podendo o autor-criador, inclusive, representar posturas valorativas contrárias a do autor-pessoa. Em resumo, podemos dizer que o autor-criador engendra o objeto artístico, enquanto que o autor-pessoa é quem constrói e delimita os limites de atuação do autor-criador.

Faraco (2014) observa que com base no conceito de heteroglossia²⁵ (conforme já discutimos na seção anterior), desenvolvido em *O discurso no romance* (1934-1935), Bakhtin reformula a dicotomia entre autor-pessoa e autor-criador no ensaio inacabado: *O problema do texto na linguística, na*

²⁵ O conceito de heteroglossia aqui discutido foi tratado na seção anterior sob o termo de plurilinguismo. Apesar de serem conceitos tratados como sinônimos na obra bakhtiniana, respeitamos a maneira como cada autor os empregou e, portanto, os utilizamos de acordo com a influência que cada um exerceu sobre cada seção deste trabalho, de forma que ambos os conceitos aparecem grafados ao longo de nossos estudos.

filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica (1960), de forma que o ato artístico passa a ser visto a partir do deslocamento de diversas vozes sociais, refratadas pelo autor-pessoa (escritor) e desenvolvidas pelo autor-criador, essa voz responsável pelo acabamento estético do objeto artístico. Desse modo

Essa voz criativa (isto é, o autor-criador como elemento estético-formal) tem de ser sempre, segundo insiste Bakhtin, uma voz segunda, ou seja, o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético. (FARACO, 2014, p. 40).

A heteroglossia, que tem por princípio a exterioridade da linguagem, no sentido de deslocar o escritor para fora de sua própria linguagem em direção à do outro, move a consciência artística para que se supere a concepção única de língua e consolida o autor-criador como uma voz social que dá unidade ao todo artístico. Esse exercício de colocar-se para fora é fundamental, segundo Bakhtin, para o desenvolvimento de qualquer escrita, mesmo que se trate de uma composição autobiográfica, pois é preciso também desenvolver uma visão valorativa de si mesmo, do vivido, para que se escreva sobre a própria vida (FARACO, 2014, p. 41).

Seja pela diferenciação direta entre autor-pessoa e autor-criador, em que o segundo atua como uma “segunda voz” do autor, voz que refrata e reflete outras vozes, seja por uma definição com base na heteroglossia, nessa concorrência de vozes dentro do texto, que faz com o que escritor olhe para fora de si, o conceito de autoria para Bakhtin sempre perpassa a ideia de um recorte axiológico, de uma escala valorativa expressa esteticamente.

A nosso ver, a escola, no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos (tema que aqui nos interessa pela natureza de nossos estudos: a escrita, a oralidade e a apreciação estética de textos poéticos, passando pelo processo da escrita autoral), acaba deturpando um pouco essa relação entre o autor-pessoa e o autor-criador, uma vez que os recortes axiológicos não são feitos pelo aluno, que reproduz uma escala valorativa que não é dele, mas do professor, da escola, da secretaria de educação, enfim, do sistema educacional.

O resultado dessa equação é que o produto do trabalho do aluno, ainda que possua certo acabamento estético, revela-se estritamente monológico, como não poderia deixar de ser em um processo de ensino de construção textual absolutamente mecânico e tecnicista, que não valoriza os aspectos artísticos e que não tem condições de expressar ideologias outras que a da voz dominante que a engendra. Essas questões estão estritamente ligadas a concepções ideológicas, conforme veremos na próxima seção.

2.5 Ideologia

Para pensarmos a respeito do conceito de ideologia, de acordo com as ideias do círculo russo, é necessário voltar nossos olhares para a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, escrita entre 1929-1930, obra que leva a assinatura de V. N. Voloshinov, mas é atribuída pelos críticos a M. Bakhtin²⁶. Um dos objetivos desse texto é indicar o lugar dos problemas da filosofia da linguagem dentro do conjunto da visão marxista de mundo, o que, conseqüentemente, faz com que os autores esbarrem na questão da ideologia, conceito muito caro ao marxismo, ainda que o uso do termo não seja tratado exatamente à maneira marxista, sofrendo certa atualização, pautada pelo ponto de vista do campo linguístico, a que Marx não se detinha ou não previa.

Já no primeiro capítulo, intitulado *Estudos das ideologias e filosofia da linguagem*, Voloshinov/Bakhtin (2006) promovem uma ampla discussão sobre como a ideologia perpassa as relações humanas, tudo por meio dos signos que, logo, são ideológicos. De acordo com os autores, tudo o que é ideológico o é porque possui um significado fora de si mesmo, de maneira que em uma relação dialética, a ideologia é sempre atribuída ao objeto pelo outro, já que a ideologia não emana de si mesma. Nessa relação, sempre que o sujeito (no nosso caso, o de linguagem) atribui um significado ou uma simbologia ao objeto, está atribuindo-lhe uma ideologia. O mesmo se dá para os signos linguísticos, que refletem/simbolizam uma dada realidade, mas que não possuem valor em si mesmos.

²⁶ Optamos em mencionar os nomes dos dois autores, quando tratarmos dessa obra específica, de forma que grafamos Voloshinov/Bakhtin.

Como partem de uma concepção marxista, que trata do materialismo histórico-dialético, que se ocupa, principalmente, da organização da sociedade por meio de seus meios de produção, Voloshinov/Bakhtin (2006) observam que todo instrumento de produção pode revestir-se de um sentido ideológico. No entanto, além dos artigos de consumo, existe um universo particular, que é o universo de signos, que, como dissemos, também são dotados de ideologia. Um signo reflete ou refrata uma realidade e está sujeito aos critérios de avaliação ideológica, mas o signo ideológico não é só um reflexo, ele é um fragmento material da realidade. “Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (p. 31).

Mesmo que os signos ideológicos não sejam, em alguns casos, totalmente representados por palavras, Voloshinov/Bakhtin afirmam que eles sempre se apóiam nelas, de forma que “todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (p. 36).

A palavra, em si, é um signo neutro, no sentido de que por si mesma não possui atributos ideológicos, no entanto, a ela é atribuída uma função ideológica, que pode ser estética, moral, religiosa etc. Assim: “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (p. 34). Por isso, acreditamos que quando a escola priva o jovem do direito a (sua) palavra, o está privando do direito a exercer sua própria ideologia, que acaba sendo substituída ou alijada pela ideologia da classe dominante, que assume (ao menos no ambiente escolar) essa lacuna. Sob esse aspecto, quando propomos que o aluno possa manifestar-se, escrevendo sobre temas que o emocionem ou que o sensibilizem, expondo sua visão de mundo aos colegas, por meio do *slam*, estamos, na verdade, o reconhecendo como um sujeito de linguagem, dotado de ideologia, que precisa e merece ser (re)conhecida pela escola²⁷.

A partir dessa discussão sobre signo e ideologia, os autores vão destacar a importância dos signos para a construção de todas as relações sociais e do próprio indivíduo, de forma que até a consciência surge e se afirma

²⁷ Ouvir a voz do aluno é reconhecer também quais outras vozes perpassam o seu discurso. Desse modo, os discursos proferidos pela família, pela mídia, pela igreja e pela escola, inclusive, sobrepõem-se aos do sujeito de linguagem que, refletindo e refratando esses dizeres, constrói a sua própria ideologia.

porque foi encarnada materialmente em signos. A palavra é um signo social que funciona como instrumento da consciência, é por isso que a palavra acompanha toda a criação ideológica. “A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (p. 36), ou mais detalhadamente: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p. 40). Desse modo, a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico e isso se dá no processo de interação social, de consciência individual para consciência individual.

No capítulo que trata da *Relação entre a infra-estrutura e as superestruturas*²⁸, Voloshinov/Bakhtin (2006) associam diretamente o conceito de ideologia ao movimento dialético dessas duas estruturas histórico-sociais. Para os pensadores do círculo, a máxima de que é a infra-estrutura quem determina a ideologia, em uma relação de causa e efeito, mostra-se mentirosa, já que para eles as transformações sofridas pela ideologia nascem no campo da infra-estrutura.

Antes de mais nada, é impossível estabelecer o sentido de uma dada transformação ideológica no contexto da ideologia correspondente, considerando que toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção, reagem a uma transformação da infra-estrutura. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 38).

De acordo com a citação acima, as esferas ideológicas reagem quando há mudanças no campo da infra-estrutura e somente tomam forma nas superestruturas (p.39), em um processo dialético de “evolução social” (nas palavras dos autores).

É por meio da análise do material verbal que os pensadores do círculo de Bakhtin pensam a *relação recíproca* entre a infra-estrutura e a superestrutura. A realidade (infra-estrutura) determina o signo, que por sua vez, reflete e refrata a realidade que está em constante transformação (p.40). Desse modo, a palavra é o indicador mais sensível das mudanças sociais, mesmo das

²⁸ Grosso modo, quando K. Marx se refere aos conceitos de infra-estrutura e superestrutura, observa, respectivamente, tanto o lugar onde se dão as relações sociais de produção (a ideia da luta de classes, por exemplo), quanto o resultado das estratégias da classe dominante para perpetuar o seu domínio, estruturadas em instituições ideológicas como a religião, o Estado, os meios de comunicação etc.

que ainda não se firmaram ideologicamente. Assim, os signos nascem de um acordo consensual entre indivíduos organizados, em um processo de interação social, de forma que “qualquer modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo” (p. 43).

Para se entender como as relações entre signo e ideologia acontecem, Voloshinov/Bakhtin (2006) destacam três regras metodológicas: 1) a ideologia não está na consciência, ela aparece no signo, que é material; 2) não é possível analisar o signo isolado de seu contexto de produção, uma vez que ele é resultado do processo social de comunicação verbal; 3) a comunicação e suas formas baseiam-se materialmente, ou seja, é a infra-estrutura que determina como um discurso é proferido, já que “o signo ideológico e, portanto, também o signo linguístico vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (p. 43).

Sobre o signo ideológico ainda, que reflete e refrata a realidade, também há nele refletido e refratado o ser que o engendra. Tal refração deve-se, segundo os autores, a um confronto de interesses oriundo da luta de classes. Isso acontece porque diferentes classes sociais fazem uso de um mesmo código ideológico de comunicação e isso gera conflitos, já que, para cada classe, um signo ideológico terá um índice de valor, que, por sua vez, será contraditório às outras classes sociais, fato que indica a plurivalência social do signo. O que torna um signo vivo, móvel e capaz de evoluir é a própria tensão da luta de classes que ele reflete/refrata, de modo que extraí-lo deste aspecto social é torná-lo morto e inerte, intento da classe dominante: tornar o signo monovalente, ou seja, com apenas um índice de valor (o seu, é claro). Nas palavras de Voloshinov/Bakhtin

Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 46).

A partir do que foi exposto até aqui e pensando nas relações que se estabelecem na escola, a nosso ver é preciso restabelecer no ambiente escolar o caráter dialético de plurivalência do signo, por pelo menos duas razões: 1)

porque é premente que se desenvolva na escola contextos reais de criação e comunicação social, a fim de manter a dinamicidade dos signos; 2) para que se rompa com os limites da ideologia dominante quanto ao uso dos signos ideológicos, a fim de que se vislumbre a luta de classes e se refrate uma realidade de dominação social.

Em resumo, ao longo desta seção buscamos demonstrar como é configurado o conceito de ideologia de acordo com Voloshinov e Bakhtin e como este termo está intimamente ligado aos conceitos de signo (ideológico) e de superestrutura e infra-estrutura, assim como tecemos algumas reflexões acerca do impacto dessas ideias no ambiente escolar. Na seção seguinte, observaremos como os indivíduos reagem e respondem (ideologicamente) diante dos atos concretos.

2.6 Responsabilidade e responsividade

Entender os conceitos de responsabilidade e responsividade²⁹, na teoria bakhtiniana, é entender que esses são elementos constitutivos dos atos concretos do sujeito, que são sempre intencionais e situados histórica e socialmente. Logo, o sujeito é sempre um (o) agente participativo e responsável.

É preciso levar em conta que, segundo as ideias do círculo de Bakhtin, existem duas tipologias de atos: os que são concretos (eventos), realizados por sujeitos concretos e, portanto, irrepetíveis, e os atos como atividade, que expressam aquilo que há de comum, ou seja, aquilo que é repetível na ação humana (SOBRAL, 2014a, p. 11). Os atos (evento ou atividade), da maneira como são observados por Bakhtin, não equivalem à ação física em si (ainda que esta esteja englobada), mas são vistos como o agir humano, como ação situada e com expressão de sentido (p. 13). Os eventos repetíveis geram um produto, de acordo com as formas repetíveis, ainda que estas não sejam eternamente fixas (p. 25). A partir dessa ótica, o pensador russo conceitua a própria vida humana como uma sucessão ininterrupta de atos (p. 21).

²⁹ A esses termos ligam-se os termos de ética e estética, foco de nossa análise na próxima seção.

Acerca da ideia da responsividade ou responsabilidade, Sobral (2014a) destaca que este é um conceito que designa não só uma resposta do indivíduo, mas uma resposta responsável, que envolve um compromisso ético do sujeito/agente (p. 20). Assim, o ato responsável é sempre participativo e envolve tanto o conteúdo quanto o seu processo, constituindo-se também em uma postura valorativa: “Dessa forma, o ato responsável envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato, vinculada com o pensamento participativo” (p. 21). Essa postura valorativa de que trata esta citação é conferida ao sujeito por meio do mundo material concreto em que está situado, entendendo que os valores são atribuídos também em uma relação dialética-dialógica por e entre os sujeitos (p. 22).

Se os conceitos de responsabilidade e responsividade são atributos do sujeito, faz-se necessário também conceituá-lo³⁰. O sujeito para Bakhtin somente se define em sua relação com o outro; é a visão do outro que o configura, assim como é a visão do eu que configura o outro. Assim, o indivíduo bakhtiniano constrói e é construído em uma relação dialógica de alteridade, fato que se define por meio dos atos humanos. Além disso, esse sujeito também é caracterizado pelas decisões éticas que engendra, que são provenientes de sua relação com a concretude material da vida (os eventos concretos), assim como são ligados à estrutura processual dos atos humanos (os atos repetíveis).

Em resumo,

O Círculo destaca o sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro. Como alguém dotado de um *excedente de visão* (no que antecipa a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty) com relação ao outro: o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si. / Ver-se no espelho não dá ao sujeito a visão acabada de seu Ser que só o olhar do outro lhe confere (SOBRAL, 2014a, p. 24).

Acontecimento novo do que dissemos até aqui, é o fato de o sujeito ser um “organizador de discursos”, de forma que expressa o que sabe do outro e

³⁰ Também abordaremos essa questão na seção seguinte.

este do eu, por meio de signos, que são ideológicos³¹. É por meio desta configuração, de um sujeito autônomo que age no mundo, de maneira responsável, observando o outro e a si próprio, que propomos os intentos desta pesquisa, a saber, o da construção de discursos (éticos e valorativos), por meio do gênero poético, pelos alunos, enquanto sujeitos/agentes e não como “fantoques das relações sociais”, como frequentemente são colocados pelo discurso do outro (leia-se, classe dominante, refletido nos atos concretos do sistema escolar), de maneira que, enquanto o aluno “diz sobre o mundo”, ele “diz a si mesmo”.

Quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis (...) e os enunciados que profere em situação (...). (SOBRAL, 2014a, p. 24).

Em resumo, de tudo que dissemos acerca dos conceitos de responsabilidade e responsividade, destacamos o seguinte: 1) os atos do sujeito são sempre intencionais, de forma que não existe “álibi” externo que os possa explicar, assim como são situados no espaço/tempo e na história; 2) os atos expressam um evento irrepetível, ao mesmo tempo em que revelam características repetíveis da ação humana, de forma que o primeiro lhes revelam “o processo” e o segundo o seu “conteúdo”; 3) todo ato é responsivo e, portanto, ético; 4) os atos são engendrados por sujeitos construídos dialética-dialogicamente, por meio do princípio da alteridade presente nos discursos humanos.

Como todos os conceitos da arquitetura bakhtiniana, responsabilidade e responsividade ligam-se a outros termos que também os definem e sem os quais estes ficam vazios de significação. Dessa maneira, para um melhor entendimento desses, faz-se necessário entender de maneira mais aprofundada também os conceitos de ética e estética, que procuramos desenvolver na próxima seção.

2.7 Ética e estética

³¹ Sobre isso, ler a seção intitulada Ideologia.

Analisar os conceitos de ética e estética nesta pesquisa faz-se necessário, seja do ponto de vista da criação artística (estética), uma vez que os alunos desenvolveram seu próprio objeto artístico-literário (poesias), seja pela importância de saber lidar com o ético que envolve nosso *corpus* de pesquisa, que se constitui no outro que fala, pensa e age. Sob esta ótica, nesta seção nos propomos a conceituar os termos ética e estética, destacando as relações que se estabelecem entre eles.

De acordo com Sobral (2014b), para pensar o ético e o estético na obra bakhtiniana, faz-se necessário observar dois pontos essenciais: o fato de que todo sujeito é responsável pelos seus atos, devendo responder por eles integralmente, de modo que não existe um “álibi” que possa explicá-los em separado do indivíduo, e a ideia de que todo ser humano possui como condições próprias de sua existência a atuação avaliativa dos acontecimentos do mundo. A partir disso, todo ato responsivo³² equivaleria a um ato ético, já que, em unindo o conteúdo e o processo do ato, o sujeito apresenta condições para desenvolver uma postura valorativa sobre seu próprio agir (p.104).

De fato, para Bakhtin, a vida é definida como uma sequência de atos éticos, oriundos da responsabilidade e responsividade do sujeito, e que nada tem a ver com uma ideia de moral, já que o filósofo russo entende que somente o indivíduo é responsável por seus atos, logo, um conjunto de instruções normativas, fechadas e aplicáveis a qualquer situação não coaduna com a figura do sujeito descrita pela teoria bakhtiniana (SOBRAL, 2014b, p. 108).

É importante ressaltar que Bakhtin apreende as relações entre ética e estética sempre tendo por base o sujeito, entendendo-o sob a ótica marxista de que a individualidade constitui-se por meio da soma das relações sociais de sua vida. Tal postura teórica contrapõe-se à ideia de um indivíduo totalmente submisso ao social ou totalmente autônomo a ele (em uma visão subjetivista) (SOBRAL, 2014b, p.105). O sujeito bakhtiniano é, portanto, histórico-dialógico-dialético, de forma que os elementos histórico-sociais que o compõem estão sempre em constante tensão, dialogando consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

³² Conforme verificamos na seção anterior.

Do mesmo modo como o sujeito não pode ser separado das relações sociais que o engendram, Bakhtin entende que também não é possível desenvolver uma separação entre a vida e a arte, haja visto que esta também é constituída histórico-dialógico-dialeticamente. Assim

O empreendimento bakhtiniano consiste em propor que há entre o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte uma reação de interconstituição dialógica que não privilegia nenhum desses termos, mas os integra na produção de atos, de enunciados, de obras de arte etc. (SOBRAL, 2014b, p. 105).

A essa ideia liga-se o conceito de arquitetônica, que por meio de um todo harmônico, constituído pelo sujeito socialmente situado, que age responsivamente em uma eterna relação com os outros na história, faz com que o objeto estético não possa ser separado da vida que o engendra (SOBRAL, 2014b, p. 110).

Esteticamente, a arquitetônica trata da estruturação da obra artística, que se constitui pelo material, forma e conteúdo, organizando o tempo e o espaço, bem como o sentido. Contudo, há uma distinção a ser feita: entre forma arquitetônica e forma composicional em que “forma arquitetônica é a concepção da obra como objeto estético, ao passo que forma composicional é o modo específico de estruturação da obra externa a partir de sua concepção arquitetônica” (SOBRAL, 2014b, p. 112). Em outros termos, o momento estético é o responsável pela construção do objeto estético, o que detém a forma e que trata do impulso do autor, já o momento material/composicional estabelece a elaboração da obra exterior, que é material e detém o conteúdo, ambos articulados sobre uma ótica estética.

Por fim, segundo Sobral (2014b), Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato*, associa os conceitos de ética e estética aos conceitos de cronotopo e exotopia³³, de forma em que ética se apresenta como lugar de decisões situadas no tempo/espaço, ou seja, cronotopicamente, enquanto que a estética representa uma busca exotópica do autor em representar o mundo, colocando-se para fora de si (não de maneira transcendente), para captá-lo na construção arquitetônica de sua obra. Esse mundo captado na obra artística já não é mais

³³ Detalharemos melhor as características que compõem a ideia de cronotopia e exotopia no capítulo que trata da Metodologia.

o mundo empírico, como não o é o seu autor, já que ambos se transformam em elementos discursivos do objeto estético (p. 109).

3. Metodologia: As diferentes vozes da pesquisa

Nosso estudo de caso parte do princípio de que os alunos precisam de espaços “oficiais” de fala no interior da escola, a fim de terem seus discursos contemplados nas relações que permeiam o ensino e a aprendizagem, o que, a nosso ver, impede ou ameniza o consequente silenciamento ou apagamento desses sujeitos nesse ambiente. Para isso, propusemos uma intervenção com os alunos de uma sala de 6º. ano, do ensino fundamental, de uma escola pública estadual, na cidade de Tarumã/SP, baseada no *slam*, em que os alunos puderam criar seus próprios enunciados, sob o gênero poético, além de poderem fazer a apreciação estética de seus próprios textos e dos colegas. Sob esse aspecto, entendemos que nossa pesquisa se caracteriza pelo diálogo entre as diversas vozes que constituem nosso *corpus*, inclusive a nossa, enquanto pesquisadora.

Assim, ao longo deste capítulo, procuramos demonstrar sobre quais bases teórico-metodológicas pretendemos desenvolver a análise de nosso *corpus*, destacando que todos os conceitos aqui mencionados retomam as ideias concebidas pelo círculo de Bakhtin e que norteiam nossas discussões.

Na seção 3.1 abordaremos a concepção de alteridade, que se constrói a partir da relação entre o eu e o outro, um dos pilares metodológicos desta pesquisa. Na seção 3.2 discutimos o caráter dialético-dialógico da pesquisa, entendendo que os enunciados se formam a partir do diálogo com outros enunciados e, portanto, do diálogo entre ideologias, elementos importantes para a análise dos enunciados presentes em nosso *corpus*. Já na seção 3.3 analisamos os conceitos de voz e silêncio, de acordo com a leitura que Amorim (2004) faz das obras de Bakhtin. Esta seção traz contribuições muito importantes sobre o embate de vozes no interior da escola, mola propulsora de nossas observações neste estudo de caso. Por fim, na seção 3.4 destacamos como as relações que aqui discutimos estão situadas espaço-temporalmente, tendo por base, os conceitos de cronotopo e exotopia.

3.1 A alteridade como método

A alteridade³⁴ é uma questão recorrente na obra bakhtiniana. É por meio das relações dialógicas entre os sujeitos discursivos que Bakhtin constrói grande parte de sua arquitetura, concentrando-se mais na figura do outro do que na do eu. O pensador russo considera que para a construção da individualidade do ser o outro também é necessário, uma vez que é por meio da relação (dialógica) entre esses dois pólos que os momentos concretos da vida conseguem se desenvolver.

A vida conhece dois centros de valores que são fundamentalmente e essencialmente diferentes, e ainda assim correlacionados um com o outro: eu mesmo e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser são distribuídos e dispostos (BAKHTIN, 1993, p. 91).

Mas é preciso questionar: numa relação de alteridade, quem é o outro? Pensando nos termos dessa pesquisa, o outro podem ser muitos, todos os envolvidos no processo de aprendizagem escolar e que fazem parte dessa comunidade. Para pensar na figura do outro, é preciso antes, pensar no eu, assim como seu contrário também se torna verdadeiro, de modo que é preciso considerar o ponto de onde se parte. Assim, para o professor o outro pode ser seu aluno, os membros que compõem a direção da escola, funcionários, pais, outro professor, que apesar de ser seu par, ainda é um outro que pode ser muito distinto etc. Se partimos do ponto de vista do aluno, os seus outros significativos podem ser os mesmos do primeiro caso ou não, a depender de que eu estamos retratando. Desse modo, ao que nos parece, para pensarmos na alteridade é necessário definirmos a que eu e a que outro estamos nos referindo.

Isso porque, segundo Faraco (2009), o mundo recebe valorações distintas quando relacionado a sujeitos diferentes, ou seja, a quadros axiológicos específicos. É a partir da contraposição dessas diferenças entre eu e outro que os atos concretos se realizam (p. 21). Freitas (2013) aponta que

³⁴ É a partir do princípio de alteridade, em que o eu se forma a partir de sua relação com o outro, que concluímos que as ações pontuadas nesta pesquisa somente puderam desenvolver-se devido ao encontro dos sujeitos que a compõe, com suas ideologias e idiossincrasias que lhes constitui. Se, portanto, este trabalho assume um viés de resistência aos modelos de educação pública vigente é porque, da relação entre os sujeitos da pesquisa, na criação deste “nós”, que este traço se delineia, a partir de nossas relações dialógicas. Assim, é com o ponto de vista da pesquisadora e com os olhares diversos dos alunos, que esta pesquisa é erigida.

esta é a relação entre a alteridade e a identidade. De acordo com a autora, o eu bakhtiniano é “um modelo de eu não sistêmico e, sobretudo, interpessoal, responsável, no qual o outro é constitutivo do eu, sem o qual eu não posso Ser” (p. 190).

Em síntese, Freitas (2013, p. 191) destaca que é possível encontrar nos escritos de Bakhtin três categorias – que se relacionam – de movimentos entre o eu e o outro: 1) o “eu-para-mim”, que estabelece a maneira como o eu enxerga a si próprio e como concebe sua identidade; 2) o “eu-para-o-outro”, que diz respeito à maneira como o eu é visto pelo outro e 3) “o-outro-para-mim”, em que o eu apreende a figura do outro, que lhe é externo. A partir dessas conceituações, torna-se claro como o filósofo russo percebe a construção da subjetividade do ser, que se dá sempre pela interação entre os sujeitos³⁵, ou seja, por meio do princípio da alteridade.

Já sob a ótica do pesquisador, Amorim (2004) destaca que em: “(...) uma noção sincrética de alteridade: o outro aqui é o interlocutor do pesquisador. Aquele a quem ele se dirige em situação de campo e de quem ele fala em seu texto.” (p. 22). Isso posto, consideramos como nosso(s) outro(s) nesta pesquisa os sujeitos/agentes pertencentes à comunidade escolar observada no estudo de caso, com enfoque dado aos alunos que presidiram a intervenção proposta do *slam*, base de nosso *corpus*.

No entanto, a pesquisa, por perpassar necessariamente a relação entre o eu e o outro, faz com que o pesquisador só consiga apreender do outro o que este deixa revelar de si, ao passo que o observador só consegue enxergar do outro aquilo que sua visão também lhe permite captar. Desse modo, ainda que a busca do pesquisador seja um encontro efetivo com seu *corpus*, é próprio da pesquisa a sua impossibilidade. É dessa lacuna, desse desencontro que o conhecimento pode acontecer: “É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar” (AMORIM, 2004, p. 29). É importante ressaltar que, partindo de um lugar bakhtiniano, o encontro ou desencontro entre pesquisador e pesquisado somente pode se dar no âmbito dos signos, já que

³⁵ É possível observar mais informações a respeito desse “sujeito bakhtiniano”, na seção 2.6 desta pesquisa, que trata sobre os conceitos de responsabilidade e responsividade.

ambos são sujeitos de linguagem e todas as suas relações sociais expressam-se por meio dela, ou seja, por meio dos signos, que são ideológicos.

Ao propormos nesta pesquisa que os jovens se expressassem por meio das poesias, declamadas no *slam*, observamos que enquanto constituíam seus enunciados, constituíam-se a si mesmos como sujeitos discursivos, demonstrando, por meio desse posicionamento, uma atitude valorativa, que claramente refletiu suas ideologias e concepções de mundo.

Pensar na alteridade como um princípio metodológico é pensar, portanto, que a pesquisa científica nas Ciências Humanas se constitui a partir de sujeitos que dialogam entre si, de um “objeto” que fala, cala e pensa e de um pesquisador que também toma para si tais características. Nesses termos, somente é possível conceber uma pesquisa que considera que seus resultados se pautam no diálogo de vozes, provenientes tanto das relações sociais que se estabelecem na realidade observada, quanto entre o pesquisador e seu *corpus*, temática que abordaremos na próxima seção.

3.2 O caráter dialético-dialógico da pesquisa

Como expusemos na seção anterior, Bakhtin concebe a construção da subjetividade do sujeito por meio de sua constante relação com o outro, em um eterno movimento dialético de espelhamento e de refração. Esse mesmo princípio dá-se no campo dos discursos, parte fundamental da constituição do ser, de forma que também são erigidos sob uma base dialética-dialógica³⁶.

O conceito de dialogismo remete à ideia de que, com base na alteridade, existe a presença de um outro discurso dentro de um discurso. Em outras palavras, há outras vozes que se misturam à voz do sujeito do enunciado, fato que é situado no contexto histórico-social, não como um elemento extra-verbal, mas como parte do próprio enunciado³⁷ (AMORIM, 2004, p. 107).

³⁶ Como todos os conceitos que percorrem a filosofia bakhtiniana, o conceito de dialogismo só pode ser definido observando-se a sua estreita relação com o termo de alteridade que aqui já explicitamos, de forma que, em um constante diálogo entre os diversos conceitos que compõem a obra bakhtiniana, é possível conceber toda sua arquitetura.

³⁷ Na seção 2.3 desta pesquisa, intitulada “Voz social”, é possível obter informações mais aprofundadas a esse respeito, em que o termo “dialogismo” é retratado por Melo (2016) como “plurilinguismo dialogizado” ou “heteroglossia”.

Marchezan (2014), por sua vez, também com base nas ideias bakhtinianas, concebe a característica dialógica da linguagem como o conceito “irradiador e organizador da reflexão”, de modo que expressa a “alternância entre enunciados, entre acabamentos, ou seja, entre sujeitos falantes, entre diferentes posicionamentos” (p. 116). De acordo com as colocações da autora, os conceitos de diálogo e enunciado estão imbricados, já que, o enunciado de um sujeito, apresentado de maneira acabada, pode provocar como resposta o enunciado do outro, este somente relativamente acabado, pois se liga a um diálogo mais amplo (p. 117). Em síntese, o caráter dialético-dialógico das relações entre os indivíduos remete a uma alternância de vozes, que pode se dar em um diálogo cara a cara, ou igualmente, remeter a qualquer forma de comunicação verbal, conforme nas palavras de Voloshinov/Bakhtin (2006)

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (p. 125).

Conceber a linguagem verbal como dialética-dialógica é, antes de mais nada, considerá-la como um acontecimento entre sujeitos, expressa tanto nas práticas sociais cotidianas quanto nas esferas sociais mais sistematizadas, e situadas no tempo e no espaço, conforme o princípio da cronotopia³⁸ (MARCHEZAN, 2014, p. 118).

Desse modo, sob a égide do dialogismo dialético, proposto pelo círculo de Bakhtin, enquanto fundamentação metodológica, é que nos propomos a analisar nosso *corpus* de pesquisa. Tal método, como vimos, pensa as relações entre os sujeitos e seus discursos como eventos em constante tensão, hora refratando, hora refletindo-se mutuamente, em um processo contínuo de negação e afirmação dos seres e de seus discursos, dialética que consideramos para a apreensão dos sujeitos da pesquisa e de seus diferentes dizeres. Dialogicamente, analisamos os atos responsivos dos alunos frente às questões propostas, que se materializam nos textos poéticos escritos por eles, respostas a outros enunciados já antes proferidos, da mesma forma como

³⁸ O conceito de cronotopia será abordado por nós na ultima seção deste capítulo.

igualmente agimos responsivamente diante do *corpus*, e construímos nosso próprio discurso em resposta aos seus enunciados, que é a escrita científica aqui proposta.

Sob esta lógica, nos propomos a analisar os enunciados dos alunos concebendo-os como atos responsivos, frutos de um constante diálogo com outros sujeitos, dotados de discursos e ideologias muitas vezes distintos. É importante pensar que o discurso dos jovens que compõem nosso *corpus* de pesquisa não se dá de maneira inata, antes se revela como uma resposta a tudo que já experienciaram, como suas relações com os colegas, professores, direção, pais etc. e que carrega, portanto, valorações e intenções que lhes são muito peculiares, fatores que procuramos observar para o desenvolvimento de nossa análise.

3.3 Silêncio e voz no (con)texto

Nesta seção trataremos da relação que se estabelece entre silêncio e voz, tanto no contexto escolar, nas relações entre os sujeitos, quanto nos textos que materializam essas relações e que se verificaram no processo criativo dos alunos ao longo das ações deste estudo de caso. Por isso, trata-se talvez da seção mais importante às discussões a que nos propomos, uma vez que aqui procuraremos conceituar aquilo que foi a mola propulsora para nossas perguntas e hipóteses de pesquisa, a saber, o embate de vozes e o consequente silenciamento dos jovens no ambiente escolar.

Para desenvolver essa discussão, partimos das ideias propostas por Marília Amorim (2004), em seu livro *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Sociais*, que é uma obra voltada ao pesquisador e ao desenvolvimento da pesquisa, tendo por base apontamentos presentes no pensamento bakhtiniano, como fica explícito em seu título. Desse modo, Amorim não se deterá diretamente às relações que aqui pontuamos, da forma como as colocamos, uma vez que a autora se restringe ao campo da pesquisa e das relações estabelecidas entre o pesquisador e seu *corpus*.

A problemática a que nos detemos não se delimita, ao menos inicialmente, a pensar somente as relações entre pesquisador e *corpus*, antes, trazemos a teoria de Amorim como ponto de partida para pensar as relações

que se estabelecem no ambiente escolar, de forma que humildemente atualizamos a sua teoria, observando-a sob um viés outro daquele a que esta se deteve.

Poderíamos ter optado por um outro caminho teórico que embasasse nossas discussões, como o que se verifica, por exemplo, na teoria de Michel Foucault, que pensou sobre os mecanismos de poder relacionados ao aparelho do Estado, o que caberia bem à análise que propomos da escola pública enquanto instituição social, pensada e construída pelo Estado e de onde poderia partir o embate de vozes a que nos referimos, de forma institucionalizada. Nossa pesquisa, entretanto, situa-se no campo dos estudos da linguística, mais especificamente na área da filosofia da linguagem, o que nos direcionou precisamente ao campo teórico-metodológico das ideias do Círculo de Bakhtin, que concebe a língua(gem) como o palco para os conflitos que se estabelecem na sociedade. Como em: “Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 45).

Diante do exposto, voltemo-nos à questão entre silêncio e voz. Amorim (2004), tratando, como já dissemos, da relação entre pesquisador e pesquisado, destaca que das relações de alteridade que aí se estabelecem, podem resultar um conhecimento que se materializa ou por meio da voz ou por meio da voz silenciada.

(...) o conhecimento é uma questão de voz. O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa. Mas o conhecimento que se produz nesse texto é também uma questão de *silêncio*. Voz silenciada ou ausência de voz, a alteridade se marcará muitas vezes desse outro modo. (AMORIM, 2004, p. 19).

Com base na citação acima, se trocássemos os agentes dessa interação e colocássemos no lugar do pesquisador e pesquisado as figuras do professor e do aluno, no ambiente escolar (que também continua sendo um ambiente de pesquisa, no nosso caso), o mesmo raciocínio proposto pela autora poderia ser

feito. Se o “conhecimento é uma questão de voz”, quando o professor tem uma postura monológica em sala de aula, ou seja, quando não considera essa “polifonia” do qual esse ambiente é construído, monopolizando os momentos de fala e impondo uma única maneira de expressão aos estudantes que, em geral, não coincide com os discursos que lhe são próprios há, então, a nosso ver, um apagamento ou um silenciamento da voz dos alunos, entendendo o silêncio não apenas como uma ausência completa de fala, mas igualmente como quando essa fala não é espontânea, quando ela é construída partindo-se de discursos e, logo, de ideologias outras que não do sujeito que fala.

Sobre o monologismo, Amorim (2004) o concebe como o que não considera a existência de outras vozes na enunciação. Dessa forma, a prática do monologismo por parte do pesquisador resulta em um consequente apagamento de vozes do objeto ou do *corpus* da pesquisa, enquanto que uma postura dialógica reconhece essa “polifonia” da qual falamos, reiterando que concebemos essa discussão também no campo escolar.

O monologismo seria justamente o apagamento das diferentes enunciações que produzem um objeto de pesquisa. Ouve-se apenas uma voz a falar e, entre a descrição e o descrito, nenhum espaço é entrevisto. Ao contrário, o dialogismo remete à pluralidade de vozes que constituem toda pesquisa, seja em campo, seja no texto. (AMORIM, 2004, p. 94).

Com base nos apontamentos promovidos por Amorim (2004) a respeito da postura monológica, que não contempla as outras vozes no processo de interação verbo-social, e que, portanto, promove o seu apagamento, propomos o seguinte questionamento: por que é necessário que se silencie o outro? A nosso ver, o apagamento da fala do outro é promovido quando a ideologia expressa em seu discurso destoa daquele que se considera como correto ou verdadeiro. Bakhtin (2006) observa que isso é próprio da luta de classes, em que há um grande esforço da classe dominante em monologizar os signos, o que equivale dizer que há um empenho em fazer da linguagem um grande e único discurso uníssono, uma vez que este representa os valores de mundo a serem seguidos, a ideologia, portanto. Assim, só é silenciado aquele em quem o discurso possui relevância, que é ameaçador de alguma forma, seja à ordem ou aos padrões estabelecidos e já cristalizados, isso porque é na palavra que

se evidenciam as primeiras mudanças da infra-estrutura (BAKHTIN, 2006), que, do ponto de vista da classe dominante, precisa ser contida, a fim de fazer a manutenção do *status quo*.

A voz silenciada, no entanto, não deixa de existir, ela continua a proferir discursos e a expressar a sua ideologia, como no caso da escola, em que o aluno tem sua voz apagada, ela ainda continua a se pronunciar, agora em atos de resistência, uma vez que os espaços “formais” de atuação lhe são negados, como na pichação do muro da escola, na escrita das paredes e carteiras, no rap cantado no fundo da sala. É o sujeito lutando dentro de um sistema para manter sua subjetividade, uma vez que “o esforço empregado em apagar uma presença, só faz confirmar esta presença” (AMORIM, 2004, p. 30).

Ainda sobre essas questões, Amorim (2004, p. 58) observa que um diálogo, que prevê a figura do enunciador e de seu destinatário³⁹, perde muito de sua configuração quando em uma situação de silenciamento do outro. Se o destinatário, ela diz, não possui direito de escolha/resposta, ele não pode ser considerado um destinatário, uma vez que é tratado como sujeito mudo. Desse modo, “ele (destinatário) é condenado à instância do referente: não se falará mais a ele, e sim dele (p. 59)”. Diante dos poucos espaços de fala que o aluno possui dentro da escola, o que verificamos é que muito se fala sobre o jovem, o que é bom e que deve ser prescrito a ele e muito pouco, efetivamente, se escuta acerca de suas aspirações e de seus valores enquanto sujeito agente.

Tudo o que dissemos até aqui remete à ideia de silêncio captada da interação verbal e configurada nos espaços de fala, aquilo que podemos chamar de um silêncio contextual. Existe, contudo, uma forma de silêncio que se configura na materialidade própria do texto (escrito) e que também iremos considerar. Sob este aspecto, Amorim (2004) pontua que a primeira forma de silêncio marcada no texto se dá por meio das vozes ali representadas, pois se baseiam na realidade, mas a realidade ali não possui uma voz real/concreta, o que para a autora demarca um silêncio. “As vozes representadas num texto são sempre secundárias e, em relação às pessoas reais, tudo que se pode ouvir é silêncio” (p. 114).

³⁹ Não estamos nos referindo, nesse caso, às discussões que Bakhtin promove sobre o destinatário e o sobredestinatário, mas a uma concepção clássica da comunicação verbal que prevê a seguinte configuração: emissor – mensagem – destinatário.

O segundo ponto a se observar com relação aos silêncios presentes no texto é a figura do destinatário na teoria bakhtiniana

O destinatário bakhtiniano, enquanto presença interior à estrutura do enunciado, não poderia ser um “tu”, co-presente ao locutor, capaz de tomar a palavra e enunciar tal como o locutor. A relação locutor/ouvinte no texto dos gêneros secundários não é inversível porque aquele a quem se dirige o enunciado só se constitui como desdobramento daquele que enuncia, só se presentifica como efeito de suposição. Destinatário e sobredestinatário, ambos habitam esse universo silencioso que é a escrita. (AMORIM, 2004, p. 117).

De acordo com a citação acima, destinatário e sobredestinatário, por serem uma suposta presença e não um sujeito que responde concretamente aos enunciados, demonstram mais um silêncio que integra a arquitetura do texto.

A relação entre o que chamamos de silêncio contextual e os silêncios previstos no texto é o que procuraremos distinguir em nossa análise dos textos poéticos criados pelos alunos, por meio dos espaços de fala, que supomos ter criado por meio do *slam* na escola. O que nos propomos verificar é como se desenvolveu os atos responsivos dos alunos, diante das ações de criação, apreciação e circulação dos textos poéticos em que puderam expressar seus próprios discursos, que também são marcados no tempo, no espaço e na história, conforme veremos na seção seguinte.

3.4 Cronotopo e exotopia como método

Cronotopo e exotopia são conceitos presentes no pensamento bakhtiniano e remetem à relação de espaço-tempo. A sua pertinência nesta pesquisa dá-se por lidarmos com um *corpus*, formado por sujeitos, situados no tempo e no espaço e que expressam valores por meio de enunciados concretos, igualmente situados histórica, social e culturalmente. Nas ideias concebidas pelo círculo de Bakhtin, é impensável considerar os enunciados deslocados de seu contexto de produção, uma vez que este também é um elemento constituinte daqueles. Tais contextos, refletidos e refratados nos enunciados, denotam valores estabelecidos pelo homem em dada época.

Na tentativa de captar de nossos outros significativos um pouco daquilo que os constitui enquanto sujeitos, partimos nesta pesquisa do princípio da exotopia, que, de acordo com Amorim (2004), denota um excedente de visão por parte do pesquisador. Sob esta ótica, o pesquisador deve deslocar-se de seu próprio lugar em direção ao lugar dos sujeitos e retornar para o seu lugar de pesquisa. É nesse movimento, em que o pesquisador procura alcançar o lugar de seu objeto/*corpus* sem, no entanto, se fundir com ele, que se torna possível retratar o outro em seu ambiente. Dessa forma, é por meio desse olhar exterior, desse excedente de visão, que o pesquisador atribui sentido ao outro, concebendo sobre ele uma visão que lhe é inacessível, uma vez que nunca conseguimos apreender a nós mesmos em nossa totalidade, cabendo ao outro esta tarefa (AMORIM, 2014, p. 96). Nossa pesquisa caracteriza-se, portanto, pelo diálogo que se estabelece entre sujeitos e a apreensão que cada um tem de si mesmo e do outro, considerando-se os deslocamentos de lugar necessários para a concepção dessa relação dialógica, de forma que

O conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro (AMORIM, 2014, p. 101).

Essa apreensão do outro, no entanto, é delimitada pelo recorte de tempo e espaço no qual a observação acontece. É possível ao pesquisador “dar acabamento” ao outro somente naquele momento em que a fixação de seu olhar ocorreu, que é o momento “do acontecimento do próprio pensar”. Desse modo, a tarefa do pesquisador é dar acabamento àquilo que é inacabado, ou seja, dar acabamento ao outro, que nunca se completa (AMORIM, 2014, p. 101).

O momento da pesquisa, o recorte de espaço/tempo que configura nosso estudo de caso, remete ao conceito de cronotopo, que é elaborado por Bakhtin (2011) como uma categoria que comporta a relação indissolúvel entre tempo e espaço na construção de uma obra artística. Amorim (2014) aponta que a noção de tempo “traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (p. 103), que, ligado a um espaço, forma uma unidade. É desse ponto que partimos para analisar os

enunciados poéticos produzidos pelos alunos no *slam*, como enunciados concretamente vinculados a um espaço/tempo e que revelam, sobretudo, também a concepção de homem que demarca nosso período histórico.

Fazer uso do cronotopo e da exotopia como métodos nesta pesquisa; é considerar, portanto, que é necessário um deslocamento de lugar para a compreensão dos discursos produzidos pelos alunos, além de entender que seus enunciados, por serem situados no tempo e no espaço, revelam características da sociedade da qual fazem parte.

O mesmo ocorre com a voz do pesquisador no ato da pesquisa, conforme já apontou Amorim (2014), suas escolhas discursivas revelam muito de seus recortes axiológicos, também calcados no espaço e no tempo, o que pretendemos evidenciar na próxima seção.

3.5 Entre a professora e a pesquisadora

De acordo com Bakhtin, nenhuma escolha promovida pelo sujeito deve ser vista como gratuita, antes, este é responsável por seus atos e também por seu discurso que, marcados no tempo, carregam consigo os traços da realidade histórico-social no qual se insere. Desse modo, pensar esta pesquisa, como ela nasce, os embates promovidos ao longo de seu desenvolvimento, as relações entre/com os sujeitos que constituem seu *corpus*, é pensar também que laços sociais conduzem a voz de quem tece a narrativa científica.

É por meio da voz do pesquisador que a pesquisa acontece. Essa voz que, em um movimento exotópico, desloca-se de si mesmo para enxergar aquilo que é genuinamente do outro. Ao retornar em si, é possível fazer audível a voz do outro, mas por meio de sua própria lavra.

A escolha desse outro na pesquisa, no entanto, também não se dá de maneira gratuita, já que, como dissemos, existe uma fundamentação histórico-social que constituem os discursos, as escolhas individuais, de forma que, “sem álibi”, o sujeito torna-se integralmente responsável por suas seleções.

Quando pensamos na pesquisa em ambiente escolar, da maneira como esta se constitui, em que o pesquisador também é professor em seu ambiente de pesquisa, existem dois discursos que se entrecruzam (para dizer o mínimo), o de toda uma trajetória enquanto profissional, do conhecimento cotidiano dos

outros que compõem o local da pesquisa, juntamente com esta nova forma de olhar que o caráter científico proporciona. Como não existe isenção, um olhar interfere no outro e a pesquisa acaba por carregar muito daquilo que pessoalmente também atinge o pesquisador.

A opção pelo *poetry slam* surgiu de uma intervenção que realizamos⁴⁰, na mesma escola desta pesquisa, na ocasião em que trabalhávamos como mediadora no ambiente sala de leitura. Já atuávamos no programa desde 2013 e, em 2015, procurávamos um gênero/texto para desenvolver com nossos alunos, como parte das atividades permanentes, que deveria culminar com uma apresentação na mostra da sala de leitura, que ocorria todo ano, uma maneira de demonstrar os projetos desenvolvidos por meio do programa nas diferentes escolas públicas do estado de São Paulo, mas em nível regional.

Já estávamos garimpando alguns textos que julgávamos serem bons, quando descobrimos o poeta Rafael Carnevalli, recitando seu poema “O outro lado”⁴¹. Ele falava das desigualdades sociais de um jeito que nunca tínhamos visto antes. O que era aquilo? Que gênero discursivo era esse? Que poesia era essa que tinha mexido tanto conosco? Fomos pesquisar e descobrimos que se tratava do *poetry slam*.

Chegamos à escola no dia seguinte e mostramos o vídeo a nossa colega de trabalho, que também atuava na sala de leitura e como que na brincadeira propusemos que fosse esse o texto base para o desenvolvimento de nosso projeto. Na brincadeira porque era um texto forte, que mexia com valores muito cristalizados de nossa sociedade e que seria exposto ao final do projeto. Era preciso coragem, coragem que nossa colega de trabalho tinha de sobra e foi esse nosso texto.

A partir daí, separamos alguns alunos da escola, trabalhamos o gênero com eles, que nós também tivemos que aprender, já que o *slam* não era nem de longe parecido com as poesias que conhecíamos. A reação dos alunos ao verem o vídeo era a mesma que a nossa: de admiração, de identificação. Eles ficavam muito entusiasmados.

⁴⁰ Mantivemos, nesta seção, o uso da primeira pessoa do plural, como em toda a escrita da dissertação, apesar de algumas experiências aqui relatadas terem ocorrido apenas com a pesquisadora deste trabalho.

⁴¹ Vide referências do vídeo na seção sobre os gêneros discursivos, no capítulo metodológico.

Depois dos primeiros contatos com o gênero, resolvemos que faríamos uma performance do poema “O outro lado” e começamos a ensaiar. Eram sete alunos e separamos alguns versos para cada.

Na época, o governo paulista tinha anunciado sua proposta de reorganização das escolas, alguns colégios, que sofreriam mais diretamente com as mudanças, estavam sendo ocupados pelos estudantes, como uma maneira genuína de reivindicação e protesto. Na ocasião de um dos ensaios, me lembro que um dos alunos propôs que ao final do poema todos nós gritássemos: “NÃO À REORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE SÃO PAULO”. A necessidade de coragem estava crescendo, mas não titubeamos, se essa era a voz genuína de nossos alunos, em um texto de protesto, não seríamos nós que nos acovardaríamos. Mantivemos a fala.

Depois de um mês de ensaios, a escola toda empolgada por fazer um texto diferente na mostra, a diretora (que não é a mesma de nossa pesquisa; a de nossa pesquisa era vice-diretora na época), pediu para ver como seria a apresentação. Os alunos apresentaram-se exatamente como faríamos na mostra, falando a frase final inclusive. Ela agradeceu e disse que estava bom.

No dia seguinte, antes que eu chegasse, a diretora marcou uma reunião com os alunos do projeto, sem a nossa presença e pediu que eles retirassem a frase final. Eles ficaram desapontados porque era a única parte da apresentação em que diziam algo que era deles, que eles haviam pensado.

Quando chegamos à escola, os alunos vieram correndo dizer do ocorrido e fomos conversar com ela. Disse que nós éramos responsáveis pelo projeto, que ela deveria ter falado conosco antes e não interpelado os alunos daquela forma. Ela disse que se o poema fosse dito daquela maneira, “ela perderia o emprego”. Sob protestos, tivemos que retirar a fala final.

O boicote a nossa apresentação continuou. O professor de arte tinha se prontificado a fazer nosso cenário e a diretora não comprou os materiais, mesmo tudo tendo sido combinado. Improvisamos e fizemos assim mesmo, com cortinas velhas e sobras de tintas.

As primeiras reflexões acerca do silenciamento no ambiente escolar, um dos pilares que sustentam a nossa pesquisa, nasceram dessas situações, em que tanto nós, enquanto profissionais, fomos censuradas, assim como nossos alunos também tiveram suas vozes literalmente apagadas. Tudo sempre de

uma maneira muito impositiva, sem nenhuma reflexão e sem disfarce também de que se tratava de fazer a manutenção de interesses individuais, sustentados por um *status quo* totalmente corrompido.

A apresentação foi muito bem-sucedida. Mas nosso silenciamento não parou. Começamos a nos comunicar com o poeta Rafael Carnevalli e combinamos de levar os alunos até São Paulo, para que houvesse essa troca entre os alunos e o escritor. Como já sabíamos que a diretora não autorizaria, resolvemos fazer tudo extraoficialmente. Fomos até a casa dos alunos e fizemos o convite, não como representantes da instituição escolar, mas de maneira particular e deixamos isso bem claro aos pais. Todos concordaram e, com ajuda da APEOESP – Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo, conseguimos custear as despesas de transporte dos estudantes.

Lá em São Paulo, os alunos almoçaram com Carnevalli e puderam conversar com ele sobre seus processos criativos, as experiências captadas do seu local de origem, que culminavam, de certa forma, em suas poesias. Depois do almoço fomos até a Praça Roosevelt, local em que ocorre o *Slam Resistência* e onde foi gravado o poema tema de nosso projeto. Ali os alunos puderam declamar o poema juntamente com o seu criador. Foi muito emocionante! Foi a melhor aula que já demos e não dissemos uma palavra.

Na volta, apesar de termos feito tudo de maneira particular, fomos chamados novamente à sala da diretora. Ela disse que isso não poderia se repetir, porque apesar de ser de maneira independente, o nome da escola acabava sendo associado e sem autorização da diretoria de ensino poderíamos ter problemas ou dar problemas para a escola. Mais uma vez fomos tolhidos e mais uma vez respondemos com ações bem-sucedidas dentro da escola. Quanto mais tentavam nos calar, mais buscávamos avançar, em sinal de protesto mesmo e em compromisso com o que sempre acreditamos ser uma educação libertadora.

Angariamos fundos (sem a ajuda da escola) e conseguimos trazer dois poetas para um sarau realizado pela escola. Rafael Carnevalli e Sabrina Lopes participaram conosco, professores da escola e alunos. Nós, professoras da sala de leitura, criamos coragem e escrevemos nossos primeiros poemas e os recitamos no sarau. Um deles, que contava sobre a história de vida de uma de nós, em formato de cordel, levou muitos às lágrimas.

A diretora não foi ao sarau, mas no fim a poesia venceu. Realizar todas essas ações nos mostrou, enquanto professoras, que cavar fissuras no sistema é muito trabalhoso, mas muito possível também. Depois dessas experiências, ficamos convencidas de que algo poderia ser feito, muito deveria ser dito e que o *slam* poderia ser uma mola propulsora para isso.

Pensando no valor que a poesia tem a partir de tudo o que acabamos de relatar, procuraremos, no próximo capítulo, discorrer sobre a sua conceituação e função social, assim como tecer uma discussão sobre a presença da poesia no ambiente escolar.

4. Ensino, poesia e resistência

Pensar a poesia, sua importância enquanto gênero discursivo e onde ela se insere na vida do homem são alguns dos objetivos deste capítulo. Ao que veremos, a poesia, com sua capacidade inerente de fazer pensar o homem em si mesmo e na realidade em que se insere, tem capacidades de revolução e resistência, tanto nas esferas idiossincráticas quanto de contextos coletivos, além do prazer que o contato com a obra de arte pode suscitar.

Para isso, há que se pensar e introduzir a poesia nos contextos escolares, não como mais uma forma de segregação entre a realidade do aluno e a sacralização que o texto canônico apresenta, antes, partindo do que lhe é popular e de suas representações culturais, que os tornam parte do fazer pedagógico, que sem o aluno não é, senão, uma sequência de atividades vazias em si mesmas.

Sob essa ótica, o *poetry slam*, enquanto gênero poético, pode promover espaços discursivos dentro da escola, dando voz aos estudantes, cujos atos responsivos materializam-se no processo de criação e apreciação estética dos enunciados escritos por eles e por seus pares como uma forma de desfrutarem do que este gênero discursivo proporciona, ao mesmo tempo em que promovem seus próprios discursos.

Na seção 4.1 procuramos pensar sobre o conceito de poesia e suas funções sociais, a partir de vários e diversos pontos de vista, de pensadores que possuem lugares de fala distintos entre si, com o objetivo de demonstrar a pluralidade de posicionamentos com relação ao gênero poético. Na seção 4.2 verificamos como a poesia é um gênero ainda pouco consumido no Brasil, e como o contato com o gênero tem-se mostrado de cunho puramente escolarizado. Na seção 4.3 procuramos problematizar a presença incipiente da poesia no contexto escolar, ocasionada, a nosso ver, pela sacralização da poesia, assim como a falta de políticas públicas adequadas, como veremos na seção 4.4. Por fim, na seção 4.5 discorreremos acerca do *poetry slam* como uma possibilidade de tornar a poesia mais presente e acessível dentro do ambiente escolar.

4.1 Do conceito de poesia e sua função social

Desde a Antiguidade Clássica o gênero poético tem sido fonte de contemplação que não entre os mortais que apreciam tal gênero ou que, em um rompante de audácia, ousam escrever alguns versos.

O próprio conceito de poesia assume configurações diferentes ao longo da história. Platão considerava o gênero como uma imitação da imitação, uma vez que concebia somente o mundo das ideias como um mundo perfeito, sendo o mundo sensível uma cópia do primeiro. Nesse sentido, o poeta apresentaria sempre uma imitação deformada do real (MARTHA, 2015).

Já para Aristóteles, a poesia era mimese ou a recriação da realidade, que é captada e humanizada pelo poeta. Além disso, assim como a arte em geral, a poesia seria capaz de modificar as percepções da realidade, uma vez que “transporta conhecimento de mundo”. Segundo o filósofo, a poesia instaura-se na humanidade por sua necessidade de imitação e por seu gosto pelo ritmo e harmonia. Sob esse aspecto, o poeta, por meio de sua sensibilidade, capta as emoções humanas e as recria por meio da poesia o que possibilita o reconhecimento pelos demais homens (MARTHA, 2015, p. 116).

Horácio, entretanto, aferia à poesia um caráter moralizante, um gênero que unia prazer e educação. O poeta, para ele, seria aquele que respeita a particularidade dos gêneros, sem permitir que estes se fundam. De acordo com Martha (2015), essa herança moralista pode ser um dos motivos de a poesia ser vista ainda hoje sob uma ótica tão purista (p. 116).

Apesar de não se ater especificamente ao gênero poético, Bakhtin (2011) reforça que os gêneros discursivos (logo, também a poesia) são elaborados a partir de campos específicos de utilização, com características relativamente estáveis, mas não cristalizadas, que refletem e refratam a sociedade, uma vez que se configuram a partir das relações dialética-dialógicas de alteridade entre os sujeitos do discurso.

Voloshinov, em *Discurso na vida e discurso na arte*, trata de uma poética entendida a partir da sociologia marxista, ou poética sociológica que, dentre outras questões, reforça como é importante para uma análise efetiva da obra de arte que seu contexto histórico-social de produção e também de apreciação sejam considerados, de forma que não é possível descolar a obra e os sujeitos que a permeiam de uma situação real, marcada no tempo e no

espaço. Desse modo, a poesia, enquanto artefato artístico, reflete e refrata a realidade, de maneira que

Julgamentos de valor, antes de tudo, determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte. O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor. Assim, ele seleciona os julgamentos de valor associados com as palavras e faz isso, além do mais, do ponto de vista dos próprios portadores desses julgamentos de valor (p. 11).

Octavio Paz (1985), por sua vez, vai dizer que a poesia tem a capacidade de transformar o mundo, por ser de natureza revolucionária, ao mesmo tempo em que transforma o interior do homem, por também ser de natureza espiritual. De acordo com sua descrição, a poesia agrega em si inúmeras dicotomias que revelam, elas mesmas, a sua essência, que pode ser isso ou aquilo, nunca podendo ser cristalizada em formas, temas e classificações, ainda que estas existam.

No texto intitulado *Literatura das ruas*, Sérgio Vaz, criador do Sarau da Cooperifa, na Zona Sul de São Paulo, considerado poeta da corrente intitulada Literatura Marginal, faz uma distinção entre literatura e poesia, com o intuito de explicitar que, embora exista uma dicotomia social entre o que é considerado erudito e popular, as poesias feitas pelo povo, ainda que não consideradas pela crítica, revelam a própria poesia de se produzir arte em contextos sociais adversos. O autor defende com isso que, embora não seja considerada literatura, ou considerada uma “literatura menor”, a poesia “periférica” é a arte genuína do povo, a que lhes é acessível e a que os representa. Segue um trecho do texto

A literatura é dama triste que atravessa a rua sem olhar para os pedintes, famintos por conhecimento, que se amontoam nas calçadas frias da senzala moderna chamada periferia. Frequenta os casarões, bibliotecas inacessíveis ao olho nu e prateleiras de livrarias que crianças não alcançam com os pés descalços. (...) Neste instante, neste país cheio de Machados se achando serra elétrica, nós somos a poesia. / Essa árvore de raízes profundas regada com a água que o povo lava o rosto depois do trabalho.⁴²

⁴² Texto completo na página do autor em:
<https://www.facebook.com/poetasergio.vaz2/posts/741652972580789>

Independentemente da nomenclatura conferida à poesia é certo que a esta é atribuída uma função social que, segundo Eliot (1991), varia de acordo com a cultura e os momentos sócio-históricos. Ao longo dos tempos, a poesia já serviu para curar doenças, expulsar demônios, promover celebrações religiosas, perpetuar a memória histórica e ensinar por meio de um didatismo moralizante.

Sob a leitura que Martha (2015) faz de Octavio Paz, a poesia teria uma função formativa, que se baseia na tensão entre fantasia e realidade, com a capacidade de, ao mesmo tempo, representar e negar a história, por seu caráter revolucionário já anteriormente destacado.

Citando Pound, Martha explicita que a sensibilidade empregada na poesia auxilia na organização do mundo interior do ser humano e, por manter uma estreita relação com o lúdico, proporciona uma liberdade de criação que culmina com uma manifestação, às vezes, vária do mundo real, em que

Como o jogo, a poesia coloca-se além do lógico, dos padrões pré-estabelecidos, do convencional. Nessa aproximação, predomina a liberdade de criação, pois a construção poética, dotada de elementos que aproximam a arte do lúdico, reorganiza a palavra, mediante ordenação rítmica ou simétrica, nem sempre seguindo a ordem manifesta no mundo real. (2015, p. 118).

O próprio Eliot (1991), em *De poesia e poetas*, defende que a função social da poesia deveria ser (pois nem sempre é): a) proporcionar prazer (p.28) e b) ampliar a consciência ou apurar a sensibilidade (p. 29), de forma que “(...) no decurso do tempo, ela [poesia] produz[a] uma diferença na fala, na sensibilidade, nas vidas de todos os integrantes de uma sociedade” (p. 33).

Se o texto poético já teve outrora como função social moralizar o seu leitor, prática muito difundida no Brasil até o início do século XX, Helder Pinheiro (2007) vai defender que tal prática é o que não se pode esperar do gênero poético, explicitando dessa forma, qual não seria a função da poesia. O autor explicita que aquilo que a poesia pode gerar não pode ser mensurável em modelos esquemáticos, uma vez que ela trata de experiências muito íntimas e profundas do ser.

Diante do que até aqui expusemos acerca da poesia e de seus papéis, seja o de imitar a vida, como queria Aristóteles; seja o de revolucionar o

mundo, criando fantasia sob e sobre a realidade, conforme Paz; ou, ainda, refletindo e refratando as diferentes vozes que existem na sociedade, de acordo com Bakhtin e Voloshinov; ou como um mecanismo que rompe com a elitização da arte, principalmente a escrita, revelando uma arte do povo, como quer Sérgio Vaz; proporcionando prazer, consciência e sensibilidade, de acordo com Eliot, é certo que a poesia assume um caráter muito importante diante da humanidade. Uma indagação que nos acomete, no entanto, é: se a poesia é um gênero discursivo que proporciona pontos tão imprescindíveis ao desenvolvimento dos indivíduos, o quanto ela tem sido presente na vida dos brasileiros? Qual tem sido o papel da escola em incentivar a leitura e a escrita poética? Tentaremos nos ater a esses pontos nas seções seguintes.

4.2 “Poesia não vende”

Apesar de todas as benesses que a poesia pode possibilitar ao homem, de acordo com o que os vários autores discorrem acerca da sua função social ao longo da história, é nítido que este é um gênero ainda pouco apreciado no Brasil. Observando-se os resultados da última edição de *Retratos da leitura no Brasil* – 4⁴³ (2015), o gênero poesia aparece em 8º. lugar na preferência do leitor⁴⁴, com 12% do total, caindo uma posição em relação à edição anterior de 2011 (que era de 20% dos leitores), ficando atrás da Bíblia, outros livros religiosos, contos, romance, didáticos, infantis, história em quadrinhos, gibis e RPG⁴⁵, o que demonstra que ao longo do tempo a procura pelo gênero poético vem sofrendo uma queda.

⁴³ A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* – 4, de 2015, tem por objetivo “conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, a forma, as limitações, a motivação, as representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira.” (p. 163) – vide referências bibliográficas.

⁴⁴ A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* - 4 não especifica, contudo, a que tipo de poesia se refere. Entendemos que a poesia “consumida” nas apresentações de *slam* ou nos vídeos de poesia que circulam na internet, não deixam de ser uma leitura de poesia. Desse modo, a poesia apresentada na pesquisa em questão também representa um recorte e classificação daquilo que se pode chamar de poesia ou de leitura de poesia. Sem, de modo algum, invalidarmos totalmente os dados obtidos por este estudo, reiteramos, conforme na seção acerca do cânone, que existe sempre o movimento de classes sociais específicas que tentam “organizar” o quê, como e quando se lê.

⁴⁵ A sigla RPG abrevia a expressão *role playing games*, que quer dizer “jogos de interpretação de papéis”. Trata-se de um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente.

Ainda de acordo com a pesquisa, por escolaridade, o ápice do número de leitores dá-se no ensino fundamental II (14%) e no ensino médio (13%), e apresenta indicadores muito baixos no ensino fundamental I (9%) assim como no ensino superior (11%). A diferença nos índices entre os leitores que estão estudando e os que não estão também é muito significativa, pois aponta que o número de leitores de poesia fora da escola é de apenas 9%.

Outro dado que a pesquisa aponta é que quanto mais idade o leitor possui, menos leitor de poesia ele se intitula, já apresentando uma queda dos 18 aos 24 anos (apenas 14% de leitores de poesia) e uma decrescente vertiginosa dos 25 até mais de 70 anos (variando de 10 a 7%).

A partir dos dados observados, podemos inferir que a leitura de poesia, com índices muito incipientes, promove-se no Brasil ainda de maneira muito escolarizada e, ao que nos parece, a escola vem fracassando na tentativa de formar leitores autônomos de poesia (isto sem discorrermos sobre um trabalho efetivo com a escrita do gênero poético⁴⁶), uma vez que, fora da escola, o indivíduo não vê na poesia uma possibilidade de leitura.

O mais alarmante de constatarmos que a poesia tem-se tornado um gênero escolarizado (talvez mais do que os outros gêneros, que também sofrem sua parcela de inevitável escolarização), é que quando nos voltamos para a escola, a poesia também não está lá. Se pensarmos na realidade do Estado de São Paulo, integrante da região que mais lê no Brasil (a região Sudeste), o sistema educacional público estadual não apresenta nenhuma proposta de atuação com o gênero em questão no ensino fundamental II (foco de análise de nossa pesquisa), faixa etária que mais apresentaria leitores de poesia, segundo a pesquisa estudada. Esse fato é o que buscaremos problematizar na próxima seção.

4.3 Cadê a poesia na escola?

De acordo com Hélder Pinheiro (2007), a ausência da poesia em sala de aula é uma constante, apesar da boa receptividade que este gênero possui,

⁴⁶ Trataremos de maneira mais sistemática sobre o ensino de poesia na seção seguinte, intitulada “1.3 Cadê a poesia na escola?”.

principalmente com o público infantil. Diante de tal contexto, o autor tece algumas reflexões a respeito das dificuldades em se levar a poesia à escola, que vão desde a confissão de professores de se acharem incompetentes para trabalhar com a poesia, no ensino infantil (p. 18), até a falta de oferta de uma poesia voltada especificamente ao público juvenil, público do ensino fundamental II, somado ao fato de não existirem professores leitores de poesia (p. 19).

Quando analisamos esses motivos, principalmente o discurso dos professores sobre si mesmos, que é o discurso da incompetência, do despreparo, assim como o fato de não termos professores leitores genuínos de poesia, deparamo-nos com a realidade da maioria dos centros educacionais de formação de professores, no Brasil, que vem perpetuando um ciclo de destruição da educação pública nacional.

De um lado, cursos deficitários, principalmente na modalidade à distância, que têm sido vendidos como uma segunda renda ao trabalhador, o famoso “bico”. Esses profissionais, mal formados, por outro lado, chegam à educação pública, já desmantelada pelos sistemas governamentais que a engendram, de maneira a reforçar uma política de ensino que não prima pela qualidade. Longe de querer culpabilizar professores e demais trabalhadores da educação, acreditamos que esse quadro deve-se, primordialmente, às questões de políticas públicas para a educação, que tem como projeto acabar com o ensino público de qualidade.

Quando nos voltamos mais especificamente à questão da poesia, foco de nossos estudos aqui, encontramos um contexto não muito promissor. Como já dissemos, há um desaparecimento do gênero poético nas escolas públicas paulistas, em que o currículo para o ensino fundamental II (do 6º. ao 9º. anos) não apresenta nenhuma proposta de sequência didática com o gênero poético.

Isso relaciona-se, a nosso ver, a dois fatores principais. Primeiramente, o fato de termos um currículo que se apóia nas ideias neoliberais de formação para o trabalho, com base nos documentos educacionais oficiais, em que os gêneros adotados devem ser utilitários, de forma que munam os estudantes de “recursos científicos” para serem inseridos no mercado de trabalho⁴⁷. Nesse

⁴⁷ Em tempos de nova Base Curricular Comum e da Reforma do Ensino Médio - que também prevê como carga horária o desenvolvimento de estágios em empresas pelos jovens

aspecto, a poesia que nada produz de material, ou como diria Manoel de Barros, “a poesia que é a virtude do inútil”, não encontra valor na sociedade do capital⁴⁸.

O segundo ponto coaduna-se com a ideia de que a poesia, assim como o romance, seria um “gênero maior”, cuja escrita só poderia ser realizada por pessoas acima da média e cuja leitura carregaria um grau de complexidade acima do que a escola normalmente poderia fomentar. De forma em que “a poesia é, em geral, apresentada aos alunos com uma aura de solenidade que apaga suas relações com a vida real das pessoas” (PILATI, 2017, p. 16).

Pilati, que corrobora os nossos argumentos, sintetiza-os quando denuncia o círculo vicioso que um trato instrumentalizador com a poesia pode fazer ao longo do tempo

Os alunos se afastam da poesia porque ela lhes parece inacessível, banhada que está em um manto de falso eruditismo e de leitura protocolar, beletrista e anódina, ligada ao que pregam os manuais de preparação para o vestibular e ao massacre teórico que lhe é impingido pela voracidade acadêmica. Alguns desses alunos se tornarão professores e transmitirão aos seus próprios alunos, seguindo quase sempre o mesmo ritual de instrumentalização, um receio (no melhor dos casos) ou uma ojeriza (nos casos mais graves) ao gênero em questão aqui (PILATI, 2017, p. 19).

Pensar que existam gêneros tão canônicos que sua presença na escola causam certa estranheza, ou dito de outra forma, que sua ausência do ambiente escolar não cause estranheza alguma, é pensar que essa sacralização não favorece a quem mais precisa ter acesso aos bens culturais da sociedade, dos quais a poesia, enquanto artefato artístico, faz parte. Discutir essas relações que permeiam a construção e sustentação do cânone é matéria da seção seguinte.

4.4 A sacralização da poesia

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), Voloshinov e Bakhtin vão defender que a palavra é a arena em que se revela a luta de classes. Logo, o

estudantes, assim como a opção por um ensino tecnicista - esta “preparação” ao mundo do trabalho torna-se ainda mais evidente.

⁴⁸ Vide o documentário “Manoel de Barros – Só dez por cento é mentira”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OaXiOwnP2bQ>

signo carrega em si esse embate de vozes, de ideologias, enfim, de classes sociais e estruturas de poder.

No mesmo livro, mais adiante, os pensadores vão dizer que, por conta de tal embate, haveria sempre um grande esforço por parte dos grupos dominantes em tornar os signos monovalentes, leia-se, com uma carga de sentido por eles assentida.

Se partirmos desse pressuposto para pensarmos o cânone literário ou cânones literários, já que existem uma série de críticos, com suas listas próprias do que seria considerado (alta) “literatura” (H. Bloom, L. Perrone etc.), tal classificação, também desenvolvida por uma elite dominante, com contornos político-sociais muito bem delineados, não seria, senão, da perspectiva bakhtiniana, uma tentativa de monologizar, não só o signo, mas todo arcabouço literário de uma nação ou de toda sociedade ocidental.

Longe de querer desprestigiar totalmente o cânone, nosso intuito aqui é o de demonstrar, sob uma leitura bakhtiniana, que este é resultado de um constructo social, desenvolvido pelas classes dominantes e que refletem e refratam o contexto sócio-histórico no qual se inserem.

Medviédev, que, assim como Bakhtin e Voloshinov, também integrava o que consideramos o Círculo de Bakhtin, ateu-se muito ao gênero poético em ocasião de suas críticas ao método formalista de análise literária enquanto desenvolve sua poética sociológica, já tratada por Voloshinov em *Discurso na vida e discurso na arte*.

Em *O método formal nos estudos literários*, Medviédev (2016) trata do conceito de avaliação social, a que o autor traduz como a atualização histórica do sentido de um dado enunciado, que o individualiza e o concretiza em dado tempo e espaço sócio-históricos. Tal avaliação, segundo o pensador russo, além de acontecer na esfera individual, que passa pela escolha de forma e conteúdo do aqui e agora, também se apresenta nas camadas mais profundas, determinadas pela situação econômica das classes sociais, em um tempo histórico determinado. Assim, de maneira dialética, as avaliações da ordem do dia mesclam-se às da época, determinando os enunciados no plano individual, de classe e de época (p. 184-5).

A partir dessa definição de avaliação social, o poeta, em seu ato criativo, não escolhe as formas linguísticas, como queriam os formalistas,

antes, observa os valores contidos nelas, de forma que, “ao escolher as palavras, suas combinações concretas, sua localização na composição, o poeta escolhe, compara, combina, justamente as avaliações nelas contidas” (MEDVIÉDEV, 2016, p. 186).

Medviédev faz-nos pensar, inclusive, em um caso hipotético em que “dois grupos sociais inimigos” (luta de classes) dispõem de mesmo material linguístico, com as mesmas possibilidades morfológicas e sintáticas. Ambos os grupos, condicionados pelas premissas socioeconômicas que os integram, certamente farão combinações semânticas e estilísticas distintas, isso porque as palavras irão ocupar valores/lugares hierárquicos diferentes, de acordo com cada ato social que as empreender.

O que nos interessa dessa discussão é pensar que a realização e valoração de qualquer enunciado, inclusive o poético, perpassa pelo plano ideológico das diferentes classes sociais, como já afirmavam Bakhtin e Voloshinov. Logo, quando o cânone literário é instituído, trata-se de um tipo de avaliação social, que representa uma classe social específica, que se impõe hierarquicamente sobre as demais.

Sob esse aspecto, compreende-se melhor a fala de Sérgio Vaz de que literatura não é o mesmo que a poesia da periferia. De fato, não são a mesma coisa, haja vista que esses dois conceitos são atualizados por esferas sociais distintas, resultado de situações socioeconômicas divergentes.

Pois bem, uma obra poética, assim como todo enunciado concreto, é, de fato, uma unidade inseparável do sentido e da realidade, fundamentada sobre a unidade da avaliação social que a atravessa por todos os lados (...) O elemento avaliativo insere ininterruptamente a obra literária no tecido geral da vida social de uma dada época histórica e de um dado grupo social. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 188).

É mediante a valorização social da poesia, promovida pelas classes dominantes, que coloca o gênero poético como inatingível às classes menos favorecidas, inclusive ou principalmente dentro das escolas, como pudemos ver, que surge o *slam* como uma alternativa popular, resultado da avaliação social que provém do povo e que revela a ideologia que o constitui. A importância dessa poesia popular no ambiente escolar revela-se ainda maior quando entendemos que as escolas públicas brasileiras constituem-se por

sujeitos dessa classe social e que necessitam, portanto, verem-se representados dentro dessa esfera social.

4.5 O *slam* e a poesia nossa de cada dia

A despeito do contexto atual acerca da poesia no Brasil, seja na escola ou fora dela, que conforme visto revela-se um gênero discursivo pouco difundido, em alguns casos até mesmo esquecido, (como pudemos observar com a situação desta problemática no ensino público paulista), trabalhar com a poesia em sala de aula pode ser muito enriquecedor.

De acordo com Pinheiro (2007), isso se torna possível, desde que haja critérios estéticos na escolha de obras e antologias e um cuidado a respeito das metodologias a serem empregadas com o texto poético. Segundo o autor, em geral, a poesia é apresentada às crianças sempre pela entrada da sonoridade ou do humor, o que requer uma atenção por parte dos professores para que os aspectos de sentido não se percam, tornando o jogo pelo jogo algo enfadonho. Já a partir do 8º. ano, o trabalho com o texto poético dá-se, em via de regra, pela temática, geralmente retratando experiências afetivas, o que para o autor pode fazer da poesia um pretexto moralizante ou ainda um mecanismo cristizador, uma vez que retratando sempre as mesmas temáticas, o texto poético não conseguiria alargar a visão do aluno para outras possibilidades discursivas.

Torna-se nítido o posicionamento do autor de que para o trabalho com a poesia em sala de aula é preciso planejamento, de forma a aproximar o gênero aos alunos. Como pontos imprescindíveis a esse trabalho, Pinheiro (2007) elenca: 1) que o professor tenha uma experiência significativa de leitura do texto poético; 2) que o trabalho parta sempre de uma pesquisa realizada com os alunos, a fim de verificar seus principais interesses; 3) que se crie um ambiente adequado/diferenciado para o trabalho com o texto poético e 4) que se coloque o aluno em contato corporal livre com o livro na biblioteca (p. 27-8). A partir de tais prerrogativas, torna-se possível o desenvolvimento efetivo da leitura do gênero poético na escola.

Pilati (2017), por sua vez, considera que o local da poesia é na escola, desde que o ensino do gênero poético seja, nas palavras do autor,

“desescolarizado”. Por “desescolarização”, o autor entende um modelo de educação empenhada em superar as desigualdades impostas pelo sistema capitalista à etapa histórica em que vivemos. Dessa forma, ensinar poesia na escola, em contraponto a um ensino protocolar, deve priorizar a luta dialética que se trava no cotidiano, que perpassa as esferas individuais e coletivas e que se mantém em diferentes tempos históricos (p. 47).

O diferencial dos argumentos de Pilati é que, diferente da maioria dos livros acerca do trato da poesia em ambiente escolar, que primam apenas para o desenvolvimento da leitura poética, o autor considera que uma aprendizagem efetiva do gênero perpassa também pelo viés da escrita, elemento crucial de aprendizagem.

É fundamental que seu ensino [da poesia] tome como princípio uma prática pedagógica que estimule nos educandos a atividade criadora, seja no papel de leitores seja no papel de produtores. Para dar espaço a uma pedagogia criadora na sala de aula de literatura, devemos ter em mente que o ensino da literatura é inseparável do ensino da escrita. Só se “aprende” leitura e escrita na prática, ou seja, lendo, debatendo, escrevendo. Ninguém se torna escritor observando alguém escrever. Ninguém se torna leitor apenas vendo alguém ler. Ninguém aprende a ler sem aprender a escrever e vice-versa. (PILATI, 2017, p. 55-6).

Se lido com pouca atenção o excerto acima, pode-se considerar a fala do professor até mesmo um pouco óbvia, mas quando comparamos o tratamento dado ao texto poético em outras obras intituladas “de poesia na sala de aula”, a referência às atividades que priorizem também a escrita de textos poéticos é muito pequena, para não dizer rara. Analisando diversas obras desse mote, deparamo-nos sempre com propostas de atuação que valorizam a leitura poética e que quando propõem produções escritas, essas são apenas reproduções de obras existentes, como paródias, paráfrases etc.

De acordo com o que discorremos anteriormente, pensar no texto poético somente como ferramenta de leitura, pode estar associado ao fato de o gênero poético ser considerado tão erudito, que a sua escrita não caberia a qualquer pessoa que desejasse fazê-lo. Ainda que nem todo aquele que escreve poesia seja poeta, pelo menos não para os mais puristas (seguidores irracionais do cânone), não encontramos tamanho pudor em propostas de escrita de outros gêneros discursivos como: artigos de opinião, contos,

crônicas etc. Mesmo sabendo que nossos alunos podem não ser exímios contistas e cronistas, não vemos um receio da escola em propor que façam escritas nessa direção, o que não ocorre com a poesia.

Consideramos as atividades de reescrita de textos poéticos conhecidos boas oportunidades de apreensão do gênero poético; no entanto, há que se pensar o aluno também como sujeito criador de seu texto, com todos os encargos que um texto de autoria possui. Sob uma ótica bakhtiniana, a autoria textual é um meio primordial que o aluno possui para refletir e refratar as vozes sociais que o permeiam, sob seu recorte axiológico, ou seja, por meio de seus atos responsivos, expressos sob uma perspectiva ética e valorativa.

Refletindo sobre essas questões, e com o intuito de tornar a poesia parte do cotidiano dos alunos, é que propomos o trabalho com o gênero poético do *poetry slam*⁴⁹. O *slam* propicia a escrita poética dos alunos, sua oralidade, por meio da performance no momento da batalha, assim como revela e dá foco aos seus discursos e ideologias, rompendo com o silêncio monológico que se instaura na escola, por meio de um ensino puramente tecnicista e mecânico.

Desse modo, vemos no *poetry slam* uma possibilidade de leitura e escrita de uma poesia que é viva, em um gênero em plena circulação, uma vez que é na batalha entre os poetas que este gênero poético específico se efetiva e que, ao mesmo tempo, abre espaço dentro do ambiente escolar para o desenvolvimento de uma escrita autoral, responsiva e que insere o jovem em novos espaços discursivos dentro da escola.

No próximo capítulo, analisaremos o processo criativo que culmina com o desenvolvimento do *slam*, assim como os discursos dos jovens poetas presentes em suas poesias.

⁴⁹ Para mais informações acerca do *poetry slam*, vide a seção A periferia em contexto: surge o *Slam*.

5. Análise dos resultados: Resistir é preciso!

Neste capítulo, serão apresentadas discussões a respeito dos enunciados desenvolvidos pelos jovens poetas, com base nas atividades propostas de elaboração de textos poéticos autorais e a sua apresentação e apreciação estética, por meio do *Slam* da Roça.

Sob uma leitura das ideias do círculo de Bakhtin, organizamos o capítulo de forma que, primeiramente, as ações desenvolvidas no processo criativo fossem pormenorizadamente relatadas, por meio da seção 5.1. Na sequência, na seção 5.1.2, descrevemos o desenvolvimento das ações no dia da batalha de poesia e a análise dos alunos sobre suas atuações. Na seção 5.2, analisamos os vinte e um poemas dos alunos, priorizando uma leitura com base na teoria dialético-dialógica do discurso. Por fim, na última seção, destacamos a importância do trabalho com a poesia, por meio do *poetry slam*, como uma forma de resistência, frente ao que se mostra resistente dentro da escola.

5.1 O processo criativo

Nesta seção relataremos como se deu todo o processo de construção do *slam*, desde as conversas com a direção da escola, passando por todas as escolhas e dúvidas dos jovens poetas, até o momento da criação poética propriamente dita.

As atividades desenvolvidas em nosso estudo de caso podem ser assim divididas:

1. Pedido de autorização à diretora da escola para o desenvolvimento da pesquisa;
2. Apresentação do projeto aos alunos do 6º. ano, convite para participação e entrega das autorizações;
3. Apresentação e pesquisa do gênero *poetry slam*;
4. Escolha das sistemáticas de trabalho;
5. Confecção das poesias;
6. Escolha do nome do *slam*;

7. Organizando o Dia da Batalha;
8. O *Slam* da Roça em ação;
9. Momento de reflexão e devolutiva do trabalho realizado.

Talvez pareça estranho elencarmos aqui em nosso relato de trabalho o pedido de autorização à direção da escola para a realização da pesquisa, uma vez que isso faz parte da burocracia rotineira de qualquer pesquisa, sem a qual o estudo não pode ser realizado. No entanto, há algo de peculiar nesta primeira etapa de nosso estudo na escola, que revela alguns preconceitos.

Quando procuramos a diretora da escola, ainda de maneira informal, para falar sobre nossa intenção de desenvolver a pesquisa, ela mostrou-se bem solícita. Nós a questionamos se, antes de autorizar, ela não preferia ler o projeto, para esclarecer exatamente quais ações seriam ali desenvolvidas. Ela recusou. Disse que somente nossa conversa bastava.

Na mesma semana, entregamos o pedido formal de autorização que, para nossa surpresa, não foi assinado naquele momento. Esperamos mais de uma semana para obter o documento de volta. Quando da entrega, fomos chamadas ao escritório da direção para esclarecimentos. Ela disse que a demora em entregar a documentação deu-se porque ela desconhecia o que era um *slam* e que tinha ido pesquisar. Esclarecemos que ela poderia ter perguntado e que a leitura do projeto teria evitado as eventuais dúvidas.

Ela disse que estava preocupada com o teor das poesias, se seriam poesias de protesto. Respondemos que não poderíamos prever o teor das poesias, uma vez que o objetivo do projeto seria o de dar voz aos alunos, em que, de maneira muito espontânea, eles falariam sobre o que quisessem. Em nossa ingenuidade como professoras e pesquisadoras, afirmamos que, pela faixa etária, seria provável que as temáticas fossem pouco polêmicas, que os estudantes falariam sobre amor, amizade, o que na prática não foi bem assim, como veremos ao longo desse capítulo. Questionou também se poesia marginal não era coisa de marginal, de bandido, e tivemos que explicar que o termo marginal, nesse caso, referia-se ao que está à margem.

Assinando então o documento, ela concluiu a conversa dizendo: “É que os pais dos alunos são do sítio, são tudo chucro e tenho medo do que eles

possam achar”. Saímos da sala estarecidas, mas com a autorização para aplicar a pesquisa e ela não acompanhou o desenvolvimento das atividades.

Já havíamos trabalhado com poesia marginal na escola antes. Na época, montamos um teatro, que tinha um teor de protesto, e que foi boicotado, conforme já relatamos no capítulo de metodologia. As ressalvas da direção, portanto, não foram gratuitas, mas revelaram um medo de que tentássemos criticar novamente as estruturas deficitárias de nosso sistema público de educação. Além disso, demonstraram um despreparo, para dizer o mínimo, e preconceitos linguístico e geográfico, quando afirmam que poesia marginal é coisa de bandido e por dizer que quem vem da zona rural é “chucro”.

Esse episódio nos marcou muito enquanto profissionais e pesquisadoras, em confirmar como os postos de comando das escolas estão sendo ocupados por profissionais que possuem um único interesse: manter-se em seus cargos e fazer a manutenção do *status quo*. Contribuiu, contudo, para corroborar e evidenciar aquilo que já sabíamos: que de fato vivemos em uma política de silenciamento dentro da escola, em que todos se calam ou são calados, sendo os estudantes os mais prejudicados.

Com a autorização em mãos, no dia 01 de novembro de 2016, fizemos o convite aos alunos do 6º. ano para participarem do projeto, de maneira muito espontânea, como numa roda de conversa. Explicitamos que a participação era voluntária, não obrigatória, portanto, que não prejudicaria ou acrescentaria nada nas notas escolares e que o objetivo era fazer com que eles se expressassem, por meio da poesia.

Uma fala que me chamou muito a atenção, nesse momento, foi a de um aluninho que disse: “Mas professora, então não vou poder participar porque eu não sei rimar”. Explicamos que nem toda poesia precisa ter rima e ele sentiu-se mais aliviado. De fato, esse aluno em questão sempre demonstrou certa ansiedade diante do texto poético e na fase de elaboração das poesias, acabou pedindo para deixar o projeto, não entrando no cômputo de participantes descritos anteriormente.

Aos alunos que quiseram participar, entregamos as autorizações para serem assinadas pelos responsáveis que continham também as explicações sobre as atividades a serem realizadas.

Uma dificuldade que encontramos foi o fato de ter de trabalhar com os alunos do projeto e os que não quiseram participar, ao mesmo tempo, no mesmo espaço. Isso porque como os alunos eram da zona rural, não poderiam ir à escola no contraturno, por falta de transporte, e por uma logística da escola teríamos que manter os alunos da mesma sala no mesmo ambiente. Sendo assim, dávamos outra atividade aos não participantes enquanto desenvolvíamos as atividades do *slam*.

Na primeira aula do projeto, que ocorreu no dia 03 de novembro, levamos os alunos à sala de informática para explicar a eles como funciona um *slam*. Escolhemos dois vídeos para iniciar nossa conversa. O primeiro foi do poeta Isaac Quaresma, na final do II *Slam* Interescolar de São Paulo⁵⁰, do qual saiu vencedor. Escolhemos esse vídeo porque o poeta era um aluno, tão jovem quanto os alunos envolvidos em nosso projeto e pensamos que esse seria um ponto importante para que houvesse uma identificação, como quem diz que poesia também é coisa de gente pequena e também porque mostra o contexto de um *slam*.

O segundo vídeo foi da poesia “Pense Grande”, da poeta Mel Duarte⁵¹, um nome forte do *slam* nacional. Apesar de não ser em contexto de *slam*, o poema reflete bem o estilo empregado pelos poetas nas batalhas de poesia. Pela qualidade de produção, acredito que o entendimento sobre a poesia também foi facilitado.

O fato de a poeta ser uma mulher negra também foi um elemento pensado para a escolha do poema, uma vez que a maioria dos integrantes do projeto são meninas. Inclusive, uma das meninas, negra, cujo sobrenome também era Duarte, sentiu-se orgulhosa em assinar suas poesias com seu nome e de se parecer com Mel Duarte. Acredito que nesse caso a identificação aconteceu.

Depois de assistirmos os dois vídeos, pedimos que eles pesquisassem outros vídeos de poesia marginal e em contexto de *slam*, apenas para

⁵⁰ Vídeo de Isaac Quaresma, na final do II *Slam* Interescolar, na íntegra em: <https://www.youtube.com/watch?v=BSUOFerCm3A>

⁵¹ O vídeo do poema “Pense Grande”, de Mel Duarte, pode ser visto na íntegra em: <https://www.youtube.com/watch?v=pLi2Fw3paes>

apreciação estética mesmo e para ficarem familiarizados com o estilo e temáticas desse gênero discursivo.

Em nosso segundo encontro, no dia 07 de novembro, estipulamos como seria a sistemática das atividades de escrita das poesias. Como o intuito era o de dar voz aos alunos, oportunizamos que a maioria das escolhas possíveis fosse tomada por eles, a fim de sentirem-se reais protagonistas de todo o processo criativo. Por tratar-se de uma sala de 6º. ano, nós lançávamos os pontos que deveríamos deliberar e deixávamos que eles decidissem, sempre acatando a vontade da maioria.

Os principais pontos foram:

- a) A escrita dos poemas será feita em casa ou na escola? Optaram por escrever na escola.
- b) A escrita dos poemas será feita na sala de aula, em outros espaços dentro da escola ou em algum lugar no entorno da escola? Na ocasião a escola contava com uma sala de jogos, com mesas e cadeiras diferenciadas em relação às da sala de aula convencional e foi o lugar escolhido por eles para realizarmos nossas atividades.
- c) Como deve ser a escrita dos poemas? Deve haver um tema para todos ou serem de temática livre? Devem obrigatoriamente ter rimas ou não? Os alunos escolheram que cada um deveria ter a liberdade de escrever como mais se sentisse à vontade.

É importante destacar que não fizemos nenhum trabalho prévio com a turma sobre o gênero poético. Portanto, as suas deliberações, assim como a própria escrita, aconteceram de acordo com o que estava no imaginário de cada um.

No terceiro encontro, que ocorreu no dia 09 de novembro, já na sala de jogos, começamos a confecção efetiva das poesias. Como as mesas eram coletivas (cada grupo formou-se pela afinidade), houve bastante troca entre os estudantes, que pediam opinião uns aos outros sobre as temáticas, sobre a grafia das palavras, sobre qual cor de caneta utilizar.

Procuramos mantê-los bem à vontade nesse processo e não fizemos nenhum tipo de correção ortográfica ou sintática, conforme é possível perceber nos textos dos alunos presentes na seção de Anexos. Somente respondíamos quando algum jovem poeta questionava acerca de alguma questão.

Em um primeiro momento, para auxiliar a escrita inicial, pedimos que os poetas escrevessem cinco possíveis temas dos quais eles gostariam de retratar em suas poesias. Eles demonstraram certa dificuldade em entender o que o termo “tema” queria dizer. Então, fomos citando uma série de temas para ilustrar melhor o que eles deveriam fazer naquela atividade.

Em seguida, pedimos para que eles escolhessem um dos temas que haviam elencado, o que mexesse mais com eles, sobre o qual eles tivessem mais coisas a dizer e que comessem a escrever a primeira poesia. De imediato, apesar de já termos acordado antes sobre os versos serem livres, muitos me questionaram se a rima deveria aparecer, se cada estrofe deveria ter 4 versos, elementos que revelam muito do imaginário dos alunos acerca de como uma poesia deve ser. Reiteramos que a construção das poesias era livre, que cada poeta é que deveria escolher como sua poesia deveria ser configurada.

Algo que nos chamou muito a atenção foi o fato de todos os alunos começarem a escrita de suas poesias pelos títulos que, majoritariamente, coincidiam com os temas escolhidos por eles.

Quando os alunos concluíram a primeira poesia, conversamos a respeito da assinatura do texto. Explicamos que a poesia poderia levar o próprio nome do escritor, uma parte dele, um apelido ou um nome fantasia que eles julgassem pertinente. A maioria optou em usar um apelido, mas, devido ao anonimato que a pesquisa exige, não os expusemos aqui.

Na sequência, com nossa ajuda, tentamos fazer a escolha do nome de nosso *slam*. Reiteramos que os nomes dos *slams*, geralmente, expressavam alguma característica peculiar que o *slam* possuía, como o *Slam* das Minas, em São Paulo, por exemplo, que é voltado para o público feminino. Os alunos deram sugestões e colocamos para votação. As indicações foram: *Slam* da Roça, *Slam* Adolescência, *Slam* Poético, *Slam* do Sítio, *Slam* Cultural e *Slam* do Corre. Foi escolhido o nome *Slam* do Sítio. No entanto, houve muita discussão e muitos alunos ficaram descontentes. Alertamos que o nome havia sido escolhido democraticamente, mas diante de tamanho desacordo, achamos melhor voltarmos a falar sobre o assunto em um próximo encontro.

Ao final da reunião, todos fizeram a leitura de seus poemas para os colegas de sala, também como um treino para a apresentação no dia da batalha.

No encontro do dia 16 de novembro, alguns alunos chegaram com a poesia escrita de casa e foram para o treino da oralidade, ou seja, a performance e os que ainda não tinham duas poesias, foram para a escrita. Eram necessárias pelo menos duas poesias porque quem fosse para a final deveria ter um texto inédito para apresentar, no entanto, nem todos assim o fizeram.

Nesse dia, a aluna E. veio conversar conosco e disse que estava encontrando dificuldades em desenvolver sua poesia, conforme no diálogo transcrito abaixo:

E.: “Professora, não tô conseguindo fazer o texto porque eu só sei fazer poesia, não sei fazer *slam*”.

Professora: “Pra você poesia e *slam* são coisas diferentes?”

E.: “É... porque a poesia você só lê e o *slam* você tem que mostrar... você tem que praticamente conviver ele dentro da poesia”.

Professora: “Como assim: ‘praticamente conviver’?”

E.: “Você tem que falar como se tivesse acontecendo com você”.

(...)

Professora: “Talvez o que você esteja encontrando mais dificuldade não é por que tem que apresentar?”

E.: “Eu acho que é... deve ser...”

Professora: “Mas poesia é poesia, escreva a poesia que você sentir no seu coração”.

Essa conversa demonstra, a nosso ver, que a aluna E. começou a confrontar os conhecimentos que já possuía sobre o gênero poético, com as especificidades que o gênero *poetry slam* possui. De fato, apenas ler e escrever poesia difere muito de apresentá-la a um público, para que façam a sua apreciação estética. Assim como E., o medo do julgamento ou da exposição foi uma barreira que os jovens poetas tiveram que vencer para tornar os seus textos vivos, em circulação social e não apenas mais uma lição

de língua portuguesa. Apesar das dificuldades, julgamos muito proveitosa essa construção no imaginário dos alunos de que os textos poéticos podem ter configurações distintas das conhecidas por eles até então. E. não compareceu no dia da batalha, não sabemos se por alguma relação com o que aqui relatamos.

Nessa ocasião, perguntamos também a um grupo de meninas em que algumas estavam escrevendo a poesia na escola e algumas trouxeram uma poesia pronta de casa o que era mais fácil: escrever em casa ou na escola? A resposta foi bem dividida, algumas achavam que a troca de ideias com as colegas dava mais inspiração e outras acreditavam que em casa, no silêncio, o exercício da escrita tornava-se mais fluido.

Ao final da reunião, pedimos que eles voltassem para a escolha do nome de nosso *slam*. Dessa vez, não ajudamos na votação, pedimos que eles decidissem e que somente nos comunicassem. Rapidamente, os alunos discutiram e decidiram que o nome seria *Slam* da Roça.

Nossa última reunião, antes do dia da batalha, aconteceu no dia 21 de novembro. Esse foi o momento dos últimos acertos, em que combinamos toda a logística de como seria o nosso *Slam* da Roça. Ficou acordado que a batalha aconteceria no dia 28 de novembro, em nossas duas aulas de língua portuguesa. A plateia seria constituída por todos os alunos do 3º. ano do ensino médio e cinco alunos do 1º. ano do ensino médio, uma escolha dos alunos do projeto. O espaço escolhido para o desenvolvimento das atividades de poesia falada foi a quadra de esportes da escola.

Quanto aos jurados, ficou combinado que os poetas escolheriam três pessoas da plateia, que eles julgassem gostar de poesia. Em seguida, repassamos com todos como seriam os acontecimentos no dia da batalha, para que eles ficassem menos ansiosos.

Eles quiseram confeccionar as plaquinhas com as notas. Fizeram tudo de próprio punho, colorido, com desenhos, conforme podemos ver nos documentos em anexo.

Ao final da aula, fomos até a quadra, local escolhido para o *slam*, porque os jovens poetas quiseram treinar a performance de suas poesias.

Na próxima seção, descreveremos como foram as atividades no dia da batalha de poesia e a análise dos alunos sobre suas atuações.

5.1.1 Agora sim: *Slam* da Roça!

No dia 28 de novembro de 2016, tivemos a nossa batalha de poesia, o nosso *Slam* da Roça. A maioria dos alunos compareceu, os alunos convidados também. Como foi no período de aulas, somente um professor pode prestigiar o evento, o que estava acompanhando o 3º. ano do ensino médio, sala que os jovens poetas fizeram questão de convidar. A direção e a coordenação da escola não demonstraram interesse nas atividades desenvolvidas e, apesar de convidados pelos alunos, não compareceram.

Os jovens poetas organizaram o local do evento, com os bancos para a plateia e preferiram não fazer uso de microfone, talvez pelo constrangimento que este instrumento pode causar a algumas pessoas.

A plateia chegou e instalou-se. Os *slammers* acabaram sentando-se em um banco ao lado, em separado das pessoas que estavam assistindo, cada um esperando sua vez de se apresentar.

Os alunos que iriam se apresentar estavam extremamente nervosos e envergonhados e percebemos que a desenvoltura com o texto foi bem mais travada do que nos ensaios. Nesse momento notamos que os alunos escolhidos para compor a plateia eram alunos que a turma do 6º. ano admirava de alguma forma, todos alunos mais velhos do que eles. Estavam presentes, inclusive, alguns meninos pelos quais as alunas interessavam-se amorosamente, fato que talvez as tornou um pouco mais inibidas.

Escolheram-se os jurados, três no total, duas meninas e um menino. Uma menina e o menino do 3º. ano do ensino médio e uma aluna do 1º. ano do ensino médio.

Todos do projeto se apresentaram, com exceção de quatro alunos. A aluna E., já citada neste capítulo, que faltou à aula no dia da apresentação, e os alunos J., T. e B., que não quiseram se apresentar. Portanto, dos onze alunos do projeto, apenas sete participaram do *slam*. Acreditamos que o motivo de não participarem foi pela vergonha que sentiram dos alunos mais velhos, conforme já relatamos anteriormente, pois todos elaboraram seus textos ao longo das aulas. Como nossa proposta era de dar voz aos jovens, da maneira mais espontânea possível, não houve nenhum tipo de pressão sobre os alunos que não quiseram participar.

Os alunos da plateia respeitaram bastante o momento da batalha. Mantiveram silêncio durante as performances e até faziam expressões de admiração diante da fala dos *slammers*; no entanto, foi um pouco inexpressiva também, não torceram muito, não foi uma plateia muito participativa.

Imediatamente após cada apresentação, os jurados davam as notas, que eram devidamente anotadas para que, por meio da somatória, pudéssemos determinar quem seriam os quatro finalistas a concorrer na final. Os semifinalistas foram: L., Sa., M.E. e S., todas meninas.

Na final, as *slammers* apresentaram um segundo texto inédito⁵² e, de acordo com a avaliação dos jurados, ganhou em primeiro lugar a poeta S., com 30 pontos, em segundo lugar M.E., com 29,8 pontos e em terceiro lugar Sa., com 29,7 pontos.

As poetas que ganharam em primeiro e em terceiro lugares possuem um perfil bem comunicativo, com facilidade na escrita, eram alunas que acreditávamos que possuíam chances de vencer na batalha. A grande surpresa, no entanto, foi a aluna M.E., sempre muito tímida, sentada no cantinho da sala, interagindo apenas com sua amiga que senta ao seu lado. Foi muito gratificante vê-la participar e, ainda por cima, ganhar, pois sabemos que ela teve que superar muitas barreiras internas para demonstrar a sua voz, ali na frente de todos.

No dia 05 de dezembro, encerramos com nosso último encontro. Tivemos a premiação das três poetas vencedoras e um momento de análise sobre o desenvolvimento das atividades do projeto. Essa atividade não estava prevista na pesquisa, mas como nosso intuito era o de dar voz aos jovens dentro da escola, achamos que eles é que deveriam analisar sua participação tanto na confecção das poesias, quanto no dia da batalha. Desse modo, apresentamos a eles seis questões para que fossem respondidas por escrito, conforme os documentos presentes na seção de anexos.

As questões eram as seguintes:

1. Você gostou de participar do projeto? Por quê?
2. Você achou difícil escrever a poesia para o *slam*? Por quê?

⁵² Na próxima seção, nos deteremos sobre os textos dos poetas, a fim de observarmos a(s) voz(es) presente(s) em cada um.

3. Como você se sentiu quando apresentou a sua poesia no *slam*?
4. O que você achou do julgamento das pessoas sobre sua poesia?
5. Você participaria de um *slam* novamente, se fosse convidado?
6. Sobre a(s) poesia(s) que você escreveu, por que você escolheu falar sobre esse(s) assunto(s)?

Com exceção de dois alunos, B. que faltou à aula e M.E. que não entregou a atividade, todos os alunos responderam às questões, até mesmo os que não se apresentaram no dia do *slam* e que deixaram, portanto, as perguntas acerca da apresentação em branco.

Sobre a primeira pergunta: se o aluno gostou de participar do projeto, as respostas foram todas positivas. Os poetas enfatizaram que o projeto foi legal porque: eles puderam escrever a própria poesia; foi divertido; foi uma oportunidade de perder a vergonha; aprenderam a criar ideias; puderam “se misturar” e falar o que pensavam. A essas opiniões, podemos associar também as respostas à questão cinco, sobre se os estudantes participariam de um *slam* novamente, em que, unanimemente, disseram que sim.

Dessas falas podemos destacar alguns objetivos alcançados: conseguimos desenvolver ações voltadas ao ensino do gênero discursivo poético e, portanto, da língua portuguesa, de maneira contextualizada e prazerosa.

Além desses pontos, gostaríamos de destacar algumas falas que julgamos muito importantes para a análise da pesquisa. A aluna E. respondeu: “Sim, porque isso desenvolve bastante a nossa arte”. O fato de considerar a sua própria poesia e a dos colegas, haja vista que ela faz uso do pronome possessivo no plural, como arte, corrobora nossa discussão de que os textos autorais dos alunos também devem ser valorizados no ambiente escolar, não em detrimento aos textos canônicos, mas ao lado destes, vistos igualmente como instrumentos de aprendizagem. É por esta fala que optamos em utilizar na pesquisa o termo “poeta” para nos referirmos aos alunos; se eles enxergam suas produções como arte, logo, são poetas, ainda que no presente não sejam exímios escritores de poesia. Trata-se, portanto, de uma questão de auto-identificação.

O objetivo primordial deste trabalho era o de dar voz aos jovens na escola, de maneira que o silêncio promulgado pelo embate de vozes em seu interior pudesse ser minimizado. As falas seguintes demonstram que, de alguma forma, conseguimos criar algumas fissuras dentro deste sistema: “Sim, por que *pudi dizer* o que eu acho das coisas, os sentimentos, se eu gosto das coisas e me sinto feliz sobre o que estou querendo *expresar*”. L. “Sim, porque eu poderia escrever o tema que eu *quisese* e sobre o que eu *quisese*”. J. Dizer o que “acha das coisas”, o que sente, poder escrever sobre o que quiser são elementos voltados à subjetividade e à construção desses sujeitos do dizer no interior da escola.

Sobre a dificuldade em desenvolver a escrita das poesias, que era o tema da segunda pergunta, a maioria respondeu que não teve porque escreveram sobre o que sentiam, sobre o que conheciam, sobre o que estava em seus pensamentos e também porque puderam discutir com os colegas, quando faltavam ideias. Até mesmo a aluna E., que relatou no meio do processo que não sabia fazer poesia para o *slam*, concluiu, ao final, que quando vem a inspiração, fica fácil. Duas alunas relataram que encontraram um pouco de dificuldade porque na poesia é preciso pensar sobre as palavras.

Mais uma vez, a possibilidade de se ter liberdade de pensamento e de escrita, em contraposição a uma escrita prescritiva, torna o processo criativo, no mínimo, menos doloroso para os estudantes. O fato também de entenderem que, no processo de escrita da poesia, a escolha das palavras é muito importante e denota um valor ao texto, evidencia que as características relativas a este gênero estão sendo incorporadas, sem nenhum tipo de definição previa, mas por meio do processo de escrita, o que no ensino de língua portuguesa julgamos muito relevante.

Sobre como se sentiram ao apresentar suas poesias no *slam* (questão no. 3), quase todos os alunos mencionaram a vergonha e o nervosismo, conforme já relatado anteriormente, mas também um sentimento de felicidade, de orgulho e emoção em poder dizer aquilo que escreveram, que sentiram, em poderem expressar suas vozes.

Nenhum aluno se queixou sobre a apreciação que os jurados e a plateia fizeram de suas poesias, nem mesmo os alunos que não venceram. Conforme as respostas à questão número quatro, todos acharam um bom julgamento, na

medida em que as pessoas emitiram suas opiniões e estas devem ser respeitadas. Acreditamos que essas respostas devem-se ao fato de sempre frisarmos que no *slam* quem ganha é a poesia, apesar de saírem alguns vencedores, uma vez que é uma oportunidade dos poetas divulgarem os seus trabalhos, ao mesmo tempo em que podem apreciar o trabalho de seus pares. Outra possibilidade pode ter sido a tentativa dos alunos em serem mais polidos em suas respostas escritas, de dizer o que seria mais politicamente correto, contudo, não notamos muita divergência de opiniões nas conversas que tivemos informalmente.

Na última questão, pedimos que eles tentassem explicar porque escolheram tais temáticas para o desenvolvimento de suas poesias⁵³. Algumas poetas optaram por uma temática de denúncia social, de fatos ou ocorrências que observam e/ou vivenciam no cotidiano, como, por exemplo, a aluna T., que optou por falar sobre bullying e justificou: “eu escolhi porque essa pessoa sofre muito com o preconceito então foi muito bom falar sobre isso”. No caso, o preconceito que ela relata não acontece com ela, uma menina negra, mas com o colega, que sofre bullying, porque as pessoas acreditam que ele seja homossexual.

Já a aluna Sa., denuncia a brutalidade, o racismo e a falsidade porque, segundo ela, são os fatos “que mais acontece[m] no mundo”. Assim como a aluna C., que relatou o grande número de adolescentes grávidas, de fato, uma realidade do contexto social de nossa escola.

Outros pontos muito explorados pelos jovens foram: a amizade, principalmente com os colegas da sala, a rotina da própria vida, com muitas poesias sobre os sítios em que moram e, também, duas poesias com discurso religioso, todas do poeta K.

Diante da pluralidade de temáticas descritas pelos jovens poetas, muitas delas com forte crítica social, observaremos, na próxima seção, essa subjetividade empregada nos textos poéticos, assim como a ocorrência das muitas vozes nos textos.

5.2 A subjetividade no texto

⁵³ Aprofundaremos essas questões sobre temática na próxima seção.

Nesta seção, analisamos os vinte e um⁵⁴ poemas dos jovens poetas, a fim de compreender como estes fizeram uso da escrita poética para demonstrar as suas vozes, assim como verificar a interferência de outras vozes em seus discursos, sob a ótica da análise dialético-dialógica do discurso, promulgada pelas ideias do círculo de Bakhtin.

Em nossa análise, privilegiamos a experiência estética, de forma que concebemos o texto literário como espaço de livre expressão e de elaboração subjetiva, o que pode proporcionar ao sujeito que fala um ambiente propício para a explicitação de suas idiossincrasias individuais, em detrimento do processo de silenciamento, tão explorado por nós nesta pesquisa.

É importante destacar que a apreciação que fizemos dos enunciados dos alunos, ainda que demarcada pelos aspectos textuais, revelam nosso próprio recorte axiológico, de forma que a obra de arte efetiva-se não somente pelo o que seu criador concebe, mas pela leitura que o espectador dela desenvolve, sendo este último parte constituinte da obra, conforme o que diz Voloshinov, em *Discurso na vida e discurso na arte*. Assim, outros sujeitos, em contextos valorativos distintos, poderiam, talvez, destacar outros elementos do texto que aqui, por hora, não evidenciamos.

O recorte axiológico da realidade histórico-social, desenvolvido pelos jovens poetas, no desenvolvimento das atividades aqui propostas, expressou-se, segundo Bakhtin (2011), por meio de enunciados concretos, construídos por meio da interação com o outro, seja com seus pares, com quem puderam trocar ideias e experiências, seja referindo-se a um outro subjetivo⁵⁵, com quem os indivíduos dialogam, respondendo a discursos e valorações veiculados na realidade social que os circundam.

Os enunciados construídos pelos alunos estabeleceram-se por meio de um gênero discursivo específico, o *poetry slam*, e que, portanto, revelaram uma

⁵⁴ Nossa pesquisa contou com a participação de onze alunos. As atividades foram direcionadas de modo que cada estudante escrevesse, no mínimo, dois poemas. Se assim fosse, contaríamos, ao final, com a soma de vinte e dois textos. Entretanto, nem todos os alunos escreveram duas poesias e, apesar de termos um corpus de vinte e um textos, isso se deve ao fato de que uma aluna demonstrou interesse em escrever um número maior de poemas. Desse modo, todos os poemas escritos ao longo das atividades foram utilizados por nós nesta análise.

⁵⁵ Referimo-nos à noção de outro subjetivo para expressar a ideia das diferentes vozes e discursos que, de alguma forma, refletem e refratam no sujeito, alterando-o e ativando-o a desenvolver atos responsivos.

construção composicional que lhe é característica, o que também procuramos observar: como forma, conteúdo e estilo foram empregados pelos jovens poetas, ressaltando-se o fato de que a análise do estilo pressupõe a observação de uma recorrência nos artefatos do artista. Como aqui contamos apenas com poucos poemas de cada autor, a análise de estilo torna-se deficitária, ainda que possamos perceber alguns traços dessa natureza.

O objetivo central de nossa pesquisa era criar um espaço em que os jovens pudessem expressar seus discursos, no interior da escola, por meio do *slam*. Dessa forma, não desenvolvemos um trabalho a priori com a poesia, de forma que os alunos fizeram uso desse gênero de acordo com o que já conheciam.

Essa opção, em não desenvolver oficinas de poesia antes da escrita para a batalha, deu-se por duas razões. Primeiramente, porque nossa intenção não era a de formar exímios escritores de poesia, com métricas, rimas e ritmos perfeitos (por isso a opção pelo *poetry slam*, que prioriza uma poética mais solta), nosso intuito era verificar como os estudantes reagiriam quando colocados em uma situação em que pudessem expressar-se livremente. O que diriam? Como? Quais temáticas utilizariam? Em segundo lugar, porque o ensino de poesia, de acordo com o que observamos, sempre esteve associado às imitações, paráfrases e paródias de poetas renomados, o que, a nosso ver, limita a construção autoral dos alunos, que não são, na maioria das vezes, reconhecidos pela escola como sujeitos autores.

Diante disso, mesmo que observando os elementos de forma e estilo, o foco de nossa análise acaba recaindo sobre as temáticas escolhidas pelos poetas para desenvolverem seus textos. Observando-se o conteúdo, portanto, pudemos verificar pelo menos sete grandes temas: 1) natureza e proteção ambiental; 2) amizade; 3) gravidez e abandono infantil; 4) discurso religioso de cunho moralista; 5) a vida no sítio, família e rotina; 6) amor; 7) e o que chamaremos aqui de “decadência do mundo”, que engloba temas como fofoca, feminismo, machismo, bullying, homofobia, racismo e violência.

Conforme já relatamos anteriormente, a natureza dos conteúdos escolhidos pelos jovens poetas muito nos surpreendeu. Por uma ingenuidade enquanto profissional e pesquisadora ou por subestimar a capacidade dos estudantes em problematizar acerca de elementos tão importantes da realidade

social que nos rodeia, esperávamos que as temáticas interpretadas por eles fossem amenas, explicitando “certa pureza da infância”. Os resultados, no entanto, nos evidenciam que nossos alunos estão preparados para lidar com temas polêmicos, ou ainda mais, é sobre isso que também querem falar. Juntamente com amor, amizades, suas rotinas de vida, também querem/precisam dizer sobre as preocupações que os assolam na vida, como o preconceito e a violência que sofrem, por exemplo.

Começamos com o primeiro grupo temático, sobre a natureza e proteção ambiental, que se constitui em dois poemas, escritos por duas poetisas. Pensar a respeito da natureza, para alunos que moram no campo, talvez seja pensar sobre seu próprio cotidiano.

O primeiro poema intitulado “A natureza”⁵⁶, por L.⁵⁷, contém cinco estrofes, todas com quatro versos cada. O poema evidencia que amar a natureza é ter carinho pelas plantas e animais e, diante disso, traz retratos de como a natureza se configura (estrofes 1, 2 e 3).

Na quarta estrofe, o eu-lírico demonstra que o homem, ao invés de amar a natureza, a destrói, por meio de queimadas e desmatamentos, trazendo sofrimento aos animais. Os verbos no gerúndio, como em: “Pássaros cantando⁵⁸ (v. 5) / O vento balançando (v. 6) / os insetos se escondendo (v. 11) / O homem a destruindo (v. 13)”, revelam a continuidade dessas ações, do cotidiano da natureza e o homem, com sua destruição, ajudando a compor este cenário.

Diante desse quadro, na quinta e última estrofe, o verbo muda para o modo imperativo: “Valorize a natureza” (v. 17), em que o eu-lírico conclama a uma ruptura com essa rotina de destruição, pedindo que se dê mais valor aos recursos naturais.

Percebe-se no poema a presença de um discurso de preservação ambiental, muito veiculado pelos meios de comunicação e até mesmo pela escola. Um discurso de pouca reflexão, que culpabiliza os indivíduos comuns pela poluição e destruição dos recursos naturais, esquecendo-se de que são as grandes indústrias as principais responsáveis pela degradação ambiental.

⁵⁶ Vide o poema na íntegra, na página 134, da seção Anexos.

⁵⁷ Todos os poemas que compõem nossa análise encontram-se, na íntegra, na seção Anexos, ao final desta dissertação.

⁵⁸ Grifos nossos.

O segundo poema dessa categoria chama-se “O amor com animais e amigas para sempre”⁵⁹, de M. E. É um texto que contém quatro estrofes, com versos livres e poderia também compor outras categorias de textos por nós aqui definidas, por sua temática variada.

As duas primeiras estrofes denotam a presença de um “deus”, que aparece com grafia em minúscula, não sabemos se de maneira intencional ou por descuido, uma vez que esse é um desvio muito comum aos alunos do 6º. ano.

Esse “deus”, responsável pela criação dos seres vivos, dos animais e dos homens, é a força que os permite viver e conviver e que torna os animais companhias para os indivíduos. Isso, a nosso ver, pode ser uma referência direta ao discurso bíblico que, em Gênesis, narra a relação intrínseca de criação do homem e dos animais, estes servindo de companhia ao homem, até a criação de Eva, de acordo com a narrativa da gênese da Terra e da humanidade, sob uma perspectiva judaico-cristã. Se sob esse viés, a palavra “deus” grafar-se-ia com letra maiúscula.

Apesar de no corpo do texto não haver muita referência a “melhor amiga”, o título sugere que os laços de amizade entre essa pessoa, em específico, e os animais, sejam seus únicos elos de afetividade. Quando entendemos o contexto histórico-social em que este poema foi construído, conseguimos observar melhor as suas referências.

A aluna M. E., autora deste poema, vem de uma família muito desestruturada e, por algum motivo, teve que morar com a avó, longe dos pais. Esta já foi denunciada ao conselho tutelar, pois, quando doente, “obrigou” a neta a desenvolver quase todos os trabalhos do sítio. Em sala de aula, M. E. é muito tímida e interage mais com uma única amiga, que senta ao seu lado. Acreditamos, portanto, que evidenciar o amor por sua amiga e pelos animais pode revelar que esses são os poucos contatos afetivos que a jovem poeta tem acesso e que estão sempre por perto: “Nos dias frios, ou quentes” (v. 8).

Na última estrofe, há a revelação de uma apreensão com o futuro profissional, que pode ser visto como um discurso recorrente em nossa sociedade, do “o que você vai ser quando crescer?”, mas que, neste caso,

⁵⁹ Vide o poema na íntegra, na página 146, da seção Anexos.

acreditamos revelar também uma preocupação em poder cuidar de si mesma, já que, como criança isso não é possível, demonstrado em: “Mas ainda somos crianças / e não podemos trabalhar (...)” (v. 12 e 13).

Com a idade, surge a esperança de uma emancipação profissional, mas nem tanto emocional, uma vez que a melhor amiga, seu elo de afetividade, estará com ela, cuidando dos animais, seu outro ponto de afeto. Como em: “Minha amiga quer ser / veterinária, e eu também” (v. 10 e 11).

Os dois poemas, intitulados “A amizade”, foram escritos por duas jovens poetisas e configuram nossa segunda categoria temática.

O primeiro deles, da poeta G.⁶⁰, possui três estrofes e, apesar do tom um tanto infantilizado, demonstra certa preocupação com o acabamento estético, na configuração de algumas rimas, como na segunda estrofe:

“Nós brincamos é legal A
 Pois é muito radical. A
 Na escola é zueira B
 É muita brincadeira”. B
 (v. 3, 4, 5 e 6)

O interessante deste texto é perceber que, na visão do eu-lírico, a escola configura-se como um espaço de amizade e socialização (como podemos observar na estrofe acima). É ali que os laços de amizade mais profundos, seja das crianças ou dos jovens, desenvolvem-se, como no poema anterior, que também falava de amizade.

A escola é vista, portanto, como um espaço em que os relacionamentos sociais desenvolvem-se, como uma extensão do espaço de aprendizagem familiar, como quando o eu-lírico compara o amigo a um irmão (na última estrofe), cujo convívio é preciso aprender. Tudo isso, permeado pelo ambiente escolar, que é o cenário em que a amizade acontece, conforme o verso cinco.

No segundo poema, escrito por C.⁶¹, a amizade também é vista como um exercício de relacionamento, de convívio social.

⁶⁰ Vide o poema na íntegra, na página 138, da seção Anexos.

⁶¹ Vide o poema na íntegra, na página 135, da seção Anexos.

O poema possui duas estrofes, com quatro versos cada, estes livres. Na primeira, o eu-lírico evidencia as dificuldades em conviver com o outro, apesar dos laços afetivos e da presença cotidiana que um amigo pode proporcionar. Tal dificuldade em lidar com os sentimentos é própria dos indivíduos, contudo, ganha grande extensão no período da pré-adolescência.

Na segunda estrofe, o eu-lírico aponta para a fugacidade do tempo e para a inevitável efemeridade das relações. Portanto, conclama, em tempo, que as diferenças sejam diminuídas e que a amizade prevaleça.

Já o poema “A gravidez na adolescência”⁶², também escrito pela poeta C., possui três estrofes, também com quatro versos cada e sem rimas. Comparando-se suas duas criações artísticas, podemos salientar um traço estilístico que lhe é recorrente. Seus poemas apontam, no início do texto, para questões conflitantes, como as brigas entre amigos, no primeiro poema, e a gravidez na adolescência, no segundo, encerrando-os sempre com uma propositiva moralizante, marcada pelos verbos no imperativo, pretendendo fazer com que o leitor rompa com o que foi, até ali, exposto nos poemas.

A temática da gravidez na adolescência, episódio muito recorrente em nossa comunidade escolar, é retratada pelo eu-lírico por um juízo de valor, o de que ter filhos muito jovem deve ser evitado, já que, isso impediria a possibilidade de se aproveitar a vida, como em: “Em vez de engravidar / Curte a vida!” (v. 3 e 4).

Percebe-se, ao longo do poema, um discurso sexista, de que a responsabilidade por uma gravidez (indesejada, nesse caso) seria da mulher, evidenciado no poema por meio da expressão “ganhar nenê” (v. 7), atributo ligado às jovens meninas, que abandonariam seus bebês após darem à luz: “Se não depois que ganha nenê / Larga a criança jogada” (v. 7 e 8).

No verso dez, esse juízo de valor com relação à mulher torna-se mais explícito com a expressão: “Quem fez coisa errada foi você”; à menina jovem que ousa contrariar um discurso moralista de que não se deve fazer sexo antes do casamento e que, ainda por cima, concebe uma criança que não tem condições de cuidar; essa mulher que condena a si mesma e a sua criança. É

⁶² Vide o poema na íntegra, na página 135, da seção Anexos.

como se depois de gerar um filho, fora dos padrões sociais estabelecidos como “corretos”, não restassem outras alternativas à mulher.

Em nenhum momento dessa problematização, é atribuído ao homem, pai da criança, qualquer tipo de responsabilidade. É a mulher que engravida, tem sua juventude interrompida e que abandona seu filho à mercê da boa sorte.

Outra leitura que podemos fazer é a de que, apesar de explicitar uma visão sexista de mundo, a criação deste poema pode ter sido fundamentada nas experiências sociais que circundam nossas jovens meninas. De fato, o sexismo não é apenas um discurso, muitas meninas percebem-se sozinhas ao engravidarem e mais solitárias ainda quando os cuidados com o bebê se fazem necessários. Talvez se pensarmos na mulher da periferia esse cenário não seja tão utópico, mesmo que no poema ele tenha sido pintado com cores muito deterministas.

Pensar na construção de textos poéticos é pensar na construção de sentidos que as palavras podem arquitetar. Cada signo dentro da poesia carrega consigo uma carga ideológica, como todo signo, que pode ser estética, moral, religiosa etc. A realidade determina o signo, que por sua vez, reflete e refrata a realidade em um eterno movimento de transformação dialética. Além disso, o signo reflete e refrata o sujeito que o engendra (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006).

O sujeito, portanto, organiza os seus discursos de maneira responsiva e responsável, com relação à figura do outro, de maneira que o que e como escolhe dizer diz muito sobre si mesmo. Dessa forma, entendemos que a maneira como os jovens poetas organizaram seus discursos em suas poesias diz muito sobre o que são enquanto sujeitos.

O texto “Confie em deus”⁶³, do poeta K., revela-se com uma carga ideológica explicitamente de cunho religioso e moralista. O poema de três estrofes, de tom narrativo, dialoga esteticamente com as parábolas bíblicas que, por meio de histórias narrativas, conclamavam os indivíduos a uma mudança de vida.

⁶³ Vide o poema na íntegra, na página 136, da seção Anexos.

O apelo do discurso moralista já se apresenta logo no primeiro verso, por meio da conjunção alternativa “senão”, que dá ao texto um tom impositivo: “Confie em deus ou senão”. O sujeito é interpelado a crer em “deus” (grafado com letra minúscula, assim como “jesus”, no verso três, provavelmente, por um desvio ortográfico, conforme já discutimos na análise sobre o poema “O amor com animais e amigas para sempre”), caso contrário, será levado “ao inferno”, por meio da “serpente do inferno” (segunda estrofe).

A analogia, utilizada para o convencimento do leitor, trata de um jovem que: “Vivia na putaria fumava drogas” (v. 4), jovem como o público a que se destina o texto, uma vez que o poema foi escrito para ser declamado no *slam*, no ambiente escolar. Acreditamos que essa escolha, portanto, não é gratuita, antes, tem a intenção de promover uma identificação com o leitor. O termo repete-se duas vezes ao longo do texto: “Acontece o que aconteceu com um jovem” (v. 2) e depois em “Isso aconteceu com um jovem” (v. 5).

É por meio de um discurso atemorizante que o eu-lírico tenta convencer o leitor a seguir a “linha de jesus”, declarando que o corpo pode se desfalecer, mas a alma (imortal) sucumbirá às agruras do inferno, que se caracteriza pela “ostentação e putaria” (v. 11).

A maneira como o eu-lírico descreve o inferno remonta a um discurso que se contrapõe abertamente ao discurso proferido pelo universo cultural do funk, formado, em grande maioria, por jovens em cujas músicas há letras com uma apologia à exibição do luxo e à sexualidade, o que, de acordo com o poema, levaria ao inferno.

Os dois últimos versos, que dizem “Mas tem uma segunda chance / tem sim” (v. 13 e 14), retomam a ideia proferida no primeiro verso do texto, qual seja, a de que acreditar em “deus” traria a salvação da alma.

O grupo temático que trata da vida no sítio, da família e da rotina foi, de acordo com nossa divisão, o que apresentou o maior número de textos com mesmo conteúdo, uma vez que os textos do grupo “decadência do mundo” tratam cada um de um assunto específico.

Foram seis textos, todos escritos por meninas, cuja recorrência temática pode ter sido fruto de outra atividade vivenciada na escola. No ano de aplicação de nossa pesquisa (2016), a escola desenvolveu, nas aulas de língua portuguesa, atividades concernentes às Olimpíadas de Língua Portuguesa, que

propunham para o 6º. ano, série de nossos sujeitos de pesquisa, o desenvolvimento de poemas com o tema “O lugar onde moro”, que coaduna com as temáticas escolhidas nos poemas da “categoria” aqui analisada.

Por outro lado, observando-se o nome que os estudantes escolheram para a nomeação de nosso *slam*, *Slam* da Roça, é possível perceber que há no local em que os alunos vivem uma grande força de identificação, de características que ajudam a compor nesses indivíduos aquilo que são, o que eles demonstram ter plena consciência.

Começamos nossa análise pelo poema “No sítio”⁶⁴, da poeta S. É um texto arquitetado em quatro estrofes, todas com quatro versos cada, com um esquema de rimas bem peculiar em que o segundo verso sempre rima com o quarto, em cada estrofe. Como podemos notar em:

“Gosto das coisas boas
Que a vida tem
Gosto de ser feliz
E viver pro bem.”
(v. 1, 2, 3 e 4)

O tom do poema é dado já na primeira estrofe (transcrita acima), em que o eu-lírico diz “gostar das coisas boas da vida”, que já são logo enumeradas nas próximas três estrofes, todas revelando as benesses que o sítio lhe proporciona.

Sejam os animais como “os pássaros no céu” (v. 5) ou “os peixinhos coloridos no rio” (v. 13 e 14) ou o próprio dia a dia no campo, como “o carro que levanta poeira” e que deixa o pai bravo (estrofe 3); tudo isso dá ao eu-lírico uma certa graça na vida, que se expressa na “vontade de dançar” (v. 8) e de admirar “as belezas naturais”, desse lugar tão contagiante (estrofe 4).

Em seu segundo texto, S. utilizou a mesma temática, no poema intitulado “Na minha casa”⁶⁵. O poema, com três estrofes, revela uma estrutura menos elaborada que a anterior, mas apresenta o mesmo esquema de rimas nas segunda e terceira estrofes, como em:

⁶⁴ Vide o poema na íntegra, na página 142, da seção Anexos.

⁶⁵ Vide o poema na íntegra, na página 141, da seção Anexos.

“Tem várias árvores

É bem legal

Ela faz vento

Elas são radical.”

(v. 5, 6, 7 e 8)

Nesse poema, o eu-lírico destaca mais os aspectos vegetais presentes em sua casa, conforme as seguintes escolhas lexicais: “gramas verdes” (v. 2), “O verde é bonito (...)” (v. 4), “Tem várias árvores” (v. 5). Apenas no último verso, o eu-lírico destaca a presença “dos animais”.

Assim como no primeiro poema, a casa rodeada pela vegetação, com presença de animais, torna-se um ambiente “legal, bonito e divertido” (estrofe 1), o que é retomado na última estrofe, explicitado, principalmente, pelo uso do verbo “adorar”, quando se refere ao lugar em que vive.

O mesmo sentimento pode ser conferido ao longo do poema “Na fazenda onde moro”⁶⁶, da escritora L. No texto, o eu-lírico expressa grande satisfação em viver na fazenda, rodeado pela natureza.

A utilização dos verbos no gerúndio revela um cotidiano, uma continuidade de acontecimentos, que associa a natureza ao homem, ambos em harmonia. Como em: “pássaros voando” (v. 3), “E eu curtindo a vida” (v. 4). “Pessoas a paçear / tirando fotos sem parar” (v. 5 e 6), “Pássaros cantando” (v. 7), “e cantarolando” (v. 8). Mesmo recurso utilizado em seu outro poema, aqui já analisado.

Na última estrofe, o eu-lírico aponta mais um elemento importante que configura a paisagem da fazenda: a família. Assim como foi exaltada a natureza do lugar, nas duas primeiras estrofes, na terceira o eu-lírico ressalta que sua família, também um elemento importante dessa paisagem, deve ser amada e valorizada, como o é a natureza.

O que percebemos é que a maioria dos textos que tratam da vida no campo, a descreve como uma vida bucólica e feliz, possivelmente, em contraposição à vida na cidade, em que a natureza praticamente se perdeu.

⁶⁶ Vide o poema na íntegra, na página 136, da seção Anexos.

O texto da poeta G., “Omde moro”⁶⁷, expõe o dia a dia no campo e também revela uma valoração positiva do lugar com o uso dos adjetivos “legal” (v. 1 e 4) e “radical” (v. 2), presentes na primeira estrofe.

É possível notar certo acabamento estético ao longo das três estrofes, com o seguinte esquema de rimas:

Omde moro⁶⁸

Onde morro é legal A

Pois é muito radical A

Quando penso fico louca B

Com muitas coisas legau A

Varios cachorros a sinal A

Quando pasa um avião C

Se escondem de baixo do fogão C

Galinha a canta D

Pintinhos a piar D

Mais mesmo assim amo minha família E

Apesar de achar a vida no sítio “legal”, o eu-lírico mostra que não se trata de uma vida pacata, ao contrário, é um ambiente “radical” e que a deixa “louca” (v. 3). Na sequência, há uma descrição dessa agitação, com “cachorros latindo, escondendo-se embaixo do fogão” (estrofe 2), ‘galinhas cantando” (v. 8) e “pintinhos piando” (v. 9).

O último verso, introduzido pela conjunção adversativa “mas” (grafado “mais”, no poema), indica um sentido de contraposição ao que foi dito até o momento: “mais mesmo assim amo minha família” (v. 10).

⁶⁷ Vide o poema na íntegra, na página 139, da seção Anexos.

⁶⁸ A aluna G. possuía bastante dificuldade de escrita, por isso, acreditamos que os desvios encontrados ao longo de seu texto não foram de maneira intencional. Como optamos em não fazer nenhum tipo de correção nos textos dos alunos, os transcrevemos aqui da maneira como foram elaborados.

O eu-lírico, mesmo em face da agitação do lugar em que mora, fato que o deixa louco, quando pensa sobre o assunto, ainda assim, confessa que ama sua família, de maneira que podemos entender o ambiente em que vive também como uma extensão de sua família.

Inclusive, os dois versos em que o eu-lírico remete aos seus próprios pensamentos sobre o local em que mora, os versos: “Quando penso fico louca” (v. 3) e “mais mesmo assim amo minha família” (v. 10), são os únicos que quebram o esquema de rimas, como se evidenciassem, por meio do texto, esse contraponto.

Já o texto “Meu sítio com minhas amigas”⁶⁹, da poeta M. E., não segue a estrutura básica do poema, com versificação e estrofes. Foi o primeiro texto da aluna nas atividades do projeto, que fez uso da estrutura “convencional” em seu segundo escrito.

Ainda assim, tematicamente, também relata como é a vida em seu sítio, que é “divertido”, seja “sozinha” ou em companhia “da vó e das colegas”. Torna-se mais prazeroso ao lado das amigas, pois podem divertir-se com brincadeiras variadas.

Na sequência, descreve como é essa diversão com cada uma das três amigas, já que, com cada uma, as atividades são personalizadas.

No sítio é o local de receber os amigos, para cozinhar e brincar, é o local de não sentir-se só, ainda que “sozinha” também seja bom.

Finalmente, o último poema dessa categoria: “A minha vida”⁷⁰, da jovem poeta E., que não fala da vida no campo de maneira explícita, como nos demais textos, mas que cita elementos que circundam a vida e a rotina do eu-lírico.

É um poema com duas estrofes, com algumas construções de rima e um verso que parece destoar da estrutura poética, verso três, por ser bem longo.

O texto inicia-se com o eu-lírico demonstrando sua afeição por sua família e por seu lar, o lugar “onde posso ficar” (v. 2). No momento da escrita desse poema, a aluna E. estava passando pelo fim do relacionamento de seus pais, o que talvez pode explicar a escolha por essa temática. Quando analisamos o questionário realizado após a batalha de poesia, a aluna

⁶⁹ Vide o poema na íntegra, na página 145, da seção Anexos.

⁷⁰ Vide o poema na íntegra, na página 138, da seção Anexos.

argumenta que escolheu esses assuntos porque assim “poderia falar um pouco mais de sua vida”.

Ainda que autor-pessoa e autor-criador não sejam a mesma pessoa, sob uma perspectiva bakhtiniana, conforme as discussões realizadas no capítulo teórico, é certo que o contexto de produção de uma obra artística é um dos elementos que compõe sua produção.

Assim, é amando tudo o que tem e o que terá, ou seja, valorizando sua “casa”, seu “lar”, sua “família”, “os animais e as flores”, que o eu-lírico poderá crescer e ser “finalmente, uma pessoa normal” (v. 7).

A maneira como o eu-lírico encerra o texto, evidenciando que só será uma pessoa normal quando crescer e amar aquilo que terá, também pode nos remeter à ideia de que o divórcio dos pais traz a sensação da anormalidade, que só será superada quando ela, já adulta, puder valorizar aquilo que tiver, a sua família.

Os dois únicos poemas com a temática do amor, o “assunto universal” da poesia, foram escritos pela mesma pessoa, o poeta B. O que nos chama muito atenção é o fato de esse tema ser, geralmente, associado pelo senso comum ao universo feminino, e aparecer representado aqui por um menino, gênero que em nossa pesquisa também é minoria, uma vez que contamos com apenas dois garotos.

O primeiro poema, intitulado “Amor”⁷¹, possui quatro estrofes, de quatro versos cada, com versos livres e um bom trabalho com as palavras, principalmente no uso das metáforas. O eu-lírico constrói a imagem do que considera ser o amor utilizando a figura de uma flor, sofrendo a ação das estações do ano.

O amor, essa flor bela, de “pétalas lindas e perfeitas, na primavera” (estrofe 1), perde seu brilho no outono ou quando o amor se acaba: “Como se a auma / do seu corpo saísse” (v. 7 e 8).

Nas terceira e quarta estrofes, o eu-lírico descreve o amor como um ciclo, em que, dor e alegria emergem, cada um a seu momento, como em: “o amor vouta. / para trazer mais alegria. / e um pouco de dor” (v. 14, 15 e 16). Assim, revelando eternos começos e recomeços, o amor apresenta-se como as

⁷¹ Vide o poema na íntegra, na página 137, da seção Anexos.

diferentes fases das estações do ano, retomando a primeira imagem que o texto apresenta.

O segundo poema de B., “Romance”⁷², apresenta-se em duas estrofes, com quatro versos livres cada, e compara o referido sentimento a um animal selvagem, que precisa ser domesticado, até que seja completamente controlado, como podemos perceber nos versos da primeira estrofe:

“O romance é xucro
mas com o tempo você
vai domesticando
depois de um tempo ele já está manso”.
(v. 1, 2, 3 e 4)

As imagens utilizadas para a definição dos vocábulos “amor” e “romance”, empregadas, portanto, nos dois poemas de sua autoria, revelam uma escolha lexical que se baseia, sobretudo, nos elementos da natureza, como: “flor”, “estações do ano”, “animal xucro”. Tais escolhas podem guardar alguma relação com as experiências pessoais vividas pelo jovem poeta, que vive rodeado pelos recursos da natureza, em seu cotidiano no sítio.

Na última estrofe, o eu-lírico menciona a questão do tempo, elemento fundamental para “domar” o romance e conclui dizendo que o modo mais fácil de lidar com o amor é preparar a si mesmo para saber agir quando ele chegar. Conforme: “O segredo é não correr atrás do romance / É cuidar do seu coração para que ele venha até você” (v. 7 e 8).

Os dois versos citados fazem uma referência direta à frase: “O segredo não é correr atrás das borboletas. É cuidar do jardim para que elas venham até você”, atribuída a Mario Quintana⁷³.

Pensando no contexto de produção desse poema, que foi elaborado na sala de jogos de nossa escola, a referência a essa frase pode ter se dado por ocorrência de um grafite nas paredes da sala, cuja frase aparecia.

⁷² Vide o poema na íntegra, na página 137, da seção Anexos.

⁷³ De acordo com nossas pesquisas, esse seria um trecho do poema “Assim falou”, de Mario Quintana, publicado na Revista Isto É, entre o período de 1984 a 1988. No entanto, não encontramos nenhum registro da revista ou de outros livros de Quintana que evidenciassem que o referido texto seria mesmo de sua autoria.

O último grupo temático de poemas, o qual chamamos de “decadência do mundo”, conta com sete textos, sendo cinco deles de uma mesma poeta e dois de outras duas escritoras. Todos são textos que, de alguma forma, denunciam práticas e ações que tornam o mundo um ambiente hostil para certos grupos sociais.

O poema “O *Bullying* Cotidiano”⁷⁴, da aluna E., denuncia o *bullying* como prática abusiva. De acordo com o qualificador que acompanha o termo, “cotidiano”, não se trata de casos isolados de agressão, mas de uma rotina pela qual o eu-lírico passa.

Aliás, observando-se a primeira estrofe, identificamos que o *bullying* a que o eu-lírico se refere é uma prática que atinge a todas as pessoas, impulsionada pela impunidade com que os casos são tratados, pois diz: “não há alguém que possa impedir” (v. 2).

A falta de medidas contra esse tipo de violência é tamanha que, aquele que conseguisse criar uma lei contra o *bullying*, acarretando “alguns anos de cadeia” (v. 5) ao agressor, seria visto por ele como “alguém que quer mudar o mundo” (v. 3).

Na segunda e última estrofe, o eu-lírico procura colocar-se no lugar do agressor e questiona-se se “teria o direito de julgar” (v. 6). Chega à conclusão de que se os algozes estivessem na condição de vítimas, sofrendo na pele o *bullying* (que é cotidiano), as coisas possivelmente seriam diferentes, como demonstra o último verso do texto: “Imagina há eles mesmos! Como seria” (v. 9).

Ainda na segunda estrofe, o eu-lírico declara que tipo de comportamento abusivo vem sofrendo rotineiramente: ser chamada de “puta e vadia” (v. 7).

Conforme já expusemos, a aluna E., autora desse poema, vinha sofrendo com a separação de seus pais e com uma situação envolvendo a mãe nas redes sociais. Em decorrência desses fatos, que repercutiram bastante na cidade e, conseqüentemente, na escola, acreditamos que a ideia do julgamento do outro, explicitados pelos xingamentos, podem ter encontrado no contexto social alguma relação.

⁷⁴ Vide o poema na íntegra, na página 139, da seção Anexos.

Algo semelhante ocorre no poema “Preconceito”⁷⁵, da aluna T., que narra a história de um garoto chamado Kayky, que também sofre com os ataques ocasionados pelo *bullying*. O poema conta com seis estrofes, todas com quatro versos, sem rimas. O tom é de prosa e a construção textual prioriza a exposição do desencadeamento da história.

É possível perceber claramente todos os elementos que compõem a narrativa, ao longo do texto. Já na primeira estrofe, o cenário é delimitado: “a escola David José Luz” (v. 2), assim como o protagonista, “o menino Kayky” (v. 4).

Nas segunda e terceira estrofes, o conflito é evidenciado, Kayky é chamado de “viado e gay” (v. 7 e 8), o que o deixa muito triste, a ponto de “até chorar” (v. 12).

O clímax da história acontece quando o menino denuncia seus agressores na direção da escola, conforme podemos conferir na quarta estrofe.

Ao ser acionada, a diretora conversa com os agressores, que agora já são chamados de “amigos” (v. 17), e os orienta a não mais desenvolverem atos de violência, como xingar, contra o colega. Diante disso, o desfecho da história conta com a solução do conflito inicial, de forma que os alunos deixam de ter atitudes preconceituosas.

A história narrada neste poema pode facilmente ser encontrada em qualquer contexto escolar. Infelizmente, é parte do cotidiano dos alunos serem vítimas ou presenciarem atitudes de violência e preconceito. Diferente do poema “O *Bullying* Cotidiano”, encontra-se aqui uma solução para os fatos narrados, enquanto que, no primeiro caso, os agressores saem impunes. Relata-se, portanto, duas maneiras de lidar com o *bullying*: uma displicente e desinteressada e outra preocupada e prestativa. Tristemente, ambas podem ser vistas dentro da escola.

A aluna Sa. foi a que desenvolveu o maior número de poemas, cinco no total. Todos eles foram classificados por nós como parte integrante da categoria “decadência do mundo”, por expressarem temas que, de alguma forma, apontam para questões que degradam os seres humanos. Essa

⁷⁵ Vide o poema na íntegra, na página 140, da seção Anexos.

concordância temática de seus textos pode demonstrar uma característica de seu estilo.

Começemos nossa análise pelo poema “O mundo”⁷⁶. Um texto curto, de apenas uma estrofe, com seis versos livres, que denunciam as mazelas da humanidade.

O primeiro e segundo versos dão um tom irônico ao texto, uma vez que, o que é afirmado no primeiro verso: “O mundo é um lugar feliz e tem igualdade”, é logo desdito no segundo verso: “(SQN)”. Fazendo uso do recurso de abreviação, uma forma de escrita muito comum na internet e nas redes sociais, o eu-lírico contradiz o conteúdo do que antes havia sido dito, já que, a expressão “SQN” significa “só que não”.

O uso do “só que não” tem-se mostrado muito comum atualmente e tem despertado atenção por parte dos linguistas, por tratar-se de uma nova expressão que revela contraste. Percebe-se que o uso do termo aparece no texto entre parênteses e em um verso deslocado da primeira proposição, o que aumenta a pausa e a carga de ironia.

Os versos que aparecem na sequência continuam a contrariar a ideia de que o mundo é um lugar feliz e de igualdade, antes, denunciam que vivemos em um lugar de “guerra, tristeza e desigualdade” (v. 4), de forma que o eu-lírico só enxerga um mundo que “está perdido” (v. 5).

No entanto, mesmo diante de um cenário tão caótico, o eu-lírico guarda certa perspectiva de mudança, mesmo que pequena, de que o mundo possa ser salvo. Sua esperança reside na figura de “um homem de deus” (v. 5 e 6) que poderia mudar esse contexto tão degradante.

Essa ideia de que um único homem pode trazer a redenção da humanidade assemelha-se muito às concepções do discurso cristão, que espera, na figura do messias, uma transformação da realidade histórico-social.

Já em seu próximo texto, intitulado “Racismo”⁷⁷, a poeta Sa. aborda o tema do preconceito étnico-racial. Apesar de também ser um poema curto, com apenas uma estrofe e sete versos, carrega uma mensagem bem contundente.

Logo nos primeiros versos, o eu-lírico já descaracteriza qualquer argumento racista, dizendo que o que deve ser observado no ser humano não

⁷⁶ Vide o poema na íntegra, na página 143, da seção Anexos.

⁷⁷ Vide o poema na íntegra, na página 142, da seção Anexos.

é a cor, mas sua dignidade, como em: “Não importa se é negro, amarelo ou branco / Importa é ter dignidade” (v. 1 e 2).

Nos versos que seguem, o eu-lírico aponta quem é o agente propagador do racismo, “o branquinho e riquinho” (v. 3). A partir desse diagnóstico, evidencia-se que o racismo em nossa sociedade não é apenas uma questão de melanina, mas também uma questão de classe. No texto, não é todo branco que se revela racista, mas o branco rico. Há, de certa forma, uma identificação entre o negro e o branco pobre, ambas partes da mesma faceta na estratificação social, se consideramos que 70% dos pobres no Brasil são de origem negra.

Apesar de serem brancos e ricos e estarem no topo, portanto, da pirâmide social brasileira, os racistas são qualificados pelo eu-lírico como “trastes” (v. 5), revelando que não possuem valor, já que não têm “dignidade”, como apontado no início do texto.

Aos agressores, por fim, é vedado o direito à fala, para quem o eu-lírico diz: “CALE ESSA BOCA!!!” (v. 7). Utilizando letras em caixa alta, recurso que indica a elevação da voz na internet (de novo a utilização desse recurso), o eu-lírico nega o discurso que é utilizado para atacar ao outro.

O texto “Fofoca”⁷⁸, por sua vez, denuncia a falsidade e a falta de verdade nas relações sociais. Seguindo a mesma construção estético-textual dos dois primeiros textos analisados, este poema também possui uma única estrofe, com dez versos livres.

O eu-lírico conceitua o fofoqueiro como aquele que “não fala na cara” e usa o conceito popular “falsiane” (v. 2) para denominar aquela pessoa que finge ser amiga das outras. O referido termo é uma gíria, muito empregada nas letras de música do funk e é um atributo estritamente feminino, uma vez que o vocábulo é a fusão da palavra “falsa” com o sufixo “ane”, que designa, em nossa língua, muitos nomes femininos, como “Fabiane”, por exemplo.

Atribuir à mulher a característica de pouca confiabilidade reforça, no imaginário popular, que as figuras masculinas é que denotam segurança, constância e honestidade. Essa visão um tanto machista, que enquadra as mulheres em estereótipos bem precisos (como falar demais, não ser verdadeira

⁷⁸ Vide o poema na íntegra, na página 143, da seção Anexos.

etc.), também aparecerá em outros textos da escritora, os quais analisaremos na sequência.

O eu-lírico conclui explicitando que o objetivo do texto é “(...) desmascarar / as pessoas falsas daqui desse lugar” (v. 8 e 9), mas sem citar nomes ou apontar diretamente para as pessoas falsas, quase que como alertando para o fato de não ser facilmente enganado, já que, nos versos anteriores, explicita que “sabe quem são as verdadeiras amigas” (v. 5) e que vai “deixar vocês pensar / Se ainda quer fingir de amigas” (v. 6 e 7). Assim, da mesma forma que a mulher é mostrada como astuta, por tentar enganar os outros, também o é por não poder ser iludida tão facilmente.

No próximo texto de nossa análise “O feminismo”⁷⁹, o eu-lírico posiciona-se claramente a respeito desse assunto e apresenta uma visão da mulher que dialoga muito com o que verificamos no poema anterior “Fofoca”.

Ao longo de suas quatro estrofes, observamos um discurso baseado no senso comum a respeito do feminismo, em que o eu-lírico não consegue conceber a imagem de uma mulher que “protesta”, “guerreia”, “se rebela” (estrofe 1) contra o machismo, revelando que a “mulher feminista” ameaça o estereótipo de que as figuras femininas devem ser pacatas, delicadas e submissas.

Na segunda estrofe, o eu-lírico questiona as reivindicações feministas argumentando que são as próprias mulheres que criam as situações em que são desrespeitadas e cita as “garotas de programa” (v. 6), como um exemplo disso. Essa fala de culpabilização da vítima é muito recorrente em nossa sociedade e ajuda a calcificar os ideais machistas.

Uma mulher sem direitos e que “se ferra” (v. 8), ao tentar cuidar de suas reivindicações, quando luta contra o que está estabelecido, enraizado na cultura popular, é o que o eu-lírico aponta na terceira estrofe.

Para as mulheres feministas, fica a propositiva da última estrofe: não aventurar-se pelos caminhos da guerra e das vãs reivindicações, antes, procurar “na paz” (v. 10) e “no amor” (v. 12) a trilha para seguir, sem o cultivo “da raiva” (v. 11).

⁷⁹ Vide o poema na íntegra, na página 144, da seção Anexos.

O último texto da jovem poeta Sa., também o último dos vinte e dois poemas que buscamos analisar ao longo desta seção, chama-se “Brutalidade”⁸⁰. Ao longo de suas quatro estrofes e de seus quinze versos, o eu-lírico mostra a violência como uma questão de poder.

Já na primeira estrofe, evidencia-se que aquele que se considera em uma situação de superioridade perante o outro é que se vê com direito de agredi-lo a qualquer momento: “Tem pessoas que explodi por qualquer / Coisa! acha tem o rei na barricha[ga]” (v. 3 e 4).

Há, na segunda estrofe, a figura de um interlocutor, “você” (v. 5), que acredita que a conscientização contra a violência seja relevante. A esse indivíduo, o eu-lírico diz que agir é o que realmente importa. Explicitar a violência sofrida só é relevante quando feita às autoridades competentes, isso porque “as pessoas não fazem nada” (v. 9), ideia frisada novamente no verso onze: “Mas fazer que é bom nada”.

Ninguém age contra a violência. Diante dessa constatação, revelada ao longo da terceira estrofe, o eu-lírico revolta-se e propõe que se faça justiça com as próprias mãos, como em: “Tem é que matar” (v. 13).

É somente na última estrofe que o eu-lírico revela a que tipo de brutalidade se refere: a violência contra a mulher. No entanto, mesmo denunciando os atos de agressão, o eu-lírico atribui a algumas mulheres a responsabilidade por serem agredidas, assim como o que verificamos no poema anterior. Se existem “mulheres que gostam de apanhar” (v. 15), a violência contra elas estaria justificada.

O contexto social em que nasce esse poema denuncia muito do que a aluna Sa. vivencia em casa e que é rotina também na casa de muitos alunos de nossa escola. Um dia, após tirar uma nota baixa em uma prova de educação física eu a questionei se apenas essa nota a prejudicaria em suas notas finais, já que ela sempre foi uma aluna muito aplicada. Ela disse que estava chorando porque o pai era muito violento e batia nela quando tirava notas baixas, por isso, sempre se esforçava para ser a melhor aluna da sala, como de fato era.

⁸⁰Vide o poema na íntegra, na página 144, da seção Anexos.

Em outra situação, em uma premiação aos alunos destaques do bimestre, uma prática da escola, apenas a mãe da aluna compareceu e disse que o padrasto de Sa. (ela nunca havia dito que ele não era seu pai biológico) tinha ficado no bar. A mãe demonstrou preocupação, já que moravam no sítio e ela não dirigia para levá-los para casa e também mencionou que ele ficava agressivo demais quando bebia.

É possível que a violência relatada no poema “Brutalidade” reflita, de alguma forma, essas situações sofridas por Sa., que as observa passarem impunes e sem nenhuma atitude efetiva da mãe.

Percebe-se nesse poema a presença de duas vozes sociais, de dois discursos, conflitantes entre si. De um lado, a que defende que a brutalidade é uma “coisa fora do normal” (v. 2), que precisa ser denunciada para ser combatida, e, de outro, a visão de que violência se combate com mais violência, de que é preciso matar (v. 13) os agressores das mulheres, ainda que elas mesmas sejam responsáveis pela agressão de que são vítimas.

Ainda que demarcados no poema por meio da voz de um único eu-lírico, existe no poema “Brutalidade” a ocorrência de duas vozes, neste caso, vozes conflitantes, que se refratam, marcadas pelo conflito e pela discordância. A ideia de duas vozes ecoando dentro da poesia discorda do que é defendido por Tezza (2014) que, a partir da leitura que faz das obras do círculo de Bakhtin, concebe que o plurilinguismo, empregado dialogicamente, não se aplicaria à poesia, de forma que esta seria a expressão de uma arte monológica. A partir do que analisamos no texto em questão, acreditamos que o texto poético, assim como qualquer outro, possui uma natureza dialógica, marcada no tempo e no espaço sócio-histórico.

Esse poema demonstra as relações linguísticas vivas e dinâmicas, que permeiam a vida do sujeito do discurso, que é bombardeado por ideologias das diferentes ordens: política, religiosa, etc., e que interferem na produção de seus enunciados, quase que como numa colcha de retalhos, em que a ideologia do indivíduo é perpassada pelas visões de mundo destes diferentes discursos.

Reportando-nos a Melo (2016), que concebe o conceito de voz social em Bakhtin como um ponto de vista, que se desenvolve por meio dos processos dialógicos, marcados no tempo e no espaço e calcados no princípio da alteridade, entendendo a voz social como elemento constitutivo do

plurilinguismo, não podemos conceber, nesta poesia, neste caso, que ela expresse uma visão monológica de mundo. Existem duas vozes ali presentes, concomitantes e conflitantes, conforme já evidenciamos.

A partir da análise que desenvolvemos dos vinte e um poemas realizados pelos jovens poetas, pudemos verificar que seus enunciados artísticos refletem valorações sociais, extraídas da realidade concreta que os cerca e, transpostas no ato artístico, refletem e refratam esses valores, gerando novos, de acordo com o que Bakhtin explicita.

Assim, os alunos, no ato de construção de seus poemas, deslocam as diversas vozes sociais que os permeiam, enquanto sujeitos autores e as desenvolvem com um acabamento estético. Pudemos observar que, a partir dos recortes axiológicos promovidos pelos estudantes, diferentes valores foram refletidos e refratados em suas poesias, tais como posicionamentos acerca da mulher, da violência, da degradação do mundo, do amor e amizade, racismo e preconceito, o discurso religioso, gravidez na adolescência e a vida no campo.

O discurso proferido pelos jovens poetas, por meio de suas poesias, surge como resposta a todas as suas outras experiências, com diferentes sujeitos, em diferentes campos de atuação e que geram valorações distintas, que puderam se materializar por meio de uma poética de resistência, da poética do *poetry slam*.

5.3 O *poetry slam* na escola: poética de resistência!

A partir do que pontuamos nos itens anteriores, é possível afirmar que a experiência de uma escrita autoral de poesias proporcionou aos jovens poetas a oportunidade de expressarem seus discursos, demarcando-se enquanto sujeitos autores e revelando suas ideologias.

Ao debruçarmo-nos sobre seus textos pudemos verificar sob quais discursos refletem e refratam suas valorações de mundo e como respondem a todos esses dizeres pelos quais são perpassados diariamente.

Todo esse processo fez-se possível por meio do contato com a literatura e, portanto, da arte, promovidos pelo *poetry slam*, não como mero pretexto pedagógico, mas como o elo fundamental que consegue ligar o ser humano a ele mesmo e aos diferentes outros que o cercam, atributos do artefato artístico.

Transformar o fazer pedagógico em ações significativas dentro do ambiente escolar, demonstrou-se, no entanto, um ato de resistência, com toda a complexidade de significações que o termo pode abarcar.

De acordo com o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa *online*, o termo resistência, dentre outras significações, pode designar 1) oposição, reação, recusa de submissão à vontade de outrem e 2) a qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo. Sob esse aspecto, traçamos um paralelo entre estes dois significados do termo, no sentido de não aceito e no sentido de existir à força, à realidade que se delineou ao longo de nossa pesquisa, dando destaque para três pontos fundamentais: (i) a resistência de um modelo de educação; (ii) a resistência da instituição escolar e (iii) a (R)EXISTÊNCIA da poesia na escola.

Quanto à resistência de um modelo de educação, destacamos a maneira como o ensino de língua portuguesa está arquitetado, pensando na realidade do ensino público paulista⁸¹, que se ocupa no trabalho com os gêneros discursivos/textuais apenas aos seus aspectos estruturais ou formais e que não prioriza a voz do aluno, que pouco é considerado como um sujeito do discurso, um sujeito autor.

Quando nos atemos ao ensino do gênero poético⁸², observamos a falta de uma proposta de ensino efetivo sobre poesia, que inicialmente acreditávamos dar-se somente no 6º. ano, mas que se mostrou ser uma lacuna que perpassa o ensino fundamental inteiro, de forma que o ensino de poesia aparece na grade curricular apenas no ensino médio.

A resistência, nesse caso, confere-se a um sistema de ensino que é planejado para negar o contato com a arte e com um ensino libertário, voltado à formação da cidadania.

A resistência da instituição escolar refere-se ao preconceito linguístico, marcadamente assumido pela direção da escola, assim como a falta de apoio e incentivo para o desenvolvimento da pesquisa e o não acompanhamento pedagógico sobre as ações desenvolvidas, o que demonstra a falta de interesse pela temática trabalhada e pelo ensino por meio de projetos.

⁸¹ A respeito do ensino de língua portuguesa, observar as discussões desenvolvidas na Introdução.

⁸² Sobre o ensino do gênero poético nas escolas públicas paulistas, observar o capítulo de contextualização.

Essa resistência que faz valer a voz dominante do sistema escolar, perpetua a manutenção do *status quo*, assim como ajuda a acentuar as disparidades sociais, já tão latentes em nossa sociedade.

Diante disso, o trabalho com o *poetry slam*, desenvolvido ao longo de nossa pesquisa, revela-se não como redentora dos problemas aqui apontados, mas como um ato de resistência, que procura responder aos atos desse outro que é o sistema de educação e de seus mantenedores, promovendo pequenas e significativas fissuras ao estabelecido, assim como se mostra como uma (r)existência da poesia na escola, na medida em que traz de volta esse gênero ao contexto escolar e ao cotidiano de nossos alunos.

Por fim, apesar de todas as resistências citadas, a poesia aconteceu e se fez presente tanto na vida dos alunos, quanto em nossa vida de pesquisadora e profissional da educação (em nosso ambiente de trabalho e não só pessoalmente) e também na instituição escolar.

Constatamos que o importante e necessário é tomar os espaços da escola de assalto (em uma referência direta à linguagem utilizada no *slam*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de gêneros discursivos na escola, como vimos, tem se restringido basicamente aos aspectos formais e estruturais do texto, promovendo um ensino que desconsidera os elementos comunicativos e interacionais, função primordial dos gêneros do discurso.

Este ensino prescritivo e mecânico obstrui a construção de um conhecimento pautado nas relações entre o objeto de estudo e o outro, dentro do ambiente escolar (BEZERRA, 2010), contribuindo para o desenvolvimento de uma língua(gem) estritamente monológica, à medida que sua capacidade de interação social torna-se muito enfraquecida.

Os sujeitos que compõem o processo de ensino-aprendizagem, todavia, não são passivos, respondem valorativamente com relação ao sistema e ao outro, aos diferentes discursos e ideologias que os cercam e não podem, portanto, serem considerados pelo sistema educacional como meros receptáculos, em que são depositados conhecimentos estanques.

Nota-se, a partir desse contexto, um embate de vozes, entre a tradição escolar, definida como esse ensino monológico, e as falas dos estudantes, que tentam emergir frente ao silenciamento que lhes é imposto. Esse confronto, próprio da luta de classes, de acordo com Bakhtin (2006), resulta de um esforço da classe dominante em tornar a linguagem um discurso único, que contempla, portanto, somente sua própria ideologia.

A necessidade de silenciamento do outro configura-se como uma tentativa de abafar um discurso e, portanto, uma ideologia que se mostre ameaçadora da ordem e dos padrões sociais já estabelecidos. Ao tentar monopolizar os espaços de fala dentro da escola, o sistema de ensino procura, por meio do controle ideológico, uniformizar as maneiras de pensar, assim como impedir que posturas críticas ao modelo de ensino, à qualidade da educação pública paulista e aos diversos problemas encontrados na sociedade, sejam fomentadas nesse espaço.

Em resposta a essa escola que não considera a existência de outras vozes no processo de interação verbo-social, propusemos o que aqui chamamos de um “ensino de resistência”, que tenta romper com o

consequente apagamento da voz dos alunos, por meio da criação de espaços discursivos, no interior do ambiente escolar.

Esse processo, permeado pelo fazer artístico, tornou-se possível, em nosso estudo de caso, por meio do *poetry slam*, que surge como real possibilidade de interação social, proporcionando aos jovens poetas condições de ouvirem a própria voz e de seus pares, por meio de situações reais de criação, circulação e apreciação estética de enunciados.

Por meio da experiência de uma escrita autoral, é possível afirmar que os alunos tiveram a oportunidade de exteriorizar, no contexto escolar, as suas ideologias e visões de mundo, construídas a partir do que refletem e refratam dos diferentes discursos que os rodeiam, sob os quais estão expostos, enquanto sujeitos sociais. Ao analisarmos as poesias dos jovens poetas, evidenciou-se que aquilo que está silenciado, grita quando a poesia aparece.

A partir das análises aqui realizadas, almejou-se evidenciar, sem a intenção de esgotamento, como as diferentes vozes estão presentes nos discursos dos alunos, concretizadas na construção de seus enunciados e também exteriorizadas na materialidade do texto poético. Deparamo-nos com temáticas que ajudam a compor a identidade desses sujeitos, tais como os sítios em que moram, o que gostam de fazer nesses espaços, os fazeres cotidianos, suas crenças, a amizade e o amor com que tratam e são tratados. Mas também observamos denúncias sociais, questões sobre abandono infantil, bullying, violência contra a mulher, racismo, homofobia e machismo.

A maioria dos temas que vieram à tona, por meio dos recortes éticos e estéticos dos jovens poetas, não é prevista dentro do contexto escolar, para a série e idade dos alunos que compõem nosso *corpus*. Logo, os seus discursos evidenciam uma lacuna de discussões, de que nossos alunos são privados, ao mesmo tempo em que fazem emergir um posicionamento crítico com relação à realidade social que os cerca.

Observamos que promover espaços discursivos genuínos aos alunos, dentro do ambiente escolar, esbarra em questões de diversas ordens: na imposição de um conteúdo, material e um fazer pedagógico, pela Secretaria de Educação do Estado, que prioriza um ensino engessado e tecnicista; no preconceito linguístico, promovido por agentes da manutenção da ordem vigente dentro da escola, que dificultam propositivas mais libertadoras de

trabalho. Por fim, na dificuldade própria em se trabalhar com o gênero poético, que, como vimos, não se apresenta nos espaços escolares ou mostra-se envolvido em uma aura de sacralização promovida pela exaltação exacerbada dos cânones.

Apesar desse quadro pouco promissor, conseguimos promover algumas fissuras no estabelecido pelo *status quo*, uma vez que, dialeticamente, é dentro do próprio sistema que se configuram as antíteses, capazes de promover sua transformação.

Nossa pesquisa não visou trazer respostas redentoras frente ao sistema público educacional paulista, outrossim, procurou promover os sujeitos que se constituem, dentre outras formas, também discursivamente. Quando nos debruçamos no que os jovens têm a dizer, dando importância aos seus discursos, os reconhecemos como partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem e contribuímos para a construção de um modelo de ensino dialógico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Daniel Carvalho de. **Poesia de resistência na escola pública: compromisso ético e formação de identidade**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa, 2004.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. **Bakhtin – outros conceitos-chave**. 2. ed., 1ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. Para uma filosofia do ato. Texto completo da edição americana **Toward a Philosophy of the act**. Texas: Editora da Universidade do Texas, 1993. Traduzida por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza (mimeo).
- _____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética** (A teoria do Romance). 6a. edição. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BERALDO, Alda. **Trabalhando com poesia**. vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- BRAIT, B. **Bakhtin – conceitos-chave**. 5. ed. 2ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Bakhtin – outros conceitos-chave**. 2. ed., 1ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p.
- CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, T. G. Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. RBEP – INEP, Brasília, v. 95, n. 241, p. 662-675, set./dez., 2014.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

D'ALVA, R. E. Um microfone na mão e uma idéia na cabeça – o poetry slam entra em cena. **Synergies Brésil**. no. 9, p. 119-126, 2011.

ELIOT, T. S. **De poesia e poetas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. **Bakhtin – conceitos-chave**. 5. ed. 2ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo** – as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, Sandra Aparecida. Tudo cabe nas palavras dos poetas. In: FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. et. al. (org.). **Formação de mediadores de leitura: módulos 3 e 4**. Assis: ANEP, 2015.

FREITAS, M. T. A. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. B. **Círculo de Bakhtin** – pensamento interacional. Série Bakhtin Inclassificável. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

GONÇALVES, J. C. **Humor com dessabor**: uma análise das tiras da Mafalda no contexto escolar. Tese de mestrado. Araraquara: UNESP, 2015. (Mimeo)

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

LOVATO, C. S. Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. **Revista Travessias**. Educação, Cultura, Linguagem e Arte, ed. 04. Disponível em: < e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3172/2500>. Acesso em: 28 jan. 2017.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin – conceitos-chave**. 5. ed. 2ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. **Bakhtin – conceitos-chave**. 5. ed. 2ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTHA, Alice Área Penteado. Literatura infantil: a poesia. In: FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. et. al. (org.). **Formação de mediadores de leitura**: módulos 1 e 2. Assis: ANEP, 2015.

MEDVIÉDEV, P. **Método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2016.

MELO, J. R. B. **Vozes em construção**: dialogismo, bivocalidade polêmica e autoria no diálogo entre *Diário do hospício* e *O cemitério dos vivos*, de Lima Barreto. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP, 2016.

MIRANDA, C. A. **Slams e saraus**: espaços táticos da periferia na cultura urbana. Rio de Janeiro: Intercom, 2015.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Edusp, 2008.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. B. **Círculo de Bakhtin** – teoria inclassificável. Série Bakhtin Inclassificável. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

_____. **Círculo de Bakhtin** – diálogos in possíveis. Série Bakhtin Inclassificável. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Círculo de Bakhtin** – pensamento interacional. Série Bakhtin Inclassificável. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

PAULA, L. de. **O SLA Funk de Fernanda Abreu**. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP, 2003. (Mimeo)

PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. O marxismo no/do Círculo de Bakhtin. **Slovo** – O Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos. Curitiba: Appris, 2011, v.1, p. 79-98.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. revista e ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

PONZIO, A. L. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Encontro de palavras**: o outro no discurso. São Carlos: Pedro e João, 2010.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

SILVA, J. R. R.; MOREIRA, M. E. A.; SÁ, C. A. A. Contribuições de Mikhail Bakhtin para a concepção de linguagem para o ensino de línguas no Brasil. II **Conedu** – Congresso Nacional de Educação, Ed. Realize, 2015. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA6_ID3998_17082015170641.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. **Bakhtin – conceitos-chave**. 5. ed. 2ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014a.

SOBRAL, A. Ético e estético – Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. **Bakhtin – conceitos-chave**. 5. ed. 2ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014b.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STELLA, M. G. P. **A batalha da poesia** – O slam da Guilhermina e os campeonatos de poesia falada em São Paulo. Ponto Urbe [OnLine], 17 | 2015, posto online no dia 15 Dezembro 2015. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/2836>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

TEZZA, C. Poesia. In: BRAIT, B. **Bakhtin – outros conceitos-chave**. 2. ed., 1ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João, 2013.

_____. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. São Paulo: 2014.

VOLOCHINOV, V. **Discurso na vida e discurso na arte**. Mimeo.

WEBGRAFIA

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CARNEVALLI, Rafael. “O outro lado”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P3gzwY-WEC0>> em 16/01/2017>. Acesso em: 16 jan. 2017.

DUARTE, Mel. “Pense Grande”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pLi2Fw3paes>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

QUARESMA, Isaac. Sem título. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=BSUOFerCm3A>>. Acesso em: 17 dez.
2017.

Anexos

ANEXO A – Dados coletados no Estudo de Caso – Poesias dos alunos

09/11/16

A natureza

Amar a natureza
É como ter carinho
pelos animais os
plantas e os vegetais.

Pássaros cantando,
O vento balançando
os ramos dos árvores,
e os animais:

As flores lindas
e cheirosas e
os insetos se escondendo
de seus predadores.

O homem a destruindo
com queimados e
desmatamento tirando
abrigo de vários bichos.

Valorize a natureza,
suas árvores, seus
vegetais e suas
plantas.

2ª Rodada

16 / 11 / 16

A amizade

A amizade é uma cara

A gente discute, briga

Mas no final a gente vira amigo

A gente passa cada momento juntos

A nossa amizade tem que valorizar

Porque não é para sempre que nós

Vamos ficar juntos.

Valorize sua amiga e sua amizade

1ª Rodada

09 / 11 / 16

A gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência

é muito importante

Em vez de engravidar

Surta a vida!

Quando você pegar uma idade

Pouca, pense antes de agir

Se não depois que ganha nome

Dança a criança jogada.

Ela ou ela não tem culpa

Quem fez cara errada foi você.

Depois quem sofre é a criança.

Valorize sua vida.

D

9/11/2016

Cempe em deus

Cempe em deus ou se não
 Aceite o que acontecer com um guerreiro
 Que não estava no limbo do guerreiro
 Vive na putaria fumando drogas

Tudo aconteceu com um guerreiro
 Que sou e não voltar mais
 O corpo morre mas a alma não
 mas o espírito do inferno
 Vem buscar para fazer o que foge
 Deu o inferno

Lo o mundo da (obediência) reputar
 Chamar inferno
 Mas tem uma segunda chance
 Também

16 • 14 • 16

Na fazenda onde mora. ♡

Na fazenda onde mora
 Há arvores altas e bonitas
 Povões no ar
 E eu curtindo a vida.

Pessoas a jogar
 tirando fotos sem parar
 Povões cantando
 e cantarelando.

Eu valorizo os
 cois do mundo
 principalmente a
 minha família.

16/11/16

Amor

O amor é doce
mas com a tempo não
vai domesticando
depois de um tempo ele já é amargo

mas por domesticado
demora um tempo
o segredo é não correr atrás do amor
é deixar ele seu correr porque ele vem até nós

9/11/16

AMOR

O amor é como
pétalas de flor.
que me primeiro.
Tudo lindo e perfeito.

Mas quando chega o inverno.
Tudo se acaba.
como se o amor
do seu corpo sair.

E então ficamos triste
por causa do amor
por isso é tão difícil
tirar toda essa dor

E depois de tanta dor
o amor volta.
para trazer mais alegria.
e um pouco de dor.

09 . 11 . 16

Leti

A amizade

A amizade é universal,
Agente tem amigo e despretado

Mas brencamas é legal.
Pois é muito vaticado.
Na escola é zura
É muita brincadeira.

É assim que amigo é
Como irmão a
Gente ama a
Gente e assim
muito mais é assim.

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

A minha vida

Como minha casa, amo meu lar,
amo minha família e onde posso ficar.
Quando vejo a praia, vejo minha alegria, vejo meu
coração, porque sem eles não tenho nenhuma ins-
piração e assim não escrevo de montão

Como animais, amo flores de maio,
amo tudo que tenho e que pretendo ter,
porque só assim na vida posso crescer
e uma pessoa normal finalmente posso ser

Onde moro.

16/11/16

Onde moro é legal
Pois é muito radical
Quando penso fico louca
Com muitas coisas legais

Touros cachoeiras a sinal
Quando passa um avião
Se acordem de láixe do fogão.

Galinhas a cantar
O pintinhos a pular
mais mesmo assim amo minha
família

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

1 1

Bullying Cotidiano

Todos nós sofremos bullying na nossa vida

Não há ninguém que possa impedir

Se um dia alguém quiser mudar o mundo

Podíamos pedir alguma lei para o bullying

~ " ~ " ~ " ~ " ~ " ~ " ~ "

Como alguns anos de codicia

Além quem somos nós para fazer?

Não podemos chamar qualquer um de puta ouadia

Des não sabem respeitar um aos outros

Imagino há eles mesmos! como seria

/ /

09/11

Pecorelito

numa escola chamada
 David José Luiz tinha
 um menino chamado
 Douglas é esse menino

Sófia, Pecorelito
 muitos meninos
 chamava ele de viado
 gay e etc. Ele não gostava

De se chamado desse
 nome então ele
 Sofia, muito ele
 até chorava por causa de Pecorelito

Então um dia ele
 foi até a diretoria
 e falou tudo então
 a diretora conversou

com estes amigos
 que estão ligados
 O aluno então
 ficou combinado

que eles não ia mais
 chingar mais este aluno
~~na escola~~ ~~de~~ nunca ~~até~~ ~~chegou~~
 mais ele chegou ele.

~~até~~ ~~chegou~~
~~chegou~~

16/11

Na minha casa

Na minha casa tem
muitas grammas verdes
Gosto da qui, é legal
O verde é bonito e é divertido

Tem varias árvores
é bem legal
Da paz verde
Elas são radicais

Gosto da onde eu vivo
Lá é demais
adorei
Tem muitos animais

9/11

No sítio

Goste das coisas boas
 Que a vida tem
 Goste de ser feliz
 E viver pro bem

Passa passáves no céu
 e ~~as~~ eles começam a cantar
 é bem legal
 e começa a dançar

Passa carros na estrada
 e faz poeira
 meu pai fica bravo
 levanta poeira e faz sujeira

Vou no rio
 E vejo peixinhos coloridos
 é bem legal
 e sempre digo que lindos

1º

data 16.11.10

S T Q Q S S D

Racismo

Não importo se é negro, amarelo ou branco
 Importo a tua dignidade
 Não porque é branquinho e inquieto
 Não se acha pou que você é
 Um traste
 Se um dia eu digo para pessoas racistas
 CALA ESSA BOCA !!!

2º

data 18.11.10

S T Q Q S S D

Fofeco

Quem faz fofeco é
 falsamente de não falar no caso
 E ainda dizem "amigos"
 mas ainda tem que ver que
 nós sabemos quem são os "amigos" não "mentirosos"
 mas vou deixar vocês pensar
 se ainda quer fingir de amigos
 mas tem que lembrar foi para demonstrar
 as pessoas falam daqui desse lugar
 O mundo!!!!!!

data 18.11.10

S T Q Q S S D

O mundo

O mundo é um lugar feliz e tem igualdade
 (SON).

O mundo é um lugar de
 Guerra, tristeza e desigualdade

O mundo está perdido no um homem
 que Deus não salvou.

data 16.11.10

S T Q Q S S D

O feminismo

Você faz protesto

Você faz guerra

Contra o machismo você ~~protesto~~ rebelo

Mas tenho um coisa para ti falar

Você nem cria seus problemas

Sem que pensar nas quotas do programa

Você acha que tem o direito de cuidar

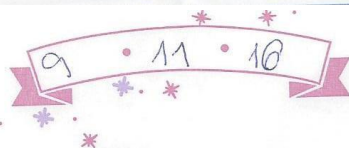
Mas aí você se ferra

Com o populismo você rebelo

Se ligo se na paz

Por que não vai ter saio

Os coisas que não mereço o amor ex salivar.



Brutalidade

A brutalidade é um

Coisa fora do normal

Sem pensar que explodi por qualquer

Coisa! acho que tem o sei no baricão

Mas o que você não sabe é que

falar não ajuda nada e nem "cientista"

* Sem o que agir e denuncia

* Para quem é competente e não um zé nelo

* Mas as pessoas não fazem nada

São gôto de falar

Mas fazer que é bom nada

Que saber se falar o real

Sem o que mata

Pessoas que, estupro, matar, batel em mulheres

Mas tem que saber tem mulheres que gôto.

9 / 11 / 18

2.ª redação

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Meu Diário Com minhas amigas.

No meu diário eu me diverto muito, gosto de eu com companhia de minha mãe ou das minhas amigas como a Jéssica, Dayana, e a Carolina vão sempre umas finais de semana na minha casa para nos brincarmos de subterfúgio, adivinhação, pega-pega, escondi-escondi ou morte.

A Jéssica minha melhor amiga já ficou na minha casa cinco dias da semana de sexta até domingo, depois segunda e terça.

A Dayana já foi na primeira dia da semana na segunda-feira, nós fizemos bolos, cupcakes e massa de brigadeiros.

A Carolina toda domingo brinca comigo de teimosa e com meus cachorros, na pé de manga, e andava de bicicleta pela rua.



1º Rodo Jo

9 / 11

Quero com amigos e amigas para sempre.

Os animais são criaturas
que foram criadas por Deus.
que nos ajudam a viver e
nos trazem ao mundo.

Nos deu saúde
para viver, e para ver as
pessoas que a gente ama.

Nos deu forças, ou quentes
temos de nos agradecer.

Minha amiga quer ser
veterinária, e eu também
mas ainda somos crianças
e não podemos trabalhar, os
adultos podem porque já são
maiores de idade. Os 20.
os adultos podem ser os
profissionais que eles quiserem.

ANEXO B – Dados coletados no Estudo de Caso – Atividades dos alunos
Questionários realizados ao término das ações propostas

Questionário da aluna E.

Resposta sobre o "Slam da Raza"

1- Você gostou de participar do projeto? Por quê?

R= Sim, porque isso desenvolve bastante a nossa arte

2- Você achou difícil escrever a poesia para o slam? Por quê?

R= Não, porque com a inspiração que temos é fácil

3- Você participaria de um Slam novamente, se fosse convidada?

R= Sim, porque eu achei muito legal e divertida

4- Sobre as(os) poesia(s) que você escreveu, porque você escolheu falar sobre esse(s) assunto(s)?

R= Porque assim eu posso falar um pouco mais da minha vida

Questionário da aluna J.

Análise sobre o "Slam da Rosa"

1 Você gostou de participar do projeto? por que?

R = sim, porque eu poderia escrever o tema que eu quisesse e sobre o que eu quisesse.

2 Você achou difícil escrever a poesia para o slam?

R = não, porque eu escrevi como era a minha amizade com uma colega minha e com os animais.

3 Você participaria de um slam novamente, se fosse convidado?

R = Sim com toda certeza.

4 Sobre a(s) poesia(s) que você escreveu, por que você escolheu falar sobre esse(s) assunto(s)?

R = Porque eu gosto de falar sobre amizade seja com pessoas ou animais.

Amigos pra sempre



Questionário da aluna T.

Análise sobre o "Slam da Foga"

1- Você gostou de participar do projeto? Porquê?

R: Sim porque foi muito legal e agente pode escrever as
nossa próprias poesia e a professora foi muito amigável
com todos e aqueles não participando ela passou
algumas dicas para eles fazerem.

2- Você achou difícil escrever a poesia para o Slam? Porquê?

um pouquinho porque agente tinha que pensar bastante e
depois escrever e a professora ajudou a toda uma
ajudinha para todas pessoas que participam.

3- como você se sentiu quando apresentou a sua poesia no slam?

4- O que achou do julgamento das pessoas sobre a sua poesia?

5- Você participaria de um Slam novamente, se fosse convidado?

R: Sim porque foi muito legal em participar
todas as vezes que eu for convidado sim.

6- sobre a(s) poesia(s) que você escreveu, por que você escolheu
falar sobre esse(s) assunto(s)?

R eu escolhi porque era coisa que muito com o
meu conceito então foi muito bom falar sobre isso.

Questionário da aluna C.

Análise sobre o Slam da Poca

1- Você gostou de participar do projeto? Por que?

Sim porque além de aprender várias coisas a gente aprende a criar ideias.

2- Você achou difícil escrever a poesia para o Slam? Por que? Não porque as pessoas iam falando coisas e eu ia tirando ideias.

3- Como você se sentiu quando apresentou a sua poesia no Slam? Eu me senti muito nervosa porque todas as outras pessoas me olhando eu fiquei envergonhada.

4- O que você achou do julgamento das pessoas sobre sua poesia? Muito bom, porque eles falaram o que sentiu.

5- Você participaria de um Slam novamente, se fosse convidada? Sim, porque eu gostei muito de fazer um Slam.

6- Sobre a(s) poesia(s) que você escreveu por que você escolheu falar sobre ela? Porque eu vejo muitas adolescentes grávidas no mundo e a amizade porque é muito importante.

Questionário do aluno K.

Análise sobre o "Dia do rapaz"

1) Você gostou de participar do projeto? Por que?

Sim porque eu pude falar o que sinto

2) Você achou difícil escrever a poesia do Dia? Por que?

não porque esqueci o que sinto

3) Como você sentiu você sentiu quando apresentou a sua poesia no Dia?

com vergonha, feio e emocionado

4) O que você achou do julgamento sobre a sua poesia? legal

5) Você participa de um dia novamente se fosse convidado? Sim

6) Sobre as pessoas que você escreveu porque você escolheu falar sobre esse assunto

Os dois tem o mesmo sentido
com os dois

Questionário da aluna Sa.

Análise sobre o "Slam do Argo".

1- Você gostou de participar do projeto? Por quê?

R= Sim, por que foi bom para nós se misturarmos e falar que nós pertencemos.

2- Você achou difícil escrever a poesia para o Slam? Por quê?

R= Não, por que já estava tudo no meu cabeça.

3- Como você se sentiu quando apresentou a sua poesia no slam?

R= Orgulhoso, feliz e vergenhoso.

4- O que você achou do julgamento das poemas sobre a sua poesia?

R= Boa e acharam muito expressiva.

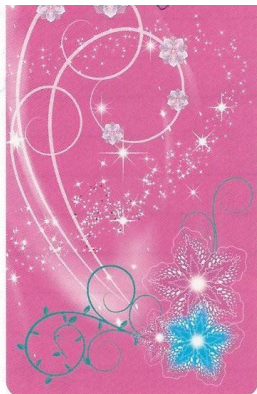
5- Você participou de um Slam novamente se fosse convidado?

R= Sim, mas é claro.

6- Sobre a(r) poesia(s) que você escreveu, por que você escolheu falar sobre esse(s) assunto(s)?

Brutalidade, racismo, e falidade, eu escolhi esses por que é o que mais aconteceu no mundo.

Questionário da aluna G.



Análise sobre o "Glamm das Boca"

1- Você gostaria de participar das Biquetas? Porque? Gostei é muito divertido. Por que a gente a premia mais.

2- Você achou difícil escrever a poesia para o Glam?

*Sim! Por quê?

Acho um pouco. Porque a gente tem que pensar sobre a palavra que combina.

3- Como você se sentiu quando a apresentei a sua poesia no Glam? Sente muita vergonha e emoção.

4- O que você achou de julgar a mente das pessoas sobre a sua poesia?

Acho que eles estavam opinando a sua opinião por que estava bom e eu sou.

5- Você participou para de um Glam novamente, se fosse convidado?

*Sim.

6- Sobre a(s) poesia(s) que você escreveu porque você escolheu falar sobre esse(s) assunto(s)?

Amizade eu escolhi porque eu gosto de amizade que eu tenho com as pessoas da sala.

Questionário da aluna S.

Análise sobre o "Slam de Poça"

- ☐ Quarta-feira
☐ Quinta-feira
☐ Sexta-feira
☐ Sábado
☐ Domingo

① Você gostou de participar do Projeto? Por que?

R= Sim, porque nós podemos perder uma vergonha

② Você achou difícil escrever a poesia para o Slam? Por que?

R= não, porque já estava na minha cabeça

③ Como você se sentiu quando apresentou a sua poesia no Slam?

R= me senti nervosa e fiquei tremendo

④ O que você achou do julgamento das pessoas sobre a sua poesia?

R= boa algumas disseram que gostou e outras não

⑤ Você participaria de um Slam novamente, se fosse convidado?

R= Sim com certeza

- ☐ Segunda-feira
☐ Terça-feira
☐ Quarta-feira
☐ Quinta-feira
☐ Sexta-feira
☐ Sábado
☐ Domingo

⑥ Sobre al(s) poesia(s) que você escreveu, por que você escolheu falar sobre esse(s) assunto(s)?

R= Porque é uma coisa que eu gosto na minha rotina

Questionário da aluna L.

Análise sobre o "Slam da Pega".

① Você gostou de participar da Brizeta? Por que?

R: Sim, por que pudei dizer o que eu acho das coisas, os sentimentos, se eu gosto das coisas e me sinto feliz sobre o que estou querendo expressar.

② Você achou difícil escrever a poesia para o Slam?

R: Não, porque já tinha pensado e escrevi o que achei melhor.

③ Como você se sentiu quando apresentou a sua poesia no Slam?

R: Com um pouco de vergonha mas me senti feliz de falar o que escrevi.

④ O que você achou do julgamento das pessoas sobre a sua poesia?

R: Eu gostei deram a nota que acharam melhor e se gostaram.

⑤ Você participaria de um Slam novamente se fosse convidado?

R: Sim iria com maior prazer.

09/12/10

⑥ Sobre qual poesia(s) que você escreveu por que você escolheu falar sobre esse(s) assunto(s)?

R: Porque me expressei em falar o que queria e o que sentia para dizer, meus pensamentos ocultos, e o explicitamente, como seria o Slam me ajudou a me aprofundar nas ideias. O professor também me ajudou.

Obrigado Prof.º.

ANEXO C – Dados coletados no Estudo de Caso – Atividades dos alunos
Confecção das notas utilizadas pelos jurados no dia do *Slam* da Roça

